

NATALIE HOBECK

Unsere Sprache(n) – Sprachreflexive Bildungsarbeit an der BAfEP Kärnten

Abstract

In this paper, after highlighting the requirements for elementary education specialists with regard to the implementation of early language education and support, the focus will be placed on elementary education training at the BAfEP Carinthia. There are numerous empirically proven language-reflective methods that have demonstrated their effectiveness at the BAfEP, for example the creation of a language flow, designing a language portrait or the visualisation of multilingualism in the Linguistic Schoolscape. Furthermore, the co-operation project 'Tell me your languages! Linguistic biographical approaches to (literary) multilingualism' with the University of Klagenfurt also contributes to the empowerment of BAfEP pupils and students. The focus of this paper is therefore on language-reflective educational work, which makes it possible to become aware of one's own inner and outer multilingualism and to critically reflect on existing language hierarchies. In this way, the prospective elementary education specialists elevate themselves to expert status on their own language repertoire and acquire an attitude that perceives linguistic diversity and its expansion as a valuable resource for lifelong learning, which will have a significant influence on their future careers.

Key words

Mehrsprachigkeit, Elementarpädagogik, linguistic schoolscape, sprach(en)reflexive Bildungsarbeit, Sprachenfluss und Sprachenportrait

1. Einleitung

Sprachen umgeben uns, prägen unser Denken und Handeln, schaffen Identität und ermöglichen eine erfolgreiche Partizipation in einer heterogenen Gesellschaft. Dabei verfügt jeder Mensch über individuelle sprachliche Voraussetzungen, die durch mehrsprachige Merkmale – innere wie auch äußere – geprägt sind (Gogolin, 2013). In diesem Zusammenhang lässt sich die eigene Sprachkompetenz als Schlüsselfaktor für eine gelingende Bildungsbiografie identifizieren. Die institutionelle Bildungslaufbahn beginnt für nahezu alle in Österreich lebenden Kinder in einer elementarpädagogischen Einrichtung, spätestens durch die Absolvierung des verpflichtenden Kindergartenjahres vor dem Schuleintritt. Dieses

soll unter anderem mehr Bildungschancen ermöglichen und wird von vielen Expert:innen positiv bewertet. Trotz allem zeigen empirische Erhebungen, dass es teilweise eine mangelhafte Qualität in den bestehenden Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten gibt und dass das bereits erprobte didaktische Repertoire an Bildungsangeboten zur Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen (noch) nicht flächendeckend Verwendung findet (vgl. Salchegger, Höller, Herzog-Punzenberger & Breit, 2021).

Gerade Elementarpädagog:innen wird ein Expert:innenstatus in Bezug auf das Setzen von Sprachangeboten zur Bildung und Förderung von Kleinkindern zugeschrieben. Sie tragen hierbei maßgeblich dazu bei, die Sprachkompetenzen der Kinder – insbesondere im Bereich der Bildungssprache – durch die Anwendung eines breiten Fundus an bewährten didaktischen Verfahren im Rahmen des Kindergartenalltags zu erweitern. Gleichzeitig bildet ihr Sprachvorbild die Grundlage für das Voranschreiten des Spracherwerbs der ihnen anvertrauten Kinder in der elementarpädagogischen Einrichtung. Die Kommunikation erfolgt auf nonverbaler, paraverbaler und verbaler Ebene und ermöglicht die Interaktion zwischen Pädagog:in und Kind, weshalb Kinder unsere Sprache(n) durch Imitation im Sinne des Lernens am Modell sprechen können (vgl. Elsner, 2014, S. 310 ff.). Hierzu ist eine umfassende sprachreflexive Bildung der Elementarpädagog:innen essenziell, damit die Implementierung von sprachförderlichen Bildungsangeboten¹ zukünftig nahezu lückenlos gelingen kann. Der Begriff „Sprachreflexion“ meint „das Reflektieren bzw. Nachdenken über Sprache(n)“ (Braunsdorfer & Smolzer, 2021, S. 72). Dies kann sich etwa auf die Reflexion des eigenen Sprachenrepertoires beziehen, aber auch auf das Nachdenken über sprachliche Einheiten (Grammatik, Semantik etc.) im Allgemeinen (vgl. Neuland & Peschel, 2013, S. 35 und Braunsdorfer & Smolzer, 2021, S. 74).

Die hohe Relevanz einer sprachreflexiven Haltung und eines sprachsensiblen Handelns im Umgang mit sprachlicher Vielfalt unterstreicht auch der Lehrplan für die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP), der im April 2023 in Kraft getreten ist und das Fach „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ verpflichtend einführt. Die Bildungsziele in Bezug auf Sprachreflexion lauten für dieses Fach wie folgt:

Praxisbezogenheit und Reflexionsfähigkeit sowie Feinfühligkeit für sprach- und kultursensibles Handeln, Bewusstsein für Erst-, Zweit- bzw. Mehrsprachenerwerb und Sensibilisierung hinsichtlich Kooperation und Beratung sind durch die unterschiedlichen fachlichen Anteile zu stärken. Die breite fachliche Auseinandersetzung soll zu einem ebenso breiten Repertoire

¹ Laut Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung, der im Kapitel 1.2. näher erläutert wird, sollen „die Sprachfördereinheiten bzw. Sprachimpulse hinsichtlich der Modalitäten Sprachverstehen, -produktion und -reflexion [im Kindergarten] abwechslungsreich [...] gestalte[t] werden, dies kann etwa durch] verschiedene Aktivitäten [...] ermöglich[t] werden]: Sprechen, Zuhören, Untersuchen, Spielen, Singen etc.“ (BMBWF, 2021, S. 52, Anm. NH)

an verschiedenen Methoden der individuellen Förderung führen. (BMBWF, 2023 A, S. 15)

Aus diesen Zielsetzungen für das Unterrichtsfach „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ geht hervor, dass die Reflexionsfähigkeit hinsichtlich des (eigenen) Sprachgebrauchs die Grundlage für die Einschätzung der kindlichen Deutschkenntnisse und die daraus resultierende individuelle Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt. Dabei sind die Anforderungen an das Berufsfeld einer/eines Elementarpädagog:in vielschichtig und werden durch rechtliche Grundlagen bestimmt. In Bezug auf die frühe sprachliche Bildung und Förderung gilt die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen Bund und Ländern als verbindlich (BMBWF, 2022, siehe dazu „Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG“). Des Weiteren müssen Elementarpädagog:innen die standardisierte Beobachtung BESK (DaZ) KOMPAKT (vgl. Artikel 15a B-VG, Abschnitt II, Artikel 10) durchführen, die es ermöglichen soll, wesentliche Sprachqualifikationen systematisch zu beobachten, den „Sprachentwicklungsstand des Kindes in Deutsch“ festzustellen und daraus resultierend, Kinder mit einem spezifischen Sprachförderbedarf durch gezielte Bildungsangebote bestmöglich in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen (Rössl-Krötzl, Breit & BIFIE, 2018, S. 6–7). Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Kinder bei Schuleintritt über eine altersgemäße Sprachentwicklung verfügen. Dies erfordert von Elementarpädagog:innen nicht nur umfassende Sprachkenntnisse und didaktisch sinnvolle Überlegungen zur Umsetzung von sprachförderlichen Bildungsangeboten, sondern auch Wissen über sprachliche Bildung. Etwa wird im „Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung“ darauf hingewiesen, dass es auch ein „Wissen über Sprache und deren Bedeutung für Identitätsfindung im Kontext kultureller Vielfalt [...] [und ein s]prachsystematisches Wissen [...] sowie Kenntnis über lernersprachliche Entwicklungen im Zweitspracherwerb des Deutschen“ braucht (BMBWF, 2021, S. 50, Anm. NH). Die Ausbildung von Elementarpädagog:innen ist daher entsprechend adaptiert worden, um etwa den Anforderungen des „Leitfadens zur sprachlichen Bildung und Förderung“ (BMBWF, 2021, S. 50) gerecht zu werden.

In diesem Beitrag soll nach der Beleuchtung der Anforderungen an Elementarpädagog:innen in Bezug auf die Durchführung von früher sprachlicher Bildung und Förderung der Fokus auf die elementarpädagogische Ausbildung an der BAfEP Kärnten gelegt werden. Es gibt zahlreiche empirisch belegte sprachreflexive Verfahren, die sich an der BAfEP bewährt haben, zum Beispiel die Erstellung eines Sprachenflusses (Klema, 2023), eines Sprachenportraits (Wulff, 2021) oder die Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit in der Linguistic Schoolscape (Vetter, 2022). Des Weiteren trägt auch das Kooperationsprojekt „Erzähl mir deine Sprachen! Sprachbiographische Zugänge zu (literarischer) Mehrsprachigkeit“ mit der Universität Klagenfurt zum Empowerment der BAfEP-Schüler:innen und Studierenden bei. Das Augenmerk liegt somit auf der sprachreflexiven Bildungsarbeit, die es unseren Lernenden unter anderem ermöglicht, sich der eigenen inneren und äußeren Mehrsprachigkeit bewusst zu werden und bestehende

Sprachenhierarchisierung kritisch zu reflektieren. Dadurch erheben sich die angehenden Elementarpädagog:innen in einen Expert:innenstatus für das eigene Sprachenrepertoire und eignen sich eine Haltung an, die Sprachenvielfalt und deren Erweiterung als wertvolle Ressource für lebenslanges Lernen wahrnimmt.

2. Anforderungen an das Berufsfeld

Die Anforderungen an das Berufsfeld einer elementarpädagogischen Fachkraft sind vielschichtig und in Bezug auf sprachliche Bildung und Förderung gibt es verbindliche Vorgaben. Im Folgenden wird auf die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG, auf den „Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung“ sowie auf die verpflichtende Durchführung der standardisierten Beobachtung BESK (DaZ) KOMPAKT eingegangen.

2.1 Artikel 15a B-VG

Gemäß des Artikels 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG) können Bund und Länder „untereinander Vereinbarungen über Angelegenheiten ihres jeweiligen Wirkungsbereiches schließen“ (RIS, Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 15a). In Bezug auf die Elementarpädagogik wurde am 20. September 2022 eine Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27 getroffen. Mehrmals² wird darin die Zielsetzung formuliert, in elementaren Institutionen in Österreich sprachliche Frühförderung zur Entwicklung der Bildungssprache³ Deutsch durchzuführen (vgl. BMBWF, 2022, siehe dazu „Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG“).

Des Weiteren ist darin in Abschnitt II, Artikel 4 (5) festgeschrieben, dass eine Besuchspflicht im Ausmaß von einem Jahr vor Beginn der Schulpflicht für alle Kinder besteht. „An mindestens vier Tagen pro Woche für 20 Stunden“ (BMBWF, 2022, Abschnitt II, Artikel 5; 3) müssen Kinder, „die bis zum 31. August des jeweiligen Jahres das fünfte Lebensjahr vollendet haben“ (BMBWF, 2022, Abschnitt II, Artikel 5; 1) eine elementarpädagogische Einrichtung verpflichtend besuchen. Dabei ist unter anderem neben der frühen sprachlichen Förderung (vgl.

² Etwa findet sich diese Zielsetzung im Abschnitt I, Artikel 1 (6) und (8) sowie im Artikel 2 (7) und (8).

³ Der Begriff „Bildungssprache“ findet im Artikel 15a B-VG mehrmals Verwendung, allerdings fehlt in dieser Vereinbarung eine Definition dieses Begriffs. „In der Debatte um Spracherwerb und Sprachförderung steht Bildungssprache vor allem für einen kontextentbundenen Diskurs. Dieser findet nicht erst im Schulalter statt, sondern bereits sehr viel früher – immer wenn das Gemeinte nicht aus der nonverbalen Situation heraus verstanden oder ohne Verbalsprache ausgedrückt werden kann. Schon Kleinkinder, spätestens aber Kinder im Kindergartenalter verwenden und verstehen kontextentbundene Sprache, wenn sie nach etwas verlangen, das nicht in Sichtweite ist, etwas Erlebtes erzählen oder auf etwas Zukünftiges verweisen. Kinderlieder, Reime sowie literarische und Sachbilderbücher in der Rezeption [sind] [...] vor allem aber in der Anschlusskommunikation ebenfalls eine **kontextentbundene Sprachverwendung**, in der die Verbalsprache das zentrale Kommunikationsmittel ist.“ (Rösch, 2017, S. 177, Hervorhebung im Original, Anm. NH)

BMBWF, 2022, Abschnitt II, Artikel 9) die Vermittlung einer Werteorientierung, die es jedem Kind ermöglicht, „allen Menschen unabhängig von Herkunft, Religion und Geschlecht offen, tolerant und respektvoll zu begegnen und intolerantes Gedankengut abzulehnen“, festgeschrieben (BMBWF, 2022, Abschnitt II, Artikel 8). Diese Werteorientierung verlangt beispielsweise bestehende Sprachhierarchien (vgl. Busch, 2021, S. 114–123) wahrzunehmen, zu reflektieren und aufzubrechen. Zusätzlich ist es notwendig, wie es etwa auch Anna Schnitzer (2017, S. 48) fordert, Mehrsprachigkeit als soziale Praxis zu sehen und diese in den Fokus zu rücken. Sprache kann in diesem Zusammenhang als Konstrukt wahrgenommen werden, das durch soziale, kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst wird. Monica Heller skizziert Sprache als „a set of resources which circulate in unequal ways in social networks and discursive spaces, and whose meaning and value are socially constructed within the constraints of social organizational processes, under specific historical conditions“ (Heller, 2007, S. 2). Damit die Vermittlung der Werteorientierung gemäß des Artikels 15a B-VG gelingen kann, ist es notwendig, dass sich elementarpädagogische Fachkräfte umfassend mit ihrem eigenen Sprachenrepertoire und dem eigenen Spracherleben – seien es positive als auch negative Erfahrungen und Emotionen – befassen. Denn bei Mehrsprachigkeit handelt es sich um ein soziales Phänomen, „das in einem biographischen Erfahrungsraum entsteht und darin eingebettet ist“ (Schnitzer, 2017, S. 53).

2.2 Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung

Gemäß des Artikels 15a B-VG ist „[d]er Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule [...] anzuwenden“ und somit für alle Elementarpädagog:innen verpflichtend (RIS, Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 15a, Abschnitt II, Artikel 9; 3, Anm. NH). Der Leitfaden soll die Transition von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule unterstützen und hat somit vorrangig Pädagog:innen aus der Elementar- und Primarbildung als Zielgruppe. Darin wird unter anderem herausgearbeitet, welche Übereinstimmungen es zwischen dem Lehrplan der Volksschule und dem BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen gibt. Des Weiteren wird auf das Messinstrument zur Kompetenzanalyse (MIKA-D-Testung) von DaZ-Kindern eingegangen, das als Grundlage für die Feststellung eines (außer-)ordentlichen Status im Schulsystem dient. All jene Schüler:innen mit einem außerordentlichen Status können für maximal zwei Jahre⁴ eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs besuchen. (vgl. BMBWF, 2021, S. 6–9).

Außerdem wird im Leitfaden auf Fachtermini sowie wissenschaftliche Grundlagen rund um den Erstsprach(en)erwerb als auch Zeitsprach(en)erwerb im Kindesalter eingegangen. Die Entwicklung der Bildungssprache wird erläutert und als Zielsetzung – wie auch im Artikel 15a B-VG – formuliert. Das letzte Kindergartenjahr vor Schuleintritt wird als „Schuleingangsphase“ (BMBWF, 2021, S. 48) bezeichnet und während dieser Zeit müssen alle Kinder sprachlich in der elementaren Bildungseinrichtung bestmöglich unterstützt werden, damit sie bildungssprachliche Kompetenzen entwickeln. Darüber hinaus wird die Rolle der Fachpersonen im Sprachlernprozess definiert (vgl. BMBWF, 2021, S. 50) und ein Methodenpool mit Bildungsangeboten zur Förderung der Bildungssprache Deutsch bereitgestellt.

2.3 Standardisierte Beobachtung BESK (DaZ) KOMPAKT

Für Elementarpädagog:innen in Österreich ist unter anderem die Durchführung einer Sprachstandsfeststellung verpflichtend (vgl. Artikel 15a B-VG, Abschnitt II, Artikel 10). Beim BESK (DaZ) KOMPAKT handelt es sich um ein bundesweit standardisiertes Instrument, das in Form eines Beobachtungsbogens angewendet wird. Dieses wird von den elementarpädagogischen Fachkräften seit 2019 verpflichtend eingesetzt, um den Sprachstand jedes Kindes in der Sprache Deutsch festzustellen. Damit der BESK (DaZ) KOMPAKT adäquate Anwendung seitens der Elementarpädagog:innen findet, ist es notwendig, über die Sprachäußerungen der Kinder zu reflektieren. Daher müssen die Lernenden einer BAfEP im Unterrichtsfach „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ sprachliche Äußerungen von Kindern unter Anwendung des BESK (DaZ) KOMPAKT einschätzen können (vgl. BMBWF, 2023 A, S. 82).

⁴ Es sei angemerkt, dass die außerordentlichen Schüler:innen in diesem Zeitraum von maximal zwei Jahren keine Noten erhalten, da sie noch nicht über ausreichend Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch verfügen.

In einem ersten Schritt müssen die Elementarpädagog:innen zuordnen, welche Kinder Deutsch als Erstsprache (DaE) und welche Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sprechen, da je nach Klassifikation entweder der Beobachtungsbogen „BESK kompakt“ (DaE) oder der „BESK-DaZ kompakt“ (DaZ) Verwendung findet. Ziel dieses standardisierten Beobachtungsverfahrens ist es, Kinder mit Sprachförderbedarf zu erkennen und sie gezielt bei der Entwicklung ihrer Bildungssprache Deutsch im pädagogischen Alltag zu fördern (vgl. BMBWF, 2021, S. 10).

Die verpflichtende bundesweite standardisierte Beobachtung beruht auf Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, die von der Grundannahme ausgehen, dass Sprache im Kindesalter nach einer bestimmten Reihenfolge erworben wird und nicht ungeordnet⁵ vonstattengeht (vgl. Rössl-Krötzl et al., 2018, S. 6). Der Beobachtungsbogen „BESK-DaZ kompakt“ wird für all jene Kinder verwendet, „die mit dem Deutschen ab einem Alter von etwa 2;6 Jahren erstmalig regelmäßig in Kontakt gekommen sind“ (Rössl-Krötzl et al., 2018, S. 7). Diese Kinder werden dann als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bezeichnet. Alle Kinder, die vor dem Alter von 2;6 Jahren regelmäßig Kontakt mit der Sprache Deutsch haben und diese in der Familie sprechen bzw. „von Geburt an bilingual mit Deutsch und einer weiteren Sprache aufwachsen“ und „von Geburt an mit einer anderen Erstsprache/mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufwachsen und mit dem Deutschen jedenfalls vor einem Alter von etwa 2;6 Jahren kontinuierlich in Kontakt gekommen sind“, wird der Beobachtungsbogen „BESK kompakt“ verwendet (Rössl-Krötzl, Breit & BIFIE, 2019, S. 7).

Bei der standardisierten Beobachtung handelt es sich um eine Verlaufsbeobachtung, da die gruppenführende elementarpädagogische Fachkraft jährlich jedes Kind im Mai bzw. Juni für etwa vier Wochen während verschiedener Spiel- und Redesituationen im Kindergartenalltag hinsichtlich wesentlicher Sprachqualifikationen beobachtet. Anschließend wird die Beobachtung standardisiert in den Bereichen Syntax (Satzbau), Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion sowie Erzählen ausgewertet (vgl. Rössl-Krötzl et al., 2018 und Rössl-Krötzl et al., 2019).

Dies erfordert von der beobachtenden Person umfassende Sprachkompetenzen, insbesondere im Bereich der Grammatik, die wesentlich durch Sprachreflexion entwickelt werden (vgl. Gornik & Rautenberg, 2022). So muss eine elementarpädagogische Fachkraft sich dessen bewusst sein, dass ein Kind dazu angeleitet werden kann, eine Subjektinversion (flexible Satzstruktur) zu verbalisieren, indem man während eines Gesprächs bzw. einer Erzählung die Frage „Und dann?“ stellt. Das Adverb „dann“ ermöglicht auf einfache Weise die Bildung einer Subjektinversion, bei der das Prädikat weiterhin an der zweiten Stelle des Hauptsatzes steht (Verbzweitstellung), das Subjekt jedoch von der ersten an die

⁵ In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass es auch kritische Stimmen in der Spracherwerbsforschung gibt, die genau diese strikte Aneignungsreihenfolge in Frage stellen (vgl. Tomasello, 2005; MacWhinney, 2005; Harr, Liedke & Riehl, 2018).

dritte Stelle rutscht (z.B. durch die Antwort „Und dann sind wir in den Tierpark gegangen“, statt „Wir sind in den Tierpark gegangen.“).

Bei Betrachtung der genannten Anforderungen – Artikel 15a B-VG, Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung sowie der BESK (DaZ) KOMPAKT – an das Berufsbild der Elementarpädagog:innen fällt auf, dass ein grundlegendes Ziel die Förderung der deutschen Bildungssprache ist. Ferner ist aber auch die Vermittlung einer Werteorientierung, geprägt von Toleranz, Offenheit und Respekt, eine wesentliche Zielsetzung (vgl. RIS, Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 15a, Abschnitt II, Artikel 8). Insbesondere letztere Zielsetzung wird auch bei der sprachreflexiven Bildungsarbeit, neben den Inhalten, die den sprachbewussten Unterricht an der BAfEP Kärnten ausmachen, verfolgt. Im nachfolgenden Kapitel 2 wird auf Best-Practice-Beispiele aus dem Unterricht der BAfEP Kärnten eingegangen, die als Grundlage dienen, eine tolerante, offene und respektvolle Haltung, insbesondere hinsichtlich Mehrsprachigkeit als Chance und wertvolle Ressource, zu entwickeln.

3. Best-Practice-Beispiele aus dem Unterricht

In diesem Kapitel folgt eine vertiefende Auseinandersetzung mit didaktischen Verfahren und Tools, die Teil des sprachreflexiven Unterrichts an der BAfEP Kärnten sind. Es handelt sich dabei um folgende Verfahren: Sprachenportrait, Sprachenbaum, Sprachenfluss, die Analyse von Linguistic Schoolscapes und Landscapes, Kooperationen von Schule und Universität, mehrsprachige Kinder- und Bilderbücher, literarische Formen sprachbiografischen Erzählens und der Besuch von außerschulischen Lernorten. Nahezu alle hier vorgestellten Beispiele sind für die Bildungsarbeit an anderen Bildungseinrichtungen adaptierbar.⁶

3.1 Sprachenportrait & Sprachenbaum

Das Sprachenportrait⁷ ist ein kreatives Verfahren zur Wahrnehmung von Sprachdiversität und als eigenständiges Forschungsinstrument international verbreitet (Busch, 2018). Es wurde vor rund drei Jahrzehnten entwickelt, um in

⁶ Das Sprachenportrait, der Sprachenbaum und die Verwendung von mehrsprachigen Kinder- und Bilderbüchern kann bereits in elementaren Bildungseinrichtungen bis hin zur Erwachsenenbildung zur Sprachreflexion eingesetzt werden. Der Sprachenfluss eignet sich für alle Bildungsinstitutionen ab dem Volksschulalter, da der Fluss als Metapher für Kindergartenkinder meist zu abstrakt ist. Die Analyse von Linguistic Schoolscapes und Landscapes sowie literarisches sprachbiografisches Erzählen und der Besuch von außerschulischen Lernorten ist meist ab der Sekundarstufe I empfehlenswert. Die Umsetzung von Kooperationen von Bildungseinrichtungen mit Universitäten bzw. Hochschulen ist für alle Altersstufen sinnvoll.

⁷ Weitere Informationen zu Sprachenportraits und Umsetzungsbeispielen zur Förderung der Mehrsprachigkeitsbewusstheit können auch dem Folder des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) „Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Hort“ (ÖSZ, 2016 C) entnommen werden.

mehrsprachigen Schulklassen language awareness⁸ – die Sprachbewusstheit – zu fördern (Neumann, 1991 und Krumm & Jenkins, 2001). Bei der Erstellung eines Sprachenportraits werden die Lernenden in einem ersten Schritt dazu angeregt, über ihr sprachliches Repertoire und ihre Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten zu reflektieren. Anschließend wird in einer Körpersilhouette mit unterschiedlichen Farben eingezeichnet, wo sich diese Kommunikationsressource⁹ befindet. Darauf folgt die Erstellung einer Legende sowie eine kurze Erläuterung (vgl. Busch, 2021, S. 40–42). Insgesamt werden, je nach gewählter Variante des Verfahrens „Sprachenportrait“, zwei bis vier Unterrichtseinheiten für die Umsetzung eingeplant. Drei wesentliche Funktionen hat die Erstellung dieser Visualisierung im Rahmen des sprachreflexiven Unterrichts:

Das Malen bzw. Zeichnen stößt einen Prozess des Innehaltens und Reflektierens an, ohne mit der Aufgabe konfrontiert zu werden, sofort ein Narrativ in Bezug auf das eigene sprachliche Repertoire erstellen zu müssen (vgl. Busch, 2021, S. 41).

Parallel zum Erstellen der Zeichnung wird über Sprache reflektiert und gleichzeitig Bedeutung geschaffen. Dabei erfolgt keine Trennung zwischen Bild und Sprache. Die Bedeutung der symbolischen Elemente im Sprachenportrait wird erst durch die Betrachtung des ganzen Bildes generiert (vgl. Busch, 2021, S. 41).

Das Sprachenportrait ist zugleich als Ausgangs- und Referenzpunkt zu werten, wenn es anschließend zu einer interpretativen Erläuterung der Zeichnung kommt. Hierbei leitet insbesondere die Körper- und Farbmeteraphorik das Erzählen über die eigene Sprachdiversität (vgl. Busch, 2021, S. 41–42).

Die Auswahl der Farben, die von der erstellenden Person verwendet werden, ist dem individuellen Farbempfinden sowie der Situation geschuldet. Es braucht einen Reflexionsschritt, der die Farbmeteraphorik bewusst werden lässt, inwiefern bestimmte Farben mit einem bestimmten Empfinden verbunden werden. Ähnlich kann die Körpermetaphorik je nach Person variieren, etwa werden Bilder genutzt wie „liegt mir am Herzen“, „gibt mir ein wohliges/schmerzendes Bauchgefühl“ oder „ist wie Musik in meinen Ohren“. Wenn es nach Martin Schulz (2005, S. 132) geht, ermöglichen Körper einen Bezugspunkt für Visualisierungen, da sie „[...] Schnittstellen zwischen Innen und Außen, Innenwelt und Außenwelt, zwischen Bilder sehenden Subjekten und als Bilder wiederum gesehenen Objekten sind. [...] Die metaphorische Verwandlung [des Körpers zum Bild] ermöglicht einen Moment der Selbstdistanzierung und des künstlichen Abstandes zu sich selbst, der es

⁸ Language awareness kann wie folgt definiert werden: „sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen.“ (Luchtenberg, 2010, S. 107)

⁹ Die sprachliche Vielfalt umfasst ein breites Spektrum aus unterschiedlichen kommunikativen Ressourcen – seien es „verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich“ (Busch, 2021, S. 11), die situationsadäquat Verwendung finden. All diese kommunikativen Ressourcen können in der Körpersilhouette des Sprachenportraits farblich visualisiert werden.

erlaubt, sich als ein anderes Gegenüber erfahren zu können.“ (Schulz, 2005, S. 132, Anm. NH)

Die nachfolgende Abbildung zeigt das Sprachenportrait einer Absolventin der BAfEP Kärnten. Hierbei muss betont werden, dass für die Anwendung des sprachreflexiven Verfahrens „Sprachenportrait“ entweder eine Körpersilhouette als A3- oder A4-Kopiervorlage zur Verfügung gestellt werden kann, oder es den Lernenden selbst überlassen wird, einen Körper visuell auf das Papier zu zeichnen. Letzte Variante wird an der BAfEP Kärnten bevorzugt umgesetzt. Nach Erstellung des Sprachenportraits wird dieses in Kleingruppen vorgestellt, wobei der Fokus darauf liegt, zu erläutern, warum welche Sprach(varietät)en Einzug ins Portrait gefunden haben und welche Bedeutungen mit den gewählten Farben und Körperregionen verknüpft wurden. Auffallend ist hierbei, dass das sprachliche Repertoire bei allen Lernenden stets durch innere wie auch äußere mehrsprachige Merkmale geprägt ist (Gogolin, 2013).

Bei dem Sprachenportrait, das in Abbildung 1 angeführt ist, umfasst die Legende des Portraits nicht nur die Sprachbezeichnungen, sondern auch Konkretisierungen, warum die Silhouette so gestaltet wurde. Auffallend ist etwa, dass Latein als „ausgestorbene Sprache“, die in „der Schule gelernt“ wurde, bezeichnet wird. Außerdem wird darauf hingewiesen, es gebe „nur noch Sehenswürdigkeiten und Attraktionen von damals [, die man] besuchen kann“, weshalb die Farbe braun und als Körperstelle die Füße gewählt wurden. Markant ist ebenfalls die Nennung einer „Familiensprache“, die in der Nähe des Herzens verortet und symbolisch mit der Farbe Orange dargestellt wird. Sie wird als „Geheimsprache“ bezeichnet, die nur Familienangehörige verstehen. Nach Gogolins (2013) Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit ist diese Familiensprache der inneren Mehrsprachigkeit zuzuordnen, da innerhalb der Erstsprache „Standarddeutsch“ diese Sprachvariante für die Lernende und deren Familie besteht.

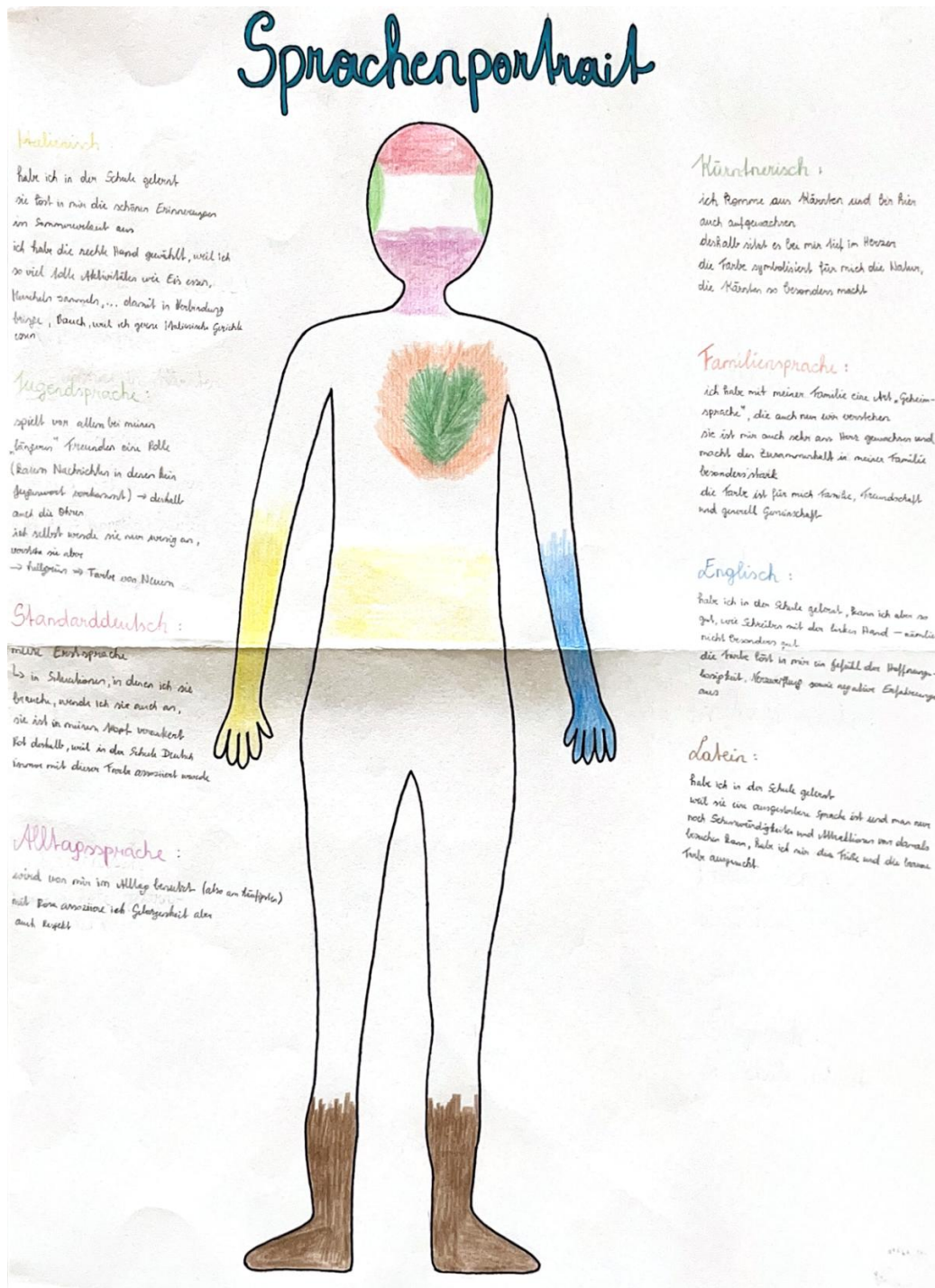


Abb. 1: Ein exemplarisches Endprodukt einer sprachreflexiven Unterrichtseinheit mit dem Einsatz des Verfahrens „Sprachenportrait“

Besonders lohnenswert ist die Erstellung eines Sprachenportraits in „Echtgröße“. Hierfür wird ein großer Papierbogen – etwa die Rückseite eines Geschenkpapiers mit einer Größe von etwa 80cm mal 200cm – benötigt sowie Malfarben. In einem ersten Schritt legt sich die Person, deren Sprachenportrait visualisiert wird, auf das Papier und lässt ihre Silhouette von einer weiteren Person mit einem Stift nachziehen. Anschließend erfolgt die farbliche Gestaltung des Sprachenportraits mittels Malfarben und die Erstellung einer Legende zu den visualisierten Sprachen.

Diese Variante des Verfahrens „Sprachenportrait“ benötigt zwar rund eine Unterrichtseinheit mehr Zeit als jene mit Bunt- oder Filzstiften auf einem A3- oder A4-Papier, jedoch ermöglicht die Visualisierung in Echtgröße eine höhere Identifizierung mit dem Gestalteten. Sinnvoll ist es zudem, das Sprachenportrait in einem letzten Schritt, etwa in Form einer Personenbeschreibung bzw. einer Reflexionsaufgabe, zu verschriftlichen. Nachfolgende Abbildung zeigt ein Endprodukt eines Sprachenportraits in Echtgröße, das im Rahmen des sprachreflexiven Unterrichts an der BAfEP Kärnten erstellt wurde. Beispielhaft kann hierbei die Erkenntnis der Lernenden genannt werden, die mit der Farbe Grau die Pupillen gestaltet hat, die für die slowenische Sprache stehen. Bei Erläuterung ihres Sprachenportraits nach der Gestaltung hat sie dies damit begründet, dass sie in Kärnten lebt und die slowenische Sprache häufig im öffentlichen Raum sieht, etwa auf Plakaten, diese aber nicht sprechen kann.

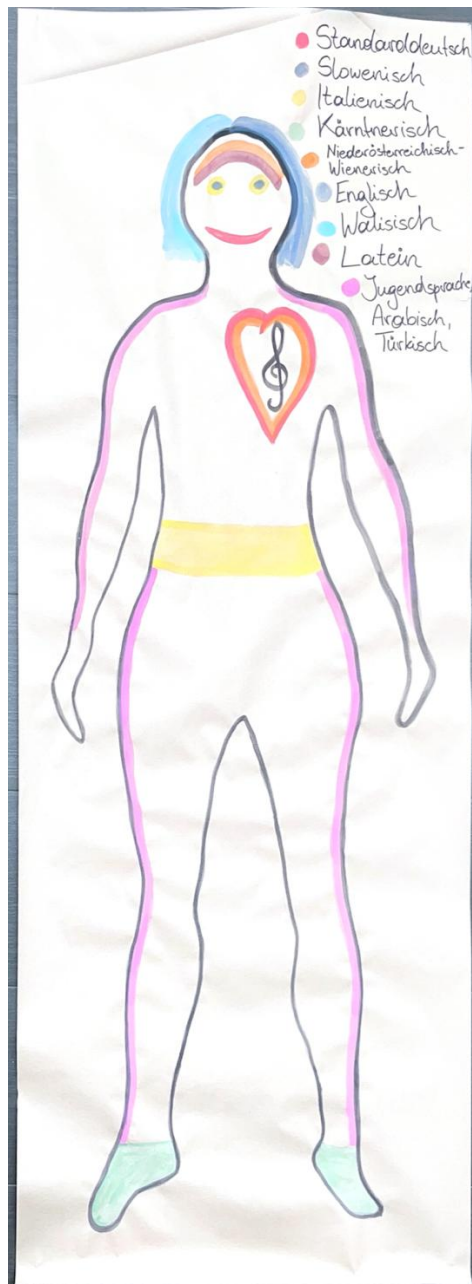


Abb. 2: Ein exemplarisches Endprodukt einer sprachreflexiven Unterrichtseinheit mit dem Einsatz des Verfahrens „Sprachenportrait“ in „Echtgröße“

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass die Erstellung eines Sprachenportraits ein bewährtes Verfahren zum Einstieg in die sprachreflexive Bildungsarbeit darstellt. Etwa kann ein Sprachenportrait in „Echtgröße“, wenn auch meist ohne Legende, bereits mit Kindergartenkindern lustvoll erstellt und durch den Dialog mit der elementarpädagogischen Fachkraft zu ersten sprachreflexiven Überlegungen angeregt werden. Das Sprachenportrait ermöglicht einen multimodalen

biografischen Zugang, der dabei unterstützt, voretablierte Kategorien – etwa Sprachen wären abzählbar und klar voneinander abgrenzbar – aufzubrechen. Innerhalb einer Lernendengruppe kann es ebenfalls sinnvoll sein, die Erkenntnisse aus dem Erstellen der Sprachenportraits im Kollektiv durch die Gestaltung eines „Sprachenbaums“ zu visualisieren. Die nachfolgend angeführte Abbildung 3 zeigt so einen Sprachenbaum, der im Rahmen des Unterrichts an der Sommerschule mit einer Kleingruppe von sechs- bis achtjährigen Schüler:innen erstellt wurde.



Abb. 3: Ein exemplarischer Sprachenbaum, der auf Grundlage von zuvor gestalteten Sprachenportraits erstellt wurde, um die kollektive Mehrsprachigkeit einer Lernendengruppe darzustellen

Die Anwendung des Verfahrens „Sprachenbaum“ bietet sich nach der Erstellung der Sprachenportraits an, da dadurch das große Repertoire an Kommunikationsressourcen innerhalb einer Lernendengruppe und somit deren kollektive Mehrsprachigkeit visualisiert werden kann. Jedes Blatt des Baumes steht für eine sprachliche Ressource, die mindestens einmal auf einem der erstellten Sprachenportraits genannt wurde. Dieser Sprachenbaum kann als sichtbares Zeichen des großen sprachlichen Repertoires einer Gruppe über längere Zeit innerhalb des Schulgebäudes aufgehängt werden und ist somit Teil der Linguistic Schoolscape, auf die im Kapitel 2.3 dieses Beitrags eingegangen wurde.

3.2. Sprachenfluss

Zu den Best-Practice-Beispielen aus dem sprachreflexiven Unterricht an der BAfEP Kärnten zählt unter anderem auch das Verfahren „Sprachenfluss“, das von Barbara Klema (2023), einer Lehrenden an der BAfEP Kärnten, beschrieben wurde. Ausgehend von der Forderung, sprachliche Bildung solle stets Mehrsprachigkeitsbildung sein (vgl. Gogolin, Krüger-Potratz & Neumann, 2005, S. 1), hat Klema ein Instrument entwickelt, das es ermöglicht, Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und Vorstellungen binärer Weltordnungen aufzubrechen (Klema, 2023).

Grundlegend hat es sich Barbara Klema mit dem Verfahren „Sprachenfluss“ zum Ziel gesetzt, der Vorstellung, Monolingualität sei die Norm, entgegenzuwirken, wodurch alle Sprachen eine Aufwertung erfahren und so ein gelingendes Miteinander durch Mehrsprachigkeitsbildung entstehen kann (vgl. Klema, 2023, S. 215). Klema hat hierbei die Idee des Sprachenflusses weiterentwickelt, die Burnard (2002) als Forschungsverfahren begründet hat. Durch die grafische Darstellung eines Flusses, „rivers of experience“, soll durch die Verwendung der Flussmetapher insbesondere die Veränderung über eine Zeitspanne dargestellt werden (vgl. Klema, 2023, S. 216).

Dabei ist grundlegend davon auszugehen, dass Sprachentwicklung ein lebenslanger Prozess ist, da das sprachliche Repertoire – je nach individuellen Bedürfnissen der Sprechenden und ihrer Lebenswelten – angepasst wird und somit einem stetigen Wandel unterliegt (vgl. Busch, 2021, S. 66). Zeit ist somit ein wichtiger Faktor in Bezug auf das Sprachenlernen. Das bereits etablierte und weit verbreitete Verfahren, das eigene Sprachenrepertoire durch ein Sprachenportrait – wie bereits zuvor erläutert – bildlich darzustellen, bietet diesen Faktor „Zeit“ nicht. Bei der Gestaltung der Körpersilhouette handelt es sich um eine Momentaufnahme der vorhandenen sprachlichen Kommunikationsressourcen, die Anlass zum biografischen Erzählen bietet (vgl. Klema, 2023, S. 216). „Ein Fluss hingegen kann die persönliche Geschichte des Sprachenlernens abbilden und der Flussverlauf kann schon einen Teil des Erzählens übernehmen“ (Klema, 2023, S. 216). Der Sprachenfluss ermöglicht die Visualisierung des Zeitpunkts bzw. des Zeitraums des Erwerbs, aber auch die Relation zwischen den sprachlichen Ressourcen sowie Orte und Personen, die damit verbunden werden, wodurch Vergangenes und Zukünftiges dargestellt wird (vgl. Klema, 2023).

Die Erstellung eines Sprachenflusses ermöglicht somit den eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren, Sprachen in Bezug zu setzen und gleichzeitig auch zukünftige Ziele und Wünsche auszudrücken. Daher bieten Sprachenflüsse den Erkenntnisgewinn, dass alle Menschen mehrsprachig sind (vgl. Klema, 2023, S. 217). Die nachfolgende Abbildung 4 zeigt den Sprachenfluss einer Lernenden der BAfEP Kärnten. Sie hat ihren Sprachenfluss nach der Erstellung erläutert und unter anderem erklärt, die Biegung des Flusses in der Mitte des Blattes würde ihre Schulzeit in der Sekundarstufe darstellen. Zu Beginn ihres Spracherwerbs, auf der linken Seite der Zeichnung, hat sie ausschließlich Dialekt (blaues Wasser) gesprochen, den sie in der mündlichen Erläuterung dann als Kärntner Dialekt klassifiziert hat, der von einzelnen gelben Fischen, die symbolisch den steirischen Dialekt darstellen, begleitet wird. Mit Eintritt in das Schulsystem hat sich Standarddeutsch zum Sprachenrepertoire und etwas später haben sich Englisch und Jugendsprache hinzugesellt. Auffallend ist, dass die Schülerin das Standarddeutsche durch Steine im Flussbett darstellt, da – wie die Lernende erklärt hat – diese Sprache als Herausforderung empfunden wird, die es zu überwinden gilt. Auf der rechten Seite der Abbildung symbolisiert der Sprachenfluss zukünftige Wünsche, bei denen alle bisher vorhandenen Sprachen weiterhin in einem relativ

gerade verlaufenden Flussbett vorhanden sind. Die Steine, die das Standarddeutsche symbolisieren, sind jedoch kleiner als im gegenwärtigen Flussverlauf dargestellt.

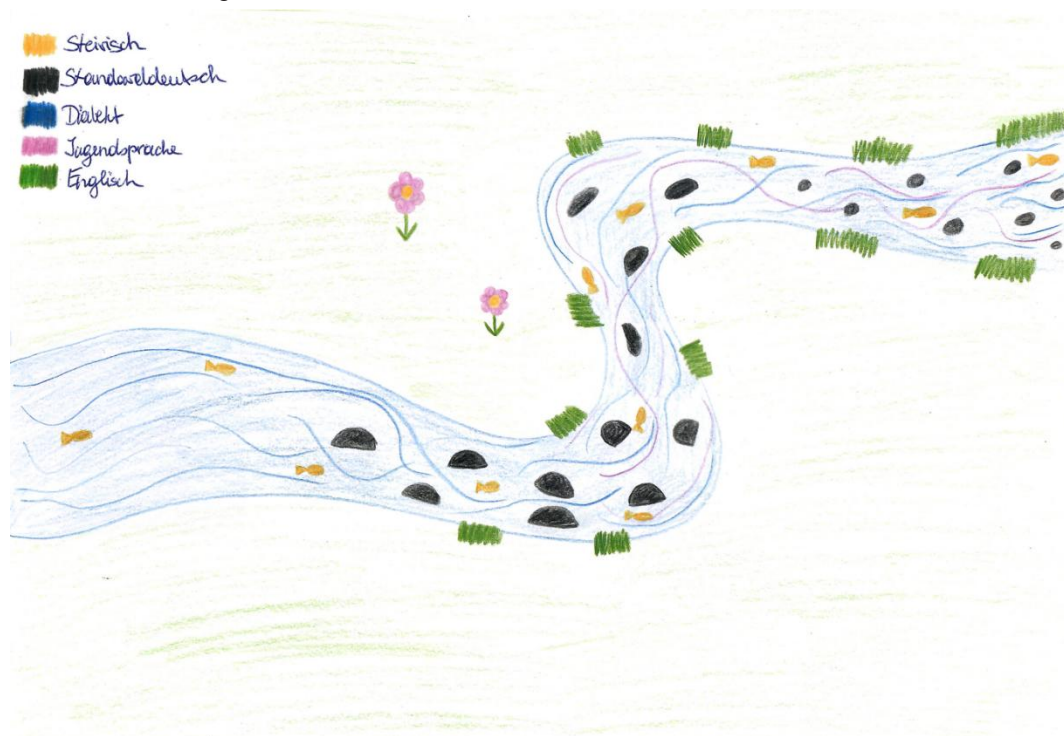


Abb. 4: Der Sprachenfluss einer Schülerin, bei dem das eigene Sprachenrepertoire nicht nur durch das Wasser dargestellt wird

Abbildung 5 zeigt den Sprachenfluss einer weiteren Schülerin, bei der die Sprachen durch Wellen und Strömungen dargestellt werden. Die Gegenwart wird durch ein rotes Boot mit einer Figur, die als „Hannah jetzt“ bezeichnet wird, abgebildet. Zu Beginn des Spracherwerbs wird ausschließlich der Kärntner Dialekt gesprochen, der jedoch bald vom Standarddeutschen begleitet wird. Mit dem Schulsystem gesellen sich Latein und Englisch hinzu. Zusätzlich wurden Piktogramme zur Visualisierung verwendet, die untermauern, wie das Sprachenrepertoire durch Musik, Film, Reisen und Schreiben erweitert wurde bzw. wird. Als zukünftigen Wunsch hat die Schülerin im Rahmen der sprachreflexiven Bildungsarbeit an der BAfEP Kärnten darauf hingewiesen, dass sie sich wünscht, einfacher von einer Sprachvariante in die nächste zu wechseln. Zur sprachreflexiven Bildungsarbeit zählt auch das Ziel, dass sich die Absolvent:innen der BAfEP Kärnten bewusst werden, wann sie Code-Switching anwenden, und diese Fähigkeit als wertvolle Kommunikationsressource wahrnehmen. Bei Code-Switching (CS) handelt es sich um einen Sprachstil (vgl. Müller et al., 2015, S. 11), der den Wechsel zwischen mindestens zwei Sprach(varietät)en während eines Diskurses beschreibt (vgl. Cacoullous & Travis, 2018, S. 174). Dieses Ziel hat die Schülerin, deren Sprachenfluss in der Abbildung 5 angeführt ist, durch ihre Erläuterung ihres Sprachenflusses verbalisiert.

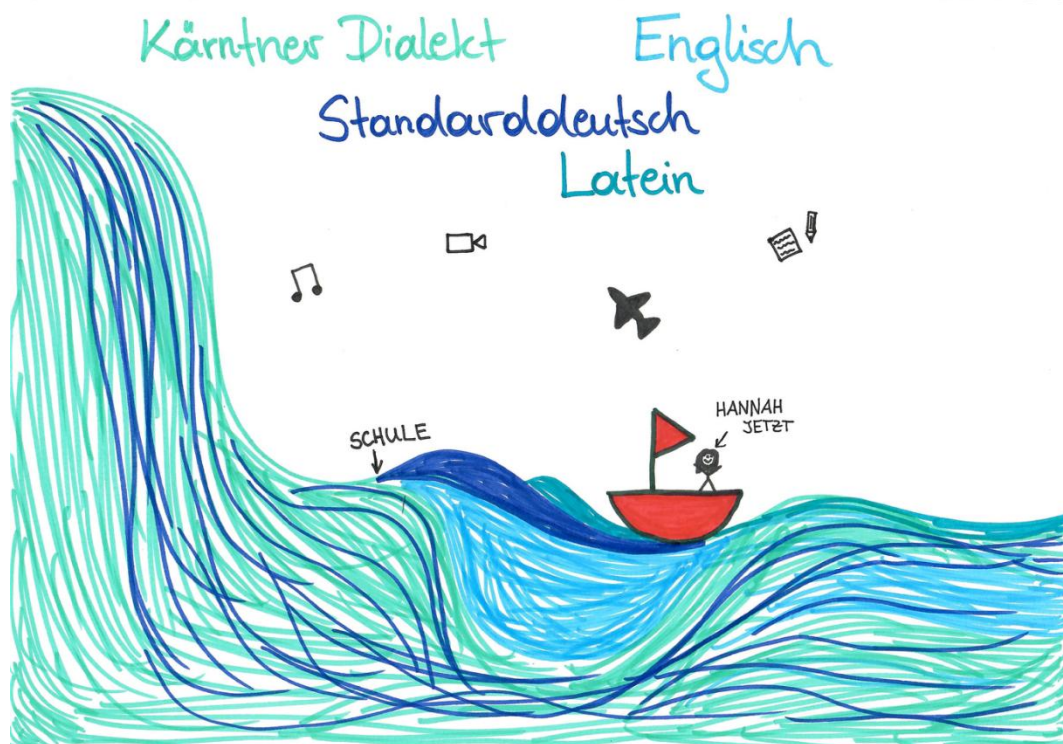


Abb. 5: Der Sprachenfluss einer Schülerin, bei dem die Sprachen durch Wellen und Strömungen dargestellt werden

Zusammenfassend ist zu betonen, dass sich die Erstellung eines „Sprachenflusses“ als didaktisches Verfahren im Rahmen des sprachreflexiven Unterrichts bewährt hat, da es – im Gegensatz zum Sprachenportrait – auch den zeitlichen Faktor des Spracherwerbs bildlich darstellt. Gerade der permanente Wechsel zwischen den Sprachen – das sogenannte Code-Switching – kann hierbei als Teil der sprachlichen Identität wahrgenommen werden. Die Lernenden erkennen dabei, dass der eigene Sprachgebrauch einem stetigen Wandel unterliegt.

3.3. Linguistic Schoolscapes und Landscapes

Das sprachwissenschaftliche Forschungsverfahren Linguistic Landscape (LL) rückt die im öffentlichen Raum wahrnehmbare Sprache und sprachliche Zeichen in den Fokus der Untersuchung. Hierbei setzt man sich als Rezipient:in z.B. systematisch mit der geschriebenen Sprache auseinander, die ortsgebunden ist und Bedeutung mit ihrem lokalen Kontext generiert. Beispiele hierfür sind etwa Plakate, Schilder, Markierungen und weitere öffentliche Zeichen (vgl. Auer, 2010). Die LL macht die geschriebene Sprache im öffentlichen Raum zum Forschungsgegenstand, wobei Zeichen, die Sprach-Räume erzeugen, nicht unabhängig von „Zeit, Ort und Sprecher“ (Auer, 2010, S. 271) betrachtet werden können. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass es nur mehrsprachige Gesellschaften gibt, die in monolingual oder bilingual konstituierten Sprach-Räumen agieren. Öffentlich sichtbare Schriftlichkeit kann hierbei mehrere Funktionen haben, etwa um einen Weg zu weisen, zu erinnern, zu appellieren, Orientierung zu bieten und Zugehörigkeit zu signalisieren. Es muss jedoch in der LL berücksichtigt werden, dass schriftliche Sprache im öffentlichen Raum stets mit dem Objekt, an dem es sich befindet oder angebracht wurde, verwoben ist und ohne diese Lokalisierung zumeist auch nicht von den Rezipierenden verstanden werden kann (vgl. Auer, 2010).

Mit dem LL-Ansatz kann auch die Sprachlandschaft innerhalb einer Bildungseinrichtung näher beleuchtet werden, was als Linguistic Schoolscape bzw. Educationscape bezeichnet wird. Denn wenn man etwa in der Schule an Sprache denkt, hat man traditionell sofort das Lesen und Schreiben im Sinn. Tatsächlich ist aber die gesamte Bildungsinstitution eine Sprachlandschaft, bestehend aus Klassenzimmern, Gängen oder sonstigen Räumen, die von Schüler:innen, Lehrkräften und allen weiteren schulinternen Personen geprägt ist. Wenn man mit achtsamem Auge durch diese Landschaft geht, fällt auf, dass z.B. Schrift nahezu überall präsent ist, sei es auf Schildern an den Türen, Schrift an der Tafel, auf Plakaten und Postern an den Wänden, auf denen sich Bilder mit verschiedenen Sprachen verbinden. Bei der Betrachtung dieser sichtbaren Schriftzeichen werden alle Personen, die sich innerhalb dieser Bildungseinrichtung befinden, zu teilnehmenden Beobachter:innen der Verbindungen zwischen den Sprachen, Zeichen, Räumen und Praktiken, die die linguistische und semiotische Landschaft eines Bildungsraums ausmachen (vgl. Krompák, Fernández-Mallat & Meyer, 2022, S. 1).

Linguistische Landschaften haben sich als sehr geeignet erwiesen, um das Bewusstsein für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten zu stärken (vgl. Sullivan, Waldmann & Wiklund, 2022, S. 198). Lazdina und Marten (2009) weisen darauf hin, dass das Fotografieren von Sprachlandschaften eine einfache und unterhaltsame Möglichkeit ist, Schüler:innen die Chance zu geben, ihren Bildungsraum zu erforschen (vgl. Lazdina & Marten, 2009, S. 212). Im Rahmen des sprachreflexiven Unterrichts an der BAfEP Kärnten werden etwa die Schüler:innen in Kleingruppen losgeschickt, um in der Sprachlandschaft der Bildungseinrichtung öffentlich sichtbare Schriftzeichen in einem ersten Schritt zu

Verwendung von mehreren Sprachen – noch in der Auswahl von sichtbarer Schriftlichkeit vorgenommen werden könnten.

Gendersensibler Sprachgebrauch:

Im Rahmen der Ausbildung an der BAfEP wird auch ein Fokus auf die Gendersensibilität gelegt, die im Lehrplan¹⁰ verankert ist. Bei Erarbeitung dieses Themas im Unterricht bietet sich die Betrachtung von LL ebenfalls als Verfahren an. So haben etwa Diplomand:innen der BAfEP Kärnten im Rahmen ihrer Diplomarbeit den gendersensiblen Sprachgebrauch in zwei exemplarischen elementarpädagogischen Institutionen untersucht. Hierbei wurden alle sichtbaren Schriftzeichen in der Educationscape der Einrichtungen fotografiert und anschließend entsprechend der verwendeten Varianten geschlechtergerechter Sprache analysiert und interpretiert. Auffallend ist hierbei gewesen, dass in beiden analysierten Bildungseinrichtungen nicht einheitlich gegendert wurde und auch kein entsprechender Leitfaden zur Umsetzung einer gendersensiblen Sprache vorhanden ist. Dadurch wurden die Fachkräfte der teilnehmenden elementarpädagogischen Einrichtungen als auch die Schüler:innen der BAfEP angeregt, sprachreflexiv die LL in Bezug auf Gendersensibilität wahrzunehmen.

Funktionen von Schriftzeichen:

Lohnenswert ist ebenfalls die Untersuchung der Funktionen von ortsfester, öffentlich sichtbarer Schriftlichkeit. Sinnvoll erscheint hierfür die von Peter Auer (2010) getroffene Unterteilung in fünf Funktionen: Benennen und Charakterisieren, Zugehörigkeit markieren, Gebrauchsweisen vorschlagen oder verbieten, Wege weisen sowie Ermahnen und Gedenken.

¹⁰ Siehe dazu Lehrplan des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik für das Fach Deutsch (BMBWF, 2023 B, S. 29).



Abb. 7: Eines der Lernprodukte¹¹ eines Projekts an der BAfEP Kärnten anlässlich des Weltfrauentags 2025

Dieses Plakat kann bei Anwendung der Kategorien nach Peter Auer (2010) folgenden vier Funktionen von LL zugeordnet werden: Erstens hat es eine benennende und charakterisierende Funktion, da es auf die Aktivistin Malala Yousafzai hinweist und nähere Informationen zu dieser Person gibt. Zweitens markiert es eine Zugehörigkeit zu einem offenen und toleranten Weltbild, die auch bei LL innerhalb der Schule, etwa durch den Aushang dieses Plakats, sichtbar wird. Drittens wird eine Gebrauchsweise vorgeschlagen, da durch das Plakat alle schulinternen Personen dazu aufgefordert werden, zwölf weitere Plakate zu Frauen innerhalb des Linguistic Schoolscape zu finden. Schlussendlich kann dem Plakat auch noch eine vierte Funktion – die ermahrende bzw. gedenkende – zugeordnet werden, da es implizit dazu auffordert, sich mit dieser Person auseinanderzusetzen.

3.4. Kooperationen von Schule und Universität

Ein weiteres Best-Practice-Beispiel aus dem sprachreflexiven Unterricht an der BAfEP Kärnten ist die Kooperation zwischen der Schule und der Alpen-Adria-Universität (AAU) Klagenfurt im Rahmen der School of Education (SoE). Die BAfEP Kärnten ist von 2023 bis 2026 eine Kooperationsschule der School of Education, wodurch alle Beteiligten einen intensiven Kontakt zwischen schulischer Praxis und Forschung anstreben und Synergieeffekte zum Ziel haben (vgl. Koren, 2022, S. 68–71). Das Kooperationsprojekt „Erzähl mir deine Sprachen! Sprachbiographische

¹¹ Das Plakat wurde in einem Gang des Schulgebäudes aufgehängt und die Überschrift nennt in pastunischer Sprache den Namen der Aktivistin Malala Yousafzai.

Zugänge zu (literarischer) Mehrsprachigkeit¹², bei dem das Institut für Germanistik, das Institut für Slawistik sowie die BAfEP Kärnten zusammenarbeiten, ermöglicht den projektbezogenen Austausch zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen auf Augenhöhe und beinhaltet die Durchführung von Workshops mit den Schüler:innen an der BAfEP als auch an der AAU.

Den Lernenden der BAfEP Kärnten ermöglicht die Kooperation, lustvoll mit Wissenschaftler:innen der Universität Klagenfurt ihre Sprachbiografien zu reflektieren und einen Einblick in das universitäre Arbeitsfeld zu erhalten. Des Weiteren schlüpfen sie in die Rolle von jungen Forschenden, die sich sprachreflexiven Inhalten widmen. Aber auch für die Lehrpersonen der BAfEP Kärnten ermöglicht die Zusammenarbeit eine Erweiterung des didaktischen Verfahrensrepertoires sowie der fachlichen Expertise. Aus diesem Grund ist es allen Lehrpersonen zu empfehlen, Kooperationsangebote mit Universitäten, Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen wahrzunehmen, um über den eigenen Tellerrand zu blicken.

3.5. Mehrsprachige Kinder- und Bilderbücher

Eine weitere Möglichkeit, Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource wahrzunehmen, ist die Arbeit mit mehrsprachigen Kinder- und Bilderbüchern. So ist es lohnenswert, Elementarpädagog:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch als Expert:innen zu erkennen und deren Sprachfähigkeiten für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu nutzen. Dies kann etwa durch das Vorlesen von mehrsprachigen Bilderbüchern in der elementarpädagogischen Institution erfolgen.

Da in der sprachreflexiven Bildungsarbeit der BAfEP Kärnten auch der Fokus auf Kinder- und Jugendliteratur gelegt wird, wird den Schüler:innen bzw. Studierenden die Möglichkeit geboten, sich auf mehrsprachige Bilderbücher im Rahmen ihrer Ausbildung zu fokussieren. Denn zwei- bzw. mehrsprachige „Bilder- und Kinderbücher bieten nicht nur die Gelegenheit, [...] Sprachkompetenz in zwei oder mehr Sprachen zu entwickeln, sondern wecken auch das Interesse für verschiedene Kulturen und Lebensweisen“ (Gürz Abay, 2023, S. 26).¹³

Aus diesem Grund bieten mehrsprachige Bilderbücher in elementarpädagogischen Institutionen „spezifische Möglichkeiten zur Förderung des sprachlichen Lernens und der Wertschätzung von Sprachen- und Kulturenvielfalt“ (Vishek, 2019, S. 15). Außerdem dürfen die Absolvent:innen im Rahmen der sprachlichen Bildung an der BAfEP die kostenlose digitale Kinderbuchbibliothek „Polylino“ der Arbeiterkammer-

¹² Das Kooperationsprojekt erstreckt sich über das Schuljahr 2024/2025. Nähere Informationen können der Webseite der Universität Klagenfurt (2025) entnommen werden. Parallel zu diesem Kooperationsprojekt laufen auch noch weitere Projekte mit der AAU zu anderen Schwerpunkten, etwa Gendersensibilität oder Cybermobbing

¹³ Bewährt hat sich etwa die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch „Das Allerwichtigste“ von Antonella Abbatiello (2017). Der Klappentext beschreibt dieses Bilderbuch als „wunderbare moderne Fabel[, die uns] lehrt [...], dass jeder seine eigenen individuellen Stärken hat und wir nicht alle gleich sein müssen – eine wertvolle Moral für unsere multikulturelle Gesellschaft“ (Abbatiello, 2017, Anm. NH).

Bibliothek erproben (vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, 2025). Die Auseinandersetzung mit mehrsprachiger Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Schlüsselkompetenz „Literacy“, der Lese- und Schreibkompetenz, die in starkem Zusammenhang mit der Freude am Lesen steht (vgl. Zettl, 2019).

3.6. Literarische Formen sprachbiografischen Erzählens

Das Schreiben kann als Lernmedium dienen, um zum sprachbiografischen Erzählen anzuregen. Es bieten sich reflexive Formen, etwa das Verfassen von Lerntagebüchern oder Portfolios, begleitend zum sprachreflexiven Unterricht an (vgl. Roll, 2021, S. 276–277), was etwa in Verbindung mit Maja Haderlaps¹⁴ Roman „Engel des Vergessens“ (2013) bereits an der BAfEP Kärnten umgesetzt wurde. Des Weiteren bietet sich für die sprachreflexive Bildungsarbeit ebenfalls an, literarische Texte von bekannten Literat:innen von den Lernenden in ihre Jugendsprache oder ihren Dialekt übersetzen zu lassen, um so den Prozess des Code-Switching in Bezug auf die innere Mehrsprachigkeit anzuregen. Außerdem hat sich das Digital Storytelling¹⁵ als kreatives Tool im Rahmen des sprachreflexiven Unterrichts bewährt (vgl. Hwang, Zou & Wu, 2023 und Tecedor, 2024).

3.7. Besuch von außerschulischen Lernorten

Im vorletzten Schuljahr an der BAfEP Kärnten steht fächerübergreifend der Themenschwerpunkt „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Entwicklung in Kärnten“ im Fokus, der sich über das gesamte Schuljahr erstreckt. Zu diesem Schwerpunkt zählt unter anderem die Teilnahme am Kooperationsprojekt mit der Universität Klagenfurt, das Lesen des Buches „Engel des Vergessens“ von Maja Haderlap (2013) in den Fächern Deutsch und Geschichte sowie politische Bildung, die Analyse der Linguistic Schoolscape sowie das Anwenden literarischer Formen des

¹⁴ Dieses Verfahren unterscheidet „sich von herkömmlichen Videos dadurch, dass [die digitalen Geschichten] [...] einem pädagogischen Zweck dienen [...] und von Lehrkräften und Schülern einfach und kostengünstig produziert werden können“ (Karandikar, 2023, S. 32, Anm. NH), um Erlerntes digital aufzubereiten.

¹⁵ Ausgehend von Textstellen aus dem Roman „Engel des Vergessens“ von Maja Haderlap (2013) erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihren eigenen Bezug zur slowenischen bzw. zur deutschen Sprache zu reflektieren. Folgende Textstellen behandeln Maja Haderlaps sprachreflexive Gedanken zu ihren beiden Erstsprachen: „Ich gehe durch die Schule der Minderheitenfeststellung in Kärnten und begreife die Aussage der Parole, die auf den Plakaten prangt: Wähle Deutsch, wenn du kein Slowene sein willst! Das Slowenische ist also etwas Unerwünschtes im Land, denke ich und entscheide mich für das öffentlich Geringgeschätzte, weil es in meinen Augen und in den Augen der Menschen, mit denen ich lebe, eine Bedeutung hat und weil ich das erste Mal begreife, was mit dem Wort Zugehörigkeit gemeint sein könnte“ (Haderlap, 2013, S. 143). Ferner: „In der Vergangenheit ist meine Familie eine national handelnde Familie geworden, als sie sich gezwungen sah[,] zu reagieren, weil sie durch ihre Zugehörigkeit gefährdet war, weil es um ihr physisches Überleben ging. Entweder die Sprache und die Kultur vergessen und im Deutschen aufgehen, oder sich wehren und die verheerenden Folgen ertragen“ (Haderlap, 2013, S. 221, Anm. NH).

sprachbiografischen Erzählens. Den Höhepunkt des Themenschwerpunkts bildet die literarische Wanderung „Sonn- und Schattenseiten“ mit Zdravko Haderlap, dem Bruder der Autorin Maja Haderlap, bei Bad Eisenkappel in Kärnten (vgl. Haderlap, 2025). Der Künstler regt die Schüler:innen zum Reflektieren an, gibt Einblick in die Besonderheiten der zweisprachigen Region und in die Schicksale der Menschen. Nicht nur die sprachreflexive Bildungsarbeit, insbesondere in Auseinandersetzung mit der Minderheitensprache Slowenisch, steht im Mittelpunkt, sondern auch das Demokratiebewusstsein kann durch den Besuch eines außerschulischen Lernorts gefördert werden. Bei der erwähnten literarischen Wanderung stehen folgende Leitfragen im Mittelpunkt:

- Was bedeutet es, dass Rechte, die in der Verfassung festgeschrieben sind, nicht durchgesetzt werden, sondern erkämpft werden müssen?

- Was ist ein Minderheitenrecht und welche gibt es in Österreich?

Durch die Thematisierung dieser Fragen soll ein Bewusstsein für Minderheitenrechte sowie ihre Entstehung und Umsetzung im sprachlich und kulturell vielfältigen Österreich geschaffen werden. Dies beinhaltet auch die Erkenntnis, dass Rechte zu haben, nicht automatisch bedeutet, das Recht zu bekommen – siehe dazu „Ortstafelstreit“ in Kärnten (vgl. Adamovich, 2016) – und eine funktionierende Demokratie permanenter Aufmerksamkeit und Arbeit bedarf. Abgerundet wird die Wanderung mit dem Besuch des Gedenk- und Lernorts Peršmanhof (vgl. Museum und Gedenkstätte Peršmanhof, 2025).

4. Fazit

Die hier vorgestellten sprachreflexiven Verfahren sind nicht nur in Bundes-Bildungsanstalten für Elementarpädagogik anwendbar, sondern können zur Gänze für alle Sekundarstufen sowie die Erwachsenenbildung und teilweise auch für elementarpädagogische Institutionen und die Primarstufe¹⁶ adaptiert Anwendung finden. Die Zielsetzung des Beitrags ist es, Best-Practice-Beispiele für die sprachreflexive Bildungsarbeit vorzustellen, die dabei unterstützen, der Werteorientierung der Republik Österreich, die im Artikel 15a B-VG festgeschrieben ist, Genüge zu tun. Denn „[j]edes Kind ist durch eine entsprechende Werteerziehung zu befähigen, allen Menschen unabhängig von Herkunft, Religion und Geschlecht offen, tolerant und respektvoll zu begegnen und intolerantes Gedankengut abzulehnen“ (RIS, Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 15a, Abschnitt II, Artikel 8, Anm. NH).

In diesem Zusammenhang ist für die Absolvent:innen der BAfEP Kärnten die Entwicklung der vier Schlüsselkompetenzen für pädagogische Fachkräfte, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die Entwicklung von Empathie, die Authentizität und

¹⁶ Die Sprachenbiografiearbeit findet bereits seit Jahren in einigen Volksschulen, meist im Englischunterricht, statt, indem mit dem Europäischen Sprachenportfolio gearbeitet wird, bei dem die Auseinandersetzung mit der eigenen „Sprachenbiografie“ einen wesentlichen Teil einnimmt. Das Europäische Sprachenportfolio, herausgegeben vom ÖSZ (2016 A), sowie das dazugehörige Lehrer:innenbegleitheft sind online verfügbar (ÖSZ, 2016 B).

die Unvoreingenommenheit, unabdingbar (vgl. Freise, 2017, S. 109). Gerade diese Kompetenzen gilt es innerhalb des Bildungssystems bei allen jungen Menschen zu fördern. Die genannten didaktischen Verfahren im sprachreflexiven Unterricht der BAfEP Kärnten fördern insbesondere die Kompetenzerweiterung hinsichtlich Selbstreflexion und Unvoreingenommenheit, wodurch ein wesentlicher Beitrag zu einem friedvollen Miteinander und dem Empowerment der Lernenden ermöglicht wird.

Literatur

- Abbatiello, A. (2017). *Das Allerwichtigste. Deutsch-Arabisch*. Hueber.
- Adamovich, L. (2016). Fünf Jahre nach der verfassungsrechtlichen Lösung des Ortstafelstreits in Kärnten. *europa ethnica*, 73(3–4), 58–59.
- Auer, P. (2010). Sprachliche Landschaften. Die Strukturierung des öffentlichen Raums durch die geschriebene Sprache. In A. Deppermann & A. Linke (Hrsg.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Institut für deutsche Sprache. *Jahrbuch 2009* (S. 271–298). De Gruyter.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung*. Am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule. Projektleitung Mag.^a Gabriele Bäck. Erstfassung Mai 2014. Überarbeitete Fassung Juli 2021. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2b11b328-75b4-4da3-baa2-e1af86da55cc/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2022). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27*. Kundmachung vom 20.09.2022. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_I_148/BGBLA_2022_I_148.pdfsig
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2023 A). *Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik* (BGBl. II – Ausgegeben am 26. April 2023 – Nr. 121), S. 1–173. https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Lehrplan_3dcfd780dd.pdf
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2023 B). *Lehrplan des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (einschließlich des Kollegs für Berufstätige)* (BGBl. II – Ausgegeben am 26. April 2023 – Nr. 121), S. 1–73. https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Lehrplan_75a5b08ac0.pdf
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2025). *Pädagogische Grundlagendokumente*. Abgerufen am 12.01.2025 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html
- Braunsdorfer, J., & Smolzer, A. (2021). Sprachreflexion – warum, für wen & wie? *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 4, 71–86.

- Burnard, P. (2002). Using image-based techniques in researching pupil perspectives. *The ESRC Network Project Newsletter*, 5, 2–3.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. facultas.
- Busch, F. (2018). Digital Writing Practices and Media Ideologies of German Adolescents. *The Mouth. Critical Studies on Language, Culture and Society*, 3, 85–103.
- Cacoullous, R. T., & Travis, C. E. (2018). *Bilingualism in the Community. Code-switching and Grammars in Contact*. Cambridge University Press.
- Elsner, B. (2014). Theorien zu Imitation und Handlungsverständnis. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 310–329). Springer VS.
- Freise, F. (2017). Diversitätsbewusste soziale und pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Stärkung von Haltungskompetenz. In A. Polat (Hrsg.), *Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung*. (S. 109–119) Kohlhammer.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. FörMig Edition, Bd. 9 (S. 7–18). Waxmann.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., & Neumann, U. (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann & F. Wittek (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung* (S. 1–12). Waxmann.
- Gornik, H., & Rautenberg, I. (2022). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Gürz Abay, A. (2023). Mehrsprachige Kinderbücher lesen. Tipps für die Kita-Praxis. *kindergarten heute*, 11/12, 26–27.
- Haderlap, M. (2013). *Engel des Vergessens*. 4. Auflage. btb Verlag.
- Haderlap, Z. (2025). *Webseite von Zdravko Haderlap*. A-Zone. Abgerufe am 28.05.2025 von http://www.haderlap.at/angebot.php?DOC_INST=1
- Harr, A.-K., Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. J.B. Metzler.
- Heller, M. (Hrsg.). (2007). *Bilingualism. A Social Approach*. Palgrave Macmillan.
- Hwang, G.-J., Zou, D., & Wu, Y.-X. (2023). Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Education Tech Research & Development*, 71(3), 1079–1103.
- Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. (2025). *Polylino – Die digitale Kinderbuchbibliothek in vielen Sprachen*. Abgerufen am 27.05.2025 von https://wien.arbeiterkammer.at/service/bibliothek/ak_bibliothek_digital/Polylino.html

- Karandikar, N. (Hrsg.). (2023). *Elemente des Storytellings in Bildung, Kulturwissenschaften und Marketing. Ein maschinell generierter Forschungsüberblick*. Springer.
- Klema, B. (2023). Der Sprachenfluss. Ein Instrument, um Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und Vorstellungen binärer Weltordnungen aufzubrechen. In J. Struger (Hrsg.), *Sprache – Macht – Bildung* (S. 213–230). Frank & Timme.
- Koren, J. (2022). Kooperationen zwischen Schulen und Universität neu gedacht. In M. Pissarek, M. Wieser, J. Koren, V. Kucher & V. Novak-Geiger (Hrsg.), *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität. Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation* (S. 53–72). Waxmann.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (2022). The Symbolic Value of Educationscapes – Expanding the Intersections Between Linguistic Landscape and Education. In E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Hrsg.), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces* (S. 1–27). Multilingual Matters.
- Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva.
- Lazdina, S., & Marten, H. F. (2009). The linguistic landscape method as a tool in research and education of multilingualism: Experiences from a project in the Baltic states. In A. Saxena & Å. Viberg (Hrsg.), *Multilingualism: Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics, Uppsala University, Sweden, 1–3 October, 2008* (S. 212–225). Edita Västra Aros.
- Luchtenberg, S. (2010). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–117) Schneider.
- MacWhinney, B. (2005). Extending the Competition Model. *The international journal of bilingualism: cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior*, 9(1), S. 69–84.
- Müller, N., Gil, L. A., Eichler, N., Geveler, J., Hager, M., Jansen, V., Patuto, M., Repetto, V., & Schmeißer, A. (2015). *Code-Switching. Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Museum und Gedenkstätte Peršmanhof (2025). *Webseite des Peršmanhofs*. Abgerufen am 28.05.2025 von <https://www.persman.at/de/der-persmanhof-2/>
- Neuland, E., & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. J.B. Metzler.
- Neumann, U. (1991). Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 59.
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum). (2016 A). *Das Europäische Sprachenportfolio. Grundschule (6–10 Jahre)*. Graz. Abgerufen am 28.08.2025 von <https://www.oesz.at/material-center/das-europaeische-sprachenportfolio-grundschule-6-10-jahre/>
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum). (2016 B). *Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer zum Europäischen Sprachenportfolio für die*

- Grundschule (6–10 Jahre). Graz. Abgerufen am 28.08.2025 von <https://www.oesz.at/material-center/leitfaden-fuer-lehrerinnen-und-lehrer-zum-europaeischen-sprachenportfolio-fuer-die-grundschule-6-10-jahre/>
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum). (2016 C). *Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Hort: Anregungen und Unterrichtsbeispiele für den Unterricht an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)*. Graz. https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/publikationen/bafep_mehrsprachigkeitinkindergaertenundhorten_2016_web.pdf
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). (2022). *Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 15a*. zuletzt aktualisiert am 05.10.2022. Abgerufen am 06.05.2025 von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40045742/NOR40045742.pdf>
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Rössl-Krötzl, B., Breit, S., & BIFIE (Hrsg.). (2018). *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. BIFIE. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:fce3ad54-86aa-4613-b199-6563f7133e1c/BESK_DaZ-kompakt_final.pdf
- Rössl-Krötzl, B., Breit, S., & BIFIE (Hrsg.). (2019). *Anleitung zum BESK KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache*. BIFIE. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:0be71e25-e6a8-4769-8c70-b0331af1bc73/Anleitung_BESK-DaE-Kompakt_k.pdf
- Roll, H. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit. In N. Wulff, K. Biebighäuser, A. Heine, S. Haberzettl & C. Altmayer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 268–281). J.B. Metzler.
- Salchegger, S., Höller, I., Herzog-Punzenberger, B., & Breit, S. (2021). Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vollerhebung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 341–358.
- Schnitzer, A. (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Beltz Juventa.
- Schulz, M. (2005). *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. Wilhelm Fink Verlag.
- Sullivan, K. P. H., Waldmann, C., & Wiklund, M. (2022). Using Participatory Linguistic Landscapes as Pedagogy for Democracy: A Didactic Study in a Primary School Classroom. In E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Hrsg.), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces* (S. 193–213). Multilingual Matters.

- Tecedor, M. (2024). Digital Storytelling: Changing Learners' Attitudes and Self-efficacy Beliefs. *Applied Linguistics*, 45(1), 65–87.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Universität Klagenfurt. (2025). *Forschungsdokumentation. Erzähl mir deine Sprachen! Sprachbiographische Zugänge zu (literarischer) Mehrsprachigkeit*. Abgerufen am 12.05.2025 von <https://campus.aau.at/cris/project/0f4de0c792f48a550192f74df16c0002;jsessionid=B73561797F8A0F98F1DD601C10519E6C.app-campus4>
- Vetter, E. (2022). Linguistic Landscapes in School. In A. Stavans & U. Jessner-Schmid (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (S. 623–648). Cambridge University Press.
- Vishek, S. (2019). Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 15–32). Springer VS.
- Wulff, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In N. Wulff, K. Biebighäuser, A. Heine, S. Haberzettl & C. Altmayer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 180–191). J.B. Metzler.
- Zettl, E. (2019). *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Ein exemplarisches Endprodukt einer sprachreflexiven Unterrichtseinheit mit dem Einsatz des Verfahrens „Sprachenportrait“.
- Abbildung 2: Ein exemplarisches Endprodukt einer sprachreflexiven Unterrichtseinheit mit dem Einsatz des Verfahrens „Sprachenportrait“ in „Echtgröße“
- Abbildung 4: Der Sprachenfluss einer Schülerin, bei dem das eigene Sprachenrepertoire nicht nur durch das Wasser dargestellt wird
- Abbildung 5: Der Sprachenfluss einer Schülerin, bei dem die Sprachen durch Wellen und Strömungen dargestellt werden
- Abbildung 6: Lernprodukt eines Workshops zur Linguistic Landscape im Rahmen eines Kooperationsprojekts mit der School of Education der Universität Klagenfurt
- Abbildung 7: Eines der Lernprodukte eines Projekts an der BAfEP Kärnten anlässlich des Weltfrauentags 2025

NATALIE HOBECK BEd MEd ist Professorin für Deutsch, Geschichte, DaZ und Frühe sprachliche Bildung und Förderung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik Kärnten. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit sowie digitale Medien im
Literaturunterricht.