

JULIA FESTMAN, FLORIAN JÄGER, CHRISTINE REITER

Umfassende Sprachenbildung durch diversitätssensiblen Unterricht am Beispiel eines Unterrichtsprojekts zum Themenbereich *Mein Zuhause*

Abstract

*Primary schools today are perceived as more heterogeneous than ever before, requiring didactic adaptations to create a suitable learning environment for all children. Current approaches underutilize the potential of diversity. We propose a diversity-sensitive approach that not only supports content and language learning through language-sensitive measures but also centers on the pupils themselves. This approach incorporates their lived experiences and backgrounds in a stereotype-free manner, emphasizing a resource- and potential-focused perspective. In this article, we illustrate how this approach, implemented in a school project titled *My Home* in a multicultural primary school class, enhances children's content learning and language development. Moreover, it increases their active participation paving the way to transcultural engagement.*

Key words

Volksschule, Sachunterricht, diversitätssensibler Ansatz, sprachsensibler und sprachbewusster Unterricht, Wohnen und Zuhause

1. Umfassende Sprachenbildung in der Volksschule – Ausgangslage und Beschreibung der Sprachsensiblen und Sprachbewussten Unterrichtsansätze

Mit der zunehmenden Einsicht, dass fachliches Lernen *den Erwerb von Fach- und Bildungssprache* voraussetzt, ohne dass diese bei allen Lernenden vorausgesetzt werden können, entwickelte sich das Konzept des Sprachsensiblen Unterrichts. Der Begriff des *Sprachsensiblen Fachunterrichts* wurde dabei maßgeblich durch Leisen (2017) geprägt (S. 10 ff.). Sprachsensibler Unterricht gilt als zentrale didaktisch-methodische Antwort auf sprachliche Heterogenität in den Fächern (vgl. auch Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel, 2021, S. 256) und „zielt explizit darauf ab, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, fachliche Inhalte sprachlich zu durchdringen sowie allgemein- und fachsprachliche Fähigkeiten auszubauen, um so die fachlichen Anforderungen und schulischen Aufgaben bewältigen zu können“

(Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 252). Im Fokus des sprachsensiblen Unterrichts steht genauer, bei allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer sprachlichen oder sozialen Herkunft, das sprachliche und fachliche Lernen zu verbinden. In diesem Zusammenhang hebt Leisen (2022) hervor, dass Fachlernen und Sprachlernen untrennbar miteinander verbunden sind (S. 12). Sprache ist als zentrales Medium für die Vermittlung von Fachinhalten genutzt; zudem gilt „der Erwerb einer genuin sprachlichen Handlungsfähigkeit (im Fachkontext) als eines der übergeordneten Ziele des Fachunterrichts“ (Butler & Goschler, 2019, S. V). Notwendig ist es daher, fachliche und sprachliche Lernziele systematisch miteinander zu verknüpfen.

Der Begriff *Sprachbewusster Unterricht* enthält noch eine Erweiterung (Leisen, 2022, S. 9; Wildemann & Fornol, 2023, S. 231) um die (Meta-)Reflexion über Sprache, Sprachgebrauch und Sprachideologien. Sprache selbst (inkl. Machtstrukturen, Normen, Ideologien) wird zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Ziel ist es, das Sprachbewusstsein und die metasprachliche Kompetenz der Lernenden und Lehrkräfte zu fördern (Münch-Manková, 2019). Kurzum, Sprachsensibler Unterricht hat zum Ziel, dass Sprachförderung integraler Bestandteil des Fachunterrichts wird; sprachbewusster Fachunterricht fordert zur bewussten Auseinandersetzung mit Sprache auf und fordert metasprachliche Reflexion ein.

Besonders die Förderung von *Bildungssprache* stellt „eine Grundlegungsarbeit von höchster Priorität dar“ (Wildemann & Fornol, 2023, S. 231), da sie als sprachliche Voraussetzung für erfolgreichen fachlichen und schulischen Lernerfolg gilt. Bildungssprache ist jene Sprache, die für den Bildungserfolg notwendig ist und daher systematisch im Unterricht aufgebaut werden muss (Lange & Gogolin, 2010). Sie ist das sprachliche Register, das in bildungsorientierten Medien und Bildungsinstitutionen – und damit eben besonders in der Schule – zentrale Verwendung findet (z.B. Feilke, 2012). *Fachsprache* umfasst einen eigenen Fachwortschatz sowie sprachliche Strukturen und Ausdrucksweisen, die in einem bestimmten Fachbereich verwendet werden und sich direkt auf dessen Inhalte beziehen (Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko, 2014; Niebuhr-Siebert & Baake, 2014). Sie ist eng mit dem jeweiligen Unterrichtsfach verbunden und orientiert sich am Unterrichtsstoff der Fächer (Oomen-Welke, 2020). Dabei ist Fachsprache nicht isoliert von der Bildungssprache zu betrachten, sondern vielmehr ein Bestandteil derselben. Sie ermöglicht eine präzise Kommunikation, sowohl unter Expertinnen und Experten als auch im schulischen Kontext (Lange & Gogolin, 2010).

Eine zentrale Rolle im Diskurs um das Verstehen von bildungs- und fachsprachlichen Instruktionen im Unterricht spielen *Operatoren*, also diejenigen Verben, die bestimmte Handlungen fordern bzw. zu einer Tätigkeit auffordern (z.B. Festman, Gerth, Mairhofer & Reiter, 2021). Bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen zeigt sich, dass ein gesichertes Verständnis der verwendeten Operatoren eine zentrale Voraussetzung dafür ist, fachliche Anforderungen zunächst sprachlich korrekt zu erfassen, um sie dann bearbeiten zu können. Im Fachunterricht hat sich

als zusätzliche Schwierigkeit erwiesen, dass einzelne Operatoren „je nach Fach und Inhaltsbereich unterschiedliche kognitive und sprachliche Leistungen verlangen“ (Beese et al., 2014, S. 29 zum Beispiel „Beschreiben“). Dies betrifft – neben den Operatoren selbst – weitere Sprachmittel auf der Wort- und Satzebene, die häufig der Bildungs- oder Fachsprache zugeordnet werden können. Das sind etwa präzise Verben, komplexe Verbgefüge, Substantivierungen oder unpersönliche Ausdrücke. Solche sprachlichen Mittel stellen nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache eine Herausforderung dar (Oomen-Welke, 2020, S. 403).

Da diese fach- und bildungssprachlichen Mittel typisch für Fachtexte und fachliche Diskurse sowie Anweisungen in Arbeitsmaterialien und somit inhärenter Teil des Fachunterrichts sind, ist es notwendig, dass sich Fachlehrerinnen und Fachlehrer verstärkt mit sprachsensiblen Unterricht auseinandersetzen, da dieser Ansatz großen Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung hat. Zentral ist das sprachliche Durchdenken des Unterrichtsmaterials bereits während der *Unterrichtsplanung* (das sogenannten *Makro-Scaffolding*, während das *Mikro-Scaffolding* auf den Einbezug von Sozialformen und Zeiträumen für Unterrichtsinteraktion abzielt; vgl. Gibbons, 2002). Sprachliche Hürden, die den Schülerinnen und Schülern das Verstehen des fachlichen Inhalts erschweren, sollen minimiert (und nicht ignoriert) werden. Fachtexte, Aufgabenstellungen und Anweisungen werden dabei gezielt auf sprachliche Komplexität hin überprüft und bei Bedarf vereinfacht. Durch Maßnahmen wie Wortschatzvorentlastung oder Visualisierungen wird das fachliche Verstehen unterstützt und allen Schülerinnen und Schülern ein Zugang zum Lerngegenstand ermöglicht (Krempin & Mehler, 2017, S. 85).

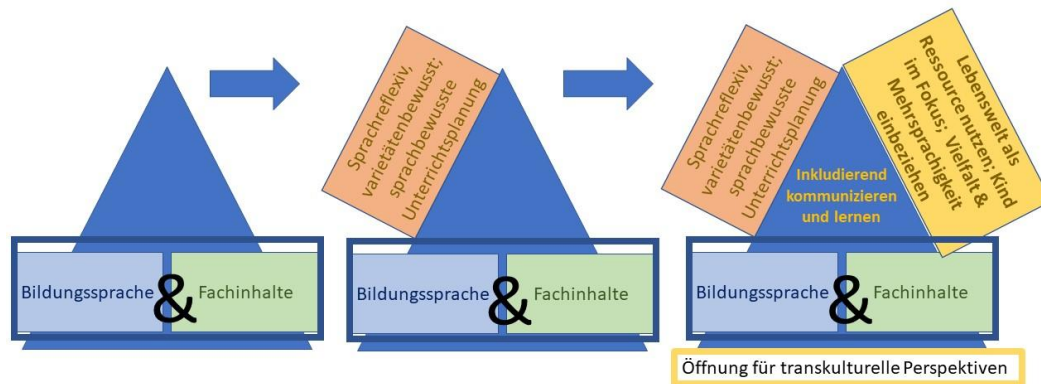
Eine in den sprachsensiblen Unterricht integrierte Methode ist das *Scaffolding* (Gibbons, 2002). Dabei stellen Lehrpersonen den Lernenden ein temporäres sprachliches Gerüst zur Verfügung, das schrittweise abgebaut wird, um eine eigenständige Verwendung fachsprachlicher Mittel zu ermöglichen. Eine strukturierte Planungshilfe mit Thema, Aktivität, Sprachhandlung, Sprachstruktur und Fachvokabular bildet dabei die Grundlage (z.B. das Planungsraster in Tajmel & Hägi Mead, 2017). Im Unterricht selbst fungiert eine zentrale Aktivität, etwa ein Experiment oder eine Präsentation, als Anlass zur gezielten Förderung von Sprachstrukturen sowie zum Aufbau fachrelevanten Wortschatzes (Quehl & Trapp, 2020, S. 32). Um eine schnelle Wort-Gegenstand-Zuordnung zu ermöglichen, empfiehlt sich ein direktes und explizites Einführen von neuen Wörtern, etwa mit Wort-Bild-Karten (Festman, 2023, S. 124; Festman, Stefan & Reiter, 2025).

Was jedoch bei der Umsetzung des sprachsensiblen ebenso wie des sprachbewussten Ansatzes in der Praxis oft noch wenig beachtet wird, ist zum einen die systematische Aufarbeitung hin zum *inter-/transkulturellen und diversitätsbewussten Lernen*. Schulze und Yildiz (2009) fordern „*alltagsweltliche und gesellschaftliche Lebenszusammenhänge* der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund unreduziert aufzunehmen und reflexiv in die Gestaltung der Bildungsprozesse einzubeziehen“ (S. 261). Zum anderen fehlt das tatsächliche

Einbeziehen der *Mehrsprachigkeit* der Kinder und Jugendlichen im Sinn einer umfassenden Sprachenbildung (vgl. Dirim, Döll, Neumann & Roth, 2009). Diese würde auch den Bildungserfolg insgesamt nachhaltig beeinflussen, da sich die mehrsprachigen Kinder im Unterricht mehr wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen würden (Festman & Reiter, 2025). Durch das Aufgreifen und Einbeziehen dieser Aspekte (inter-/transkulturelles und diversitätsbewusstes Lernen; Einbeziehen der Mehrsprachigkeit) wird die Lernmotivation sowie die sprachliche Verständlichkeit der Fachinhalte deutlich erhöht. Schülerinnen und Schüler können so themenspezifisch gezielt Fachinhalte erwerben und sprachlich besser verstehen; zudem lernen sie durch diesen Ansatz auch die nötigen fachsprachlichen Wendungen, um sich über das Thema verständigen zu können (vgl. Beese et al., 2014, S. 129–132).

2. Diversitätssensible Sprachenbildung als Ansatz für den Umgang mit Heterogenität

Ein Paradigmenwechsel ist in den letzten Jahren mehr und mehr erfolgt hin zu einem Wahrnehmen von und Umgehen mit Heterogenität (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017), beispielsweise in Bezug auf die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen und Schulleistungen (z.B. Decristan & Jude, 2017). Der sprachensible Unterricht versucht, auf diese Leistungsheterogenität gezielt einzugehen. Im nun folgenden Abschnitt beschreiben wir den diversitätssensiblen Ansatz. Abbildung 1 visualisiert die Entwicklung der drei Unterrichtsansätze. Bei sprachsensiblen Unterricht lag der Fokus erstmalig auf der Koppelung von Sprache und fachlichem Lernen (Abbildung 1, links). Dieser Ansatz wurde um Sprachreflexivität und Varietätenbewusstheit sowie sprachbewusste Unterrichtsplanung erweitert (Abbildung 1, Mitte). Zentral im diversitätssensiblen Ansatz (rechts) ist, neben der sprachlichen Bildung auch die *Schülerinnen und Schüler – insbesondere in ihrer Vielfalt – noch stärker im Blick* zu haben und Möglichkeiten zu schaffen, im Unterricht, d.h. in Planung und Durchführung, die *Lebenswelt der Kinder in ihrer Diversität* konkret mit einzuschließen und Wege zu eröffnen, diese Lebenswelt als vielfältige Ressource wahrzunehmen und zu nutzen, z.B. ihre Mehrsprachigkeit. Durch ein diversitätssensibles Unterrichtskonzept werden Schülerinnen und Schüler zum Perspektivenwechsel aufgefordert, es entsteht Raum für eine Öffnung für transkulturelle Perspektiven (s. Abbildung 1):



Vom sprachsensiblen zum sprachbewussten zum diversitätssensiblen Unterricht

Abbildung 1: Entwicklung vom sprachsensiblen (links) und sprachbewussten (Mitte) zum diversitätssensiblen Unterricht (rechts) (eigene Darstellung)

Im Folgenden führen wir acht Kennzeichen für diversitätssensiblen Unterricht an. Damit folgen wir insbesondere der verstärkten Forderung, den *Erfahrungsschatz*, der sozial, sprachlich, kulturell und ganz individuell geprägt sein kann, und die Kompetenzen, die Kinder durch ihre Mehrsprachigkeit erlangt haben, als *Ressource* wahrzunehmen (z.B. Rosenberg & Schroeder, 2016).

Der diversitätssensible Ansatz (Festman, 2021) zielt auf eine *diversitätsoffene Haltung* ab, also ein *Wahrnehmen von Vielfalt ohne Wertung, eine wertfreie Beschäftigung mit Verschiedenheit und den respektvollen Umgang* damit, oder wie Jägers (2022, S. 130) formuliert: eine proaktive Haltung gegenüber Diversität. Dieser diversitätssensible Ansatz gibt der Diversität der Lernenden Raum und Wertschätzung. Er eröffnet den Schülerinnen und Schülern gezielt die Möglichkeit, ihre Lebenswirklichkeit, Persönlichkeit und Identität, die auch durch ihre Mehrsprachigkeit geprägt ist, in das bildungssprachliche und fachsprachliche Lernen einzubeziehen. Diese Aspekte wurden bereits vor vielen Jahren von Prengel (1993) in ihren zwölf Thesen gefordert.

Zentral im diversitätssensiblen Ansatz sind daher folgende acht Elemente:

2.1 Einbezug von Vielfalt:

Bei Themen- und Materialwahl sowie für Unterrichtsplanung und -durchführung ist es sinnvoll, Themen aufzugreifen, an denen *Vielfalt* für kindliches Verständnis gut behandelt werden kann. Das kritische Reflektieren von Material, Darstellungen und Formulierungen ist wichtig, um nicht klischeehaft Stereotype zu reproduzieren, nicht zu diskriminieren oder auszugrenzen (vgl. Alter, 2020, für eine kritische Auseinandersetzung mit Repräsentation von Diversität in Schulbüchern). Für die Unterrichtsplanung gilt, dass genau zu überlegen ist, wie Vielfalt einbezogen, thematisiert, verdeutlicht und als Mehrwert für alle Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden kann.

2.2 Lebenswelt als sprachliche Ressource:

Die *Sprachanforderungen* vieler Materialien und Texte gehen weit über den aktuellen Sprachstand vieler Schülerinnen und Schülern hinaus, denn Materialien und Texte orientieren sich immer noch zu stark an einem „Durchschnittsschüler“ bzw. einem „Idealschüler“ (Schulze & Yıldız, 2009, S. 247). Daher können die Schülerinnen und Schüler Texte und Aufgaben selten selbstständig souverän bearbeiten. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler darauf angewiesen sind, dass die Lehrperson geeignete Überbrückungs- und Erklärungshilfen und Sprachgerüste (vgl. Scaffolding) bietet. Die Unterrichtsvorbereitung muss daher, wenn es um Vermittlung von Texten und Formulierung von Aufgabenstellungen in Hinblick auf deren Klarheit und verwendeten Operatoren (d.h. Handlungsanweisungen und Arbeitsaufträge) (Festman, 2021, S. 32), die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Blick haben (vgl. sprachsensibler Unterricht). Diversitätssensibles Unterrichten thematisiert Sprachen als Ressource im Unterricht, signalisiert Anerkennung des individuellen *Sprachenrepertoires* der Schülerinnen und Schüler und macht dieses sichtbar (Festman, 2021, S. 32). Das Einbeziehen der sprachlichen Potenziale gilt nicht mehr nur als wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts (Wildemann & Valch, 2015), sondern wird länger schon als Aufgabe für alle Fächer gefordert (vgl. Ahrenholz, 2010; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2023, didaktischer Grundsatz 7). Das Sprachenlernen im Unterricht ist damit gesamtsprachlich (Naphegyi & Allgäuer-Hackl, 2024) und unterstützt den Umgang mit unserer vielsprachigen Lebenswelt. Das wäre somit ein zentraler Schritt in Richtung „Anpassung von Bildungsprozessen an lebensweltliche Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft“ (Döll, 2022, S. 202).

2.3 Lebenswelt als fachliche Ressource:

Der Vergleich zwischen *fachlichen* Vorstellungen und Schülerinnen- und Schülervorstellungen kann dazu führen, die Vorstellungen der Lernenden als defizitär wahrzunehmen und scheint nahezulegen, den Unterricht auf die fehlenden oder fachlich herausfordernden Vorstellungen auszurichten. Letztlich ist aber anzuerkennen, dass Schülerinnen und Schüler Vorstellungen in den Unterricht mitbringen, die sie durch frühere Lernprozesse erworben haben und die Produkte ihrer persönlichen Sinnstiftung sind. Als solche sind sie anzuerkennen und zu berücksichtigen (Adamina et al., 2018, S. 59). Die *Alltagswirklichkeit* der Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt wird zu wenig in das schulische Lernen einbezogen; sie sollte Ausgangspunkt für schulische Arbeit sein (Schulze & Yıldız, 2009). Modelle für effektives Unterrichten fordern seit geraumer Zeit den Einbezug von *Lebensbezug*, wenn es um die Auswahl von Kompetenzziele geht, sowie schülerinnen- und schülernahe Beispiele (De Florio-Hansen, 2014). Interesse an Sachinhalten soll mit Wissensdrang und Neugierde für ein Analysieren der eigenen Lebenswelt genutzt werden (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013).

2.4 Lebenswelt als kulturelle Ressource:

Gerade der *kulturelle* Reichtum der Kinder, die in Familien mit Migrationserfahrung aufwachsen, wird selten in den Unterricht einbezogen. Doch kann sie eingesetzt werden für die Wissenserweiterung aller, für ein vorbehaltloses Begegnen und Kennenlernen verschiedener Kulturen und für den Blick über den Tellerrand hinaus, als Vorbereitung auf eine kulturell pluralisierte, demokratische Welt (vgl. Krüger-Potratz, 2005). Schülerinnen und Schüler können im diversitätssensiblen Unterricht ihren Interessen an anderen Sprachen, Kulturen und Ländern nachgehen und durch einen wertschätzenden Umgang anderen Kulturen gegenüber auch ein entsprechend respektvolles Verhalten entwickeln. Der diversitätssensible Unterricht zielt ab auf eine Begleitung von inter- und transkulturellen Verständigungsprozessen und dient auch der Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität. Daher ist es wichtig, Raum zu bieten für Identifikationsprozesse, die der Entwicklung der kulturellen Identität und Persönlichkeit dienen.

2.5 Fokus auf dem Kind:

Ziel der Subjektorientierung im diversitätssensiblen Unterricht ist, alle Beteiligten teilhaben zu lassen. Der sprachensible Unterricht bemüht sich, sprachliche Stolpersteine zu reduzieren; der diversitätssensible Ansatz geht darüber hinaus. De Florio-Hansen (2014) betont, dass Inhalte und Fragen derart gewählt und gestellt werden müssen, dass sich alle Lernenden am Unterricht beteiligen können, sich involviert fühlen. Sie brauchen vielfache Gelegenheiten, ihr Wissen zu zeigen und neuen Fachwortschatz anzuwenden. Die Auseinandersetzung mit Lebenswirklichkeit ist kognitiv aktivierend und braucht sprachlich aktive, reflektierende Schülerinnen und Schüler. Daher ist es wichtig, Aufgaben zu wählen, bei denen sich die Kinder einbringen wollen und mitteilen möchten. Es braucht gute Redeanlässe und den Raum, sie zu Wort kommen zu lassen, um eigene Vorstellungen und vorhandenes Vorwissen (GDSU, 2013) und sich in ihrer Persönlichkeit einzubringen. Dafür wählt die Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler relevante Themen und setzt kooperative Lernformen ein, um den Redeanteil der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen und authentisches Sprachhandeln zu ermöglichen (Festman, 2021, S. 32). Auch ermöglicht sie umfangreiche *Redezeit* für Schülerinnen und Schüler. Entsprechend ändert sie die Fragetechniken, um umfangreiche Antworten zu erhalten. Ein weiteres Ziel ist auch, Raum zu schaffen für Individuelles, das beachtet und gewürdigt wird.

2.6 Sprache & Fach:

Diversitätssensibles Unterrichten meint auch, dass sich die Lehrperson *ihrer eigenen Sprachverhaltens* und Sprachgebrauchs (also der Verwendung verschiedener sprachlicher Register) bewusst ist und sich damit auseinandersetzt. Um die bildungssprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern, wählt sie für die Unterrichtskommunikation gezielt *Bildungssprache* und ist dadurch ein

Sprachvorbild für die Schülerinnen und Schüler, gestaltet den sprachlichen Input variations- und kontrastreich und spricht handlungsbegleitend (Festman, 2021). Die Lehrperson gestaltet Arbeitsmaterialien und -aufgaben derart, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander sprachliche und fachliche Inhalte verbal aushandeln können, ihr Wissen im Fach anwenden und Transferleistungen erbringen können. Sie hat den intensiven Gebrauch von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten im Blick und bindet vielfältig den themenrelevanten Fachwortschatz sowie bildungssprachliche Strukturen ein. Unter Verwendung von Scaffolding (s.o.) und unterschiedlichen Anschauungsmaterialien verbindet die Lehrperson konsequent sprachliches und fachliches Lernen und unterstützt damit alle Schülerinnen und Schüler.

2.7 Kommunikation & Haltung:

Der diversitätssensible Ansatz setzt die Anforderungen von Reflexion der eigenen Sprache in Hinblick auf Machtasymmetrien und Diskriminierung durch Sprache, die im Ansatz des sprachbewussten Unterrichts bereits thematisiert wurden (Tajmel & Hägi-Mead, 2017), konkret um. Dem eigenen Gebrauch der Sprache und der geeigneten Auswahl von Materialien und Texten liegt eine diversitätsoffene Haltung zugrunde, die sich im bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache zeigt. Im diversitätssensiblen Unterricht ist die Kommunikation respektvoll, gewalt- und vorurteilsfrei und steht u.a. in der Tradition von Gewaltfreier Kommunikation (Rosenberg, 2016). Damit ist die Kommunikation im Unterricht nicht nur inhaltlich, sachlich und fachlich effektiv und vermeidet Reproduktion von Stereotypisierung und Diskrimination, sondern setzt wesentliche Kernaspekte um, die im Zusammenhang mit sozialer Kommunikation stehen (Knechtel, 2003). Sie ist gezielter Teil der Beziehungsgestaltung, da Kommunikation nicht nur eine Sachinformation, sondern auch einen Beziehungsaspekt enthält (Watzlawick, Beavin und Johnson, 2011). Kommunikation im diversitätssensiblen Unterricht hat auch den Aspekt des kooperativen Handelns – vorherrschend ist das Bemühen, sich für die Zuhörenden verständlich zu äußern (was bereits im sprachsensiblen Unterricht fokussiert wurde). Zudem ist das Interesse an den Äußerungen der Gesprächspartnerinnen und -partner eine Grundvoraussetzung für diversitätssensible Unterrichtskommunikation. Die Lehrperson ist besonders einflussreich in Hinblick auf das Klassenklima. Ihr Urteil und entsprechendes Verhalten den verschiedenen Schülerinnen und Schülern gegenüber ist maßgeblich für den Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander, da sie das Urteil der Lehrperson übernehmen (Petillon, 1978).

2.8 Klassengemeinschaft:

Der diversitätssensible Unterricht fördert gezielt das gemeinsame Lernen voneinander und miteinander, um die einzelnen Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und um insgesamt die Klassengemeinschaft zu stärken. Pilz (2010, S. 27) beschreibt eine erfolgreiche

Klassengemeinschaft folgendermaßen: „Aus der formellen Schulgruppe soll ein informelles Sozialgebilde werden, in dem Solidarität, Nähe, ein starkes Wir-Gefühl, wie ein freundlicher Umgang untereinander den Gruppenmitgliedern Sicherheit und gemeinschaftlichen Rückhalt geben.“ Dies wird durch Intensivierung des gegenseitigen Interesses der Kinder aneinander, an ihren unterschiedlichen Lebenswelten und Erfahrungen erreicht. Durch das geleitete Thematisieren von sprachlicher und kultureller Vielfalt werden reflektierte Dialoge initiiert und Gelegenheiten zum gegenseitigen Kennenlernen geschaffen, die einen vorurteils- und wertfreien Blick über den Tellerrand hinaus ermöglichen und eventuellen negativen Einstellungen und Ängsten gegenüber Minderheitengruppen, anderen Kulturen und Verschiedenheit entgegenwirken. Mit diesem Ansatz werden Offenheit, Respekt und wechselseitige Wertschätzung, Verständnis, Rücksichtnahme, Kooperationswille, Akzeptanz und Empathie vergrößert. Die Kinder sollen sich als eigenständige Persönlichkeiten wahrnehmen können und zugleich Mitglieder einer Gruppe sein (Reisch & Schwarz, 2002).

3. Fachdidaktische Herangehensweise und Umsetzung des Ansatzes in einem Unterrichtsprojekt: Mein Zuhause (Sachunterricht, 1. Klasse)

Wie der diversitätssensible Ansatz nun konkret in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann, wird am Thema „Wohnen“ aufgezeigt. Wir legen dabei vor allem den fachdidaktischen Fokus auf die sprachlichen Aspekte und das fachliche Lernen (im Sinn des sprachsensiblen Unterrichts) sowie auf die Schülerinnen- und Schülersaspekte.

3.1. Ziele des diversitätssensiblen Unterrichtsprojekts

Ausgehend von der heterogenen Lebenswirklichkeit der einzelnen Kinder ist das Hauptziel eines diversitätssensiblen Unterrichtsprojekts, Diversität gezielt einzubeziehen und als *Ressource* für das Lernen in fachlicher und sprachlicher Hinsicht sowie für die Gemeinschaft(-entwicklung) zu nutzen. Das *Fachwissen* soll durch das Projekt im Projektthema erweitert werden. Mit den Schülerinnen und Schülern im Fokus werden deren *Lebenswelten* thematisiert und somit ihre Lebenserfahrungen einbezogen. Das Thema soll auf *diversitätssensible, stereotypenfreie Weise* behandelt werden. In sprachlicher Hinsicht ist ein Ziel der Aufbau von *Wortschatz* und Bildungssprache, d.h., der essenzielle thematische Wortschatz und die relevanten bildungssprachlichen Wendungen sollen vermittelt werden, um eine Ausdifferenzierung und Erweiterung des Wortschatzes zu ermöglichen. Ein weiteres Ziel ist die Sicherung dieses neuen Sprachmaterials durch dessen Anwendung in vielfältigen, interessanten und motivierenden Aufgaben für Sprachhandlungen, wobei z.B. gezielte Impulsfragen Schülerinnen und Schüler animieren, länger beim Thema und somit der Versprachlichung der Inhalte zu bleiben. Ziel der Fokussierung auf die *Kinder*, deren Lebenswelt, Vorstellungen und Erfahrungen und das explizite Einbeziehen dieser in den Unterricht ist ein von der Lehrperson begleitetes Verknüpfen mit dem Sachlernen. Dabei werden sie

sprachlich gezielt unterstützt. Durch diese Kombination von Sach- und Fachlernen mit Fokus auf die Kinderperspektive und Erfahrungswelt soll einerseits ein Lernsetting geschaffen werden, in dem sie sich aktiv beteiligen und sprachlich einbringen wollen. Andererseits soll dadurch ihr Vertrauen gestärkt werden, da sie sich im Klassenkontext als sprachlich artikulierenden, wertvollen Teil der Gemeinschaft erleben können. Dadurch wird ein Beitrag zur *Persönlichkeits- und Gemeinschaftsentwicklung* geleistet.

3.2. Grundsätzliche Überlegungen

Bei der Themenwahl ist wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler angesprochen sind und sich involvieren können, indem sie eigene Beobachtungen und Erfahrungen gleichermaßen einbringen können. Es braucht also ein Thema, das alle betrifft. Darüber hinaus sollte das Thema geeignet sein, Vielfalt anzusprechen und einzubeziehen. Den Schülerinnen und Schülern soll gerade der Aspekt der Vielfalt im Thema bewusst und verständlich gemacht werden.

Die vielfältigen Lebensweltbezüge sollen als Ressource sichtbar und als Lerngegenstand genutzt werden. Die Art, wie das Thema bearbeitet wird und damit zusammenhängend über Vielfalt im Unterricht gesprochen wird, ist dabei ganz ausschlaggebend: Unterrichtsgespräche sollen frei von Wertungen und Reproduktion von Stereotypen geführt werden.

3.3. Themenbereich: Haustypen, Blick in Wohnung/Haus und Raumbezeichnungen

Alle Schülerinnen und Schüler sind bei dem für das Projekt gewählten Themenbereich *Wohnen und Zuhause* gleichermaßen involviert und angesprochen, da es auch alle betrifft. Einen zusätzlichen Erfahrungsschatz können vor allem jene Kinder beitragen, die andere, vielleicht für einen Großteil der Klasse *ungewohnte und fremde* Wohn- und Lebenssituationen kennengelernt haben. Auch wenn Kinder zum Thema *Wohnen und Zuhause* klare Assoziationen haben, sind diese doch sehr individuell und unterscheiden sich zum Teil deutlich von ihren Mitschülerinnen und -schülern. So haben beispielsweise Kinder, die in ländlichen Gebieten in Einfamilienhäusern aufwachsen und leben, unter Umständen wenig konkrete Vorstellung vom Leben in einem Hochhaus in einer Großstadt, außer sie haben beispielsweise Verwandte, die in der Stadt leben oder bei denen sie den Sommer verbringen. Auch unterscheiden sich Bergbauernhöfe von großen Landwirtschaftsbetrieben in unterschiedlichen Ländern. Haben Schülerinnen und Schüler bereits andere Lebenswelten kennengelernt, können sie diesen Erfahrungsschatz in den Unterricht einbringen, wenn sie Gelegenheit dazu bekommen. Zu beachten ist jedoch, dass es sich gerade beim Thema *Zuhause* oft um sehr persönliche Eindrücke handelt. Das wertfreie Kennenlernen der Vielfalt sollte hier im Vordergrund stehen. Zugänge und Fragestellungen (Details hierzu s. unten) wie „Was siehst/hörst/riechst du zu Hause?“ oder „In welchem Zimmer bist du besonders gerne?“ „Warum bist du gerne dort?“ fordern die Kinder auf, ihre

Sinneseindrücke in das Gespräch hineinzunehmen und nicht beispielsweise über die Größe, die Anzahl der Zimmer oder die Lage der Wohnung, also über das Zuhause als Statussymbol, zu sprechen. Zudem ist es wichtig, das Thema Zuhause achtsam vorzubereiten und zu behandeln. Nicht alle Kinder wachsen in einem friedlichen Umfeld, in liebevoller Umgebung auf. Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrung ebenso wie Kinder, die durch Missbrauch und häusliche Gewalt traumatisiert sind, sollen durch die Thematisierung von Wohnen und Zuhause nicht zusätzlich belastet werden (Hinweise zum Umgang mit Traumata s. Pröhl, 2024; United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2021).

3.4. Thematische Einbettung und Blick in den Lehrplan Sachunterricht für die Volksschule

Zentrale Aufgabe des Sachunterrichtes ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung der Welt und der Aneignung von Weltwissen zu unterstützen. Der Sachunterricht schließt an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und fördert somit ein Verständnis der kulturellen, sozialen und technischen Zusammenhänge. Ausgehend von Vorstellungen, Konzepten und Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler fordert der neue Fachlehrplan Sachunterricht „einen klaren Aufbau und eine [...] nachvollziehbare Struktur und [...] bezieht das Lernen in Projekten [...] mit ein“ (BMBWF, 2023, S. 76). Das Thema „Wohnen“ ist im geografischen Kompetenzbereich verankert mit der Zielsetzung, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, „ihr Wissen von der Vielfalt, Eigenart und Ungleichheit menschlicher Lebenssituationen sowie ihre Vorstellung von der Welt zu entwickeln“ (BMBWF, 2023, S. 78). Der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013, S. 46ff) enthält entsprechende Inhalte in den Themenbereichen zur geografischen Perspektive im Teilbereich „Räume und Lebenssituationen in Räumen wahrnehmen“ (TB Geo 1) sowie im Teilbereich „Vielfalt und Verflechtungen von Räumen, Lebenssituationen nah und fern“ (TB Geo 3).

Das Einbeziehen von Schülerinnen- und Schülervorstellungen wird in der Sachunterrichtsdidaktik breit diskutiert. Damit sind im weitesten Sinne Präkonzepte gemeint, die sich aus „Erfahrungen, Erinnerungen und Kenntnissen zu Lerngegenständen, zu Phänomenen, Sachen und Situationen der Welt“ (Adamina et al., 2018, S. 11) vor Schuleintritt zusammensetzen. Auch Rohen (2024) unterstreicht die Wichtigkeit, an Vorwissen, an die Fragen und Interessen der Kinder anzuknüpfen und auf sie einzugehen, wodurch der Unterricht motivierend gestaltet wird. Sie gibt zu bedenken, dass das kindliche „Vorwissen und ihre individuellen Zugangsweisen zum Thema meist nicht mit dem Material deckungsgleich sind“ (Rohen, 2024, S. 44). Koch-Priewe (1995) und Schniotalle (2003) sowie Balmer und Adamina (2006) zeigen, dass Vorstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsplanung und -umsetzung nur in geringem Ausmaß einfließen (vgl. Adamina et al., 2018).

Im Fachlehrplan zum Sachunterricht wie auch in allen anderen Lehrplänen sind die übergreifenden Themen, die Schülerinnen und Schüler beim vernetzten Lernen über

das Fachspezifische hinaus unterstützen sollen, fest verankert. Ziel des übergreifenden Themas *Sprachliche Bildung und Lesen* ist es, Schülerinnen und Schülern erfolgreiches fachliches Lernen zu ermöglichen, indem Lerninhalte in den Teilbereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen angeboten werden (vgl. BMBWF, 2023, S. 7ff). Die Umsetzung der Sprachlichen Bildung im Sachunterricht erfolgt „durch konsequente Verknüpfung von Sachlichkeit und Sprachlichkeit nach dem Prinzip des fachsensiblen Sprachunterrichts – sprachsensiblen Fachunterrichts“ (BMBWF, 2023, S. 77).

3.5. Vorarbeiten in der Sachunterrichtsdidaktik zum Themenbereich Mein Zuhause

Spitta und Hallmann (2005, 2013) sowie Spitta (2016) konzipierten exemplarische Unterrichtsideen mit Lernaufgaben und Aufgabenbeispielen für den Sachunterricht. Den Einstieg in das Thema „Wohnen“ bildet hier das gemeinsame Erstellen eines Clusters (d.h. einer Mindmap) zu der Aufforderung „Schreibe auf, was du mit ‚Wohnen‘ verbindest!“ (Spitta & Hallmann, 2005, S. 9). So werden zunächst verschiedene Themenfelder rund um das Wohnen angeschnitten und erarbeitet (Abbildung in Spitta & Hallmann, 2005, S. 4; Spitta & Hallmann, 2013, S. 5). Mit diesem Unterrichtseinstieg können Themenschwerpunkte sowie mögliche Vertiefungen nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler überlegt werden. In weiterer Folge werden Schülerinnen und Schüler angeregt, ihre Rückzugsecken zu nennen und das Recht auf Rückzug zu thematisieren, subjektive Eindrücke (Erinnerungen, Erfahrungen, Erlebnisse und Gedanken) aufzuschreiben, persönliche Gegenstände von zu Hause mitzubringen, über das eigene Zimmer zu sprechen sowie ein Wunschzimmer, einen Wohnungsgrundriss oder ein Traumhaus aufzuzeichnen und zu beschreiben. Es werden Haushaltstätigkeiten auf einem Plakat gesammelt, Wohnen früher und heute wird anhand von Bildern, Zeitzeugenberichten und Kinderbüchern besprochen, Konflikte im Wohnbereich ebenso wie Obdachlosigkeit werden als Unterrichtsinhalte vorgeschlagen. Ein weiterer Thementeil beschäftigt sich mit dem Wohnumfeld, also den Unterschieden zwischen Dorf und Stadt; das Wohnen in anderen Ländern und Kulturen wird nur als Ausblick auf ein weiterführendes Thema kurz angeschnitten (Spitta & Hallmann, 2005, S. 30).

Die Unterrichtsentwürfe basieren zum Großteil auf Arbeitsblättern, auf denen gezeichnet, beschrieben und erklärt werden soll. Die Ergebnisse der durchgeführten Unterrichtsreihe weisen darauf hin, dass Kinder in der Grundschule am Thema „Wohnen“ sehr interessiert sind und gerne dazu sprechen (Spitta, 2016). „Wie wir wohnen“ ist trotz der zum Teil sehr ungleichen Wohnverhältnisse für Grundschul Kinder ein Thema, das alle gemeinsam haben, zu dem alle etwas beitragen können und das auch in allen Schulstufen eingesetzt werden kann. Aussagen wie „Wo ich mich wohlfühle“, „Mein Zimmer“ oder „Dort, wo meine Familie ist“ (Spitta, 2016, S. 50) verdeutlichen, was Grundschul Kinder mit dem Begriff „Wohnen und Zuhause“ assoziieren.

Erfahrungen der Lehrpersonen im Unterricht zeigen, dass Schülerinnen und Schüler sehr gerne ihren Mitschülerinnen und -schülern „diese Seite ihres Wohnens (Anm. geheime Rückzugsräume) vorstellen wollen“ (Spitta & Hallmann, 2013, S. 7). Da der Themenbereich Wohnen und Zuhause im Lehrplan des Sachunterrichts verankert ist und sich ideal für das wertfreie Thematisieren von Vielfalt und den Einbezug von Lebenswelt eignet, haben wir diesen für die Umsetzung als diversitätssensibles Projekt gewählt und uns folgende Forschungsfrage gestellt: Inwiefern konnten die acht zentralen Elemente des diversitätssensiblen Unterrichtens nachweislich umgesetzt werden?

3.6. Planung und Material

Bei der Anwendung des diversitätssensiblen Ansatzes ist bei der Auswahl von Material, wie z.B. Darstellungen und Formulierungen, wichtig, dieses genau zu prüfen und darauf zu achten, *keine klischeehaften Stereotype zu reproduzieren*, nicht zu diskriminieren oder auszugrenzen. Zentral ist ein sensibles Umgehen mit Herkunft, ein Vermeiden von Zuschreibungen und von einem Bloßstellen in Bezug auf materielles und kulturelles Kapital. Hierzu ein Beispiel: Durch die Hinzunahme des internationalen Kontexts des Themas können unterschiedliche Kindervorstellungen von Hochhaus, Bauernhaus etc. eruiert werden. Dabei ist wichtig, mit Stereotypen und Fehlvorstellungen zu brechen wie z.B. Hochhäuser gäbe es nur in den USA, in Afrika würden alle Menschen in Lehmhütten leben (eine gute Grundlage für die Thematisierung im Bildungsbereich findet sich in Kandlbauer, Hamdy & Kandlbauer, 2024).

Für die thematische Bearbeitung ist aus dem Blickwinkel des Fachunterrichts auf den zentralen fach- und bildungssprachlichen Wortschatz zu achten, um ein *fachlich korrektes Verständnis* des Themas zu erarbeiten. Darüber hinaus sollte darauf geachtet werden, dass Material und Wortschatzauswahl die Entwicklung eines Verständnisses des Themas unter Aspekten von Vielfalt ermöglichen und fördern. In der nachstehenden Tabelle 1 führen wir die Kennzeichen des diversitätssensiblen Ansatzes auf (linke Spalte), beschreiben die Umsetzung allgemein (Spalte in der Mitte) und führen konkrete Beispiele an (rechte Spalte).

Kennzeichen des diversitätssensiblen Ansatzes	Umsetzung in Unterrichtsplanung und -durchführung	Konkrete Beispiele in unserem Projekt Wohnen und Zuhause
Einbezug von Vielfalt	Gezielte Themenwahl; Wahl der Aufgabenstellungen ; bewusste, achtsame und kritische Sichtung und Auswahl des Materials	Häuserdarstellung hier und in anderen Ländern
Lebenswelt als sprachliche Ressource: vielfältige	(innere) Mehrsprachigkeit	Sprachverwendungsmuster in der Familie erfragen (z.B. beim Essen)

sprachliche Ressourcen nutzen	sichtbar machen und mehrsprachige Kompetenzen gezielt einbeziehen	etc.); Erarbeiten des Fachwortschatzes in den Erstsprachen, in der Standardsprache, im Dialekt, Sprachvergleiche
Lebenswelt als fachliche Ressource: fachliches Wissen und Vorerfahrungen, die auch durch kulturelle Erfahrungen geprägt und erweitert sein können, einbeziehen	Lebenswelt und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen	Fragen wie „Was ist Zuhause für dich?“ und Einbezug der sinnlichen Wahrnehmungen (vgl. Impulskarten)
	Teile der Lebenswelt mit in den Unterricht bringen und zum Lernen nutzen	Aufgabe: Gegenstände von zuhause mitbringen, beschreiben, Wahl begründen
	Lebenswelt zum Lernen nutzen	Aufgabe: Vergleich Traumhaus und reale Wohnungsart
Lebenswelt als kulturelle Ressource: Raum für Identifikation/kulturelle Identität und Persönlichkeitsentwicklung schaffen; inter- und transkulturelle Verständigungsprozesse fördern	Kulturelles Wissen/an Herkunft andocken	erfragen, wie die Familie kulturelle Aspekte lebt (Gegenstände, Gerüche, Musik etc.); Gebäudebeispiele international, z.B. Hochhaus aus Nairobi
Kind im Fokus: Raum schaffen für Individuelles, das Beachtung und Würdigung findet; Aufgabenbearbeitung mit kognitiver Aktivierung und individueller Eingebundenheit in Thema	motivierende Aufgaben, authentischer Bezug zu Kindern; authentische Sprechanelle, Zeit für Gespräche; von sich erzählen, eigene Ideen kreativ umsetzen und versprachlichen; Wechsel der Sozialformen, damit jedes Kind möglichst einbezogen ist; jedes Kind kann sich beteiligen	hohe Redezeit der Schülerinnen und Schüler, individuelle Erfahrungen haben Platz, motivierende Sprechanelle; Gegenstände von zuhause, Lieblingsort-Zeichnung, Traumhaus-Zeichnung: davon erzählen (Kugellager), Präsentation beim Museumsrundgang
Sprache & Fach: sichtbare Wissenserweiterung aller Schülerinnen und Schüler	Fachwortschatz und bildungssprachliche Strukturen in verschiedenen Sprachhandlungen anwenden , Transferleistung	Anwenden der erlernten Fachbegriffe, Redemittel (Kennzeichen der Häuserarten); gezielter Einsatz von Operatoren und Stützstrukturen; Transfer: „Mein Traumhaus ist ein Einfamilienhaus“; Hören und Verwenden von Fachbegriffen in anderen Sprachen

Kommunikation in der Klasse: wertfreie Unterrichtsgespräche	Gewalt- und wertfreie, respektvolle Kommunikation, Lehrperson als sprachliches Vorbild in Hinblick auf Kommunikation miteinander	respektvoller Umgang im Gespräch (mitgebrachte Gegenstände von zuhause werden vorgestellt)
Förderung der Klassengemeinschaft: Sozialverhalten	Stärkung des gegenseitigen Interesses der Kinder aneinander; Gelegenheit zum gegenseitigen Kennenlernen, Blick über den Tellerrand; Förderung von Offenheit, Verständnis und Empathie	Interesse und Neugier der Kinder wecken und Raum für Nachfragen geben (Museumsrundgang zur Betrachtung der Traumhausbilder); Gespräche zum Thema Wohnen auch in der Pause, auf dem Schulweg, außerhalb des Unterrichts

Tabelle 1: Diversitätssensibler Ansatz: Kriterien, Umsetzung und Beispiele

Die nachfolgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über die thematische Planung des Projekts, wobei für jede Unterrichtseinheit zunächst Inhalte und Zielsetzung beschrieben werden. Darauf folgend werden nähere Informationen zur gewählten Methode mit entsprechend verwendeter Sozialform und notwendigem Material angeführt. Schließlich werden die Kompetenzen, die in der jeweiligen Unterrichtseinheit gefördert werden, aufgezählt, wobei sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen, orientiert am Kompetenzraster Sachunterricht, einbezogen werden.

Thema	Inhalt & Zielsetzung	Methoden, Sozialformen & Material	Kompetenzen
Zuhause (1 UE)	Reflexion über persönliche Bedeutung von „Zuhause“ (emotional, materiell, kulturell). Förderung von Identitätsbewusstsein und kultureller Selbstverortung	Gegenstandspräsentation im Klassensetting; Plakatgestaltung mit diktierendem Schreiben in Kleingruppenarbeit Material: Gegenstände, Satzkarten („Das ist ein ...“, Ich habe ein ... mitgebracht, weil...“), Plakat („Was ist Zuhause für dich?“) mit Impulskarten (s. Abbildung 2)	Sachunterricht kulturelle Vielfalt erkennen, Lebensräume kennenlernen, sich und andere wahrnehmen und beschreiben
			Sprachliche Bildung erzählen, beschreiben, begründen, Sprachmuster anwenden

Thema	Inhalt & Zielsetzung	Methoden, Sozialformen & Material	Kompetenzen
Wohnen in Österreich (1 UE)	Wortschatzaufbau zu Haustypen, Wohnräumen und Tätigkeiten im Haushalt	Stationenlernen mit Bildmaterial: 3 Stationen (Haustypen, Wohnräume und Tätigkeiten im Haushalt) Material: Bilder, Rätsel, Wimmelbilder	<p>Sachunterricht unmittelbare Umgebung vergleichen und Besonderheiten beschreiben, markante Objekte nennen, Räume nach Erscheinungs- und Funktionsmerkmalen unterscheiden; Ausstattungen von Räumen erfassen, beschreiben, vergleichen</p> <p>Sprachliche Bildung Wortschatzaufbau bzw. -erweiterung, Fachwortschatz im Kontext und in Sprachhandlungen anwenden</p>
Wohnhäuser charakterisieren (1 UE)	Differenzierte Betrachtung von Haustypen, Transfer und Anwendung des Gelernten mittels realen Bildern	Zuordnungsübung mit Fotos von realen Gebäuden aus Innsbruck im Klassensetting. Hauptfrage: „ <i>Woran erkennt man, dass es ein Reihenhaus ist?</i> “ Material: Bildkarten, 12 Fotos, Kriterienliste für Haustypen	<p>Sachunterricht Räume nach Erscheinungs- und Funktionsmerkmalen unterscheiden; regionale Besonderheiten wahrnehmen, vergleichen und darüber berichten</p> <p>Sprachliche Bildung vergleichen, argumentieren, Bildbeschreibung</p>
Mein Lieblingszimmer (1 UE)	Beschreibung und Begründung persönlicher Wohnvorlieben	Zeichnung in Einzelarbeit, Präsentation (Kugellager mit Fragen: „ <i>Wo ist der Raum in deinem Haus/deiner Wohnung? Was machst du dort besonders gern? Warum ist es dein Lieblingsort?</i> “); Sortierung nach Raumkategorien im Klassensetting Material: Kinderzeichnungen, PowerPoint	<p>Sachunterricht das eigene Wohnhaus und dessen Räume benennen und beschreiben; Räume nach Erscheinungs- und Funktionsmerkmalen voneinander unterscheiden</p> <p>Sprachliche Bildung erzählen, beschreiben, zuhören, begründen</p>
Wohnen auf allen Kontinenten (1 UE)	Auseinandersetzung mit globalen Haustypen und außergewöhnlichen Wohnformen, Förderung	Input mit PowerPoint für Klasse mit Zuordnung Länder/Kontinente Zeichnung Traumhaus in Einzelarbeit mit Begleitgesprächen zum Konkretisieren des Gezeichneten	<p>Sachunterricht Lebensweisen von Menschen in fernen Ländern beschreiben und Klischees thematisieren; Besonderheiten in nahen und fernen Gebieten der Erde erkennen und wertfrei vergleichen</p>

Thema	Inhalt & Zielsetzung	Methoden, Sozialformen & Material	Kompetenzen
	geografischer Orientierung und Kreativität	Material: Bilder, Weltkarte, Flaggen, Zeichenmaterial	Sprachliche Bildung beschreiben, vermuten, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen und benennen, geografisches Wissen vertiefen
Mein Traumhaus (2 UE)	Präsentation und Reflexion der Traumhäuser, soziale Interaktion und Ausdrucksfähigkeit im Fokus	Kugellager mit Vorstellung der Traumhauszeichnung Museumsrundgang in Kleingruppen; Zuordnungen der eigenen Zeichnung zu Haustypen; Gruppeninterviews zu den Fragen „Warum hast du diese Gebäudeart für dein Traumhaus gewählt? Was gefällt dir daran besonders? Was ist beim Traumhaus anders als bei deinem Zuhause?“ Material: Kinderzeichnungen, Interviewfragen	Sachunterricht verstehen, dass sich das Leben von Menschen in Räumen vollzieht; räumliche Merkmale und Strukturen in der Umwelt wahrnehmen, beschreiben und einordnen
			Sprachliche Bildung zuhören, vergleichen, verbalisieren, soziales Lernen

Tabelle 2: Übersicht über den Projektverlauf in Klasse 1 mit Beschreibung der einzelnen Unterrichtseinheiten in Hinblick auf Thema, Inhalt & Zielsetzung, Methode, Sozialform & Material sowie auf die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen, die jeweils gefördert wurden.

Ein von uns entwickeltes, diversitätssensibles Materialset soll nachfolgend kurz beschrieben werden. Fünf Impulskarten für eine diversitätssensible, wertfreie Kommunikation über die individuelle Lebenswelt wurden für einen geleiteten Dialog konzipiert. Durch gezielte Fragen, die diversitätssensibel formuliert sind, soll thematische Auseinandersetzung angestoßen und vertieft werden. Diese fünf diversitätssensiblen *Impulskarten* (Abbildung 2) wurden bei der Gruppenarbeit in der ersten Unterrichtseinheit eingesetzt. Sie haben die Lehrperson bei der Gesprächsführung unterstützt. Die Impulskarten zielen auf das Thematisieren von emotionalen (fühlen), sinnlichen (sehen, hören, riechen), kulturell-materiellen (Gegenstände) und sprachlichen Aspekten ab, um dem Gruppengespräch Tiefe zu verleihen. Schülerinnen und Schüler werden dadurch eingeladen, ihre persönliche Bedeutung von „Zuhause“ zu reflektieren und zu systematisieren. Zugleich helfen die Impulskarten durch Fokussierung und Gliederung der Antworten bei der

Plakaterstellung in der Gruppe. Die Aussagen der sprechfreudigen Schülerinnen und Schüler wurden mit der Methode des diktierenden Schreibens (Merklinger, 2021) auf dem Plakat festgehalten. Die Beschäftigung mit Facetten des persönlichen Zuhauses und der eigenen Lebenswelt trägt zur Förderung von Identitätsbewusstsein und kultureller Selbstverortung bei.

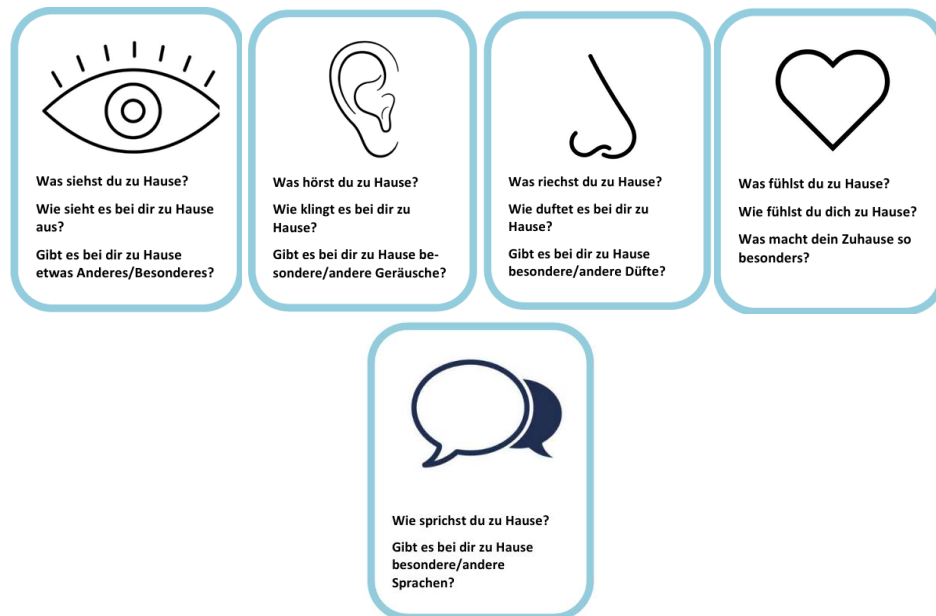


Abbildung 2: Impulskarten zur vertieften Reflexion und Beschreibung – Themenbereich Zuhause (Festman & Reiter, 2025).

4. Stichprobe

Das Projekt wurde in einer zweisprachig (Deutsch–Englisch) im Teamteaching unterrichteten Klasse einer städtischen Volksschule in Tirol (1. Schulstufe) durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Insgesamt nahmen 21 Kinder (davon elf Mädchen und zehn Buben) im Alter von sechs bis sieben Jahren teil.

Die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder unterschieden sich deutlich: In Klasse 1 wuchsen einige zweisprachig auf und beherrschten beide Unterrichtssprachen sicher. Andere verfügten über gute Kompetenzen in einer Sprache, zeigten jedoch nur geringe Vorkenntnisse in der jeweils anderen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Herkunftsregionen der Schülerinnen und Schüler und die im häuslichen Umfeld neben den Unterrichtssprachen gesprochenen Sprachen (sieben Kinder sprachen zu Hause eine andere Erstsprache als Deutsch oder Englisch).

Herkunftsregion	Anzahl Kinder	Sprachen
Europa (inkl. Österreich)	13	Deutsch (9), Spanisch, Irisch, Englisch, Lettisch
Asien	4	Hindi, Englisch, Türkisch
Afrika	2	Arabisch, Suaheli, Englisch
Nordamerika	1	Englisch
Australien	1	Englisch

Tabelle 3: Stichprobe Klasse 1

5. Durchführung

Das fächerübergreifende Unterrichtskonzept wurde diversitätssensibel vorbereitet und als mehrteiliger Projektunterricht über mehrere Wochen verteilt umgesetzt. Die deutschsprachige Lehrperson dieser Klasse war in die Konzeptionierung des Projekts eingebunden. Bei den meisten Unterrichtseinheiten war die englischsprachige zweite Lehrperson anwesend und in Form von Teamteaching involviert. Bei Hospitationen während der Projektstunden konnten die Mitautorinnen Beobachtungen, Dialoge, Stationen, Kleingruppenarbeiten und Interviews mit den Kindern durchführen.

Die Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten sowie die Zustimmung der Schulleitung zur anonymisierten Nutzung der Beobachtungsdaten lagen vor.

6. Datenerhebung und Analyse

Aufgrund der Komplexität des nach dem diversitätssensiblen Unterrichtsansatzes konzipierten und durchgeführten Projekts wurde für die Studie ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, um durch Methodentriangulation die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, hospitierende und mitwirkende Autorinnen) einzubinden, Einzelperspektiven zu komplementieren und ein umfassenderes Gesamtbild des Ansatzes zu erhalten.

6.1. Teilnehmende Beobachtung:

Die mehrfach hospitierenden Autorinnen wurden der Klasse als Projektinitiatorinnen vorgestellt und setzten die offene Beobachtung der Interaktionen bei der Durchführung der einzelnen Unterrichtseinheiten ein. Da die Durchführung dieses Unterrichtsprojekts das erste explorative Pilotprojekt für diversitätssensiblen Unterricht ist, erfolgte die Beobachtung nicht-standardisiert, um alle Facetten der Durchführung zu dokumentieren. Da die Autorinnen bei verschiedenen Lernsituationen im Klassensetting wie z.B. Dialogen, Stationen, Kleingruppenarbeiten und Gruppendiskussionen mit den Kindern (letzte Unterrichtseinheit) involviert waren, war die Beobachtung teilnehmend.

6.2. Schriftliche Befragung (Lehrpersonen und hospitierende Autorinnen):

Nach jeder Unterrichtseinheit wurde ein Fragebogen von den jeweils anwesenden Lehrpersonen und hospitierenden Autorinnen online ausgefüllt. In einem gemischten Frageformat wurden in Bezug auf die jeweilige Unterrichtseinheit vierzehn offene Fragen gestellt bzw. zentrale Aspekte für die Unterrichtsentwicklung beleuchtet und Einschätzungen erfragt: So erfolgte eine Einschätzung der Lern- und Arbeitsatmosphäre, des Verständnisses der Arbeitsanweisungen, des Interesses der Kinder an der Umsetzung der Aufgabenstellungen. Erfragt wurde auch, wie hilfreich die Stützstrukturen waren, was die Kinder zum Reden gebracht hat, welche Hilfsmittel für die Lehrperson bzw. für die Schülerinnen und Schüler zielführend waren, welche Aspekte des diversitätssensiblen Vorgehens umgesetzt werden konnten und auf welche sich die Schülerinnen und Schüler gut einlassen konnten, inwieweit die Planung der Einheit umgesetzt werden konnte, wie jedes einzelne Kind unterstützt und einbezogen werden konnte, welche Sprachen für die Unterrichtskommunikation verwendet wurden, welche Rückmeldungen es von den Schülerinnen und Schülern gab, ob peinliche Situationen entstanden sind, und ob es noch weitere Aspekte oder Materialien gebraucht hätte, um die Einheit diversitätssensibel umzusetzen. Die beiden Lehrpersonen der Klasse konnten auf diese Weise in die Forschendenrolle schlüpfen und die Durchführung und das Verhalten der Kinder im Nachgang der Durchführung nochmals reflektieren. Die Beobachtung und Reflexion der Unterrichtseinheit der hospitierenden Autorinnen konnte durch den Fragebogen strukturiert festgehalten werden.

6.3. Artefakte und Eigenproduktion visueller Daten:

Als dritte Datenquelle wurden die Artefakte, also Gegenstände, die die Kinder von zuhause mitgebracht hatten, Plakate und Zeichnungen der Schülerinnen und Schüler, die während der Projektdurchführung entstanden sind, einbezogen.

6.4. Gruppendiskussionen:

Eine vierte Datenquelle bieten die oben erwähnten Gespräche mit den Kindern, die in Kleingruppen durchgeführt, dokumentiert bzw. aufgezeichnet und transkribiert wurden. Die Gruppendiskussionen hatten einen vorher festgelegten thematischen Schwerpunkt (Sinneseindrücke in meinem Zuhause, mein Traumhaus und wie ich wohne) und einen Leitfaden, den alle Gruppendiskussionsleiter und -leiterinnen verwendeten (z.B. die oben beschriebenen Impulskarten).

Mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) entlang der acht zentralen Elemente des diversitätssensiblen Unterrichts wurden die verschiedenen Datenquellen analysiert. Die Unterkategorien werden durch Dateninformationen aus verschiedenen, in die Studie einbezogenen Methoden gestützt, die exemplarisch angeführt werden (Tabelle 4).

7. Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt geben wir einen ersten Einblick in die Ergebnisse der Studie (Tabelle 4). Dabei strukturieren wir die Ergebnisse anhand der acht Kriterien für

diversitätssensiblen Unterricht, den verwendeten Forschungsmethoden und ersten Ergebnissen (die Angabe P in Klammern weist auf die Person hin, von der die Äußerung stammt). Dadurch soll die Umsetzung möglichst übersichtlich und kompakt dargelegt werden – weshalb auf einen Fließtext an dieser Stelle verzichtet wird. Eine detaillierte Analyse ebenso wie eine Beschreibung der Daten ist an dieser Stelle nicht beabsichtigt; sie würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

Kriterium	Forschungsmethode	Ergebnisse / Beobachtungen mit Beispielen
Vielfalt	Bef	Vielfalt in Repräsentation von Wohnmöglichkeiten wurde gezielt als Thema ausgewählt und im Projekt thematisiert: Sorgfältige Vorüberlegung und Auswahl der Häuserbeispiele insbesondere aus anderen Ländern (Abb. 3) in der Vorbereitung (P1). Materialerstellung (z.B. Impulskarten, Abb. 2), um vertiefte Beschäftigung gezielt anzuleiten (P3).
	Beo	Unterschiedliche Wohnformen wurden wertfrei dargestellt. Beispiel: Das Hochhaus im Olympischen Dorf faszinierte die Kinder besonders.
	Beo/ Bef/Art	Sich einbringen und Teilhabe ermöglichen: „Das Mitbringen der Schatzkiste und Auspacken der Gegenstände war motivierend, doch erst das Nachdenken und Sprechen über die Bedeutung dieser Gegenstände für sie brachte auch ihre Augen zum Leuchten. Die Kinder wurden vom Thema abgeholt. Ich habe die Aussagen der Kinder schriftlich und mündlich zusammengefasst. Den Kindern war es wichtig, zu wissen, was auf dem Zettel steht, und sie haben das auch kontrolliert bzw. geschaut, ob der Name richtig geschrieben wurde (obwohl ich nicht in Schulschrift geschrieben habe).“ (Befragung, P3)
Lebenswelt als sprachliche Ressource	Beo/ Bef	Einbezug von Erstsprachen und Raum für Mehrsprachigkeit: Beispiel: Kinder benannten Tätigkeiten im Haushalt in Englisch und Spanisch; gesamtsprachliches Repertoire wurde einbezogen; Kinder ergänzten Wort-Bild-Karten mit Übersetzungen in ihre Erstsprache (Abb. 4 und 5).
	Beo/ Bef	Unterstützung bei geringen Deutschkenntnissen: Visuelle Hilfen (Bilder, Wort-Bild-Karten), Wiederholungen, Einsatz von Scaffolding. Beispiel: Bei Präsentationen der Gegenstände von zuhause wurden Satzanfänge bereitgestellt, sodass jedes Kind den eigenen Gegenstand vorstellen konnte.
Lebenswelt als fachliche Ressource	Beo/Art	Einbindung der Lebenswelt: Kinder brachten persönliche Gegenstände mit (z.B. Duft, Spielsachen, Zeichnungen), die sie der Klasse präsentierten.
	Bef	Impulskarten zur Frage ‚Was ist Zuhause für dich?‘ förderten die vertiefte Einbindung der Lebenswelt und gingen weit über Materielles hinaus (Abb. 6).
	Beo	Schülerinnen- und Schülervorstellungen wurden bei der Beschreibung von Gebäudearten gezielt einbezogen und mit fachlichen Aspekten verknüpft (Erstellung von typischen Kennzeichen der Gebäudearten).

	GD	Einbezug der Alltagswirklichkeit. Die Kinder wurden gezielt zu einem Vergleich ihres Traumhauses mit ihrer tatsächlichen Wohnsituation angeleitet.
Lebenswelt als kulturelle Ressource	Beo/ Bef/Art	Eigene kulturell bedeutsame Gegenstände (Abb. 7): Beispiel: Ein Kind brachte einen Anhänger mit einem Engel mit, der großes Interesse bei den anderen Kindern auslöste. Die Kinder hatten Gelegenheit zum Austausch über die Gegenstände, wodurch eine transkulturelle Perspektive eingebracht und erste Schritte zu einer transkulturellen Öffnung möglich gemacht wurden.
	Beo/ Bef	Beschäftigung mit Vielfalt im Kontext von Wohnen und Teilhabe: Kinder konnten sich z.B. durch Zuordnungsaufgaben mit dem Thema ‚Wohngebäude in anderen Ländern‘ mit ihrer eigenen Herkunft identifizieren. Beispiel: Ein Kind hatte leuchtende Augen, als ein Hochhaus aus Nairobi gezeigt wurde, das im Heimatland seiner Eltern steht (Abb. 3).
Fokus Kind	Beo/ Bef	Subjektorientierung: Kinder brachten persönliche Gegenstände und eigene Zeichnungen mit: Sie beteiligten sich vergleichsweise aktiver am Unterrichtsgeschehen (P1, P2). Beispiel: Ein sonst stilles Kind äußerte sich im Schlussinterview ausführlich. (P1, P4); „Jedes Kind durfte seine eigene Perspektive einbringen, indem es einen persönlichen Gegenstand mitbrachte. Durch die Präsentationen konnten vor allem verschiedene Gefühle (Herz) zur eigenen Wohnrealität sichtbar werden.“ (P3)
	Beo/ Bef/Art	Individuelle Eingebundenheit und Wertschätzung: „Das Mitbringen der Schatzkiste und Auspacken der Gegenstände war motivierend, doch erst das Nachdenken und Sprechen über die Bedeutung dieser Gegenstände für sie brachte auch ihre Augen zum Leuchten. Die Kinder wurden vom Thema abgeholt. Ich habe die Aussagen der Kinder schriftlich und mündlich zusammengefasst. Den Kindern war es wichtig, zu wissen, was auf dem Zettel steht und sie haben das auch kontrolliert bzw. geschaut, ob der Name richtig geschrieben wurde (obwohl ich nicht in Schulschrift geschrieben habe).“ (P3)
	Beo/ Bef/GD	Redezeit: Mehrere Kinder, die in anderen Unterrichtsstunden als eher abwesend beschrieben wurden, wurden im Projekt anders wahrgenommen – „Jetzt haben wir sie erreicht“, war eine der Beobachtungen (P1); diese Kinder haben sich bei den Projektaufgaben wirklich eingebracht (z.B. ein Kind, das sich sonst nie im Unterricht beteiligt und verbal äußert, hat beim Schlussinterview in der Gruppe viele Redebeiträge geliefert). (P1, P4)
	Bef	Teilhabe ermöglichen: Da zwei Kinder keine Gegenstände mitgebracht hatten, hätten sie an sich nicht aktiv an der Präsentation teilnehmen können. „Ich forderte sie auf, sich einen Gegenstand zu überlegen (Das war sehr leicht für sie). Die bejahten auch die Frage, ob sie ein Bild des Gegenstandes aufzeichnen wollten. Beide Kinder wollten dann auch die Zeichnung mit nach Hause nehmen.“ So wurden beide Kinder einbezogen und konnten sich beteiligen. (P3)

Sprache & Fach	Beo/Bef	Fachwortschatz anspruchsvoll: Die Anwendung der erlernten Fachbegriffe war für die Schülerinnen und Schüler der ersten Klassenstufe herausfordernd, da diese vor allem Komposita waren (Bauernhaus, Wohnblock, Reihnhaus, Mehrfamilienhaus, Hochhaus, Einfamilienhaus) (s. Abb. 9). „Einige Kinder äußerten, dass sie die Bezeichnungen der Häuser schwierig fanden.“ (1) Das Lernen wurde unterstützt durch von uns vorbereitete zweisprachige Wort-Bild-Karten (für ein Beispiel s. Abb. 10).
	Bef	Fachwortschatz erfolgreich gelernt: „Ein Schüler kam am Ende des Schultages zu mir und fragte mich, in welchem Haus ich wohne. Er verwendete dabei die Begriffe Einfamilienhaus, Hochhaus und Blockhaus (statt Wohnblock). Er fragte: ‚Wohnst du in einem Einfamilienhaus oder einem Hochhaus oder einem Blockhaus?‘ Dies zeigt, dass der im Unterricht sonst sehr unruhige Schüler nach der diversitätssensiblen Unterrichtseinheit im Projekt viele der Begriffe bereits selbständig anwenden konnte.“ (P1)
	Bef	Fachbegriffe durch zweisprachige Wort-Bild-Karten vermittelt: Beispiel: Ein Schüler fragte am Ende des Tages, ob die Lehrperson in einem Einfamilienhaus oder Hochhaus wohne – er nutzte die Begriffe korrekt. (P1)
	Beo/Bef	Vielfältige Aufgabenformate und Sprachhandlungsgelegenheiten, erfolgreiches sprachliches Umschreiben von fachlichen Inhalten: Beispiel: Stationenbetrieb in der zweiten Unterrichtseinheit – verschiedene Zimmer in einer Wohnung beschreiben: „Das Interesse war ziemlich groß, da jedes Kind einen Raum beschreiben und benennen wollte.“ (P3)
	Beo/Bef	Transfer von Fachwissen: Traumhäuser einem Haustyp zuordnen (s. Abb. 11 und 12). So sagte ein Kind z.B. „Mein Traumhaus ist ein Einfamilienhaus“ und ein anderes „Mein Traumhaus ist ein Reihnhaus“. (P4)
	Beo/Bef	Sprachliche Anforderung: Durch die Impulskarten waren die Kinder gefordert, mehr nachzudenken und sich präziser zu äußern. (P3)
Kommunikation	Bef	Beziehungsgestaltung: „Die Gegenstände selbst! Sie waren für die Kinder ein Anknüpfungspunkt, um über persönliche Erlebnisse zu sprechen.“ (P3)
	Bef	Wertschätzende Kommunikation: Beispiel Zeichnungen der Lieblingsorte (für ein Beispiel s. Abb. 8) – durch Kugellager und Präsentationen in der Klasse in Form eines Museumsrundgangs Möglichkeit geschaffen, dass alle Kinder einbezogen wurden und ein Raum für das Sich-Öffnen und Sich-Einbringen geschaffen wurde, in dem wertschätzend kommuniziert wurde. (P4)
	Beo/Bef/GD	Redezeit gewähren und gute Redeanlässe bieten: „Zu wissen, dass sie erzählen dürfen, war für fast alle genug Anlass zu sprechen“ (3. Unterrichtseinheit). (P4)
	Beo/Bef/GD	Wertfreie Kommunikation: „Durch die offene Frage nach dem eigenen Wohnort wurde die Vielfalt der Lebensrealitäten sichtbar. Unterschiedliche Wohnformen wurden wertfrei dargestellt. Das Hochhaus (Olympisches Dorf Innsbruck) beispielsweise faszinierte die Kinder am meisten.“ (P1, P3)

Klassengemeinschaft	Beo	Voneinander lernen und gegenseitiges Interesse: Kinder zeigten Interesse an den Gegenständen anderer und führten Gespräche auch außerhalb des Unterrichts fort. Beispiel: Beim Kugellager erklärten sie engagiert ihre Zeichnungen. Beim Museumsrundgang betrachteten sie aufmerksam die Zeichnungen der anderen.
	Bef	Vertrauensaufbau: „Alle Kinder konnten durch ihre persönlichen Gegenstände, die auch unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen waren (Statussymbole, Duft, Spielsachen, Fotos, Zeichnungen, ...) vom Thema abgeholt werden und ihre eigene Lebenswelt einbringen. Dadurch öffneten sie sich auch in der Gruppenarbeit.“ (P3)

Tabelle 4: Zusammenfassung der Ergebnisse (Methoden wurden abgekürzt: Bef = Befragung, Beo = Beobachtung, Art = Artefakt, GD = Gruppendiskussion; P = auskunftgebende Person).

Nachfolgend präsentieren wir noch einige Beispiele, die in den Ergebnissen erwähnt wurden und die die Umsetzung für eine bessere Nachvollziehbarkeit illustrieren sollen.



Abbildung 3: Hochhäuser hier und in anderen Ländern

 <p>waschen to wash</p> <p>L1: <u>kahe jolegodhu</u></p>	 <p>ausziehen to take off</p> <p>L1: <u>wehneet Bheodhu</u></p>
 <p>kochen to cook</p> <p>L1: <u>wehneet</u></p>	 <p>spielen to play</p> <p>L1: <u>wehneet</u></p>
 <p>das Hochhaus the skyscraper</p> <p>L1: <u>maghara</u></p>	 <p>der Wohnblock the condominium</p> <p>L1: <u>vyumba</u></p>
 <p>das Reihenhaus the terraced house</p> <p>L1: <u>ghoraga</u></p>	 <p>das Bauernhaus the farmhouse</p> <p>L1: <u>shamba</u></p>

Abbildungen 4 und 5: Zweisprachige Wort-Bild-Karten zu Tätigkeiten im Haus und zu Haustypen mit Übersetzung in den Erstsprachen Hindi und Suaheli.



Abbildung 6: Antworten bei Plakatgestaltung „Was ist Zuhause für dich?“



Abbildung 7: Gegenstände von zuhause

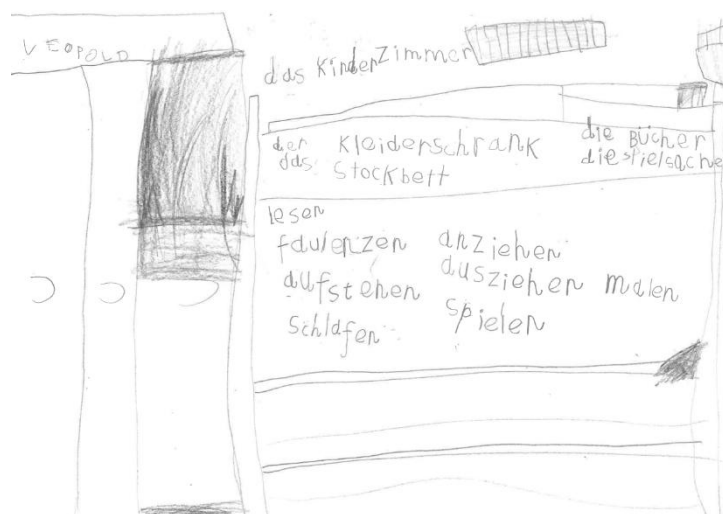


Abbildung 8: Zeichnung Lieblingsort

der Wohnblock the apartment block



- Wohnungen nebeneinander / apartments next to each other
- mehrere Stockwerke / multiple floors
- gemeinsamer Hof / shared courtyard

Abbildung 9: Beispiel eines Haustyps mit Kriterien, deutsch und englisch

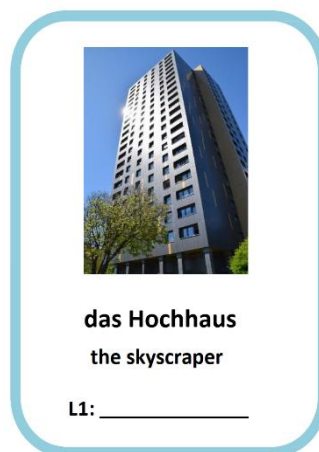


Abbildung 10: Zweisprachige Wort-Bild-Karte mit Möglichkeit der Ergänzung des Fachbegriffs in der Erstsprache.



Abbildung 11: Kinderzeichnung Traumhaus 1

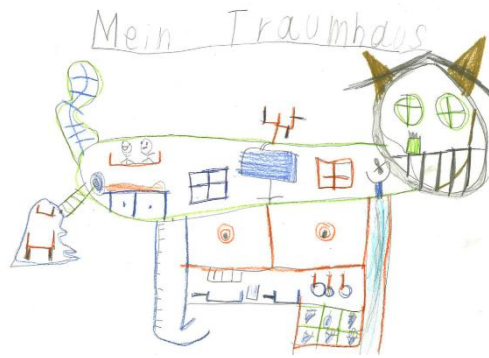


Abbildung 12: Kinderzeichnung Traumhaus 2



Abbildung 13: Kugellager

8. Schlussbemerkung

Der Beitrag beschreibt einen innovativen Ansatz. Dieser fokussiert nicht nur das sprachliche Lernen im Fach (sprachsensibler Unterricht) und die Sprachreflexivität (sprachbewusster Unterricht), sondern stellt eine Weiterentwicklung dieser bereits etablierten Ansätze dar. Er bezieht Kinder mit all ihrem (sprachlichen, kulturellen und fachlichen) Wissen gezielt ein und nutzt dieses als Ressource für gemeinsames Lernen. Durch den Einblick in die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler erweiterte sich der Blick auf sie und die Welt. Der Beitrag zeigt auf, in welchen Aspekten der diversitätssensible Ansatz über sprachsensiblen und -bewussten Unterricht hinausgeht und wie durch ein diversitätssensibles Verständnis sprachlicher Bildung der sprachensible und -bewusste Unterrichtsansatz weiterentwickelt werden kann.

Schülerinnen und Schüler kommen mit viel Wissen, Vorerfahrungen und eigenen Beobachtungen in die Schule. Gerade die Sprachkompetenzen der Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, und ihr kultureller Reichtum werden selten für die Wissenserweiterung aller Schülerinnen und Schüler, für inter- und transkulturelle Verständigungsprozesse und für die Auseinandersetzung mit ihrer kulturellen Identität genutzt. Die Studie, die die Umsetzung des Ansatzes in einer 1. Klasse untersucht, verdeutlicht, dass die acht Elemente von diversitätssensiblen Unterricht auf vielfältige Weise implementiert werden konnten. In diesem Projekt, das den

diversitätssensiblen Ansatz exemplarisch umsetzt, haben wir lernfreudige Kinder erlebt, die sich den Herausforderungen des sprachlichen und fachlichen Lernens erfolgreich gestellt haben und viel für sich selbst, über sich und die anderen Kinder lernen konnten. Das Wahrnehmen von Vielfalt ohne Wertung, die wertfreie Beschäftigung mit und Kommunikation über Verschiedenheit und der respektvolle Umgang damit hat ermöglicht, die Klassengemeinschaft und die einzelnen Individuen zu stärken.

Unser Ziel war zu zeigen, wie unter Einbezug der von Diversität geprägten Lebenswelt in einem diversitätsoffenen, motivierenden Unterrichtssetting die Bildungssprache und fachliches Lernen gefördert und zeitgleich die Persönlichkeits- und Gemeinschaftsentwicklung unterstützt werden können, wenn wertfrei und sprachförderlich kommuniziert wird. Es hat sich exemplarisch in der Studie mit der untersuchten Stichprobe gezeigt: Schule kann mit diesem neuen Ansatz konkret als Lern- und Entwicklungsraum genutzt werden; Schülerinnen und Schüler können einen Umgang mit Diversität finden, wenn gemeinsames Lernen und auch voneinander Lernen gezielt angeleitet werden.

Literatur

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (2018). Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engel (Hrsg.), *„Wie ich mir das denke und vorstelle ...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 7–20). Klinkhardt.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Narr.
- Alter, G. (2020). A Sociological Perspective on Diversity in ELT Coursebooks. In C. Lütge & M. Faltermeier (Hrsg.), *The Praxis of Diversity* (S. 137–173). Palgrave Macmillan.
- Balmer, T. & Adamina, M. (2006). *Wissenserwerb in der Weiterbildung. Die Veränderung des fachspezifisch-pädagogischen Wissens von Lehrpersonen der Primarstufe im Fach NMM durch Weiterbildung. Projektbericht*. PH Bern.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250–259.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. Klett-Langenscheidt.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. UTB.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2023). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II. Nr. 1/2023 vom 2. Jänner 2023. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1>

- Butler, M. & Goschler, J. (Hrsg.). (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer.
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (ÖSZ Praxisreihe, 23).
https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/fachpraxis/Praxisreihe_23web.pdf
- De Florio-Hansen, I. (2014). *Lernwirksamer Unterricht. Eine praxisorientierte Anleitung*. WBG.
- Decristan, J. & Jude, N. (2017). Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 109–122). UTB.
- Dirim, I., Döll, M., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2009). *Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen*. Universität Hamburg.
- Döll, M. (2022). Sprachliche Bildung. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge* (S. 195–205). Waxmann.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 23(3), 4–13.
- Festman, J. (2021). Sprachvorbild sein – das Wichtigste in Kürze. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 28–32). Waxmann.
- Festman, J. (Hrsg.). (2021). *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Waxmann.
- Festman, J. (2023). Neues aus dem LeselInnovationslabor (Language Lab): Digitale Audiostifte für DaZ und Frühenglisch. In A. Paier (Hrsg.), *Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen – Fundamente der Inklusion* (S. 123–132). Lernen mit Pfiff.
- Festman, J. (erscheint). Mehrsprachigkeitsdidaktik – Wie wird sie in der Sommerschule des BMBWF gelebt? *E & U*.
- Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M. & Reiter, C. (2021). *Hören in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Hören, Hörverstehen und Hördidaktik*. Waxmann.
- Festman, J. & Reiter, C. (2025). *Koffer 2 – SprachenErlebnisKoffer: Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit (Primarstufe)*. PH Tirol. <https://ph-tirol.ac.at/Koffer2>
- Festman, J., Stefan, S. & Reiter, C. (2025). Mehrsprachigen Wortschatz aufbauen – in Kindergarten, Sommerschule und Regelunterricht. *F & E*, 31, 41–44 (Gastherausgeberinnen: S. Naphegyi, S. Bellet & D. Elsner).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU]. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

- Jägers, T. (2022). Das Dilemma als Chance nutzen – Diversitätssensibilität in der zweiten Phase der Lehrerinnenbildung. In S. Oleschko, K. Grannenmann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrerinnenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 129-142). Waxmann.
- Kandlbauer, M., Hamdy, Y. & Kandlbauer, M. (2024). *Gute Nachrichten aus aller Welt. Von Sudan bis Afghanistan*. Leykam.
- Knechtel, P. (2003). *Effektive Kommunikation und Kooperation. Ein Trainingsbuch*. wbv.
- Koch-Priewe, B. (1995). Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Skizze eines Dilemmas am Beispiel des Sachunterrichts. *Die Deutsche Schule*, 87, 92–102.
- Krempin, M. & Mehler, K. (2017). *Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule*. Beltz.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Waxmann.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung in der Praxis: Eine Handreichung*. Waxmann.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (1. Auflage). Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2022). *Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften*. Kohlhammer.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Merklinger, D. (2021). Diktierendes Schreiben. In L. Schüler (Hrsg.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten* (S. 92–106). Klett Kallmeyer.
- Münch-Manková, Z. (2019). *Deutsch als Zweitsprache in fachlichen Kontexten: Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe I. Entwicklung, Erprobung und Reflexion einer theoriegeleiteten Fortbildungskonzeption*. Dissertation Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
- Naphegyi, S., Allgäuer-Hackl, E. (2024). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung als Bezugsrahmen für den schulischen Umgang mit Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In S. Guldenschuh, M. Weichselbaum, M. Döll, A. Gouma, & İ.Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht* (S. 185-210). Springer VS.
- Niebuhr-Siebert, S. & Baake, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Oomen-Welke, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 398–414). Schneider Verlag Hohengehren.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler: Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Westermann.

- Pilz, M. (2010). *Die Entwicklung der Schulklasse als Gruppe hin zur Klassengemeinschaft. Handbuch für Lehrer und Gruppenleiter als Entwicklungshelfer* (2. Auflage). Books on Demand.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Interkulturellen, Feministischen und Integrativen Pädagogik*. Leske + Budrich.
- Pröbß, A. (2024). *Traumapädagogik in der Schule. Ratgeber zum Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen*. Verlag an der Ruhr.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Waxmann Verlag.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). *Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. öbv & hpt.
- Rohen, C. (2024). *Motivierender Anfangsunterricht – Mit den Sachen beginnen: Ein Studienbuch in zwei Teilen*. Basiswissen Grundschule, Band 51. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenberg, M.B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12., überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Junfermann.
- Rosenberg, P. & Schroeder, C. (Hrsg.). (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. De Gruyter.
- Schniotalle, M. (2003). *Räumliche Schülervorstellungen zu Europa. Ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartografischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule*. Tenea.
- Schulze, E. & Yildiz, E. (2009). Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 247–264). Waxmann.
- Spitta, P. (2016). Wie wohnen wir? Wohnen und Wohnumfeld erkunden, beschreiben und dokumentieren. In M. Adamina, M. Hemmer & J.C. Schubert (Hrsg.), *Die geographische Perspektive konkret* (S. 49–61). Klinkhardt.
- Spitta, P. & Hallmann, S. (2005). *Unterrichtsmaterial „Wie wohnen wir?“ Ein fächerübergreifendes Unterrichtsmaterial zum Thema Wohnen*. Jahrgangsstufe 1–6. LBS-Kinderbarometer. https://nrw.vcd.org/fileadmin/user_upload/NRW/Verbaende/Bochum-Gelsenkirchen-Herne/Spitta_Phillip_Wohnen.pdf
- Spitta, P. & Hallmann, S. (2013). *Wie Kinder wohnen (wollen)*. Ein fächerübergreifendes Unterrichtsmaterial für die Jahrgangsstufen 1 bis 6. Geschichte, Umstände und Bedürfnisse. LBS-Kinderbarometer. https://cdn.website-editor.net/e2157aad14aa461f9d894e69e310f993/files/uploaded/wie_kinder_wohnen_wollen.pdf
- Tajmel, T. & Hägi Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.

United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (Hrsg.). (2021). *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Ein Handbuch für Pädagoginnen** (5., unveränderte Auflage). UNHCR Österreich. https://www.unhcr.org/wp-content/uploads/sites/27/2021/01/AT_UNHCR_Traumahandbuch_Auflage5.pdf

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (12., unveränderte Auflage). Hans Huber.

Wildemann, A. & Fornol, S.L. (2023). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Klett-Kallmeyer.

Wildemann, A. & Vach, K. (2015). *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Klett-Kallmeyer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung vom sprachsensiblen (links) und sprachbewussten (Mitte) zum diversitätssensiblen Unterricht (rechts) (eigene Darstellung)

Abbildung 2: Impulskarten zur vertieften Reflexion und Beschreibung – Themenbereich Zuhause (Festman & Reiter, 2024).

Abbildung 3: Hochhäuser hier und in anderen Ländern

Abbildungen 4 und 5: Zweisprachige Wort-Bild-Karten zu Tätigkeiten im Haus und zu Haustypen mit Übersetzung in den Erstsprachen Hindi und Suaheli.

Abbildung 6: Antworten bei Plakatgestaltung „Was ist Zuhause für dich?“

Abbildung 7: Gegenstände von zuhause

Abbildung 8: Zeichnung Lieblingsort

Abbildung 9: Beispiel eines Haustyps mit Kriterien, deutsch und englisch

Abbildung 10: Zweisprachige Wort-Bild-Karte mit Möglichkeit der Ergänzung des Fachbegriffs in der Erstsprache.

Abbildung 11: Kinderzeichnung Traumhaus 1

Abbildung 12: Kinderzeichnung Traumhaus 2

Abbildung 13: Kugellager

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Diversitätssensibler Ansatz: Kriterien, Umsetzung und Beispiele

Tabelle 2: Übersicht über den Projektverlauf in Klasse 1 mit Beschreibung der einzelnen Unterrichtseinheiten in Hinblick auf Thema, Inhalt & Zielsetzung, Methode, Sozialform & Material sowie der fachlichen und sprachlichen Kompetenzen, die jeweils gefördert wurden.

Tabelle 3: Stichprobe Klasse 1

Tabelle 4: Zusammenfassung der Ergebnisse (Methoden wurden abgekürzt: Bef = Befragung, Beo = Beobachtung, Art = Artefakt, GD = Gruppendiskussion, P = auskunftgebende Person).

JULIA FESTMAN HS-Prof. MA Ph.D. habil. ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Tirol am Institut für Elementar- und Primarpädagogik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Deutsch und Mehrsprachigkeit.

CHRISTINE REITER MA, ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Tirol am Institut für Elementar- und Primarpädagogik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Deutsch und Sachunterricht.

FLORIAN JÄGER BEd Med ist Volksschullehrer in Tirol.