

Pädagogische Hochschule Freiburg
Studienjahr 2023-2024

Mehrsprachigkeit in der Primarschule fördern

Exemplarisches ELBE-Projekt in einer 2H

Von:
Hosennen Jana, 3.2D

Jana.Hosennen@studentfr.ch

Betreuung der Arbeit:
Alice Bracher

Freiburg, den 08. April 2024

Inhaltsverzeichnis

1	Danksagung	1
2	Abstract	2
3	Einleitung	3
3.1	Problemstellung und Erkenntnisinteresse	3
3.2	Ziel der Arbeit	3
3.3	Fragestellung	4
3.4	Überblick	4
4	Theoretischer Teil	5
4.1	Rechtliche und politische Rahmenbedingungen	5
4.1.1	Nationale Richtlinien	6
4.1.2	Kantonale Richtlinien im Kanton Freiburg	8
4.1.3	Verortung im LP21, PER und REPA	9
4.2	Ansätze vom Sprachenlernen	11
4.2.1	Der ELBE-Ansatz	12
4.2.2	Bereiche der Sprachsensibilisierung	14
4.3	Allgemeindidaktische Ansätze	15
4.3.1	Handelndes Lernen und Modell des Kompetenzzlernens	15
4.3.2	Wahl der Sozialformen	17
4.3.3	Differenzierung	18
4.3.4	Bilderbuchanalyse nach Staiger	18
4.3.5	Sachanalyse der Sprache	18
5	Methode	20
5.1	Unterrichtslektion	20
5.1.1	Planung	20
5.1.2	Datenerhebung	26
5.2	Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach U. Kuckartz und S. Rädiker	30
5.2.1	Deduktiv-induktive Kategorienbildung nach Kuckartz und Rädiker	31

5.2.2	Kategoriendiskussion	35
6	Ergebnisdarstellung und Diskussion	38
6.1	Sprachkenntnisse - kognitive Dimension	38
6.2	Selbstvertrauen - soziale Dimension	39
6.3	Interesse, Motivation, Haltung und Einstellung - affektive Dimension	41
6.4	Erreichen der Lernziele	43
6.5	Fazit aller Kategorien	44
7	Fazit	46
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	46
7.2	Methodendiskussion	47
7.3	Ausblick	47
8	Selbstständigkeitserklärung	48
	Abbildungsverzeichnis	48
	Tabellenverzeichnis	50
	Literaturverzeichnis	51
A	Anhang	53
A.1	Planung	53
A.1.1	Ziele nach LP21	53
A.1.2	Ziele nach PER	54
A.1.3	Ziele nach REPA	55
A.1.4	Fokus der Kompetenzen und resultierende Lernziele	57
A.1.5	Bedingungsanalyse	58
A.1.6	Sachanalyse	58
A.1.7	Bilderbuchanalyse	59
A.1.8	Didaktische Analyse	64
A.1.9	Planungsraster	65
A.1.10	Verwendetes Unterrichtsmaterial	69
A.1.11	Ergebnissicherung	71

A.2	Beobachtungsraster	72
A.3	Produkte der Schüler-innen	76
A.3.1	SayHi Auszug	76
A.3.2	Abschlussarbeiten	76
A.4	Kodierleitfaden	77
A.5	Interviewleitfaden	80
A.5.1	Im Interview gestellte Fragen	81
A.6	Unterstützungsmaterialien für Transkripte	82
A.7	Transkripte	84
A.7.1	Transkript 1 - Schülerin 1	84
A.7.2	Transkript 2 – S2	86
A.7.3	Transkript 3 – S3	88
A.7.4	Transkript 4 – S4	90
A.7.5	Transkript 5 – S5	92
A.7.6	Transkript 6 – S6	95
A.7.7	Transkript 7 – S7	97
A.7.8	Transkript 8 – S8	100
A.7.9	Transkript 9 – S9	103
A.7.10	Transkript 10 – S10	105
A.7.11	Transkript 11 – S11	107

Kapitel 1

Danksagung

Ein grosser Dank gebührt Frau Alice Bracher, die als Tutorin diese Arbeit begleitet und betreut hat. Im Speziellen bedanke ich mich bei Anouk Arnold, Bea Hosennen, Noemi Kunz, Livia Sarbach und Sandro Pfammatter für das Gegenlesen und Korrigieren meiner Arbeit. Für diese Bachelorarbeit durfte ich die digitale Version des Bilderbuches von Shane Brox verwenden. Für den Online-Zugang möchte ich der *Bable Bridge Literacy Agency* danken. Matthias Roten möchte ich für die Audio-Aufnahmen danken, die ich während der Lektion verwenden durfte. Ein letzter Dank gilt der Klassenlehrperson, die mich in ihrer Klasse empfangen hat. Aus Gründen des Datenschutzes wird sie hier nicht namentlich erwähnt.

Kapitel 2

Abstract

Ziel dieser Arbeit ist eine beispielhafte ELBE-Lektion theoriegeleitet zu planen, durchzuführen und mithilfe von elf Schüler-inneninterviews und Beobachtungen zu analysieren. Durch die Analyse der Datengrundlage wird die Forschungsfrage, inwiefern sich Sensibilisierungsmomente in einer theoriegeleiteten ELBE-Lektion zeigen, beantwortet. Um die geplante Lektion in den Rahmen der schweizerischen Bildungslandschaft einzuordnen, wird der rechtliche und politische Rahmen des Sprachenunterrichts in der Schweiz und im Kanton Freiburg detailliert beschrieben, sowie der deutsch- und französischsprachige Lehrplanbezug hergestellt. Das ELBE-Konzept wird in die Mehrsprachendidaktik eingebettet und eine theoriegeleitete Planung wird erstellt. Die Kombination aus kodierten Beobachtungen und Interviewtranskriptionen stellt die Datengrundlage dar, die es ermöglicht, die Sensibilisierungsmomente in verschiedene Kategorien einzustufen.

Kapitel 3

Einleitung

Dieses Kapitel umfasst die Darstellung der Problemstellung sowie des Erkenntnisinteresses. Anschliessend werden die Ziele dieser Arbeit definiert und die Forschungsfrage konkret beschrieben. Das letzte Unterkapitel beinhaltet einen groben Überblick über die gesamte Arbeit.

3.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

„Die Sprache ist der Schlüssel zur Welt.“ (W. von Humboldt, o.D., zitiert nach Regionews, 25.10.2018)

Dieses aus dem 19. Jahrhundert stammende Zitat zeigt die Bedeutung der Sprache auf. In der mehrsprachigen Schweiz und in der heutigen digitalen Gesellschaft wird der Austausch über die Sprachgrenzen hinweg noch viel zentraler (Hutterli et al., 2012). Die Sprache ermöglicht es, mit Menschen auf der ganzen Welt zu kommunizieren und so die Fülle der Menschheit zu entdecken. Auch im schulischen Alltag nimmt der Sprachenunterricht einen grossen Stellenwert ein. Die Schüler:innen werden hierzulande in der Schulsprache und mindestens zwei Fremdsprachen unterrichtet (Hutterli et al., 2012). Das Lernen von Sprachen geht jedoch über den einfachen Wortschatzerwerb hinaus. Genau mit dieser Thematik beschäftigt sich diese Arbeit.

Im Zyklus 1 werden noch keine Fremdsprachen in der Stundentafel verzeichnet und auch in den Praktika während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg (PH FR) konnten wenige Momente beobachtet werden, in welchen andere Sprachen zentrale Positionen einnahmen. In den Kursen der PH FR wurde das *Eveil aux langues Language awareness Begegnung mit Sprachen* (ELBE)-Konzept vorgestellt, welches sich damit befasst, die Sprachensensibilisierung auch bereits im Zyklus 1 anzugehen.

Jedoch fehlte die persönliche Vertiefung, was die Hauptmotivation für diese Arbeit ist. Die Förderung von Sprache bereits im Zyklus 1 sehe ich als Chance in Bezug auf die Entwicklung einer offenen Haltung.

3.2 Ziel der Arbeit

Im Zuge dieser Arbeit sollen die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen des Sprachenunterrichts in der Schweiz geklärt und diesen mit dem Lehrplan 21 (LP21) und dem Plan d'Etudes Romand (PER) in Verbindung gebracht werden. Diese theoretische Aufarbeitung soll dabei helfen, geplante Unterrichtssequenzen im Bereich des Sprachenunterrichts im Zyklus 1 sowie im Zyklus 2 fundiert zu begründen. Diese Arbeit soll dabei als exemplarisches Beispiel fungieren und so die Durchführbarkeit erweisen, wie auch

einen theoretischen Rahmen anbieten. Grundlegend wird das ELBE-Konzept und die damit verbundene Sensibilisierung für Sprachen gefestigt.

3.3 Fragestellung

Bei der Fragestellung für diese Bachelorarbeit wurde die folgende Formulierung gewählt: Inwiefern sind Sensibilisierungsmomente in einer theoriegeleiteten ELBE-Lektion in einer 2H erkennbar? Die Forschungsfrage umfasst somit sowohl die theoriegeleitete Erarbeitung und Planung einer ELBE-Lektion als auch deren Auswertung in Bezug auf Sensibilisierungsmomente. Im Rahmen dieser Arbeit kann nur die Frage nach dem Auftreten von Sensibilisierungsmomenten und nicht die Wirksamkeit solcher Lektionen erforscht werden, da zweiteres einen zu grossen Forschungsaufwand für eine Bachelorarbeit darstellen würde.

3.4 Überblick

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Konzepte und Grundlagen für diese Arbeit erklärt. Hierbei wird der politische und rechtliche Rahmen des Sprachenunterrichts in der Schweiz und im Kanton Freiburg geklärt. Die Verbindung zum LP21 und dem PER werden hergestellt. Schliesslich werden alle notwendigen fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Konzepte und Überlegungen verschriftlicht. Der methodische Teil umfasst eine Diskussion der Unterrichtslektion, in welcher die Planung der Lektion und die Datenerhebung thematisiert werden, die Beschreibung der theoretischen Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) und eine Kategoriendiskussion, welche die Bildung der Kategorien kritisch betrachtet. Das sechste Kapitel wird der Ergebnisdarstellung und Diskussion gewidmet. Hier werden die Ergebnisse der Kategorien präsentiert und mithilfe der Theorien diskutiert. Abschliessend findet sich im siebten Kapitel eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die Diskussion der gewählten Methode in dieser Bachelorarbeit und einem Ausblick für die behandelte Thematik.

Kapitel 4

Theoretischer Teil

In einem ersten Schritt werden die rechtliche und politische Ausgangslage und die Rahmenbedingungen bezüglich des Sprachenunterrichts in der Schweiz geklärt. Die darauffolgenden Abschnitte beinhalten fachdidaktische Theorien zur Mehrsprachendidaktik sowie diverse relevante Theorien im Bereich der Allgemein-
didaktik.

4.1 Rechtliche und politische Rahmenbedingungen

Die Ausgangslage der rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen bezüglich des Sprachenunterrichts in der Schweiz ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER). Dieser bildet eine Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Lehrmitteln und anderen offiziellen Dokumenten im Bereich des Sprachenunterrichts. Die durch den Referenzrahmen beschriebenen Kompetenzniveaus helfen dabei, einen lebenslangen Lernfortschritt messen zu können. Ziel des GER ist die Überwindung bildungssystemischer Unterschiede bis hin zur internationalen Zusammenarbeit (Trim et al., 2001). Entwickelt wurde der Referenzrahmen auf Basis der Erkenntnis des Europarats, dass Minderheitssprachen verloren gingen. Besonders das Kommunizieren und Pflegen der verschiedenen Kulturen soll in den Vordergrund rücken (Trim et al., 2001). Die Schweiz setzt die im GER beschriebenen Strategien in der Koordination des Sprachenunterrichts um. Es wurde beschlossen, dass zwei Fremdsprachen innerhalb der obligatorischen Schulzeit unterrichtet und der Vielfalt Rechnung getragen werden soll (Hutterli et al., 2012).

Die Schweiz als Nation orientiert sich bei den nationalen Entscheidungen am GER und berücksichtigt auch Entscheide umliegender Staaten. Auf nationaler Ebene wird so eine grobe Auflistung der zu erfüllenden Richtlinien erstellt (Hutterli et al., 2012). Das europäische Sprachenportfolio (ESP), welches durch die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren (EDK) entwickelt wurde, soll die Mehrsprachigkeit fördern, den interkulturellen Dialog erleichtern und die kulturelle Diversität widerspiegeln. Die Umsetzung und die detaillierte Auffassung dieser Richtlinien und der Einsatz des ESP werden auf kantonaler Ebene geregelt (Hutterli et al., 2012). So können trotz der Harmonisierung gewisse kantonale Unterschiede existieren (Hutterli et al., 2012). Die Harmonisierung ist ein Konkordat der EDK zur Angleichung der Bildungsziele innerhalb der Schweiz (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren [EDK], o.D.).

Nachfolgend werden die aktuell gültigen rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen für die Schweiz

und für den Kanton Freiburg in Bezug auf die Zielsetzung des Sprachenlernens thematisiert. Ebenso behandeln diese Unterkapitel die Verortung und Umsetzung der Rahmenbedingungen im Lehrplan 21, im PER und im Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA) zu Sprachen und Kulturen.

4.1.1 Nationale Richtlinien

Der aktuellen Ausgangslage liegt der Entscheid der EDK von 2004 über eine mittelfristige Strategie für den Sprachenunterricht und das dazugehörigen Arbeitsprogramm zu Grunde. Aus diesem Entscheid geht hervor, dass die Förderung der Sprachkompetenzen, insbesondere das frühe Sprachenlernen, zum Bildungsziel werden soll (Hutterli et al., 2012).

Auf nationaler Ebene wurde 2007 das Sprachengesetz beschlossen, welches bis heute aktuell ist. Gemäss dem Artikel 15 sind die Kantone dazu verpflichtet, die Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrenden zu fördern. Besonders die zweisprachigen Kantone (Bern, Freiburg, Graubünden und Wallis) sollen dies auf allen Unterrichtsstufen unterstützen (SpG, 2007, Stand 2021). Infolgedessen wurde 2007 im HamoS-Konkordat zur Harmonisierung des schweizerischen Bildungssystems der Sprachenunterricht geregelt, wobei spätestens in der 5H die erste Fremdsprache und in der 7H die zweite Fremdsprache erlernt werden soll. Ausserdem soll der Landessprachenunterricht auch für die Vermittlung kultureller Unterschiede genutzt werden (AG Sprachen Deutschschweizer-Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014).

Auf internationaler Ebene wurde 2008 vom Europarat ein Beschluss verabschiedet, welcher die Mitgliedsstaaten dazu auffordert, das Sprachenlernen als lebenslangen Prozess anzusehen und die Mehrsprachigkeit zu fördern, um den interkulturellen Austausch, die soziale Zusammenarbeit sowie den internationalen Wissenstransfer zu ermöglichen. Obwohl die Schweiz kein Mitgliedsstaat der Europäischen Union ist, beteiligt sie sich an diversen Projekten zur Förderung der Mehrsprachigkeit (Hutterli et al., 2012).

Wie die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) in der Publikation zur Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz (Hutterli et al., 2012) beschreibt, ist die Sprachenförderung eine wichtige Funktion der Schule. Dabei gestaltet sich die Koordination auf verschiedenen Ebenen: Die Ebene der Zielsetzung, der Sprache, der Schulstufen und des Bildungssystems. Nachfolgend werden nur die Ebenen der Sprache und der Schulstufe konkretisiert.

Auf der Ebene der Sprache soll ein natürliches und vernetztes Sprachenlernen angestrebt werden, wobei das Lernen auch über die Grenzen der Sprache hinweg koordiniert werden soll. So können einerseits die Lernvoraussetzungen durch die Vermittlung der Schulsprache verbessert und andererseits alle sprachlichen Ressourcen (Herkunfts-/Migrationssprache, Zweit- und Drittsprachen) der Kinder für das Lernen genutzt werden. Diese Ressourcen werden einerseits durch Ansätze wie Begegnung mit Sprache/*Eveil aux langues*

oder durch Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) mobilisiert (Hutterli et al., 2012). Auf Ebene der Schulstufen wird festgehalten, dass das Erlernen von Sprachen ein lebenslanger Prozess ist, der bereits vor der Geburt beginnt. Eine Grundvoraussetzung für motivierendes und erfolgreiches Sprachenlernen ist der kontinuierliche Aufbau des Lernens. Flexible und offene Lernvoraussetzungen können vor allem in der Primarschule für das Erlernen von Sprachen genutzt werden (Hutterli et al., 2012).

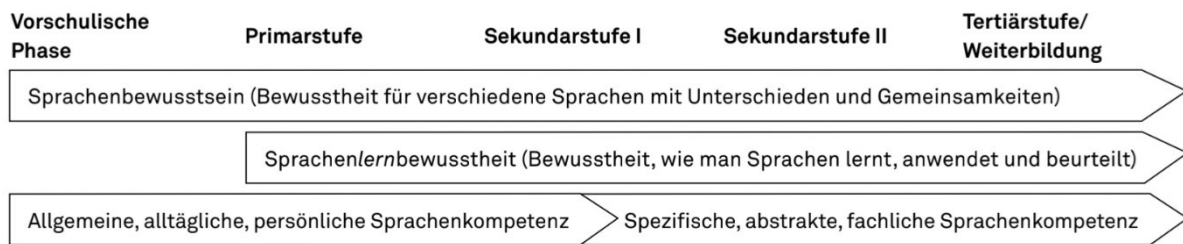


Abbildung 1: Entwicklung des Sprachbewusstseins (Hutterli et al., 2012)

Wie in der obenstehenden Grafik ersichtlich ist, sind Kinder bereits vor dem Eintritt in die Schule befähigt, eine Sprachenbewusstheit aufzubauen, welche nicht nur die Erstsprache umfasst. Mit Eintritt in die Primarschule sind die Schüler·innen dazu in der Lage, eine Bewusstheit für das Sprachenlernen aufzubauen. Aus diesem Grund wird der Schule auch eine besondere Rolle in Bezug auf das Sprachenlernen zugeschrieben. Ziel der Schule soll die Vermittlung geeigneter Hilfsmittel und Strategien sein, welche es den Schüler·innen·n erlauben, im mehrsprachigen Umfeld der Schweiz zu funktionieren (Hutterli et al., 2012).

Die Ziele der Publikation zur Koordination des Sprachenunterrichts in der Schule wurden im LP21 zu fünf Hauptzielen zusammengefasst. Hierbei handelt es sich um die konsequente Förderung der Kompetenzen in der Schulsprache ab dem Kindergarten, den Erwerb von Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache, den Erwerb von Kompetenzen in Englisch, ein Angebot zum Erwerb von Kompetenzen in einer weiteren Landessprache und die Förderung von Kompetenzen in der Erstsprache bei anderer Herkunftssprache (EDK des Kantons Freiburg, 2017c).

Es wird ersichtlich, dass die Grundsteine für die Förderung des Sprachenlernens auf nationaler Ebene gelegt wurden, indem das Sprachengesetz rechtlich festgehalten hat, dass die Kantone die Mehrsprachigkeit fördern müssen. Wichtig für diese Arbeit ist ausserdem, dass das Lernen als ein lebenslanger Prozess dargestellt wird und bereits im Kindergarten konsequent gefördert werden soll (Hutterli et al., 2012), (EDK des Kantons Freiburg, 2017c). Im nachfolgenden Abschnitt werden die kantonalen Richtlinien erläutert.

4.1.2 Kantonale Richtlinien im Kanton Freiburg

Auf kantonaler Ebene existieren zwei Konzepte zum Sprachenlernen. Das Konzept aus dem Jahr 2009 ist umfangreicher in Bezug auf die Richtlinien, während das Konzept aus dem Jahr 2023 sich genauer mit der Thematik der Immersion und den konkreten Umsetzungsmöglichkeiten auseinandersetzt (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2009). In dieser Arbeit werden aus beiden Konzepten die wichtigsten Elemente aufgegriffen, um ein möglichst klares Bild der aktuellen Ausgangslage im Kanton Freiburg zu liefern.

Im kantonalen Konzept für den Sprachenunterricht (2009) wird festgehalten, dass das Erlernen der Zweitsprache (L2) bereits im Kindergarten mit Sensibilisierungsmomenten beginnt. Bei Kindern, die eine andere Erstsprache haben, als in der Schule gesprochen wird, ist die Schulsprache die Zweitsprache. Ansonsten ist häufig die erste Fremdsprache, die in der Schule gelernt wird, die Zweitsprache eines Kindes (Hutterli et al., 2016).

Die angesprochenen Sensibilisierungsmomente unterstützen den Sprachlernprozess der Schüler:innen. Diese Öffnung und die Lernbereitschaft sollen mithilfe von EOLE und ELBE erreicht werden (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2009). Der ELBE-Ansatz wird im Unterkapitel 4.2.1 genauer erklärt. Sensibilisierung wird gemäss Spektrum (2000) als Prozess beschrieben, der für etwas empfindlich oder empfänglich macht. Wird dieses empfindlich Machen auf die Sprachbewusstheit übertragen, so können sprachliche Sensibilisierungen als Prozesse beschrieben werden, die die Schüler:innen für die sprachliche Vielfalt und für die sprachlichen Besonderheiten empfänglich machen. Sensibilisierung hat zum Ziel, auf etwas aufmerksam zu machen oder die beteiligten Personen so anzuregen, dass sie empfänglich für den gewünschten Lerngegenstand werden (Spektrum, 2000). Sensibilisierungsmomente sind dem zufolge Ausschnitte aus diesem Prozess und können mithilfe verschiedener Indikatoren beobachtet werden. Die genauen Indikatoren wurden im Kodierleitfaden A.4 beschrieben. Als konkrete Massnahme wird der Einsatz von L2-Begriffen im Alltag und bei Ritualen vorgeschlagen (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2009). Beispielsweise könnte dies die alltägliche Begrüssung in verschiedenen Sprachen beinhalten.

Die Förderung des Sprachinteresses und der Begegnung mit Sprache wurde durch das Konzept aus dem Jahr 2009 neu in den Fokus gerückt. Hierbei geht es um eine ganzheitliche Öffnung für alle Sprachen, sodass die Schüler:innen Neugier und Offenheit gegenüber anderen Sprachen entwickeln. Dies soll wiederum den Einstieg in den Fremdsprachenunterricht erleichtern, da bereits ein sprachliches Bewusstsein aufgebaut werden konnte. Diesbezüglich wurden bereits mehrere Projekte durchgeführt und erprobt: Seitens der französischsprachigen Regionen der Schweiz existiert das Lehrmittel EOLE mit zahlreichen Unterrichtsideen. Auf deutschsprachiger Seite wird an dem Programm ELBE gearbeitet (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2009).

Für den Zyklus 1 schlägt das kantonale Sprachenkonzept insbesondere vor, Alltagssituationen wie Singen, Erzählen, Spielen oder Rituale (beispielsweise den Morgenkreis) zu nutzen, um den Schüler:innen die L2 in spielerischer Form zugänglich zu machen. Solche Momente, bei welchen das implizite Lernen und die Kommunikation die zentralen Punkte sind, sollen mit bewussten Momenten der Sprachbetrachtung und des Nachdenkens über Sprachen ergänzt werden (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2009).

Ergänzend zu diesem 2009 veröffentlichten Konzept wurde vom Kanton Freiburg 2023 eine Ergänzung bezüglich der Förderung der Bilingualität durch Immersion angefertigt. Das Lernen einer Sprache durch Immersion zeichnet sich dadurch aus, dass die Sprache auf andere Fächer übertragen wird (Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht, 2023).

4.1.3 Verortung im LP21, PER und REPA

Im Kompetenzbereich der Sprachen stützt sich der LP21 auf die Sprachenstrategie der EDK vom 25. März 2004 (EDK des Kanton Freiburg, 2017c). Aus dem LP21 geht hervor, wie wichtig die Sprache für das Verständnis untereinander, für Respekt und Toleranz gegenüber anderen Menschen und Kulturen ist. In der mehrsprachigen Schweiz weist die Sprache eine Schlüsselfunktion auf und ermöglicht erst den Austausch und die Zusammenarbeit über die Sprachgrenzen hinweg. Sprachenunterricht in der Schweiz ist somit von grosser Relevanz und sollte vom Kindergarten an gefördert werden (EDK des Kantons Freiburg, 2017c).

Die integrierte Didaktik zum Sprachenlernen strebt eine funktionale Mehrsprachigkeit an, die die Schüler:innen bekräftigt, in Situationen sprachlich handeln zu können. Diese funktionale Mehrsprachigkeit vertritt den Ansatz, dass Sprachen zweckorientiert erlernt und erworben werden sollen. In der Primarschule steht das sprachliche Handeln und nicht die Förderung des fehlerfreien Sprechens im Zentrum (Hutterli et al., 2012). Schüler:innen sollen daher auf bereits Gelerntes zurückgreifen und Synergien zwischen verschiedenen Sprachen und ihrem Sprachenrepertoire schliessen. Solche Synergien können durch einen Transfer auf eine andere Sprache bewusst hervorgerufen werden und steigern so die Effizienz des Sprachenlernens. Nicht nur das Erlernen von Sprachen ist zentral, sondern auch die Sensibilisierung für Unterschiede und Varietäten, wie beispielsweise Dialekte einer Sprache (EDK des Kanton Freiburg, 2017c).

Im Zyklus 1 ist es wichtig, dass die Schüler:innen vielseitige Erfahrungen machen können, um ein Sprachgefühl zu entwickeln und dieses dann zu verfeinern. Hierbei sollen Erfahrungen in der Schulsprache aber auch in anderen Sprachen gemacht werden. Ebenso wichtig sind die überfachlichen Kompetenzen, die sowohl direkt wie auch indirekt mit der Sprache in Verbindung stehen. Im Gegensatz zum Zyklus 2 gibt es im Zyklus 1 keinen im Stundenplan aufgelisteten Fremdsprachenunterricht. Im Kompetenzbereich *Sprache(n) im Fokus* wird jedoch auch im Zyklus 1 bereits auf die vielseitigen Erfahrungen mit Sprache eingegangen

(EDK des Kanton Freiburg, 2017c).

Wie oben bereits erwähnt, taucht die Sprache auch bei den überfachlichen Kompetenzen indirekt und direkt auf: Die Schüler·innen erwerben durch den überfachlichen Kompetenzaufbau vor allem im sozialen und im methodischen Teil sehr viele sprachliche Fertigkeiten. Der Austausch und der Dialog mit anderen beruht auf gegenseitigem Verständnis und einer angepassten Sprache (vgl. Dialog- und Kooperationsfähigkeit). Die Sprache wird ausserdem zentral, sobald es zu Konflikten kommt. Hier wird auch die Wirkung von Sprache auf andere thematisiert (vgl. Konfliktfähigkeit). Ebenfalls Teil der sozialen Kompetenzen ist der Umgang mit Vielfalt, welche auch die verschiedenen Sprachen und Kulturen miteinschliesst (vgl. Umgang mit Vielfalt). Bei den methodischen Kompetenzen ist die Sprachfähigkeit als eigene Kategorie aufgeführt (EDK des Kanton Freiburg, 2017a).

Doch nicht nur im Lehrplan 21 wird die Sprache und die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen bereits im Zyklus 1 thematisiert. Auch im PER finden sich Hinweise darauf, Sensibilisierungsmomente für mehrere Sprachen bereits im Zyklus 1 durchführen zu können.

Der Zielsetzung des PERs ist zu entnehmen, dass die Schüler·innen über die Kinder- und Jugendliteratur, wie auch über andere kulturelle Materialien, wie beispielsweise Lieder, ein plurilinguales Verständnis der aktuellen Welt ausbilden. Dies wird im Fachbereich der Sprache durch die Reflexion angeregt, wobei sich diese nicht nur auf Französisch, Englisch und Deutsch beschränkt, sondern auch andere Sprachen miteinbeziehen kann. Auch der PER verfolgt den Ansatz einer integrierten Didaktik, welcher durch das Entdecken und Erforschen der Sprache durch Aktivitäten der *Eveil aux langues* mithilfe des Lehrmittels EOLE angeregt wird. Dieser Ansatz wird für den Grundsatz der Herausbildung einer positiven Auffassung gegenüber den Sprachen und dem Sprachenlernen angewendet und wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht weiter vertieft (Conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romand et Tessin [CIIP], 2012). Wie auch im Lehrplan 21 sind im PER keine Fremdsprachenunterrichtsstunden für den Zyklus 1 vorgesehen, der Einsatz von EOLE-Methoden ist jedoch für alle Zyklen gültig. Bereits im Zyklus 1 wird aber im Kompetenzbereich *Approches interlinguistiques* (L 17) die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen verlangt (CIIP, 2012).

Im Bereich der *formation générale* (FG) im PER unter dem Pfeiler *choix et projet personnel* ist der Austausch unter den Schüler·innen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede - auch sprachlicher Natur - zu verordnen (CIIP, 2010c). Diverse sprachliche Kompetenzen finden sich in den Bereichen *collaboration* und *communication* der *capacités transversales* im PER (CIIP, 2010a), (CIIP, 2010b).

Die Lehrpläne liefern durch die Kompetenzbereiche *Sprache(n) im Fokus* und *Approches interlinguistiques* bereits ein grobes Bild über die Kompetenzerwartungen im Bereich der Mehrsprachigkeit. Verfeinert wird

dies durch REPA-Deskriptoren. Sie beinhalten diverse Kriterien zur Beschreibung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen (European centre for modern languages [ECML], 2012). Sie unterteilen sich in drei Hauptkategorien: *Knowledge, Attitudes, Skills*. In der deutschen Sprache werden diese Bereiche Wissen, Einstellung und Haltung und Fertigkeiten genannt (ECML, 2012). Diese Deskriptoren wurden aufgrund der Basis des GER entwickelt und verfolgen eine mehrsprachige und interkulturelle Bildung (European centre for modern languages [ECML], o.D.).

4.2 Ansätze vom Sprachenlernen

In der Sprachendidaktik gibt es viele verschiedene Ansätze dazu, wie das Sprachenlernen umgesetzt werden kann. In dieser Arbeit wird, wie es beim REPA vorgeschlagen wird, zwischen den vier pluralen Ansätzen, 1) der integrativen Sprachendidaktik, 2) dem interkulturellen Lernen, 3) der Interkomprehension und 4) dem *Eveil aux langues* unterschieden (ECML, o.D.).

Bei der integrativen Sprachendidaktik geht es um ein vernetztes Lernen von Sprachen. Die Sprachen werden nicht isoliert und voneinander getrennt betrachtet, stattdessen werden Verbindungen zwischen den Sprachen hergestellt, sowie auch Lernstrategien von einer Sprache auf andere übertragen. Ausserdem soll, wo immer möglich, auf das gesamte Vorwissen und alle verfügbaren Sprachen der Schüler·innen zurückgegriffen werden (ECML, o.D.).

Das interkulturelle Lernen fokussiert sich auf die Erschliessung kultureller Phänomene durch bereits bekannte Kulturen. Der Kulturbegriff wird hierbei komplex, dynamisch, offen und hybrid definiert. Das bedeutet, dass Kultur als Begriff angesehen werden muss, der in sich sehr vielschichtig ist und Veränderungen unterliegt, weshalb der Begriff vage definiert werden kann. Dieses Lernen basiert auf der Reflexion und der Schaffung verschiedener Kontaktsituationen (ECML, o.D.).

Ziel der Interkomprehension ist es, Ähnlichkeiten von Sprachen hervorzuheben und diese für das Lernen nutzbar zu machen. Ein Verständnis zwischen den Sprachen zu entwickeln bedeutet, eine Sprache oberflächlich zu verstehen, indem sprachliche Ähnlichkeiten zu bereits bekannten Wörtern in anderen Sprachen genutzt werden (ECML, o.D.).

Der Ansatz des *Eveil aux langues* schliesst alle Sprachen und Varietäten ein. *Eveil aux langues* findet immer dann statt, wenn die Vermittlung sprachlicher Lernaktivität nicht im Fächerkanon vorhanden ist. Dieser Ansatz wird bereits zu Beginn der schulischen Laufbahn eingesetzt und ermöglicht hier eine vielfältige Darstellung von Sprachen. Ziel ist die Förderung einer Sprachbewusstheit. Dieser Ansatz gründet auf dem Konzept von Eric-Hawkins zu der *Language Awareness* in den 1980er Jahren (ECML, o.D.).

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird vorwiegend der letzte Ansatz vertieft, in welchem es vor allem um

das Bewusstsein für Sprache und Kulturen geht, da dieser Ansatz im Zyklus 1 einen hohen Stellenwert einnimmt.

4.2.1 Der ELBE-Ansatz

Der ELBE-Ansatz ist Teil der sprachenübergreifenden Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und ist als methodisch-didaktisches Konzept anzusehen, welches die Förderung der Öffnung und Sensibilisierung für andere Sprachen und das Sprachbewusstsein zum Ziel hat (Hutterli et al., 2012; Pädagogische Hochschule Bern, o.D.). Wie im Passepartout (2016) aufgezeigt wird, besteht das heutige Ziel des Sprachenlernens darin, eine funktionale Mehrsprachigkeit aufzubauen. Dieser Ansatz findet sich auch im Leitfaden der D-EDK für die Koordination des Sprachenunterrichts wieder (Hutterli et al., 2012).

Gemäss dem Passepartout (2016) umfasst die Mehrsprachendidaktik fünf didaktische Konzepte und Methoden. Hierzu zählen 1) die Inhalts- und Handlungsorientierung, 2) die Bewusstheit für Sprache und Kulturen, 3) der sprachübergreifende Unterricht, 4) der bilinguale und immersive Sachunterricht sowie 5) der Austausch und die Begegnung (Passepartout, 2016).

Der ELBE-Ansatz befasst sich mit dem zweiten didaktischen Konzept des Passepartouts, der Bewusstheit für Sprache und Kulturen. Bewusstheit zu schaffen bedeutet, die Schüler·innen für das Sprachenlernen anzuregen, den Austausch über (andere) Sprachen zu ermöglichen und so Gesetzmässigkeiten, Unterschiede und Merkmale zu erkennen. Denn durch den Kontakt mit anderen Sprachen entsteht eine Sprachsensibilisierung und eine Reflexion über Sprachen (Passepartout, 2016). Ebenso zentral ist die Bewusstheit für andere Kulturen, die auch in der Sprache sichtbar sind. Die Förderung der Bewusstheit für Sprachen und Kulturen soll dazu beitragen, eine positive Haltung zur Sprachen- und Kulturreichweite zu entwickeln und soll helfen, Vorurteile abzubauen (Passepartout, 2016).

Mit ELBE-Aktivitäten soll vor allem die Bewusstheit für Sprachen und Kulturen gefördert werden, indem das grundlegende Ziel nicht auf dem Erlernen der Sprache, sondern auf dem Erforschen und Erleben von Sprachen liegt (Degen & Stadelmann, 2007). Der ELBE-Ansatz ist dementsprechend begegnungsorientiert und nicht erwerbsorientiert (Hutterli et al., 2012). Die Umsetzung von ELBE-Aktivitäten ist in allen Schulstufen und Klassenkonstellationen möglich und soll als ergänzendes Glied der integrierten Mehrsprachendidaktik verstanden werden. Sie beruht auf dem Konzept von Eric Hawkins zu *Language Awareness* und wird durch die Reflexion und die Arbeitsstrategien ergänzt (Degen & Stadelmann, 2007). Das von Hawkins entworfene Konzept diente der Sprachaufmerksamkeit und wurde in den achtziger Jahren entworfen. Es umfasste die sechs Bereiche (Degen & Stadelmann, 2007): i) Kommunikation und Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, ii) Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, iii) Erkennen von sprachli-

chen Regeln, iv) Status und die Rolle verschiedener Sprachen, v) Geschichte und Entwicklung der Sprachen und vi) Nachdenken über den Spracherwerb. Im Rahmen des ELBE-Projekts von Degen und Stadelmann wurden infolgedessen die Zielbereiche: 1) Kommunikation, 2) Wörter und Sätze als Bausteine der Sprache, 3) Formales, 4) Umsetzung der Sprache, 5) Erwerb von Fachwissen im Bereich Sprachen und Kulturen sowie 6) Arbeitsstrategien formuliert (Degen & Stadelmann, 2007).

Der erste Bereich Kommunikation konzentriert sich darauf, dass die Schüler·innen die Sprache (verbal und non-verbal) als Kommunikationsmedium wahrnehmen können. Das bedeutet, dass die Kinder realisieren, dass sich Menschen durch die Sprache verständigen können. Innerhalb dieser Kategorie wird auch das Nachdenken über die Hierarchisierung von Sprachen und der Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache thematisiert (Degen & Stadelmann, 2007).

Der zweite Aspekt umfasst vor allem das Verständnis von Sprache. Die Schüler·innen sollen merken, dass sie Wörter ableiten, Zusammenhänge zwischen Wörtern in verschiedenen Sprachen herstellen oder sogar Wortverwandtschaften erkennen können. Ausserdem sollen die Kinder verstehen, dass sie nicht jedes Wort kennen müssen, um den Inhalt zu verstehen (Degen & Stadelmann, 2007).

Inhaltlich behandelt das dritte Ziel Formales all das, was mit Regeln und Gesetzmässigkeiten zu tun hat. Hier können Vergleiche zwischen Sprachen angestellt werden (Degen & Stadelmann, 2007).

Der letzte Bereich, die Umsetzung der Sprache, befasst sich mit der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Einerseits wird die Sprache durch mündliche Äusserungen umgesetzt, wobei der Fokus in den ELBE-Aktivitäten beispielsweise auf den verschiedenen Lauten oder Klangbildern sein kann. Andererseits wird die Sprache durch die geschriebene Form realisiert. Hier können Schriftsysteme oder Buchstaben verglichen oder die Phonem-Graphem-Korrespondenz genauer erforscht werden (Degen & Stadelmann, 2007). Jede Sprache und jede Kultur haben ihre Eigenheiten, welche beispielsweise in der Begrüssung sichtbar werden. Im fünften Zielbereich geht es um das Wissen über andere Kulturen und deren Entstehung (Degen & Stadelmann, 2007).

Im letzten Bereich werden die Arbeitsstrategien behandelt, welche die Schüler·innen entwickeln müssen, damit sie schlussendlich erfolgreich einen Text entschlüsseln können, sich mit ihrer funktionalen Mehrsprachigkeit ausdrücken und die sprachlichen Hindernisse überwinden können (Degen & Stadelmann, 2007).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ELBE die Wahrnehmung und die Wertschätzung der eigenen, aber auch anderer Sprachen fördert, sowie der Aufbau eines Bewusstseins gegenüber der Mehrsprachigkeit zentral ist. Durch das Erleben der Sprache steht die Strukturierung von Sprache im Zentrum und soll durch den Vergleich sowohl Arbeitsstrategien aufzeigen wie auch das Nachdenken über Sprachen anregen. Nicht zuletzt werden ELBE-Aktivitäten gezielt eingesetzt, um die Motivation der Schüler·innen gegenüber dem

Sprachenlernen zu verbessern (Degen & Stadelmann, 2007).

Die Pädagogische Hochschule Bern (PH Bern) fasst die oben erwähnten Zielsetzungen in sechs Bereichen zusammen, welche das Sprachwissen, das Sprach(en)bewusstsein, die Beziehung zum sprachlichen Lernen, die implizit geförderten kognitiven Haltungen und Strategien, das soziale Lernen und die Relevanz, besonders für Kinder mit Migrationshintergrund, umfassen (PH Bern, o. D.). Für jeden Bereich werden Indikatoren erwähnt, welche bei der Erstellung des Kategoriensystems im Unterkapitel 5.2.1 als Grundlage verwendet werden.

4.2.2 Bereiche der Sprachsensibilisierung

In den vorhergegangenen Unterkapiteln wurde bereits oft das Wort Sensibilisierung und Sprachbewusstheit verwendet. Dieses Unterkapitel soll diese beiden Begriffe etwas genauer definieren, um in der Analyse und Diskussion möglichst präzise Aussagen machen zu können.

Wie bereits erwähnt wird Sensibilisierung als Prozess angesehen (Spektrum, 2000). Dieser Prozess kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden. In Bezug auf die Sprachsensibilisierung finden sich verschiedene Quellen, die verschiedene Bereiche umfassen. Für diese Arbeit werden die drei Parameter von Tajmel (2017) und die Dimensionen des Sprachbewusstseins nach James und Garrette (2014), welches ebenfalls bei Irvine et al. (2006) dargestellt wird, näher analysiert. Diese beiden Quellen dienen als Grundlage für die Kategorienbildung und werden mit den Bereichen des didaktischen Kommentars der PH Bern in Verbindung gebracht. Tajmel (2017) unterscheidet die von der National Council for Language Education (NCLE) festgelegten drei Parameter: 1) kognitiv, 2) sozial und 3) affektiv. Innerhalb des kognitiven Parameters geht es um die Muster und Formen der Sprache und deren Bewusstheit. Der soziale Parameter soll die Schüler:innen befähigen, in der Gesellschaft mündig zu werden und genügend Selbstvertrauen zu entwickeln. Der letzte Parameter befasst sich mit der Haltung gegenüber den Sprachen (Tajmel, 2017). Diese Haltung wiederum beinhaltet verschiedene Facetten, wie das Interesse, die Neugier, die Motivation und das eigene Empfinden (Tajmel, 2017).

James und Garrette (2014) beschreiben fünf verschiedene Dimensionen von Sprachbewusstheit: 1) affektive, 2) soziale, 3) mächtige (power), 4) kognitive Dimension und 5) Ausführung. Die affektive, soziale und kognitive Dimension decken sich bezüglich der Erklärung mit der von Tajmel (2017). Unter der mächtigen Dimension verstehen James und Garrette die Macht, die die Sprache besitzen kann vor allem in Bezug auf Manipulation. Die letzte Dimension umfasst die Frage und These danach, ob ein besseres Verständnis der Sprache zu besseren sprachlichen Fertigkeiten führt (James & Garrette, 2014). Irvine et al. (2006) betitelt diese von James und Garrette (2014) zusammengefassten Dimensionen wie folgt: Dimensionen der

Sprachkenntnisse, Selbstvertrauen, Haltung/Einstellung, Motivation und tatsächlicher Gebrauch.

Die PH Bern unterscheidet in dem didaktischen Kommentar zur Unterrichtsidee *Mehr Sprachen für alle* sechs verschiedene Bereiche: 1) Sprachwissen, welches mit dem kognitiven Parameter gleichgesetzt werden kann, 2) Sprach(en)bewusstheit was das ganze Konzept nach James und Garrette (2014) umfasst, 3) Beziehung zu sprachlichem Lernen, was der affektiven Dimension entspricht, 4) implizit geförderte kognitive Haltungen und Strategien, welche teilweise im kognitiven Parameter aufgegriffen werden durch die Analyse der Sprache, jedoch auch neue Komponenten, wie die Neugier aufweisen, 5) Soziale Kompetenzen, die mit der sozialen Dimension übereinstimmt und 6) Insbesondere für Kinder/Jugendliche mit Migrationsgeschichte, was bei James und Garrette (2014) auch Teil der sozialen Dimension ist. Diese Auflistung zeigt, dass die Meinungen zu den verschiedenen Bereichen der Sprachsensibilisierung und Sprachbewusstheit sich häufig überlappen.

4.3 Allgemeindidaktische Ansätze

Die Durchführung einer Lektion in einer Primarschulklasse orientiert sich ebenso an fachdidaktischen, als auch an allgemeindidaktischen Überlegungen. Dieses Unterkapitel behandelt alle allgemeindidaktischen Konzepte, die für die Planung und Durchführung der ELBE-Lektion eingesetzt wurden.

4.3.1 Handelndes Lernen und Modell des Kompetenzzlernens

Dem Kompetenzzlernen wurde durch die Einführung des Lehrplan 21 eine neue Bedeutung zu Teil. Hierbei orientiert sich der Lehrplan 21 am Kompetenzbegriff nach Weinert, welcher den Kompetenzen mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten zuschreibt, wie beispielsweise Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Bereitschaft, Haltungen und Einstellungen (EDK des Kantons Freiburg, 2017a). Diese Kompetenzen ermöglichen es schlussendlich, in variablen Situationen verschiedene Probleme lösen zu können. Die Kompetenzen werden sowohl fachlich als auch überfachlich für jede Situation definiert (EDK des Kantons Freiburg, 2017a). Die überfachlichen Kompetenzen fungieren über alle Fächer hinweg und beschreiben das Wissen und Können, welches für das Lernen zentral ist. Fachliche Kompetenzen beinhalten hingegen spezifisches Fachwissen und die mit dem Fach verbundenen Fertigkeiten und Fähigkeiten und unterscheiden sich somit von Fach zu Fach (EDK des Kantons Freiburg, 2017a).

Für den Fachbereich der Sprache wurde im Modell des Kompetenzzlernens im GER bereits ein Modell geschaffen, welches eine gemeinsame Ausgangslage bietet (Hutterli et al., 2012). Der GER spricht vorwiegend von den Sprachhandlungskompetenzen. So sollen in variablen Situationen sprachlich handelnd Probleme gelöst werden. Hierbei wird vor allem das kommunikative Handeln hervorgehoben, welches wiederum dazu

beiträgt, dass die beteiligten Personen in der Interaktion miteinander oder mit sich selbst Strategien anwenden, um die Aufgabe, eingebettet in einer bestimmten Situation, zu lösen (Hutterli et al., 2012).

Auch im Lehrplan 21 wird das erfolgreiche sprachliche Handeln als Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit erwähnt. Innerhalb der Sprachen werden sechs Kompetenzbereiche unterschieden, die sich ihrerseits am Kompetenzmodell des GER orientieren. Hierbei handelt es sich um die rezeptiven Kompetenzbereiche *Hören* und *Lesen*, die produktiven Kompetenzbereiche *Sprechen* und *Schreiben* und um die analytischen Kompetenzbereiche *Sprache(n) im Fokus* und *Literatur im Fokus*. Die ersten vier Kompetenzbereiche können dem sprachlichen Handeln zugeordnet werden, da diese sowohl die produktiven als auch die rezeptiven Kompetenzen beinhalten. *Sprachen* und *Literatur im Fokus* umfassen die vertiefte Auseinandersetzung mit Sprachen und deren Phänomenen (EDK des Kantons Freiburg, 2017c).

Die Fähigkeit sprachlich zu handeln wird im PER als *la capacité à communiquer* explizit erwähnt. Auffallend oft verweist der PER auf die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit, so dass dies mit einem eigenen Kompetenzbereich abgedeckt wird. Der PER umfasst acht verschiedene Kompetenzbereiche, wobei die rezeptiven und produktiven Kompetenzbereiche (je zwei) analog zum Lehrplan 21 aufgebaut sind. Die restlichen vier Kompetenzbereiche setzen sich aus *Accès à la littérature*, *Fonctionnement de la langue*, *Approche interlinguistiques* und *écriture et instruments de la communication* zusammen (CIIP, 2012).

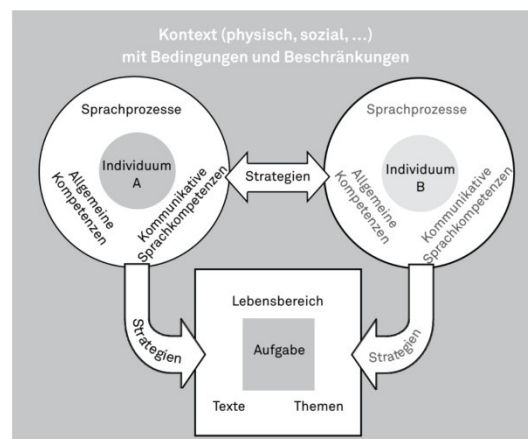


Abbildung 2: Schema der Sprachhandlung gemäss dem GER (Hutterli et al., 2012)

Das oben abgebildete Schema beschreibt das Kompetenzzlernen, wie es der GER vorgesehen hat. Hier ist die Abbildung so zu verstehen, dass sprachliche Handlungen immer in einem vorgegebenen Kontext geschehen. Innerhalb dieser Bedingungen mobilisieren die verschiedenen Akteure und Akteurinnen durch Strategien allgemeine Kompetenzen oder kommunikative Sprachkompetenzen, um die Aufgabe, welche ihrerseits in

einen spezifischen Lebensbereich eingebettet ist, lösen zu können (Hutterli et al., 2012). Dieser Ansatz kann sowohl für ELBE-Lektionen als auch für den Fremdsprachenunterricht mit dem Ansatz *Tasked-Based Language Teaching or Learning* (Meyer et al., 2022).

4.3.2 Wahl der Sozialformen

Bei Grunder et al. (2012) werden vier verschiedene Sozialformen unterschieden: 1) Einzelarbeit, 2) Partnerarbeit, 3) Gruppenarbeit und 4) Klassenarbeit. Sozialformen strukturieren eine Lektion auf kommunikativer und interaktioneller Basis. Alle Sozialformen haben ihre Berechtigung, müssen aber bewusst und gezielt eingesetzt werden (Grunder et al., 2012). Nachfolgend werden die drei in der Lektion verwendeten Sozialformen beschrieben und erklärt.

Bei der Einzelarbeit arbeiten die Schüler·innen nach Möglichkeit eigenständig an Problemen oder an einer Aufgabe. Von den Schüler·innen·n wird Konzentration und Anstrengungsbereitschaft erwartet, um die Aufgabe zu lösen. Erfolgreiche Einzelarbeiten steigern das Selbstwertgefühl und das autonome Lernen und müssen von der Schwierigkeit her, dem Können der Schüler·innen angepasst sein. Die Einzelarbeit ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Aufgabe (Becker, 2007). Sinnvollerweise werden Einzelarbeiten dort eingesetzt, wo die Meinung, Entscheidung und Begründung aller von Bedeutung ist, wo Lernhandlungen eine individuelle Charakteristik aufweisen, die Selbstständigkeit und Kreativität gefördert werden sollen und die Schüler·innen sich auf einen bestimmten Sachverhalt einlassen sollen (Grunder et al., 2012).

Gruppenarbeiten eignen sich immer dann, wenn bei der Aktivität die Vorerfahrungen erforscht und verschiedene Meinungen diskutiert werden sollen. Wenn Projekte durchgeführt werden oder generell das Gespräch angeregt werden soll. Bei der Planung von Gruppenarbeiten müssen die Gruppengrösse und die Gruppenbildung, aber auch die Rahmenbedingungen des Klassenzimmers bedacht werden (Becker, 2007). Gruppenarbeiten erfordern eine gut durchdachte Führung der Lehrperson, da drei Kriterien erfüllt werden müssen: 1) die Aufgabe bedingt, dass die Schüler·innen sich gemeinsam mit dieser auseinandersetzen und zusammenarbeiten müssen, 2) das Ziel der Aufgabe ist gemeinschaftlich, 3) die Aufgabenstellung erlaubt einen Raum zum Handeln und somit zur Selbstständigkeit und Eigeninitiative (Grunder et al., 2012).

Beim Frontalunterricht vermittelt die Lehrperson Wissen, die Schüler·innen beantworten Fragen oder führen etwas nach Anweisung aus (Grunder et al., 2012). Obwohl diese Sozialform sehr kritisch angesehen wird, hat sie ihre Berechtigung – und zwar dann, wenn die Schüler·innen einen grösstmöglichen Einblick in eine Thematik erhalten sollen oder das Verständnis der Sache angestrebt wird (Grunder et al., 2012). Gemäss Beckert (2007) ist diese Sozialform notwendig und am effektivsten beim *direct teaching* und bei der *direct instruction*, wo konkrete Inputs gegeben werden und konkrete Anweisungen befolgt werden sol-

len. Hierbei ist das Erreichen des Ziels direkt anzuvisieren, ohne Abschweifungen zu machen. Einer solchen Gruppenphase folgt eine Vertiefung in einer anderen Sozialform (Beckert, 2007).

4.3.3 Differenzierung

Die Schüler·innen einer Klasse bringen aufgrund ihrer Vorerfahrungen individuelle Voraussetzungen und aufgrund ihres Umfelds unterschiedliche Fähigkeiten mit. Um dieser Heterogenität gerecht werden zu können, wird das Differenzieren, also das Verändern und Anpassen verschiedenster Elemente des Unterrichts, eingesetzt. Es gibt verschiedene Aspekte, welche Differenzierung zulassen: 1) Die Stoffmenge und der Zeitaufwand, 2) die Komplexität, 3) die Anzahl der Durchgänge, 4) die Hilfe und die Selbstständigkeit, 5) die Zugänge sowohl inhaltlich wie auch methodisch und die 6) Kooperationsfähigkeit. Die individualisierenden Einheiten sollen die Klassenarbeitsphasen ergänzen (Grunder et al., 2012).

4.3.4 Bilderbuchanalyse nach Staiger

Bei der Analyse eines Bilderbuches ist nicht nur wichtig zu beschreiben, was das Buch zu bieten hat, sondern auch wie dieses dargestellt wird (Staiger, 2014). Ein Bilderbuch ist keine eigene Textsorte, sondern vielmehr ein Hilfsmittel, welches es ermöglicht, verschiedene Genres mit Bild und Text zu vermitteln. Hierbei kommen der Abhängigkeit und Wechselwirkung von Bild und Text eine elementare Rolle zuteil (Staiger, 2014). Die Multimodalität, die Verknüpfung zweier verschiedener Systeme, führt dazu, dass sich durch die Verknüpfung von Bild und Text die Funktion des jeweiligen verändert und so zu einem funktionalen, semantischen und syntaktischen Ganzen wird (Staiger, 2014).

Staiger (2014) orientiert sich bei der fünfdimensionalen Bilderbuchanalyse an verschiedenen - bereits vor seiner Zeit entworfenen - Rastern. Im Rahmen dieser Arbeit wird lediglich seine eigene Methode vorgestellt. Diese besteht aus 1) der narrativen Dimension, 2) der verbalen Dimension, 3) der bildlichen Dimension, 4) der intermodalen Dimension und 5) der paratextuellen und materiellen Dimension (Staiger, 2014). Eine ausführliche Analyse findet sich im Anhang unter 4.3.4. Dort werden auch die fünf Dimensionen näher erläutert.

4.3.5 Sachanalyse der Sprache

Gemäss Harley (2017), der diese Definition bereits adaptiert hat, ist Sprache ein System, welches durch arbiträre Zeichen (*signs*), wie Laute und Gesten, Gedanken und Gefühle kommuniziert. Es ist aber auch ein System, welches Regeln enthält und so Satzkomponenten, wie Wörter, zusammensetzt. Ausserdem wird es von Nationen und Menschen verwendet (Harley, 2017).

Harley führt diese drei Definitionen zu drei zentralen Konzepten der Sprache zusammen. Die erste besagt,

dass die Sprache vor allem dazu da ist, zu kommunizieren. Diese Kommunikation unter Menschen ist intentional und dafür da, Informationen auszutauschen. Hier ist der soziale Aspekt der Sprache klar ersichtlich (Harley, 2017). Zweitens besteht Sprache aus einem System von Buchstaben, welche anhand spezifischer Regeln zusammengesetzt werden. Wörter sind Zeichen, die als Platzhalter für Objekte, Ideen, Aktionen, Handlungen, etc. agieren. Die Sprache besteht aber nicht nur aus Wörtern und deren Regeln, sondern aus weit grösseren Strukturen, wie den Sätzen und deren Regeln (Syntax) (Harley, 2017).

Das letzte Konzept ist die Arbitrarität von Wörtern und deren Erscheinungen und Lauten. Nur anhand der Laute eines Wortes lässt sich die Bedeutung des Wortes meist nicht herleiten. Dies wäre nur bei Onomatopoeitika der Fall, wobei auch hier oft verwirrende Elemente auftreten (Harley, 2017).

Sprachen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht: die Wahl der Wörter, die Anordnung der Wörter innerhalb eines Satzes, die Weise, wie grammatikalische Regeln umgesetzt werden, die Laute, die verwendet werden, und auch in der Art und Weise, wie Wörter geschrieben werden (Harley, 2017). Trotz dieser vieler Unterschiede ähneln sich viele Sprachen auf verschiedensten Ebenen. Sprachen, die zur gleichen Sprachfamilie gehören haben oft viele Ähnlichkeiten. Die drei europäischen Sprachfamilien, die bei Harley (2017) erwähnt werden sind die romanischen Sprachen, die germanischen Sprachen und Indian.

Kapitel 5

Methode

In diesem Kapitel wird die konzipierte und durchgeführte Lektion beschrieben und die angewendete Datenerhebungsmethode dargestellt. Zusätzliche Informationen zu der Planung finden sich unter 5.1.1 und zu den Beobachtungen unter A.2.

5.1 Unterrichtslektion

Die nachfolgende Diskussion bezieht sich auf die durchgeführte Sequenz in einer 2H in einer französischsprachigen Primarschulklasse im Kanton Freiburg. Die folgenden Unterkapitel fassen jeweils die wichtigsten Elemente der durchgeführten Lektion zusammen und begründen die gemachten Entscheidungen in Bezug auf die oben aufgeführten Theorien. Alle ergänzenden Erklärungen und Auflistungen finden sich im Anhang.

5.1.1 Planung

Die detaillierte Planung dieser Lektion inklusive Planungsraster findet sich im Anhang unter A.1. In den folgenden Abschnitten werden die wichtigsten Elemente hervorgehoben und kontextualisiert.

Bedingungsanalyse Die Lektion wurde für eine 2H mit zwölf Kindern konzipiert. Geplant wurde die Aktivität für hundert Minuten, exklusive der Interviews, die nach der gehaltenen Lektion geführt wurden. Die Lektion wurde innerhalb des Klassenzimmers geplant, wobei der Sitzkreis und die Arbeitstische miteinbezogen wurden. Eine Schülerin hatte den Status *Mesure d'aide renforcée* (MAR). Von der Klassenlehrperson wurde mir jedoch angeraten, nicht separat zu differenzieren, sondern für alle das Gleiche zu planen.

Ablauf und Begründung Die Lektion wurde in die fünf Bereiche 1) erster Kontakt mit den Bildern, 2) phonetische Betrachtung, 3) graphemische Betrachtung, 4) sprachliche und thematische Verschränkung und 5) Abschlussarbeit aufgeteilt.

Der erste Teil der Lektion hatte zum Ziel, die Schüler·innen an die Thematik der Emotionsmonster heranzuführen. Sie betrachteten die Bilder und wurden auf die sprachlichen Unterschiede des Buches aufmerksam gemacht. In dieser Phase hat die Lehrperson den Kindern Fragen hinsichtlich ihrer Beobachtungen und Vermutungen gestellt. Dies geschah in der Sozialform Plenum als Diskussion. Hierbei war die Lehrperson die anleitende Person. Das Ziel dieser Etappe war es, gemeinsam möglichst viele Aspekte der Bilder und des Textes zu erkunden, was bei Grunder et al. (2012) so beschrieben wird. Sprachlich sollte hier die Vielfalt

bereits thematisiert werden, ohne dass der Fokus auf dem Text und dem Geschriebenen lag. Differenziert wurde in dieser ersten Aktivität nicht. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Klassensituationen oft als Gefäss für Informationsweitergabe oder Einführungen genutzt werden. Die Differenzierung findet häufiger in den anschliessenden Aktivitäten statt (Grunder et al., 2012).

Die phonetischen Unterschiede der anderen Sprache zu erkennen, sollte den Schüler·innen-n die Möglichkeit geben, die Sprache zu erkunden, aber auch direkt selbst diese Sprache zu sprechen. Sprechen soll hier nicht eine korrekte Sprechweise voraussetzen. Die Schüler·innen sollen vielmehr so tun als ob, indem sie die verschiedenen Phoneme imitieren. Hierfür wurde mit der App SayHi gearbeitet. Diese App bietet den Kindern die Möglichkeit, ihre Sprachproduktionen übersetzen zu lassen und zu erfahren, was sie in der Fremdsprache versucht haben, nachzusprechen. In dieser Phase wurden auch direkt Sprachstrategien durch das Erraten möglicher Bedeutungen der Wörter mobilisiert und vorgestellt. Dabei wurde vor allem die Strategie der Analogie beziehungsweise Parallelwörter angesprochen. Hierbei aktivieren die ähnlich klingenden Phoneme Neuronen im Gehirn, die mit einem spezifischen Wort verknüpft sind. Diese neue Lautabfolge wird zu diesem bereits bestehendem Neuronennetz hinzugefügt (Macedonia, 2013). Abgeschlossen wurde diese Sequenz mit einer kurzen Plenumsdiskussion, in welcher die Erkenntnisse geteilt wurden. Dieser erste Teil deckte die Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 *Hören* und *Sprechen* (EDK des Kantons Freiburg, 2017c) respektive die Kompetenzen L1 13-14 *compréhension* et *production de l'oral* (CIIP, 2012) des PER ab. Für diesen Teil hatten alle Kinder dieselbe Aufgabe, jedoch unterschiedliche Hilfe von Lehrperson und Mitschülerinnen und Mitschüler, was eine Möglichkeit der Differenzierung darstellt. In dieser Aufgabe war dies sinnvoll, da alle Schüler·innen an denselben Wörtern arbeiten sollten, damit sie gemeinsame Strategien und Hypothesen besprechen konnten, wie das für Gruppenarbeiten gemäss Grunder et al. (2012) auch vorgesehen ist. Auch die Wahl des vorzusprechenden Wortes war den Schüler·innen-n offengelassen und somit wurde auch auf Ebene der Komplexität nach Grunder et al. (2012) autodifferenziert. Die Diskussion am Ende im Plenum wurde gewählt, da es die effizienteste Methode nach Becker (2007) ist, Wissen direkt zu vermitteln und in diesem Fall das Wissen, das sich die Kinder angeeignet haben, auszutauschen.

Ein ähnliches Vorgehen wurde für die graphemischen Unterschiede der Sprache gewählt. Hier sollten die Schüler·innen Buchstabenkarten nach bekannten und unbekanntem Zeichen sortieren und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen. Auch diese Sequenz wurde mit einer kurzen Plenumsdiskussion beendet, welche die verschiedenen Buchstaben ordnen und auf die Hinweise des Monsters aufmerksam machen sollte. Die Karten wurden dann wiederverwendet, um das richtige Monster zu finden. In diesem Abschnitt wurden die Kompetenzen *Lesen* aus dem Lehrplan 21 (EDK des Kantons Freiburg, 2017c) und der Kompetenzbereich L1 11-12 *Compréhension de l'écrit* (CIIP, 2012) aus dem PER behandelt. Die Sozialformen

und die Differenzierung wurden ebenso wie in der zweiten Etappe ausgewählt und unterliegen der gleichen Begründung.

Die Phase der Verschmelzung der Sprache und der Emotionen wurde durch das Wiederfinden des richtigen Bildes erreicht. Hierfür mussten die Schüler·innen mit den entsprechenden Buchstabenkarten den Namen des Emotionsmonsters wiederfinden. Im Plenum wurde dann die Emotion thematisiert und der Text auf Französisch vorgelesen. Die Kinder arbeiteten in ihren Gruppen weiter. Diese Wahl der Sozialform war nicht sehr sinnvoll gewählt, da die Schüler·innen in dieser Aufgabe die Buchstabenkarten mit den Buchstaben auf den Bildern vergleichen sollten. Es gab keinen Austausch oder Profit von mehreren Schüler·innen·n, weshalb dieser Abschnitt im folgenden Erfahrungsbericht 5.1.2 auch aufgegriffen wird. Differenzierung fand in dieser Aktivität durch die Hilfestellungen der Lehrperson oder der Mitschülerinnen und Mitschüler gegeben.

Den Abschluss bildete die Transposition des eher negativen konnotiertes Gefühls auf ein Positives. Hier sollten die Schüler·innen die andere Emotion in Form eines Emotionsmonsters zeichnen und ihm noch einen Namen geben, welcher wiederum seine Wurzeln in der dänischen Sprache hat. Diese Aktivität fand zuerst im Plenum mit einer Diskussion über Emotionen und Emotionsmonster statt. In dieser Phase sollte das Wissen aller mit allen geteilt werden, wofür sich gemäss Grunder et al. (2012) das Plenum anbietet. Die individuelle Vertiefungsphase in Einzelarbeit kann dadurch begründet werden, dass die Schüler·innen so das Gelernte vertieft behandeln können (Grunder et al., 2012). Ausserdem zielte diese Aufgabe darauf ab, die Vorstellungen und Kreativität aller Kinder abzuholen, was in einer Einzelarbeit möglich ist (Grunder et al., 2012). In dieser Phase wurde auf Ebene der Stoffmenge und der Zeit nach Grunder et al. (2012) differenziert, da die Schüler·innen, welche vorzeitig fertig waren, die Erweiterung im Bereich der schriftlichen Produktion bearbeiten konnten und die Schüler·innen, die etwas langsamer waren, mehr Zeit zugesprochen bekamen. Während dieser Vertiefungsphase konnte die Lehrperson bei den Schüler·innen·n noch gezielte Fragen stellen, um die Lernziele überprüfen zu können.

Die Aufteilung der Bereiche wurde einerseits als Rhythmisierung verwendet und andererseits wurden so die zentralen Elemente der sprachlichen Analyse (Harley 2017) jeweils isoliert und schlussendlich zusammenfassend betrachtet. Wie bei Staiger (2014) erwähnt, eignet sich die erste Bildbetrachtung, um auf das Thema einzustimmen und den Kontext zu modellieren. Durch die Abschlussarbeit wurde die Lektion abgerundet und die Inputs von den Schüler·innen·n verarbeitet. Diese Vertiefung macht insofern Sinn, als dass sie geeignet ist, Differenzierungen anzubringen.

Fachdidaktische Entscheide zu ELBE Begegnungsaktivitäten mit anderen Sprachen nach dem ELBE-Ansatz können verschiedene Ziele verfolgen: Akzeptanz und Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen in

einer Klasse, die Aufwertung von Herkunfts-/Migrations Sprachen, das Bewusstsein für Sprache und Kulturen, die interkulturellen Kompetenzen, die Sensibilisierung auf grundsätzliche sprachliche Phänomene mit mehrsprachigem Material, die Lernstrategien und Metakognition oder die Neugier und die Lernmotivation (Hutterli et al., 2012). In der durchgeführten Sequenz wurde der Fokus auf das Bewusstsein für Sprache, auf die Sensibilisierung auf grundsätzliche sprachliche Phänomene und auf die Neugier und Lernmotivation gelegt.

Für diese Lektion wurde eine für alle Schüler·innen unbekannte Sprache gewählt, Dänisch. Diese Sprache weist ähnliche Buchstaben wie das Französische und das Deutsche auf (Klexikon, o.D.). Die Phonem-Graphem-Korrespondenz, also die Umwandlung der Buchstaben in Laute, ist bei der dänischen Sprache jedoch anders. Ausserdem kann der Sinn der dänischen Wörter nur selten durch Analogien abgeleitet werden. Bei der Wahl der zu behandelnden Wörter wurden sowohl solche gewählt, deren Sinn die Schüler·innen erraten konnten, als auch ganz fremde Begriffe. Diese Entscheidung beruht darauf, dass sowohl die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten als auch die Unterschiede und Variationen zu thematisiert werden sollen. Dieser Sprachenvergleich ist Teil des ELBE-Konzepts und wird vor allem im Bereich des Sprachwissens und des Sprach(en)bewusstseins behandelt (PH Bern, o. D.).

Kernelemente der Bilderbuchanalyse nach Staiger und deren Begründung Im nachfolgenden Abschnitt werden die wichtigsten Dimensionen und Elemente der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2014) hervorgehoben. Die ausführliche Bilderbuchanalyse findet sich im Anhang unter A.1.7. Die Wahl des Bilderbuches gründet sich auf der Analyse des Buches.

In der narrativen Dimension wird in Bezug auf die Geschichte das Thema der Emotionsmonster angesprochen und somit das Motiv der Emotionen und Gefühle. Pro Seite gibt es jeweils vier verschiedene Schwerpunkte von Handlungen: 1) Historischer Kontext, 2) Beschreibung des Monsters, 3) wie man sich vor dem Monster schützen kann und 4) gestalterische Elemente sowie kurze Informationen über die körperlichen Eigenschaften der Mosnter. Eine Seite umfasst jeweils ein Monster, welches beschrieben und dargestellt wird. Die Monster werden alle in unterschiedliche Räume eingebettet, ohne dass eine gemeinsame Welt oder eine Zeitspanne ersichtlich wäre. Somit wird kein Handlungsstrang über die restlichen Seiten aufgebaut. Das Erzählen geschieht hier in Form eines Erzählers, der aber keine Geschichte erzählt, sondern die Informationen über das entsprechende Emotionsmonster vermittelt (analysiert nach den Analyse kategorien von Michael Staiger (2014)). Ausgewählt wurde dieses Buch aufgrund des einheitlichen Themas der Emotionsmonster. Pro Doppelseite wird ein Monster behandelt, welches jedoch nicht durch eine Geschichte mit den anderen Doppelseiten in Verbindung steht. Dies erlaubt den Einsatz zu verschiedenen Zeitpunkten,

ohne dass der Kontext verloren geht. Vor allem der Abschnitt zur Thematik, wie man sich vor dem Monster schützen kann und die Beschreibung des Monsters haben in diesem Buch überzeugt, da das Monster so charakterisiert wird, wie sich die Emotion in uns Menschen zeigt.

Der Text ist in der dänischen Sprache verfasst worden. Der Satzbau, die Wortwahl und die Textgestaltung ist relativ komplex und muss für den Zyklus 1 didaktisiert werden. Die Gliederung des Textes und die Länge hingegen sind angemessen für den Zyklus 1 (analysiert nach den Analysekategorien von Michael Staiger (2014)). Das Buch wurde absichtlich in seiner Originalsprache belassen, um eine möglichst grosse Authentizität beizubehalten. Ausserdem kann durch die fremdartige Sprache die Offenheit gegenüber Sprachen angestrebt werden.

Bezüglich der bildlichen Dimension sind vor allem die Darstellungen der Monster und deren Umgebungen elementar. Die Monster stehen im Zentrum, wobei der Hintergrund farblich jeweils passend angefügt wurde. Pro Emotionsmonster wird eine Doppelseite verwendet. Auf dieser Doppelseite unterstützen die gewählten Farben die Emotion und die Stimmung, die das Bild auslösen soll (analysiert nach den Analysekategorien von Michael Staiger (2014)). Das Aussehen und die Farbwahl der Monster verraten bereits viel über die Emotion selbst. Hier ist der Vorteil, dass es in einem ersten Schritt keinen Text braucht, um Hypothesen über die Emotion aufzustellen.

Das Bild und die Schrift verhalten sich auf der intermodalen Dimension komplementär. Der Text gibt Hintergrundwissen über das Emotionsmonster und das Bild liefert das Aussehen und die Wirkung auf die Leserin, den Leser. Die Dimensionen Bild und Text ergänzen sich (analysiert nach den Analysekategorien von Michael Staiger (2014)). Durch den ergänzenden Charakter bleibt ohne den Text das Monster als blosse Interpretation und der Text ohne das Bild nur als Beschreibung. Es braucht in diesem Beispiel beide Elemente.

Das Buch wurde in digitaler Form bezogen und auf A3-Papier gedruckt und laminiert. Die Grösse der Seiten erlaubt es, auf einen Blick viel zu erkennen und lädt dazu ein, genauer hinzusehen. Die Titelseite des Buches wurde für diese Aktivität weggelassen, da die Doppelseiten der Emotionsmonster relevanter sind und das Buch nicht eine chronologische Abfolge der Monster benötigt (analysiert nach den Analysekategorien von Michael Staiger (2014)). Die Bilder alle gleichzeitig ohne Bund zu präsentieren hatte den Vorteil, dass die Schüler:innen selbst entscheiden konnten, auf welche Monster sie sich besonders konzentrieren wollten, und ermöglichte das gemeinsame Arbeiten am selben Material.

Kernelemente der sprachlichen Analyse und Begründung Bei der sprachlichen Analyse des Dänischen wurde einerseits die phonetische und andererseits auch die graphemische Komponente der Sprache in den

Fokus genommen, sowie für die Sachanalyse der gehaltenen Sequenz auch noch einige kulturelle und historische Zusammenhänge herausgesucht. Diese Analyse, angelehnt an die Theorie von Trevor Harley (2017), ist nicht vollständig und könnte noch viel detaillierter durchgeführt werden. Ziel dieser sprachlichen Analyse war es, die Eigenheiten der dänischen Sprache zu erkennen, damit diese in geeigneten Aktivitäten auch für Schüler:innen greifbar gemacht werden können. Dieser Abschnitt umfasst nur die wichtigsten Informationen. Die vollständige Analyse findet sich im Anhang 4.3.5.

Dänisch gehört zu den nordgermanischen Sprachen, wie auch Schwedisch und Norwegisch. Alle drei werden auch als skandinavische Sprachen betitelt. Dänisch wird vorwiegend, aber nicht ausschliesslich, in Dänemark gesprochen. Dänisch kennt nur zwei Geschlechter und zwei Artikel (Klexikon, o.D.). Das Dänische kennt Vokale und Umlaute. Diese werden jedoch anders als im Deutschen oder Französischen verschriftlicht und teilweise auch etwas anders ausgesprochen: das G und das V spricht man am Wortanfang als 'ge: (G) und 've: (W) aus, ansonsten jedoch eher als eine Art 'u: (U). Besonders seltsam klingt das D (nicht am Wortanfang). Es klingt eher wie eine Mischung aus 'ø: (Ö) und 'y: (Ü) und berührt den Gaumen nicht. Die Wortendung -et hat ebenfalls diesen Laut, der als sehr dänisch wahrgenommen wird. Ganz generell werden in der dänischen Sprache viel mehr Buchstaben verschriftlicht als ausgesprochen (Klexikon, o.D.). Das Schriftsystem der dänischen Sprache besteht aus den lateinischen Buchstaben, welche aus dem deutschen und französischen Schriftsystem bekannt sind. Zusätzlich gibt es die Buchstaben: æ, ø und å / Æ, Ø, Å (Klexikon, o.D.).

Lernziele Die Lernziele wurden basierend auf den verschiedenen Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 (EDK des Kantons Freiburg, 2017a), (EDK des Kantons Freiburg, 2017b), (EDK des Kantons Freiburg, 2017c), aus dem PER (CIIP, 2012), (CIIP, 2010a), (CIIP, 2010b), (CIIP, 2012c). und aus den REPA-Deskriptoren (EMCL, 2012) formuliert. Die Liste aller möglichen Kompetenzen aus den verschiedenen Lehrplänen finden sich im Anhang unter A.1.1 - A.1.3. Die Lernziele werden jeweils durch den Vermerk des Kompetenzbereichs des Lehrplans 21 und des PER komplettiert.

- (i) Die Schüler:innen können sich auf die Aufgaben einlassen und diese ausführen (D.6.B, L1 16, FG 13, A 12.3)
- (ii) Die Schüler:innen erkennen und benennen Unterschiede in den Sprachen. Sie reagieren auf Unerwartetes und Neues (D.5.A, D.5.B, L1 11-12, L1 16, L1 17, FG 13, S 3.6)
- (iii) Die Schüler:innen können Phoneme aus wenig bekannten Sprachen erkennen und nachahmen (D.1.A, D.5.A, D.5.B, L1 13-14, L1 16, L1 17, K 6.5.3, A 2.2.1.1, S 1.2, S 3.2.1)

- (iv) Die Schüler:innen können ihnen bekannte Buchstaben von unbekanntem unterscheiden (D.2.A, D.5.A, D.5.B, D.5.C, L1 16, L1 17, A 2.2.1.1, A 4.3.2, S 1.3)
- (v) Die Schüler:innen können die Emotion des Emotionsmonsters in der Schulsprache beschreiben (D.3.B, NMG.1.1, NMG.1.2, L1 15, FG 12)

5.1.2 Datenerhebung

Die Daten für die Auswertung dieser Lektion bestehen aus einem Erfahrungsbericht, welcher mittels persönlichen Beobachtungen während der Lektion erstellt wurde und elf Interviews mit Schüler:innen. Nachfolgend wird jeweils Bezug auf die Stellen im Anhang A.7 und A.2 genommen.

Beobachtungen während der Lektion Die Beobachtungen wurden handschriftlich während der Lektion von der Lehrperson notiert, da die videografische Aufnahme in dieser Klasse aufgrund des Datenschutzes nicht möglich war. Die detaillierten Beobachtungen wurden zur besseren Leserlichkeit digitalisiert und sind in der Tabelle im Anhang 2 einsehbar. Die Beobachtungen wurden spontan gemacht, verfolgten jedoch das Ziel, die Reaktionen der Schüler:innen festzuhalten. Die Beobachtungen ermöglichen einen vertiefteren Einblick in die Lektion, stellen jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie wurden je zu einem der fünf Teilbereiche der Lektion aufgeschrieben und in einem Erfahrungsbericht festgehalten. Dieser Erfahrungsbericht ergänzt die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewantworten.

Erfahrungsbericht Die Lektion konnte bis auf die letzte Gruppendiskussion und das Verschriftlichen des Namens des Monsters so durchgeführt werden, wie sie geplant war. Aufgrund von Zeitmangel am Ende der Lektion wurde entschieden, dass die Fragen, die den Gruppen gestellt werden sollten, in die Interviews miteinbezogen wurden. Das Suchen und Aufschreiben eines Namens für das neue Monster, wurde ersatzlos gestrichen und nur als Differenzierungsmittel für Schüler:innen eingesetzt, die bereits fertig waren. Die Analyse der Durchführung wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit als Erfahrungsbericht aus den gemachten Beobachtungen dargestellt. Das Beobachtungsraster und die Notizen finden sich im Anhang unter A.2

Der erste Kontakt der Kinder mit diesen Bildern war sehr lebendig. Die Kinder haben auf die Bilder sehr interessiert und aufmerksam reagiert, da sie viele Beobachtungen sowohl zu den Tiergestalten als auch zu den Farben machen konnten. Interessant war, dass viele Kinder herausfinden wollten, welche Tiergestalten sich hinter den Monstern auf den Bildern verstecken könnten. Ohne die Nachfrage der Lehrperson haben die Kinder keine Beobachtungen zu der Sprache oder zum Text gemacht. Begründet wurde dies damit, dass sie nicht lesen können und deshalb nicht darauf achten würden. Als die Lehrperson den Fokus auf die Schrift lenkte, haben nur einige Schüler:innen Unterschiede erkennen können, die sie aber als nicht relevant

einstufen (vergleiche Beobachtung A.1). Die Schüler:innen äusserten viele Hypothesen und Ideen, was das Thema der Lektion sein könnte und wirkten alle aufmerksam und konzentriert. Ihre Augen waren immer auf die Bilder gerichtet und es gab sehr wenig Unterrichtsstörungen.

Als die Schüler:innen dabei waren, die Beispiele anzuhören, wirkten sie sehr konzentriert. Sie nahmen beispielsweise die technischen Geräte näher zu sich, um besser hören zu können, sie versuchten sich gegenseitig zu korrigieren und lachten viel. Keine Schülerin und kein Schüler wandte den Blick über längere Zeit ab. Eine Gruppe konnte sehr schnell Verbindungen zu anderen Sprachen herstellen und fragte alle Mitschülerinnen und Mitschüler, ob das Wort in ihrer Sprache existiere. Bei der anderen Gruppe war der Fokus eher auf dem Nachsprechen der Wörter. Die Schüler:innen sollten schlussendlich das gelernte Wort mit der App SayHi aufnehmen. Der erhoffte Effekt, dass die App das dänische Wort einiger Kinder richtig übersetzen würde, trat leider nicht ein. Bei einer nächsten Durchführung wäre es sinnvoll die Wörter entweder genauer üben lassen, oder auf die App verzichten, da sie keinen grossen Mehrwert gebracht hat (vgl. dazu den Screenshot im Anhang unter 7). Bei der Plenumsdiskussion haben die Schüler:innen festgestellt, dass die Wörter anders klingen. Auf Nachfrage haben einige Kinder auch ihre Hypothesen zu den verschiedenen Wörtern preisgegeben. Für einige Schüler:innen waren diese Herleitungen jedoch nicht greifbar, sie haben nachgefragt und meinten, sie würden es nicht verstehen (vergleiche Beobachtung A.2)

Einige Probleme traten bei der dritten Etappe auf. Die Schüler:innen erhielten den Auftrag, die Buchstaben nach bekannten und unbekanntem Zeichen zu ordnen. Es war jedoch so, dass in beiden Gruppen die Kinder so viele Karten wie möglich zu sich nehmen wollten. Ausserdem wurden mehrere Kinder beobachtet, die ihren Namen mit den Buchstabenkarten schreiben wollten. Der farbliche Hinweis zu den Buchstaben, die für die nachfolgende Aktivität verwendet werden sollten, haben die Kinder bis zur gemeinsamen Diskussion gar nicht erwähnt. Bei einer Gruppe konnte der Auftrag nochmals erklärt werden, sodass sie die bekannten und unbekanntem Buchstaben trennen konnten. Bei der anderen Gruppe war dies äusserst schwierig. Hier war jedoch interessant, dass die Kinder die Buchstaben des Dänischen als Variationen der französischen Buchstaben betrachteten. Der Kreis auf dem A war für sie nicht weiter bedeutsam. Für sie war klar, dass dies ein A ist. Die andere Gruppe hingegen hat den Fokus direkt auf diesen Unterschied gelegt. In dieser Etappe war sehr gut ersichtlich, wie differenziert die Schüler:innen die Unterscheidungen machen (vgl. Beobachtungen A.3). Ganz generell haben die Schüler:innen nur die Buchstaben ihres eigenen Namens wiedererkannt, die restlichen Buchstaben waren für sie fremd. Für eine nächste Lektion würde der Fokus sicherlich darauf liegen, Buchstaben auszuwählen, die die Schüler:innen bereits kennen.

Die Organisation für die vierte Etappe dieser Lektion war zu wenig durchdacht. Die Schüler:innen waren in Sechser-Gruppen eingeteilt und sollten mit denselben sechs Buchstabenkarten das richtige Monster wieder

finden. Hier gab es Konflikte, da nicht alle Schüler·innen aktiv mitarbeiten konnten. Sinnvoller wäre es gewesen, die Schüler·innen in Partnerarbeit das richtige Monster suchen zu lassen. Sind mehrere Personen beteiligt, so wird die aktive Zeit beim Suchen verringert, was wiederum zu Unterrichtsstörungen führen kann (Becker, 2007). Die Schüler·innen haben hier verschiedene Strategien angewandt. Manche haben einen Buchstaben genommen und diesen in den Monstern gesucht, andere haben versucht, den ganzen Namen der Monster zu schreiben. Schlussendlich konnten die Schüler·innen das richtige Monster finden. Der Text war auch übersetzt in ihre Muttersprache zu anspruchsvoll, die Kinder wurden unruhiger und sie konnten die Fragen der Lehrperson nicht beantworten. Lösungen für dieses Problem wären beispielsweise, eine vereinfachte Version des Textes zu nutzen und die Karten an die Zweiergruppen auszuteilen, damit alle aktiv mitarbeiten können. In dieser Phase konnten weniger Beobachtungen gemacht werden, da die Schüler·innen viel Hilfe benötigten. Die anschließende Diskussion über das Emotionsmonster war hingegen lebendig und die Schüler·innen konnten viel Redezeit in Anspruch nehmen. Dies könnte daran liegen, dass sie direkt auf die persönliche Ebene wechseln konnten. Die Schüler·innen erzählten, was sie schon über die Emotionen wussten, und konnten dies mit dem Vorschlag des Bilderbuches vergleichen. Hier waren die Schüler·innen sehr aufmerksam und folgten der Diskussion, indem sie sich verbal oder auch nonverbal an der Diskussion beteiligten (vgl. Beobachtungen A.4).

Die Vertiefungsarbeit mit dem Emotionsmonster der Freude wurde von den Schüler·innen·n unterschiedlich aufgefasst. Einige haben den Transfer auf ein komplett neues Monster nicht geschafft und blieben bei bereits bekannten Monstern und änderten diese nur ab. Andere hingegen erfanden komplett neue Formen, Farben und Charakteristiken vom Monster. Während der Vertiefungsphase wurde den Schüler·innen·n teilweise auch individuelle Fragen gestellt. Hier wurde vor allem die Thematik der Emotionen besprochen. Auf die Frage nach neuen oder anderen Sprachen haben die Schüler·innen meist nur von ihren bereits beherrschten Sprachen gesprochen. Einige Schüler·innen haben sich hierbei auch auf die gelernten Wörter bezogen oder versucht, sich den Namen des Emotionsmonsters zu merken (vgl. Beobachtungen A.5).

Interviewleitfaden Ergänzt werden diese Beobachtungen durch die geführten Interviews. Hierzu wurden die Schüler·innen nach der Lektion individuell befragt. Diese Interviews wurden aufgenommen und transkribiert. Die vollständigen Transkriptionen finden sich im Anhang unter A.7. Die Interviews wurden mithilfe eines Interviewleitfadens geführt, welcher vorausgehend erarbeitet und durch visuelle Materialien unterstützt wurde. Im Anhang A.4 sind der gesamte Interviewleitfaden, sowie die Unterstützungsmaterialien (A.6) hinterlegt. Die Interviews wurden vollständig anonymisiert, um den Datenschutz wahren zu können. Die Schüler·innen wurden von eins bis elf durchnummeriert, damit die Leserlichkeit der Auswertung er-

halten bleibt. Die Zuteilung der Nummerierung erfolgte per Zufallsprinzip und soll keine Hierarchisierung darstellen.

Interviews mit Kindern führen Damit Interviews mit Kindern auch reichhaltige Erkenntnisse hervorbringen, müssen die Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Hier unterscheidet Susanne Vogl (2015) die Bereiche der verbalen, interaktiven und kognitiven Fähigkeiten. Bei einem Interview werden die Schüler:innen mit mehreren Aufgaben gleichzeitig konfrontiert, was für jüngere Kinder überfordernd sein kann. Die Auswahl einer geeigneten Methode hinsichtlich der Fähigkeiten der Schüler:innen kann diese entlasten (Vogl, 2015).

Kinder zwischen vier und fünf Jahren entwickeln durch die Dezentrierung empathische Fähigkeiten, welche es dem Kind wiederum erlauben, die Perspektive des anderen einnehmen zu können. In diesem Alter können die Kinder offen gezeigte Gefühle von anderen benennen, sie können aber noch keinen Zusammenhang zwischen der Handlungsabsicht und der Handlung anderer erkennen (Vogl, 2015).

Gemäss Vogl (2015) werden Interviews erst ab fünf bis sieben Jahren empfohlen. Die befragten Schüler:innen in dieser Klasse waren zwischen fünf und sechs Jahren alt und sind somit an der Grenze dieses empfohlenen Mindestalters. Dieses Mindestalter gründet sich auf der Sprachentwicklung von Kindern, dem damit verbundenen Sprachverständnis und der Sprachproduktion. Die Ausdrucksformen entwickeln sich von non-verbalen zu verbalen Kommunikationsformen. Das Verständnis und somit die Aussagen richten sich immer nach einem bestimmten Kontext, was gemäss Vogl (2015), die sich an Garbarino und Stott orientiert, dazu führt, dass die interviewende Person auf Beobachtungen zurückgreifen und das eigene Wissen über Kinder mobilisieren muss, um die Aussagen verstehen zu können (Vogl, 2015). Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren berichten gerne über eigene Erlebnisse und Erfahrungen oder teilen Informationen mit. Trotz des wachsenden Wortschatzes weisen die Ideen der Kinder noch keine grosse Komplexität auf (Yarrow, 1960, zitiert nach Vogl, 2015). Erzählungen sind bei Kindern in diesem Alter für gewöhnlich kurz und Hintergrundinformationen werden weggelassen (Vogl, 2015).

Der Wortanteil der Kinder nimmt mit dem Alter zu. Je älter die Kinder sind, desto höher ist ihr Redeanteil, wobei hier stets die Persönlichkeit des Kindes die grösste Rolle spielt. Das bedeutet, dass schüchterne Kinder weniger erzählen werden als aufgeweckte, unabhängig vom Alter (Vogl, 2015).

Das Gedächtnis von Kindern wird in das prozedurale und deklarative Gedächtnis unterteilt. Relevant für diese Arbeit ist das deklarative Gedächtnis, welches das Wissen umfasst, das aus Ereignissen aus dem Leben (episodisch) oder aus Erfahrungen (semantisch) abstrahiert wird. Die Gedächtnisleistung wächst bis etwas zum zehnten Lebensjahr an, danach hat das Gedächtnis die Kapazität eines Erwachsenen erreicht

(de Leeuw et al., 2004, zitiert nach Vogl, 2015).

Für Kinder ist es einfacher, Dinge wiederzuerkennen, als diese frei zu erzählen. Deshalb sollten Retrospektivfragen als Recognition formuliert werden, als etwas, was die Kinder wiedererkennen können (Vogl, 2015). Bei Nachfragen ist es empfehlenswert, verschiedene Alternativen anzubieten. Hier muss darauf geachtet werden, dass die Frage nicht eine zu grosse suggestive Wirkung aufweist. Auch Fragen über das Gesehene und Gehörte können hilfreich sein, um mehr Informationen zu erhalten (Vogl, 2015).

Die Entwicklung der Fähigkeit des logischen Denkens ist umstritten. Während Goswami davon ausgeht, dass drei bis vierjährige Kinder bereits schlussfolgernd denken können, ist für Piaget und Inhelder klar, dass Kinder in diesem Alter zunehmend kausale Beziehungen herstellen können, aber dass variable Zuordnungsmerkmale noch vorherrschen (Vogl, 2015). Interviews mit Kindern haben gezeigt, dass bereits ab fünf Jahren logisches Denken und Schlussfolgern erkennbar ist. Dieses ist jedoch nicht durchgängig vorhanden und die Unterschiede zwischen den Kindern sind gross (Vogl, 2015). Interviewfragen, die logisches Denken erfordern, werden deshalb erst ab sieben Jahren empfohlen (Vogl, 2015).

5.2 Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach U. Kuckartz und S. Rädiker

Die mittels Beobachtungen und Erfahrungsbericht gesammelten Daten liegen in Form von einem Beobachtungsbogen vor. Die Interviewdaten aus den elf Interviews wurden anhand vereinfacht transkribiert. Sowohl den Beobachtungsbogen wie auch die Transkripte finden sich im Anhang unter A.2 und A.7.

Die qualitative Inhaltsanalyse von Kuckartz und Rädiker (2022) ist ein Basisverfahren, welches die Vorgehensweise bei der qualitativen oder quantitativ-statistischen Auswertung von Daten beschreibt. Hierfür werden Kategorien gebildet, welche erlauben, die Inhalte der Daten zu kodieren und so für die Auswertung und die Beantwortung der Forschungsfrage nutzbar zu machen. Eine Kategorie ist das Resultat klassifizierter Einheiten und wird deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv gebildet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Kuckartz und Rädiker (2022) unterscheiden sieben Arten von Kategorien, die in dieser Arbeit erwähnt, aber nicht weiter erklärt werden: 1) Fakten-Kategorie, 2) thematische Kategorie, 3) evaluative, skalierende Kategorie, 4) analytische Kategorie, 5) theoretische Kategorie, 6) natürliche Kategorie und 7) formale Kategorie.

Weiter werden verschiedene Formen der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden: 1) die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, 2) die evaluative qualitative Inhaltsanalyse, 3) die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse und 4) die qualitative Inhaltsanalyse mit QDA-Software (Kuckartz & Rädiker, 2022). In der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wird zuerst entlang der erstellten Hauptkategorien kodiert.

Mit Hilfe des Datenmaterials werden die Kategorien verfeinert und weiterentwickelt. In einer zweiten Kodierphase wird das Datenmaterial anhand der neu entwickelten Kategorien erneut kodiert. Darauf folgt eine Auswertung der kodierten Daten und eine Strukturierung der Ergebnisse (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Im Gegensatz zu dieser beschreibenden Form der Inhaltsanalyse wird in der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse eine Bewertung, Einschätzung oder Klassifizierung der Inhalte durch die Forschenden angestrebt, was durch eine fallbezogene Auswertung und entsprechende Kategorienbildung erreicht wird (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse geht einen Schritt weiter als die bereits erwähnten Formen, indem die Konstruktion von Typologie angestrebt wird. Die Typenbildung erlaubt es, mehrdimensionale Muster erkennen und analysieren zu können. Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse ist komplexer als die vorhergegangenen Formen (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die qualitative Inhaltsanalyse mittels einer QDA-Software lässt sich in allen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse nutzen. Entscheidend ist die Nutzung einer Software, um die Daten zu kodieren (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Für diese Bachelorarbeit wird die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse verwendet, zumal sich diese Methode für die Beantwortung der Forschungsfrage eignet, da die Beschreibung von Sensibilisierungsmomenten zentral ist. Denn das Kategoriensystem in dieser Arbeit soll die Sensibilisierung der Sprachbewusstheit (*Language awareness*) aufzeigen.

In den folgenden Unterkapiteln wird die deduktiv-induktive-Kategorienbildung nach Kuckartz und Rädiker (2022) beschrieben und die Umsetzung in dieser Arbeit aufgezeigt. Diese Variante wurde deshalb ausgewählt, weil einerseits Mischformen sehr häufig bei qualitativen Inhaltsanalysen auftreten und andererseits, weil sowohl die deduktive als auch die induktive Variante nicht ausreichend wären, um die Forschungsfrage zu diskutieren.

5.2.1 Deduktiv-induktive Kategorienbildung nach Kuckartz und Rädiker

Typischerweise beginnt eine deduktiv-induktive-Kategorienbildung mit der Erstellung eines Kategoriensystems basierend auf der Forschungsfrage, dem Interviewleitfaden oder einer Bezugstheorie, also der deduktiven A-priori-Kategorienbildung. Mithilfe dieses Systems werden die Daten grob kategorisiert, woraufhin die induktive Bildung neuer Kategorien, meist in Form von Subkategorien, folgt (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die theoretischen Grundlagen dieser beiden Formen der Kategorienbildung werden nachfolgend erklärt.

Bei der deduktiven A-priori-Kategorienbildung werden Kategorien weitgehend unabhängig von den Daten erstellt (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Kategorien werden anhand verschiedener Quellen gebildet. Gemäss

Kuckartz und Rädiker (2022) umfassen diese Quellen 1) den Interviewleitfaden, welchem normalerweise Vorüberlegungen zu Grunde liegen, 2) eine Theorie, die bereits Kategorien oder Konzepte enthalten kann, 3) den aktuellen Forschungsstand, der möglicherweise bereits Kategoriensysteme enthält, 4) Prozessmodelle, die eine Kategorienübernahme der Abläufe erlaubt, 5) Hypothesen und Vermutungen, die sowohl aus Forschungen, der eigenen Reflexion oder gewonnenen Erklärungen stammen können, 6) Alltagswissen, das sich auf die Forschungsfrage bezieht und 7) persönliche Erfahrungen und subjektive Theorien. Der Einbezug vieler verschiedener Quellen kann die Chance auf wertvolle Kategorien erhöhen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Für diese Arbeit werden sowohl eigene Hypothesen und Vermutungen, persönliche Erfahrungen, subjektive Theorien als auch eine Theorie von Irvine et al. (2016) und Tajmel (2017) verwendet, um das Kategoriensystem zu bilden. Die genaue Umsetzung wird im folgenden Unterkapitel 5.2.1 erklärt und begründet (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Der darauffolgende Teil der Kategorienbildung verfolgt einen induktiven Ansatz. Bei welchem die Kategorien durch die Bearbeitung der Datengrundlage und durch einen aktiven Konstruktionsprozess gebildet werden. Dieser Prozess erfordert sowohl Vorwissen als auch Sprachkompetenzen. Infolgedessen würden unterschiedliche Personen nicht zwangsläufig zu denselben Kategorien kommen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Kuckartz und Rädiker (2022) schlagen deshalb eine Guideline vor, die aus sechs Schritten besteht und für weniger erfahrene Personen im Umgang mit induktiver Kategorienbildung als Ausgangspunkt dienen soll. Diese sechs Schritte werden im Folgenden kurz erläutert und mit der Umsetzung in dieser Arbeit ergänzt.

1) Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen. Kuckartz und Rädiker (2022) haben für diesen ersten Schritt Fragen aufgestellt, die dabei helfen sollen, das Ziel der Kategorienbildung zu bestimmen. Die Kategorienbildung im Rahmen dieser Bachelorarbeit hat das Ziel, Sensibilisierungsmomente in einer ELBE-Lektion sichtbar zu machen. Die Kategorien helfen dabei, die Sensibilisierung innerhalb verschiedener Bereiche des Sprach(en)bewusstseins einzuordnen. Die Kategorien werden sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet, weshalb bei der ersten Beratung eine unvoreingenommene Haltung empfehlenswert ist (Kuckartz & Rädiker, 2022). Vorwissen zu diesem Thema fließt ebenfalls in die Kategorienbildung mit ein, da die Kurse an der PH FR, sowie auch die Literaturrecherche, bereits viel Hintergrundwissen zur Sprachensensibilisierung beigetragen haben.

2) Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen. In diesem Schritt wird die Kategorienart bestimmt. Die sieben Arten wurden bereits im Kapitel 5.2 erwähnt. Für diese Arbeit sollen drei verschiedene Arten von Kategorien verwendet werden. Für die erste Version des Kategoriensystems wurden einerseits die Themen des Interviewleitfadens und andererseits die theoretische Grundlage der Bestandteile von *Language*

Awareness nach Tajmel (2017) verwendet. Dadurch sind die theoretischen und die thematischen Kategorien zum Einsatz gekommen. Durch die Analyse der Interviews und der Reflexion der Beobachtungen wurden neue Kategorien entworfen, die dem analytischen Kategorientyp entsprechen.

Die theoretische und thematische Kategorienbildung umfasst die Kategorien 1) *Sprachkenntnisse – kognitiver Parameter*, 2) *Selbstvertrauen/Miteinander hinsichtlich der Sprache – sozialer Parameter* und 3) *Interesse/Motivation und Haltung/Einstellung – affektiver Parameter*. Die theoretische Grundlage für diese Unterteilung wurde bereits im Theorieteil bei 4.2.2 erläutert. Für diese Arbeit wurden vorwiegend die Theorien von Tajmel (2017) und Irvine et al. (2006) verwendet.

Thematische Kategorien konnten aus dem Interviewleitfaden genommen werden. Die thematische Kategorie zu der allgemeinen Empfindung wurde die Frage gestellt « Wie hat dir etwas gefallen?». Hinsichtlich des Lernens wurden die Fragen zum Lernempfinden gestellt und zur Haltung die Fragen zur allgemeinen Haltung gegenüber dem Sprachenlernen und die Haltung gegenüber ähnlichen Lektionen.

3) Mit den Daten vertraut machen und Umfang der zu kodierenden Segmente festlegen. In diesem Schritt soll gemäss Kuckartz und Rädiker (2022) die Datengrundlage eingesehen werden, ohne direkt Kategorien zu bilden. Bei Daten, die durch die kodierende Person erhoben wurden, besteht diese Vertrautheit bereits. Ebenfalls wird in diesem Schritt entschieden, ob nur Begriffe und der Kern der Aussage oder ein formales Kriterium kodiert werden (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Für diese Arbeit wurden die Beobachtungsnotizen digitalisiert und die Interviews transkribiert. Beides führte zu einer wiederholten Auseinandersetzung mit der Datengrundlage. Die Tabelle der Beobachtungen wurde pro Phase innerhalb der Lektion in drei Bereiche unterteilt. Hier wurden die Reaktionen der Schüler:innen (vgl. Beobachtungen A-E.1.1), die *Bemerkungen zu sprachlicher Vielfalt* (vgl. Beobachtungen A-E.1.2) und *sonstige Beobachtungen* (vgl. Beobachtungen A-E.1.3) festgehalten. Kodiert wurde jeweils ein Feld der Tabelle, welches durch ein Kürzel identifiziert wird. Bei den Transkripten wurden, wann immer möglich, verbale Äusserungen der Schüler:innen kodiert, teilweise wurden die nonverbalen Äusserungen der Schüler:innen gemeinsam mit der Frage oder der Paraphrasierung der Interviewerin ergänzt, um Aussagen zu klären. Die Verwendung von nonverbalen Antworten entspricht gemäss Vogl (2015) dem Entwicklungsstand der Kinder, da die verbalen Fähigkeiten sich von der Gestik hin zur Sprache entwickeln.

4) Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden. Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien. Dieser Schritt beinhaltet die Bearbeitung der Datengrundlage. Hierbei wird Zeile für Zeile vorgegangen und die Kategorien werden direkt vermerkt. Gemäss Kuckartz und Rädiker (2022) soll der Beginn offen gestaltet werden und die Korrektheit und Abstraktheit nachträg-

lich angefügt werden. Können Textstellen bereits existierenden Kategorien zugeordnet werden, werden diese kodiert, ansonsten werden neue Kategorien hinzugefügt (Kuckartz & Rädiker, 2022).

So wurde auch in der vorliegenden Arbeit vorgegangen. Dabei entstand eine neue Kategorie: *Erreichen der Lernziele*.

5) Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems. Als Folge der Erstellung neuer Kategorien müssen bereits vorhandene Kategorien neu angeordnet werden. So werden ähnliche Kategorien zusammengefasst und eine Struktur in das Kategoriensystem eingebaut. Hier haben sich hierarchische Systeme oft bewährt. Die Frage nach den Hauptkategorien und den Subkategorien wird ebenfalls in diesem Schritt behandelt, ebenso wie Vorüberlegungen zur Ergebnisdarstellung (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Nach mehrmaligem Durchlesen und Bearbeiten der Transkripte, sowie dem ersten der Erfahrungsberichte konnten keine neuen Kategorien gefunden werden. Wie die folgende Grafik zeigt, wurden deshalb vier Hauptkategorien und insgesamt zehn Subkategorien definiert. Wie bei Kuckartz und Rädiker (2022) vorgeschlagen, wurden diese Kategorien in einem hierarchischen System erfasst. Vorüberlegungen zu den Ergebnisdarstellungen wurden ebenfalls in diesem Schritt gemacht und sind bei der Bildung der Subkategorien miteingeflossen. So wurden beispielsweise auch die fachlichen Ziele kodiert, um den Vergleich zu den sprachlichen Zielen ziehen zu können.

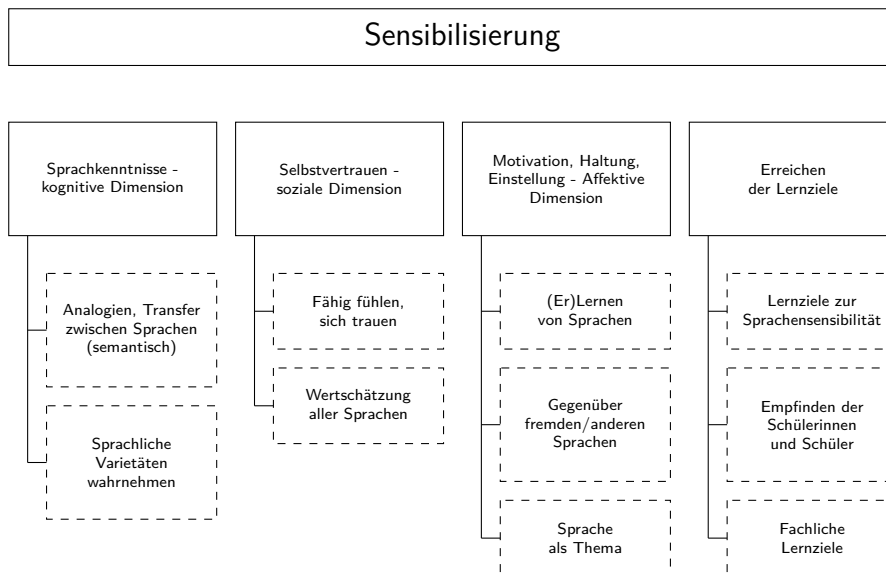


Abbildung 3: Überblick der Haupt- und Subkategorien

6) Das Kategoriensystem festlegen und Kategoriendefinitionen erstellen. Diese Phase wird erst erreicht, wenn auch nach mehrfachem Durchlauf der Schritte 4) und 5) keine grösseren Veränderungen mehr stattfinden. In diesem Schritt wird das Kategoriensystem anhand der Kriterien Trennschärfe, Plausibilität, Präsentationsfähigkeit und Kommunizierbarkeit überprüft. (Kuckartz & Rädiker, 2022). Ist die Einhaltung dieser Kriterien überprüft worden, werden die Kategoriendefinitionen und der Kodierleitfaden erstellt. Bei der Definition einer Kategorie sollte darauf geachtet werden, dass diese immer mit einem Beispiel illustriert wird. Die Auswahl dieser Beispiele ist entscheidend und soll die Kategorien voneinander abgrenzen (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Überprüfung der Kategorien anhand der Kriterien Trennschärfe, Plausibilität, Präsentationsfähigkeit und Kommunizierbarkeit wurde für diese Arbeit im Ansatz gemacht. Aufgrund fehlender Expertise wird hierbei jedoch kein Anspruch auf Richtigkeit erhoben. Nach dieser Überprüfung wurde der im Anhang abgelegte Kodierleitfaden (A.4) erstellt, der jeweils mit einem repräsentativen Beispiel aus den Interviews versehen wurde.

5.2.2 Kategoriendiskussion

Die vier Kategorien, 1) *Sprachkenntnisse*, 2) *Selbstvertrauen*, 3) *Motivation, Haltung, Einstellung* und 4) *Erreichen der Lernziele* decken bereits eine grosse Spannweite von Sensibilisierung ab. Sie könnten sicherlich noch erweitert oder verfeinert werden, was für diese Arbeit jedoch nicht sinnvoll erscheint. Für die Erstellung der Subkategorien wurde bei allen Hauptkategorien die Auflistung der PH Bern zum IdeenSet Mehr Sprachen für alle (PH Bern, o.D.) einbezogen, dies wird im nachfolgenden nicht mehr explizit erwähnt.

Innerhalb der Kategorie *Sprachkenntnisse* sind zwei Subkategorien entstanden: 1) *Analogie, Transfer zwischen Sprachen (semantisch)* und 2) *sprachliche Varietäten*. Bei der Bearbeitung der Datengrundlage fiel auf, dass die Schüler:innen auf verschiedene Sprachstrategien zurückgegriffen haben. Daraus wurde die erste Subkategorie gebildet. Die zweite Subkategorie wurde mithilfe der Beschreibung des kognitiven Parameters definiert. Hierbei geht es auf sprachlicher Ebene um die Wahrnehmung sprachlicher Unterschiede (Tajmel, 2017). Diese Subkategorien decken sowohl den analytischen als auch den strategischen Aspekt ab, weshalb ihre Berechtigung grundsätzlich gegeben ist. Fraglich ist, was alles zu der Subkategorie *sprachliche Varietäten* wahrnehmen zählt und wie diese Wahrnehmung objektiv beobachtet oder kodiert werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht eine möglichst genaue Anwendung der Kategorie zu definieren und die kodierten Stellen mehrfach zu betrachten.

Bei der zweiten Kategorie konnten ebenfalls zwei Subkategorien erstellt werden: 1) *Fähig fühlen, sich trauen*

und 2) *Wertschätzung aller Sprachen*. Die erste Subkategorie hat seinen Ursprung ebenfalls in der Beschreibung des sozialen Parameters nach Tajmel (2016), wo das Selbstvertrauen als elementarer Bestandteil der Sprachsensibilisierung erwähnt wird. Die zweite Subkategorie entstand während der Bearbeitung der Datengrundlage. Die Schüler·innen nutzten bei den Strategien Erst- und Zeitsprachen von Mitschüler·innen. Der Grund dafür ist, dass der aktive Einsatz der Sprache darauf hindeutet, dass die Kinder der Sprache Stellenwert geben, der nicht allzu tief ist. Dies könnte Wertschätzung aufzeigen. Bezüglich der Legitimität ist die zweite Subkategorie etwas fraglich. Es konnte auch nach mehrfachem Durcharbeiten und kodieren der Datengrundlage nicht trennscharf entschieden werden, wann die Aussagen der Schüler·innen einen wertschätzenden Charakter aufweisen und wann nicht. Dennoch wurde sie für diese Arbeit verwendet, da die Wertschätzung den sozialen Parameter umschreibt. Bei der ersten Subkategorie entstand wie bei der Subkategorie zu den *Sprachkenntnissen* das Problem des Umfangs. Auch bei dieser Subkategorie konnte nur interpretativ entschieden werden, welche Reaktionen als sich trauen kodiert werden können.

Die dritte Kategorie umfasst drei Subkategorien: 1) *(Er-)Lernen von Sprachen*, 2) *Gegenüber fremden/anderen Sprachen* und 3) *Sprache als Thema*. Die ersten beiden Subkategorien entstanden aufgrund des Interviewleitfadens und den dazu passenden Fragen zu der allgemeinen Meinung zu anderen Sprachen und der Frage nach dem Empfinden von Erlernen von Sprachen. Die dritte Subkategorie wurde nach dem zweiten Durchlauf der Interviews erstmals identifiziert. Es stellte sich dann heraus, dass diese Subkategorie durch die Interviewfrage, ob etwas ungewöhnlich war, bereits abgedeckt war. In Bezug auf die Legitimität dieser Kategorien stellt sich die Frage, inwiefern die letzte Subkategorie wirklich aussagekräftige Ergebnisse liefern kann. Denn die Frage bezieht sich nicht im Speziellen auf die Sprache, sondern interpretiert in die Antwort der Schüler·innen hinein. Diese Interpretation wiederum ist kritisch und auch fraglich zu betrachten. Im Rahmen dieser Arbeit wurde entschieden diese Kategorie beizubehalten und Ergebnisse mit Vorsicht zu verwenden. Die übrigen zwei Subkategorien sind durch das Wort Lernen voneinander klar abzugrenzen, ergänzen sich jedoch und decken insgesamt einen grossen Bereich der Haltung der Schüler·innen ab, weshalb die Legitimität gegeben sein sollte. Auch das Kodieren verlief ohne grössere Schwierigkeiten, weshalb keine weiteren Kategorien induktiv ergänzt werden mussten.

In der letzten Hauptkategorie wurden ebenfalls drei Subkategorien gebildet: 1) *Lernziele zur Sprachsensibilität*, 2) *Empfinden der Schüler·innen* und 3) *Fachliche Lernziele*. Die zweite Subkategorie wurde bereits vorab im Interviewleitfaden identifiziert. Hinzu kam die erste und die dritte Subkategorie im Austausch über die Datengrundlage. Die Fachlichen Lernziele wurden bewusst von den sprachlichen Lernzielen getrennt, da bei den Interviews ebenfalls explizit das Thema (fachlich) und die Sprache (sprachlich) erfragt wurden. Durch diese Trennung können die beiden Subkategorien verglichen werden. Dies hat den Vorteil,

dass genauere Aussagen über das Lernen der Sprache gemacht werden können, da die inhaltlichen Lernziele explizit ausgeklammert werden und so ein umfassendes Bild aufgezeigt wird. Bezüglich der Legitimität stellt sich einzig die Frage, ob die letzte Subkategorie wirklich notwendig ist für diese Arbeit. Die Arbeit befasst sich hauptsächlich mit der Sprache und weniger mit dem Thema. Der Entscheid dennoch alle drei Subkategorien zu behalten, gründet sich darauf, dass durch den Vergleich des Thema und der Sprache ein Mehrwert entstehen könnte, weshalb es legitim ist, diese Kategorie beizubehalten.

Kapitel 6

Ergebnisdarstellung und Diskussion

Dieses Kapitel umfasst die Darstellung der Ergebnisse und die darauffolgende Diskussion dieser. Die Ergebnisse wurden anhand der Interviewtranskriptionen und des Beobachtungsrasters, welche sich im Anhang unter A.7 respektive A.2 finden, erstellt. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Kategorien erst einzeln präsentiert und diskutiert, bevor später ein Fazit über alle Kategorien hinweg gezogen wird. Die Kategorien werden chronologisch präsentiert, was keine Hierarchisierung der Ergebnisse darstellt, sondern ein rein formeller Entscheid ist, um auf dieselbe Reihenfolge zurückzugreifen wie beim Kodierleitfaden.

Die Beobachtungen und Aussagen bezeugen nicht direkt, dass eine Sprachsensibilisierung stattgefunden hat. Es bedarf einer gewissen Interpretation, um die vorhandenen Daten analysieren zu können. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit werden einige Interpretationsmöglichkeiten verfolgt, jedoch ist es nicht möglich, alle Interpretationsmöglichkeiten aufzuzeigen. Diese Analyse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

6.1 Sprachkenntnisse - kognitive Dimension

Die Ergebnisse zu der kognitiven Dimension wurden während der Lektion in den Phasen 2 bis 4 beobachtet. Hieraus geht hervor, dass die Schüler·innen sehr genau zugehört haben, da sie sich selbst korrigiert oder auch die Aufnahme mehrfach angehört haben (vgl. B.2.1). In Bezug auf die verwendeten Strategien konnten mehrere Situationen beobachtet werden, in welchen sich die Schüler·innen auf andere bereits bekannte Sprachen bezogen haben. Hier wurden beispielsweise Parallelen zum Deutschen gesucht (vgl. B.2.2), oder die Schüler·innen erwähnten die Ähnlichkeit zum Französischen (vgl. B.3.2). Bei der vierten Etappe der Lektion konnte zudem beobachtet werden, wie Schüler·innen die Buchstaben aus ihrem Namen wiedererkannten oder die verschiedenen Schriftarten miteinander verglichen (vgl. B.4.1 und B.4.2).

Konkrete Aussagen über die Sprachkenntnisse konnten nur beim Schüler S8 kodiert werden. Dieser Junge erinnerte sich auf die Frage hin, was er gelernt habe, an die Laute zurück, welche er in Phase 2 nachahmen sollte (vgl. Z. 388). Die deutliche Aussprache, die in der Audioaufzeichnung erkennbar war, zeugt davon, dass besagter Junge die Laute sehr differenziert wahrnehmen und wiedergeben konnte. Derselbe Schüler erwähnte während des Interviews auf die Frage hin, was er gelernt habe, folgendes: „J'ai appris que y avait des fausses lettres dans notre langue, comme on a fait les lettres“(S8, 2024, Z. 379). In dieser Aussage bezieht er sich auf die Diskussion, die im Anschluss an die dritte Phase der Lektion geführt wurde. Hier wurde besprochen, dass die Sprachen teilweise andere Buchstaben oder Zeichen aufweisen. Dieser Junge

hat dies so interpretiert, dass einige Buchstaben falsch seien. Hierbei ist äusserst interessant, dass er die falschen Buchstaben «unserer Sprache» zuordnet. Da dieser Junge zu Hause und in der Schule nur Französisch spricht, meinte er damit wahrscheinlich seine L1.

Durch die Aussagen des Schülers und die gemachten Beobachtungen kann erschlossen werden, dass Elemente der kognitiven Dimension während der Lektion angesprochen wurden. Die Schüler·innen haben sich mit der Materie befasst und eine komplett fremde Sprache untersucht. Diese Untersuchung und Unterscheidung von Sprachen sind Teil der wichtigsten Komponenten des ELBE-Prinzips (Degen & Stadelmann, 2007). Wie James und Garrette (1991, zitiert nach Irvin et al., 2006) aussagen, gehören zum Konzept der *Language Awareness* auch die Sprachkenntnisse. Dies bedeutet frei interpretiert, dass eine Bedingung für Sprachsensibilität erfüllt ist, sobald die Sprachkenntnisse angesprochen werden. Für den Zyklus 1 bedeutet Sprachkenntnisse zu haben noch nicht, eine Sprache sprechen zu können, sondern mit ihr in Kontakt zu treten (CIIP, 2012). Aufgrund dieser theoretischen Grundlage wird die folgende These aufgestellt: Falls die Schüler·innen die Sprache untersuchen und so mit der neuen Sprache in Kontakt treten, werden Sprachkenntnisse aufgebaut und somit findet eine allgemeine Sensibilisierung für Sprachen statt.

6.2 Selbstvertrauen - soziale Dimension

Aus den Beobachtungen geht hervor, dass die Schüler·innen wenig Mühe hatten, sich auf die Aufgaben einzulassen. Sie haben ausser bei organisatorischen Problemen wenig zusätzliche Fragen gestellt. Die Schüler·innen reagierten auf die Aufgabe, die Sprache zu sprechen, ohne grosse Hemmungen und haben die Wörter direkt nachgesprochen, ohne dass die Lehrperson sie dazu auffordern musste. Dies galt auch für die Aufnahmen mit dem Mobiltelefon (vgl. B.2.2). Beim Sortieren der Karten entstanden Diskussionen innerhalb einer Gruppe, ob die Buchstaben mit speziellen Zeichen den bereits bekannten entsprechen oder nicht. Hierbei konnte beobachtet werden, dass alle Schüler·innen sich an der Diskussion beteiligten und ihre Meinung äussern konnten (vgl. B.2.2 und B.3.2). Daraus kann geschlossen werden, dass sie ein ausreichendes schulisches Selbstkonzept im Bereich der Sprache aufweisen, um über die Thematik sprechen zu wollen und zu können. Ein positives Selbstkonzept motiviert dazu, weiter an den Kompetenzen zu arbeiten (Berk, 2020), was in dieser Lektion der Fall zu sein scheint. Während der Abschlussarbeit konnten ausserdem eine Schülerin und ein Schüler beobachtet werden, die ihrem gezeichneten Emotionsmonster eigenständig einen Namen gaben. Diesen Namen haben sie durch das Vermischen der Buchstaben des eigenen Namens gebildet. Die Selbstständigkeit, die diese Schülerin und dieser Schüler aufwiesen, zeigt, dass sie sich zutrauen, selbstständig einen Namen zu erfinden. Ein ähnliches Fazit kann aus den Aussagen von Schüler 3 und Schüler 8 bezüglich des Erinnerns an die sprachlichen Inhalte gezogen werden. Diese Schüler trauten sich,

den dänischen Namen und das imitierte Wort trotz des ausserordentlichen Settings eines Interviews zu wiederholen. Gemäss Vogl (2014) ist das Interview für Kinder ein ausserordentliches Kommunikationssetting, welches es den Schüler·innen erschweren kann, frei zu erzählen. Für diesen konkreten Schüler bedeutet dies also, dass er trotz des ausserordentlichen Settings, welches eher erschwerend wirkt, sich getraut hat in der Fremdsprache zu sprechen, was wiederum ein Zeichen dafür ist, dass sein schulisches Selbstkonzept im Bereich der Sprachen vorhanden ist.

Die Subkategorie der Wertschätzung verschiedener Sprachen auf sozialer Dimension wurde innerhalb der Beobachtungen B.2.2 kodiert. Die Schüler·innen haben in der Diskussion über die Bedeutung der dänischen Wörter verschiedene Sprachen als Ressourcen beigezogen. In dieser Situation haben die Schüler·innen die Sprachen gleichwertig verwendet, insofern sie alle möglichen Sprachen als Hilfsmittel beigezogen. In dieses Herbeiziehen kann eine gewisse Wertschätzung hineininterpretiert werden. In dieser Situation wurden die Sprachen in einem anderen Kontext aufgerufen, als bei den Beobachtungen in B.1.2, wo die Schüler·innen nur die Sprachen aufzählten, die sie sprechen. Hier wird dem Aufzählen keine Wertschätzung hineininterpretiert, da davon ausgegangen wird, dass aufgrund der Präsentationskenntnisse die Schüler·innen sich gewohnt waren die Sprachen aufzuzählen.

In der Theorie finden sich zu dem sozialen Parameter Ansätze bei der Förderung des sprachlichen Handelns. Das sprachliche Handeln und die Orientierung hin zu einer funktionalen Mehrsprachigkeit sind zentral bei der Sprachenstrategie der Schweiz (Hutterli et al., 2012). Wie bei der funktionalen Mehrsprachigkeit grundlegend sollen die Schüler·innen motiviert werden, zu sprechen und ihre Fähigkeiten auszubauen, ohne Angst vor sprachformalen Fehlern zu haben (Hutterli et al., 2012). Die Ergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass die Schüler·innen keine Angst davor hatten, die Sprache zu verwenden. Dies zeigte sich einerseits durch die vielen Versuche der Imitation von Fremdsprachigen Wörtern, als auch bei der konkreten Aussage des Jungen, der sogar bei einer Ausnahmesituation sich traute, sprachlich zu handeln.

Der plurale Ansatz, welcher sowohl beim REPA als auch beim ELBE-Konzept zum Tragen kommt, schreibt auch Minderheitssprachen und weniger bekannten Sprachen ihre Berechtigung zu (EMCL, o. D.), (Degen & Stadelmann, 2007). Diese *Wertschätzung aller Sprachen* kann auch in die oben erwähnten Ergebnisse interpretiert werden. Es konnten keine wertenden Reaktionen während der Lektion oder in den Aussagen gefunden werden, was dafür spricht, dass die Schüler·innen allen Sprachen denselben oder keinen Stellenwert zuschreiben. In jedem Fall unterliegen die Sprachen keiner Hierarchie. Hierbei ist wichtig zu erwähnen, dass die Schüler·innen in diesem Alter unter Umständen das Verständnis für die unterschiedlichen Stellungen der Sprachen noch nicht entwickelt haben. Es könnte aber auch so argumentiert werden, dass durch den frühen Kontakt mit verschiedenen Sprachen keine spezifische Einordnung stattfindet, sondern die Sprachen

als Teil des Lernens verstanden werden.

6.3 Interesse, Motivation, Haltung und Einstellung - affektive Dimension

Das Interesse, die Motivation, die Haltung und die Einstellung zu beobachten ist stets interpretativ. Das bedeutet, dass während des Beobachtungsprozesses Verhalten notiert wird, welches als Interesse gewertet werden kann. Hierbei wurden Mimik, Reaktionen sowie genaues und selbstständiges Arbeiten, Nachfragen oder Interaktion über das Thema als positive Indikatoren für die Subkategorie *Interesse, Motivation, Haltung und Einstellung* kodiert. Solche Reaktionen konnten über die ganze Lektion hinweg immer wieder beobachtet werden. Die meisten Kodierungen wurden in der dritten Kategorie *Sonstige Beobachtungen* gemacht (vgl. B.1.3, B.2.3, B.3.3, B.4.3).

Zur ersten Subkategorie, *(Er)lernen von Sprachen*, wurde allen Schüler·innen·n während des Interviews die Frage gestellt, wie sie zum Sprachenlernen im Allgemeinen stehen. Diese Frage zielte auf ihre Haltung ab. Aufgrund des jungen Alters und der Beobachtung im ersten Teil der Lektion wurden die Schüler·innen in dieser Frage mit vier Auswahlmöglichkeiten unterstützt: E1 aimer, E2 pas aimer, E3 adorer, E4 difficile. Insgesamt haben drei Schüler·innen E1 favorisiert, zwei haben E2 gewählt, fünf haben sich für E3 entschieden und vier haben ausgesagt, es sei schwierig, neue Sprachen zu lernen (E4). Die Schüler·innen durften auch mehrere Optionen auswählen. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schüler·innen eine eher positive Grundhaltung gegenüber des Sprachenlernens haben. Die Sensibilisierung auf Sprachen zielt darauf ab, die Motivation und das Interesse der Schüler·innen an anderen Sprachen zu wecken. Das ELBE-Konzept versucht genau dieses Interesse zu steigern, indem die Schüler·innen mit anderen Sprachen in Kontakt treten (Hutterli et al., 2012). Die letzte Frage, die den Schüler·innen·n während des Interviews gestellt wurde, sollte klären, ob sie eine ähnliche Lektion wieder erleben möchten oder nicht. Sieben der elf Schüler·innen haben sich dafür, vier dagegen entschieden. Die Schülerin S7 hat ihre Antwort wie folgt begründet: „Bah, en fait c'était trop difficile. Je ne pouvais pas beaucoup faire et puis voilà“ (S7, 2024, Z. 350). Hierbei sticht der Aspekt der Herausforderung hervor. Die meisten Schüler·innen würden aber eine ähnliche Lektion wieder in Betracht ziehen, was auch als Sensibilisierung interpretiert werden kann, weil die Lust und der Wille seitens der Schüler·innen da ist, sich dieser Herausforderung erneut zu stellen.

Im Bereich der zweiten Subkategorie zur allgemeinen Haltung gegenüber anderen/fremden Sprachen konnte einerseits beobachtet werden, dass die Schüler·innen gerne von ihren Sprachen, deren sie mächtig sind, berichten und andererseits die dänische Sprache ohne weiteres Hinterfragen ausprobiert haben. Die Schüler·innen hatten auch alle ein Lächeln auf den Lippen, als sie die Wörter in die App SayHi aufsaugen durften. Dieser Stolz wurde aufgrund der Sprechgeschwindigkeit, des hörbaren Enthusiasmus und der

grossen Augen als solcher kodiert. Ebenfalls zu diesem Bereich wurden den Schüler·innen·n Fragen zu den einzelnen Bereichen der Lektion gestellt. Hierbei war das Ziel herauszufinden, welche Bereiche des sprachlichen Lernens die Schüler·innen am ansprechendsten finden. Etwas verfälscht werden diese Daten dort, wo sowohl Emotionen als auch die Sprache thematisiert wurden. Dies war in der ersten, der vierten und der fünften Phase der Fall. Die Schüler·innen sollten entscheiden, welche Teile der Lektion sie mochten und welche nicht. Hier ist anzumerken, dass vor allem die positiven Aspekte hervorgerufen wurden. Eine mögliche Interpretation wäre die soziale Erwünschtheit. Wie Vogl (2015) aussagt, kann es sein, dass bei Interviews die interviewte Person nicht ganz ehrlich antwortet, sondern das aussagt, von dem sie denkt, dass es die interviewende Person gerne hören möchte. Bei der Auswertung der Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass die meisten Schüler·innen die Phasen 2, 4 und 5 als Momente erwähnten, die sie mochten. Nur die Phasen drei und vier wurden als Momente erwähnt, die sie nicht mochten. In Bezug auf die Sprache, die vor allem in den Phasen 2 bis 4 behandelt wurde, heisst dies, dass die Aktivität zur Phonetik der Sprache bei den Schüler·innen·n sehr gut ankam (7 von 11 Stimmen). Die dritte Phase, das Vergleichen von Schriftzeichen, wurde nur zweimal positiv und zweimal negativ erwähnt. Die vierte Phase, das Suchen nach dem richtigen Monster, wurde von fünf Schüler·innen positiv hervorgehoben und von vier negativ. Für die Sensibilisierung von Sprachen könnte dies bedeuten, dass das Hören und Nachahmen von Sprachen für die Schüler·innen einer 2H interessanter war als die Buchstaben. Es könnte aber auch sein, dass die Aktivität an sich für die Schüler·innen interessanter war. Für diese Hypothese gäbe es wiederum zahlreiche Erklärungsmöglichkeiten, die hier nicht konkretisiert werden. Gesagt sei nur, dass die organisatorischen Probleme auch vorwiegend in der dritten und vierten Phase stattfanden.

Die letzte Subkategorie, *Sprache als Thema*, diente dazu, herauszufinden, ob die Schüler·innen das Arbeiten mit einer fremden Sprache als komisch, ungewöhnlich und speziell erachten. Hierfür wurde den Schüler·innen·n jeweils eine Frage im Interview gestellt: Est-ce qu'aujourd'hui c'était bizarre pour toi? Es gab drei Schüler·innen, die es speziell fanden. Bei einer Schülerin war dies jedoch eher auf eine Situation in der Pause und wahrscheinlich nicht auf den Unterricht bezogen (vgl. Z. 333-335 von S7). Ein anderer Schüler hat die neue Lehrperson als die ungewöhnliche Komponente bezeichnet (vgl. Z.401-406 von S8). Einzig ein Schüler erachtete die Lektion als speziell und aussergewöhnlich. Für alle anderen Schüler·innen war die Lektion nichts Aussergewöhnliches. Dies kann in Bezug auf die Sensibilisierung so interpretiert werden, dass die Schüler·innen der Sprache keinen speziellen Stellenwert zuschreiben, sondern die verschiedenen Sprachen ähnlich wie ein Thema im Fachbereich Mathematik oder NMG ansehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler·innen Reaktionen in Form einer positiven Haltung gegenüber Sprachen zeigten und in den Interviews im allgemeinen ebenfalls positive Äusserungen hierzu

machten. Unter einer positiven Haltung wird in dieser Arbeit eine Haltung verstanden, die nicht direkt abwehrend, sondern viel mehr interessiert und motiviert ist.

6.4 Erreichen der Lernziele

Es galt vier Lernziele zur Sprachensensibilisierung zu erreichen. Das erste Lernziel, sich auf die Aktivitäten einzulassen, wurde bereits bei der Diskussion zum *Selbstvertrauen* 6.2 gründlich analysiert. Die Ergebnisse dieser Subkategorie lassen darauf schliessen, dass die Schüler·innen dieses Lernziel erreichen konnten. Das Lernziel, Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen, war für die meisten Schüler·innen noch schwierig, wie beispielsweise bei B.2.2 erkennbar. In diesem Interview wird deutlich, dass das Kind eine Analogie zwischen dem dänischen Wort *tristhil* und dem französischen Wort *triste* sieht, diese aber nicht benennen kann. Das Benennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten war dementsprechend für dieses Kind schwierig. Reaktionen aller Art konnten jedoch sowohl beim phonetischen Lernziel als auch beim graphemischen Lernziel beobachtet werden. Auch diese Beobachtungen wurden bereits thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler·innen auf die Unterschiede reagiert haben und so beispielsweise beim Hinhören das Tablet näher zu sich zogen (vgl. B.2.2) aber auch viele Gemeinsamkeiten erkannten (vgl. Buchstabenkarten bei B.2.3). In Bezug auf die Sprachensensibilität können zwei Beobachtungen interpretiert werden. Die Schüler·innen haben bei den Phonemen der dänischen Sprache, genau hingehört und viel Zeit in die Imitation investiert. Bei den Buchstaben waren die Schüler·innen wesentlich kulanter, was die Unterschiede betrifft. Hier beachtete eine Gruppe den Kreis über dem Buchstaben A nicht weiter (vgl. B.3.2). Dies würde bedeuten, dass die Schüler·innen Laute von anderen Sprachen differenzierter wahrnehmen als Zeichen. Die Sensibilisierung innerhalb dieser Lektion fand vorwiegend auf der lautlichen Ebene der Sprache statt. Dies könnte sich daraus ergeben, dass vor allem in der 1-2H die Schüler·innen noch weniger mit Schrift in Kontakt kommen, sondern vor allem das Mündliche im Vordergrund steht. Der Schriftspracherwerb der Kinder findet zuerst über die Dekodierung und Kodierung von Phonemen statt, sodass eine phonologische Bewusstheit aufgebaut werden kann, die beim Lesen- und Schreibenlernen von elementarer Bedeutung ist (Alegria et al., 2004).

Das Lernziel zu den Emotionen, also das fachliche Lernziel dieser Lektion, wurde in der vierten und fünften Phase der Lektion überprüft. In der Diskussion über die Emotionen wurde bereits klar, dass die Schüler·innen viele Hypothesen über den Umgang mit Emotionen äussern konnten. Ausserdem konnten sich alle Schüler·innen beteiligen. Das Erreichen dieses Lernziels wurde in der letzten Aktivität zusätzlich mit einer individuellen Vertiefungsfrage überprüft. Die Schüler·innen sollten erklären, wieso sie sich für genau diese Darstellung des Monsters entschieden hatten. Die Antworten waren alle nachvollziehbar und

themenbezogen, ausser bei einem Schüler, der den Auftrag nicht wirklich umsetzen konnte (vgl. B.5.1). Interessant bei der Analyse dieser Kategorie ist vor allem die Verbindung zu den Empfindungen der Schüler:innen in Bezug auf die Lernziele. Die Schüler:innen wussten von Beginn der Lektion an, dass sie sowohl mit einer neuen Sprache arbeiten würden als auch mit den Monstern, die sie im Kreis auf den Bildern sahen. Aus den Interviews ging hervor, dass die meisten Schüler:innen eher dachten, dass sie etwas im Bereich der Emotionen gelernt haben und nicht zwingend in Bezug auf die Sprachen. Erst nach genauem Nachfragen sagten einige Schüler:innen aus, dass sie etwas zum Thema Sprache gelernt haben. Interessant hierbei ist, dass sowohl vier der fünf Lernziele als auch drei der fünf Aktivitäten auf die Sprache ausgelegt waren und dennoch das Empfinden der Schüler:innen in Bezug auf das Lernen eher bei den Emotionen lag. Hierfür gibt es mehrere Interpretationsmöglichkeiten, die im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht alle thematisiert werden. Eine Interpretation, die für die Frage der Sprachsensibilisierung relevant sein könnte, ist, dass die Sprache als Konzept zu abstrakt für Kinder in diesem Alter sein könnte. Die Schüler:innen haben das Lernen in den Fragen zu den spezifischen Lernzielen meist bejaht, wurde jedoch nach der Sprache allgemein gefragt, verneinten die meisten. Dies würde dafürsprechen, dass die Schüler:innen das sprachliche Lernen nicht als zentralen Lerngegenstand ansehen, sondern eher beiläufig erfahren oder konkretere Fragen nach dem Lernen brauchen, um es auch als Lernen wahrzunehmen. Hier könnte eine Verbindung zur Theorie expliziten und impliziten Lernen, beispielsweise nach Oerter (2012), gemacht werden. Diese Theorie wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht weiter ausgeführt. In Bezug auf die Forschungsfrage nach Sensibilisierungsmomenten kann für diese Kategorie hervorgehoben werden, dass das Empfinden des Lernens für die Schüler:innen bei konkreter Formulierung der Aktivität im sprachlichen Bereich stattfindet, nicht jedoch für die Sprache allgemein. Für dieses Fazit gibt es viele Gründe, hier wird nur eine mögliche Erklärung angefügt. Das Sprachenlernen allgemein ist für die Schüler:innen entweder noch nicht ein klarer Begriff oder nicht das, was während der Lektion gelernt wurde.

6.5 Fazit aller Kategorien

Innerhalb jeder Kategorie konnte mindestens ein Element herausgenommen werden, welches zumindest interpretativ aufzeigt, dass eine gewisse Sensibilisierung stattgefunden hat. Eine definitive und abschliessende Antwort kann im Rahmen dieser Bachelorarbeit jedoch nicht getroffen werden. Die Daten sind aufgrund der äusseren Umstände nicht ausreichend glaubwürdig, um ein allgemeingültiges Fazit ziehen zu können. Das Fazit, dass Sensibilisierung stattgefunden hat, kann nur für diese exemplarische Lektion gezogen werden. Bei der Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Theorie können jedoch positive Aussagen darüber gemacht werden, dass die theoretischen Kernelemente der *Language Awareness* und des ELBE-Konzepts

auch in einer theoriegeleiteten Lektion wiedererkannt und beobachtet werden konnten.

Problematisch bei der Auswertung dieser Daten war einerseits die Unsicherheit in Bezug auf die Genauigkeit und Vollständigkeit der Daten und andererseits die Schwierigkeit die Sensibilisierung nur mithilfe von Aussagen der Kinder und direkten Beobachtungen sichtbar zu machen. Hier wäre die Analyse einer videografischen Datei sicherlich genauer gewesen und hätte besseren Aufschluss über die Kategorien gegeben. Nichtsdestotrotz konnte durch diese Lektion exemplarisch gezeigt werden, dass die Schüler·innen bereits in der 1-2H fähig sind und es sich auch persönlich zutrauen, mit anderen Sprachen zu arbeiten und diese zu analysieren. Ausserdem konnte anhand der Beobachtungen und Interviews gezeigt werden, dass ein Grossteil der Schüler·innen eine positive Auffassung zum Sprachenlernen und zu den Sprachen allgemein hat. Diese Aussage ist jedoch mit Vorsicht zu geniessen, da hierzu viele Interpretationen benötigt wurden und bereits die Beobachtungen während der Lektion einen teilweise interpretativen Charakter aufwiesen. Dennoch wurden die Lernziele in dieser Lektion erreicht, was wiederum als Sensibilisierung interpretiert werden kann.

Mit Blick auf die Forschungsfrage - Inwiefern sind Sensibilisierungsmomente in einer theoriegeleiteten ELBE-Lektion in einer 2H erkennbar? - kann festgehalten werden, dass Sensibilisierung sowohl sprachlich, in Haltung und Interesse, als auch beim *Selbstvertrauen* kodiert und begründet werden konnte.

Kapitel 7

Fazit

Dieses Kapitel beinhaltet eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse, sowie die Beantwortung der Forschungsfrage. In einem zweiten Unterkapitel wird die Methode kritisch betrachtet und mögliche Verbesserungsvorschläge werden erläutert. Zuletzt wird ein kurzer Ausblick hinsichtlich einer Weiterführung dieser Arbeit beschrieben.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie im Kapitel 6 beschrieben, wurden die Sensibilisierungsmomente in vier verschiedenen Bereichen erforscht. Hierbei wurden die sprachliche, die soziale und die affektive Dimension sowie die Lernziele überprüft. Bei der sprachlichen Dimension konnte festgestellt werden, dass die Schüler·innen mehrfach Strategien angewandt haben, um die Bedeutung fremder Wörter zu erraten oder die Laute zu imitieren. Einige Kinder haben Analogien zwischen Sprachen implizit angewandt. Die Unterschiede in den verschiedenen Sprachen konnten die Schüler·innen auditiv heraushören, visuell durch die Buchstaben jedoch nur teilweise erkennen. Bezüglich der Sensibilisierungsmomente konnte interpretiert und begründet werden, dass eine Sensibilisierung stattgefunden hat, insofern die Schüler·innen versuchten, die Sprachen zu unterscheiden und sich auf bereits vorhandenes Wissen gestützt haben.

Bei den Schüler·innen konnten innerhalb der sozialen Dimension in Bezug auf das Selbstvertrauen viele Momente beobachtet werden. Das Selbstvertrauen ist gemäss Irvin et al. (2007) ein Faktor, der bei der Sprachenbewusstheit einen grossen Stellenwert einnimmt. Die Lektion erlaubte es den Schüler·innen·n, die Aktivitäten auszuführen und so ihr Selbstvertrauen im Bereich der fremden Sprache zu stärken.

Die Haltung der Schüler·innen (affektive Dimension) wurde im Rahmen dieser Arbeit wohl am umfangreichsten behandelt. Bei der Analyse der Beobachtungen wurden fast ausschliesslich Reaktionen festgestellt, welche als eine offenere Haltung interpretiert wurden. Bei den Empfindungen der Schüler·innen·n konnte festgestellt werden, dass viele das Sprachenlernen zwar als Herausforderung sehen, jedoch trotzdem eine grosse Bereitschaft dazu signalisieren. Das Kriterium des Sensibelseins im Sinne der Offenheit gegenüber Neuem wurde in dieser Lektion erfüllt.

Die Lernziele konnten bis auf Ausnahme des Lernziels in Bezug auf das Benennen der Unterschiede von den meisten Schüler·innen·n erreicht werden. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass wenn die Lernziele zur Sprachsensibilisierung erreicht werden, Sensibilisierung stattgefunden hat.

7.2 Methodendiskussion

Allgemein konnte im Rahmen dieser Arbeit festgestellt werden, dass Sensibilisierung stattgefunden hat. Wie bei Vogl (2015) aufgezeigt wird, liegt die Antwortfülle und der Redeanteil bei Kindern zwischen fünf und sechs Jahren in einem tieferen Bereich. Aufgrund dessen mussten die Aussagen der Schüler-innen interpretiert werden, um ausreichend Daten für eine Analyse zu erhalten. Auch die selbstgemachten Beobachtungen waren nicht frei von jeder Interpretation, was beispielsweise durch den Einsatz einer Videoanalyse verbessert werden könnte.

Fraglich ist, ob die Analyse der Beobachtungsnotizen und die Interviews den Zweck dieser Arbeit vollumfänglich erfüllten. Die Kombination der Beobachtungsnotizen und der Interviews erlaubt es, Interpretationen und Diskussionen anstellen zu können, dennoch blieben die Ergebnisse innerhalb des zu erwartenden Bereichs und deckten nicht die gewünschte Fülle ab. Die Beobachtungsnotizen wurden eins zu eins übertragen und liefern kein vollumfängliches Bild. Durch den Erfahrungsbericht sollte dieses Bild für die Lesenden etwas klarer dargestellt werden, dennoch wurde bei der Analyse der Datengrundlage immer wieder der Kontext aus der Erinnerung herbeigezogen, ohne welchen die Analyse nicht möglich gewesen wäre. Hier muss die Frage gestellt werden, ob eine andere Lösung nicht sinnvoller gewesen wäre. Angemerkt werden sollte noch, dass im Rahmen dieser Bachelorarbeit ursprünglich eine Videoanalyse geplant war, welche jedoch aufgrund des Datenschutzes der Schüler-innen nicht realisierbar war. Die qualitative Inhaltsanalyse war sehr nützlich bei der Erstellung und Kodierung der Datengrundlage. Leider war die Datengrundlage sehr klein, dies wiederum erschwerte die Analyse der Daten.

7.3 Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, die Sprachsensibilisierungsmomente während einer theoriegeleiteten Lektion sichtbar zu machen, die bereits aufgrund der konzeptuellen Kerninhalte auf eine solche Sensibilisierung anspielte. Interessant wäre eine Langzeit-Untersuchung in diesem Bereich, welche zum Ziel hätte, die Wirksamkeit von ELBE-Sequenzen zu erforschen. Die Wirksamkeit konnte im Rahmen dieser Bachelorarbeit leider nicht erforscht werden. Auch der aktuelle Forschungsstand behandelt die Wirksamkeit von ELBE-Lektionen im Zyklus 1 kaum.

Kapitel 8

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Diese Erklärung beinhaltet insbesondere,

- dass ich sämtliche nicht von mir stammenden Textstellen bzw. Bestandteile eines Werkes (z. B. aus den Bereichen Kunst, Musik oder Design) gemäss gängigen wissenschaftlichen Zitierregeln korrekt zitiert und die verwendeten Quellen gut sichtbar erwähnt habe;
- dass ich in einem Verzeichnis alle verwendeten Hilfsmittel (KI-Assistenzsysteme wie Chatbots [z.B. ChatGPT], Übersetzungs- [z.B. DeepL] Paraphrasier- [z.B. Quillbot]) oder Programmierapplikationen [z.B. Github Copilot] deklariert und ihre Verwendung bei den entsprechenden Textstellen angegeben habe;
- dass ich sämtliche immateriellen Rechte an von mir allfällig verwendeten Materialien wie Bilder oder Grafiken erworben habe oder dass diese Materialien von mir selbst erstellt wurden;
- dass das Thema, die Arbeit oder Teile davon nicht bei einem Leistungsnachweis eines anderen Moduls bzw. Kurses verwendet wurden, sofern dies nicht ausdrücklich mit der Dozentin oder dem Dozenten im Voraus vereinbart wurde und in der Arbeit ausgewiesen wird;
- dass ich mir bewusst bin, dass meine Arbeit auf Plagiate und auf Drittauthorschaft menschlichen oder technischen Ursprungs (künstliche Intelligenz) überprüft werden kann;
- dass ich mir bewusst bin, dass die HEP|PH FR einen Verstoss gegen diese Eigenständigkeitserklärung bzw. die ihr zugrundeliegenden Studierendenpflichten des Reglements über die Pädagogische Hochschule Freiburg sowie des Studien- und Prüfungsreglements der HEP|PH FR verfolgt und dass daraus disziplinarische (Verweis oder Ausschluss aus dem Studiengang) Folgen resultieren können.

Freiburg, 08. April 2024
Ort und Datum:

Unterschrift: 

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Entwicklung des Sprachbewusstseins (Hutterli et al., 2012)	7
Abb. 2:	Schema der Sprachhandlung gemäss dem GER (Hutterli et al., 2012)	16
Abb. 3:	Überblick der Haupt- und Subkategorien, erstellt am 01. April 2024 mit Latex	34
Abb. 4:	Buchstabenkarte mit dunklem Symbol, erstellt am 20. Januar 2024 mit Word	71
Abb. 5:	Buchstabenkarte mit hellem Symbol, erstellt am 20. Januar 2024 mit Word	71
Abb. 6:	Buchstabenkarte mit keinem Symbol, erstellt am 20. Januar 2024 mit Word	71
Abb. 7:	Auszug aus der App SayHi, aufgenommen am 30. Januar, 2024	76
Abb. 8:	Zeichnung von S1, fotografiert am 31. Januar 2024	76
Abb. 9:	Zeichnung von S2, fotografiert am 31. Januar 2024	76
Abb. 10:	Zeichnung von S3, fotografiert am 31. Januar 2024	76
Abb. 11:	Zeichnung von S4, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 12:	Zeichnung von S5, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 13:	Zeichnung von S6, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 14:	Zeichnung von S7, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 15:	Zeichnung von S8, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 16:	Zeichnung von S9, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 17:	Zeichnung von S10, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 18:	Zeichnung von S11, fotografiert am 31. Januar 2024	77
Abb. 19:	Unterstützungsmaterialien A (apprentissage), erstellt am 20. Januar 2024 mit Word . .	82
Abb. 20:	Unterstützungsmaterialien I (images), erstellt am 20. Januar 2024 mit Word	83
Abb. 21:	Unterstützungsmaterialien E (Emojis), erstellt am 20. Januar 2024 mit Word	83
Abb. 22:	Unterstützungsmaterialien P (pouce), erstellt am 20. Januar 2024 mit Word	83

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Planungsraster erstellt am 29. Januar 2024, erstellt mit Word	68
Tab. 2:	Beobachtungsraster der Lektionen, digitalisiert am 21. März 2024	75
Tab. 3:	Kodierleitfaden der Subkategorien, zuletzt bearbeitet am 02. April 2024	80

Literatur

- AG Sprachen D-EDK. (2014). *Umsetzung der EDK-Sprachenstrategie in der Deutschschweiz*. https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/d-edk_ag_sprachen_einschaetzung_fremdsprachen_2014-10-31.pdf
- Alegria, J., & Mousty, P. (2004). Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*, 56(3), 259. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0259>
- Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht [DOA]. (2023). *Instructions pour l'encouragement à l'apprentissage de la langue partenaire (activités d'échange et enseignement par immersion)*. <https://www.fr.ch/sites/default/files/2023-12/enseignement-par-immersion--lignes-directrices-pour-l-encouragement-a-l-apprentissage-des-langues.pdf>
- Becker, G. E. (2007). *Unterricht planen - Handlungsorientierte Didaktik - Teil 1*. Beltz.
- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie* (7., aktualisierte Auflage). Pearson.
- Conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romand et Tessin [CIIP]. (2010a). *Plan d'études romand. Collaboration*. <https://per.ciip.ch/api/files/247>
- Conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romand et Tessin [CIIP]. (2010b). *Plan d'études romand. Communication*. <https://per.ciip.ch/api/files/248>
- Conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romand et Tessin [CIIP]. (2010c). *Plan d'études romand. Formation générale*. <https://per.ciip.ch/api/files/182>
- Conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romand et Tessin [CIIP]. (2012). *Plan d'études romand. Langues Anglais*. <https://per.ciip.ch/api/files/155>
- Degen, P., & Stadelmann, T. (2007). *ELBE Eveil aux langues, language awarness, Begegnung mit Sprachen*. Schulverlag blmv.
- Direktion für Erziehung, Kultur und Sport. (2009). *Kantonales Konzept für den Sprachenunterricht*. https://res.friportail.ch/immersion/sites/immersion/files/sprachenkonzept_de.pdf
- Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg [EDK des Kantons Freiburg]. (2017a). *Lehrplan 21. Grundlagen*. https://fr.lehrplan.ch/container/FR_Grundlagen.pdf
- Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg [EDK des Kantons Freiburg]. (2017b). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft*. https://fr.lehrplan.ch/container/FR_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg [EDK des Kantons Freiburg]. (2017c). *Lehrplan 21. Fachbereich Sprachen*. https://fr.lehrplan.ch/container/FR_DE_Fachbereich_SPR.pdf
- European centre for modern languages [ECML]. (2012). *Bibliothek - Liste der Ressourcen in drei Sprachen*. <https://carap.ecml.at/Library/tabid/6526/language/de-DE/Default.aspx>
- European centre for modern languages [ECML]. (o.D.). *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx>
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Stefan, S., Peter, S., & Heinz, V. (2012). *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Schneider Hohengehren.
- Harley, T. (2017). *Talking the talk - Language, psychology and science* (Bd. 2. Auflage). Routledge, Traylor Francis.

- Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Wokusch, S., & Zappatore, D. (Hrsg.). (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux-développements-perspectives*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Hutterli, S., Stotz, D., & Zappatore, D. (2016). *Do you parlez andere lingue? - Fremdsprachen lernen in der Schule* (Bd. 7. unveränderte Auflage). Verlag pestalozzianum.
- Irvine, F., Roberts, G., Jones, P., Spencer, L., Baker, C., & Williams, C. (2006). Communicative sensitivity in the bilingual healthcare setting. *Journal of Advances Nursing*, 53(4), 422–434.
- James, C., & Garrette, P. (2014). *Language Awareness in the Classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845524>
- Klexikon. (o.D.). *Dänische Sprache*. https://klexikon.zum.de/wiki/D%7B%5C%7DC3%7B%5C%7DA4nische%7B%5C_%7DSprache%7D
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren. (o.D.). *Themen - Obligatorische Schule*. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos>
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (Bd. 3., aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., & Stefan, R. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (Bd. 5. Auflage). Beltz Juventa.
- Macedonia, M. (2013). Three good reasons why foreign language instructors need neuroscience. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 1. <https://doi.org/https://doi.org/10.5296/jse.v3i4.4168>
- Meyer, M., Volkmann, L., & Grimm, N. (2022). *Teaching English* (Bd. 2. Auflage). Narr Francke Attempto.
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(4), 389–403. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/39018/1/ssoar-disk-2012-4-oerter-Lernen_en_passant_Wie_und.pdf
- Passepartout. (2016). *Lehrplan Französisch und Englisch - Version Kanton Bern*. https://be.lehrplan.ch/passepartout/Lehrplan_Passepartout.pdf%7D
- Pädagogische Hochschule Bern [PH Bern]. (o.D.). *Dienstleistungen - Unterrichtsmedien - Ideenset mehr Sprachen für alle - Didaktischer Kommentar*. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle/didaktischer-kommentar>
- Regionews. (2018, 25. Oktober). *Sprache ist der Schlüssel zur Welt*. <https://www.nau.ch/gemeinde/infrastruktur/sprache-ist-der-schlüssel-zur-welt-65449603%7D>
- Spektrum. (2000). *Lexika - Lexikon der Psychologie - Sensibilisierung*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sensibilisierung/14088>
- Sprachengesetz [SpG]. (2007). *Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften*. https://lex.weblaw.ch/lex.php?norm_id=441.1&source=SR&lex_id=12625&file=de-pdf_file_a.pdf
- Tajmel, Tanja. (2017). Grundlagen zu Sprachbewusstheit. In *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis* (S. 205–215). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0_13
- Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (J. Quetz, Hrsg.). Langenscheidt.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung* (Bd. 10). Beltz Juventa.

Anhang A

Anhang

In diesem Kapitel werden alle Dokumente und Informationen angehängt, die für das Verständnis der Arbeit dienlich sind. Im ersten Unterkapitel wird die Feinplanung der Lektion inklusive Planungsraaster behandelt. Hier werden zuerst die Auflistung aller zu bearbeitenden Kompetenzen thematisiert, im Anschluss wird das Beobachtungsraaster der Lektion eingefügt. Letztlich werden der Interviewleitfaden und die Transkriptionen der Interviews angefügt.

A.1 Planung

Dieses Unterkapitel beinhaltet die Planung, die vorausgehend für diese Lektion erstellt wurde, inklusive dem Planungsraaster und den verwendeten Unterrichtsmaterialien. In der didaktischen Analyse werden die entsprechenden Entscheide kurz begründet.

A.1.1 Ziele nach LP21

Die nachstehenden Ziele beinhalten nur die fachlichen Kompetenzen zu der Sprache und dem Thema der Emotionen. Diese werden ergänzt durch die überfachlichen Kompetenzen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Fokus auf die fachlichen und nicht überfachlichen Ziele gelegt, weshalb diese nicht namentlich erwähnt wurden. Die Nummerierung der Lernziele bezieht sich auf die Lernziele, welche bereits im Abschnitt 5.1.1 beschrieben wurden.

D.1.A.1.1.d – Hören (Lernziel 3)

Die Schüler-innen können unterschiedliche Laute und Lautverbindungen heraushören, im Wort verorten (Anlaut, Mittellaute, Endlaute) und mit Erfahrungen aus der Erstsprache vergleichen.

D.2.A.1.1.a – Lesen (Lernziel 4)

Die Schüler-innen können einzelne Buchstaben wiedererkennen (z.B. aus dem eigenen Namen).

D.2.C.1.1.a – Lesen

Die Schüler-innen können in einem Bild eine Situation erkennen (z.B. Figur, Handlung, mögliche Geschichte).

D.3.B.1.1.a – Sprechen (Lernziel 5)

Die Schüler-innen können ihre Gefühle und Gedanken sowie Erlebnisse und Erfahrungen verbal oder non-verbal mit Unterstützung zum Ausdruck bringen.

D.4.A.1.1.c – Schreiben

Die Schüler·innen können die Grundbewegungen der Schrift nach allen Richtungen (z.B. Buchstabenformen und -folgen) ausführen.

D.5.A.1.1.a – Sprache(n) im Fokus (Lernziel 2 und 4)

Die Schüler·innen können sprachliches Material nach vorgegebenen Kriterien auswählen und ordnen (z.B. Wörter nach Anlaut sortieren, Reime ordnen, Wörter zu Begriffsfeld sammeln, Grussformen sammeln).

D.5.B.1.1.a – Sprache(n) im Fokus

Die Schüler·innen können erste Erfahrungen mit der Sprachenvielfalt in der Klasse sammeln (z.B. Begrüßungsrituale, Sprachmelodie, Lieblingswörter).

D.5.B.1.1.b – Sprache(n) im Fokus (Lernziel 2-4)

Die Schüler·innen können sich über Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen austauschen (z.B. Sprachmelodie; Wörter, die etwas bezeichnen, das man riechen kann; erfundene Wörter).

D.5.C.1.1.b – Sprache(n) im Fokus (Lernziel 3-4)

Die Schüler·innen können Erfahrungen sammeln mit: Wort und Satzbau (z.B. Wortgrenzen und Anzahl Wörter in einem Satz bestimmen); unterschiedlichen Lautstrukturen der verschiedenen Sprachen in der Klasse (Satzmelodie); unterschiedlichen Schriftsystemen (z.B. Bilderschrift).

D.6.B.1.1.a – Literatur im Fokus (Lernziel 1)

Die Schüler·innen können Erfahrungen sammeln mit literarischen Texten (z.B. Lied, Vers, Bilderbuch, Märchen, Audiotext, Film) aus der eigenen Kultur und aus anderen Kulturen und unter Anleitung darüber sprechen. NMG.1.1.1.b (Lernziel 5)

Die Schüler·innen können anhand von Beispielen (z.B. in Geschichten) Gefühle und Interessen beschreiben und Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen. NMG.1.2.1.a (Lernziel 5)

Die Schüler·innen können subjektives Wohlbefinden beschreiben und mit Erfahrungen verbinden (z.B. Situationen der Freude, Aktivität, Ruhe, Zufriedenheit).

A.1.2 Ziele nach PER

L1 11-12 (Lernziel 2)

5. Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens.

L1 13-14 (Lernziel 3)

3. Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire en adaptant et en restituant logiquement des propos.

5. ... en prenant en compte les caractéristiques de l'oralité (prononciation, volume, débit, gestes, ...)

L1 15 (Lernziel 15)

5. Apprécier des ouvrages littéraires en communiquant ses sentiments à propos d'un livre

L1 16 (Lernziele 1-4)

5. Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses.

L1 17 (Lernziele 2-4)

2. Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques.

3. ... en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine.

5. ... en liant plurilinguisme et vécu des élèves.

6. ... en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures. FG 12 (Lernziel 5)

2. ... en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique

FG 13 (Lernziele 1-2)

1. ... en recherchant, avec persévérance, des solutions pour dépasser une difficulté dans la réalisation d'une tâche

2. ... en se fixant des buts personnels en fonction d'une tâche ou d'un projet à réaliser en classe

5. ... en consultant ses pairs et en mettant à profit leurs apports

A.1.3 Ziele nach REPA

K 1.1

Wissen, dass Sprache/Sprachen aus Zeichen bestehen, die ein semiotisches System bilden.

K 2.7

Wissen, dass wenn man Wissen über eine Sprache erwirbt, man ebenfalls historisches/geografisches Wissen erwirbt.

K 5.1

Wissen, dass weltweit viele Sprachen gesprochen werden

K 5.2

Wissen, dass es viele Lautsysteme (Phoneme, rhythmische Schemata usw.) gibt

K 6.1

Wissen, dass jede Sprache ein eigenes System hat

K 6.5.1

Wissen, dass sich die Laute/Lautsysteme in verschiedenen Sprachen mehr oder weniger von denen anderer Sprache/der eigene(n) Sprache(n) unterscheiden können

K 6.5.3 (Lernziel 3)

Wissen, dass es prosodische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen gibt (/in Bezug auf Rhythmus/Akzentzeichen/Intonation/)

K 6.10.1

Wissen, dass es in verschiedenen Sprachen Unterschiede des verbalen/nonverbalen Ausdrucks von Gefühlen (/Gemütsbewegungen/ usw.) geben kann

K 13.2.5

Einige Unterschiede des verbalen/nonverbalen Ausdrucks von Gefühlen (/Gemütsbewegungen/ usw.) verschiedener Kulturen kennen

A 2.2.1.1 (Lernziele 3-4)

Sensibilität für die Vielfalt sprachlicher Laute (Betonung, geschriebene Formen, Satzbau usw.)

A 4.3

Akzeptieren, dass eine andere Sprache/Kultur andere Elemente als die eigene Sprache enthalten kann

A 4.3.1

Akzeptieren, dass auch andere Laute <Phoneme> / prosodische Merkmale/Akzente als in der eigenen Sprache existieren

A 4.3.2 (Lernziel 4)

Akzeptanz von Zeichen und Schriften (Anführungszeichen, Akzente usw.), die sich von denen der eigenen Sprache unterscheiden

A 9.2.1

Das Funktionieren von Sprachen und ihrer Einheiten (Phoneme/Wörter/Sätze/Texte) als Analyse- und Reflexionsgegenstand betrachten

A 12.3 (Lernziel 1)

Bereitschaft, die im Zusammenhang mit der Muttersprache/eigenen Kultur entstandenen Selbstverständlichkeiten zu überwinden, um weitere Sprachen/Kulturen zu begreifen (ihr Funktionieren besser verstehen)

A 18.1

Positive Einstellung zum Sprachenlernen (und zu ihren Sprechern)

A 19.2.1

Bereitschaft, sich angesichts einer unbekanntem Sprache/eines unbekanntem Codes geeignete/gegenstandsspezifische Verstehensstrategien zu überlegen

S 1.2 (Lernziel 3)

Laute (in wenig bekannten oder fremden Sprachen) beobachten/analysieren können

S 1.3 (Lernziel 4)

Schreibweisen (in wenig bekannten oder fremden Sprachen) beobachten/analysieren können

S 2.2.1

Elementare graphische Zeichen (Buchstaben, Ideogramme, Zeichensetzung usw.) identifizieren [erkennen] können

S 2.5.1

Sprachen auf der Basis von phonetischen Merkmalen identifizieren können

S 3.2.1 (Lernziel 3)

Die Nähe und Distanz zwischen einfachen phonetischen Elementen [Lauten] wahrnehmen können

S 3.6 (Lernziel 2)

Beziehungen zwischen den Sprachen im Hinblick auf deren Phonetik und Graphie vergleichen können.

A.1.4 Fokus der Kompetenzen und resultierende Lernziele

Die oben aufgeführten Kompetenzen entsprechen einer Auflistung aller möglichen Kompetenzbereiche, die im Zusammenhang mit Sprach(en)bewusstsein und den Emotionen zu tun haben. Für diese Sequenz wurde der Fokus auf einige Kompetenzen gelegt, aus welchen die Lernziele abgeleitet wurden. Die Auflistung wurde gemacht, damit die Breite der Thematik vollumfänglich überschaut werden konnte und eine Auswahl von geeigneten Kompetenzen festgelegt werden konnte. Die folgenden Kompetenzen wurden für diese Lektion ausgewählt: D.1.A.1.1.d, D.2.A.1.1.a, D.3.B.1.1.a, D.5.A.1.1.a, D.5.B.1.1.b, D.5.C.1.1.b, D.6.B.1.1.a, NMG.1.1.1.b, NMG.1.2.1.a aus dem Lehrplan 21. L1 11-12 (5), L1 13-14 (3, 5), L1 15 (5), L1 16 (5), L1 17 (2,3,5,6), FG 12 (2), FG 13 (1,2,5) aus dem PER. Sowie K 6.5.3, A 2.2.1.1, A 4.3.2, A 12.3, S 1.2, S 1.3, S 3.2.1, S 3.6 aus dem REPA.

Die verwendeten Kompetenzen sind immer noch umfangreich. Dies liegt daran, dass aus zwei verschiedenen Lehrplänen und aus den REPA-Deskriptoren alle Kompetenzen aufgelistet wurden. An diesen Kompetenzen wird nicht gleichzeitig gearbeitet, sondern pro Aktivität wird der Fokus auf den einen oder anderen Kompetenzbereich gelegt. Ein zweiter Grund, weshalb sehr viele Kompetenzen aufgelistet wurden, gründet sich auf den Überschneidungen innerhalb der Kompetenzen. Gewisse Kompetenzen werden in mehreren Kompetenzbereichen wiederaufgegriffen.

Aus diesen Kompetenzen wurden für diese Lektion fünf Lernziele formuliert und jeweils die entsprechenden Kürzel des Kompetenzbereichs angefügt.

- (i) Die Schüler·innen können sich auf die Aufgaben einlassen und diese ausführen (D.6.B, L1 16, FG 13, A 12.3)
- (ii) Die Schüler·innen erkennen und benennen Unterschiede in den Sprachen. Sie reagieren auf Unerwartetes und Neues (D.5.A, D.5.B, L1 11-12, L1 16, L1 17, FG 13, S 3.6)
- (iii) Die Schüler·innen können Phoneme aus wenig bekannten Sprachen erkennen und nachahmen (D.1.A, D.5.A, D.5.B, L1 13-14, L1 16, L1 17, K 6.5.3, A 2.2.1.1, S 1.2, S 3.2.1)
- (iv) Die Schüler·innen können ihnen bekannte Buchstaben von unbekanntem unterscheiden (D.2.A, D.5.A, D.5.B, D.5.C, L1 16, L1 17, A 2.2.1.1, A 4.3.2, S 1.3)
- (v) Die Schüler·innen können die Emotion des Emotionsmonsters in der Schulsprache beschreiben (D.3.B, NMG.1.1, NMG.1.2, L1 15, FG 12)

A.1.5 Bedingungsanalyse

Klasse: 2H

Kinder: 12 Kinder der 2H

Besondere Bedürfnisse: ein Kind mit verstärkten Massnahmen

Dauer: 100 Minuten mit Morgenkreis

Sprache: Französisch

Klassenzimmer mit Kreis (Bänke und Teppich in der Mitte) und Arbeitstischen (mit jeweils 4 Stühlen pro Tisch)

A.1.6 Sachanalyse

Dänisch wird vorwiegend in Dänemark aber auch in anderen Regionen gesprochen. Es ist die Amtssprache von Dänemark. Dänisch gehört zu den nordgermanischen Sprachen, wie auch Schwedisch und Norwegisch. Gemeinsam werden sie auch als skandinavische Sprachen betitelt. Als die Bibel übersetzt werden sollte, hat man das heutige Dänisch festgelegt. Grundlage dafür war der Dialekt von Seeland (Insel, auf welcher die Hauptstadt Kopenhagen liegt).

Dänisch kennt nur zwei Geschlechter und zwei Artikel. Das erste grammatikalische Geschlecht umfasst das Maskulin und Feminin des Deutschen, das zweite Geschlecht entspricht dem Neutrum.

Die dänische Sprache beinhaltet auch deutsche und niederdeutsche Färbungen. Wer also Deutsch kann, erkennt in der dänischen Sprache bereits einige Wörter. Die Schrift beinhaltet die lateinischen Buchstaben, weist jedoch auch eigene Buchstaben auf.

Sprachliche Merkmale der dänischen Sprache - Phonetik Wie auch das Deutsche kennt das Dänische die Vokale und Umlaute. Diese werden jedoch anders verschriftlicht und teilweise auch etwas anders ausgesprochen.

Das G und das V spricht man am Wortanfang als G und W aus, ansonsten jedoch eher als eine Art U. Besonders seltsam klingt das D (nicht am Wortanfang). Es klingt eher wie eine Mischung aus Ö und Ü und berührt den Gaumen nicht. Wörter mit der Endung -et weisen ebenfalls diesen typisch dänischen Laut auf. Ganz generell werden in der dänischen Sprache viel mehr Buchstaben verschriftlicht als ausgesprochen.

Sprachliche Merkmale der dänischen Sprache - Schriftsystem Das Schriftsystem der dänischen Sprache besteht aus den lateinischen Buchstaben, die man auch im deutschen und französischen Schriftsystem kennt. Zusätzlich gibt es Buchstaben, die es in diesen Sprachen nicht gibt wie die nachfolgenden Buchstaben: æ, ø und å / Æ, Ø, Å

Sprachliche Merkmale der dänischen Sprache - Kultur Dänemark liegt von der Schweiz aus gesehen in nördlicher Richtung. Das Land ist vom Meer geprägt. Dänemark besitzt zahlreiche kulturelle Sehenswürdigkeiten. Die dänische Mentalität ist geprägt vom Hygge-Gedanken. Dieser steht für das Hier und Jetzt, für Gemütlichkeit und Geborgenheit.

A.1.7 Bilderbuchanalyse

Bei der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2014) werden fünf verschiedene Dimensionen eines Bilderbuchs unterschieden: Die erste dieser fünf Dimensionen analysiert die Frage, was in der Geschichte behandelt und thematisiert wird und wie diese Informationen über die Geschichte übermittelt werden. In den Bereich des Was gehören einerseits die Geschichte und die konkrete Handlungsumsetzung, andererseits aber auch die Beschreibung des Orts, der Zeit und der Figuren. Dies kann zum einen durch den Text aber auch durch die Bilder geschehen (Staiger, 2014). Bei der Wie-Frage geht es eher um die Frage nach der Erzählperspektive und dem Erzählmodus. Bilderbücher weisen eine zweiteilige Erzählinstanz auf, was bedeutet, dass die Erzählinstanz des Buches sowohl aus der bildlichen als auch der verbalen Instanz besteht. Bei der Analyse ist anzuraten, diese beiden Instanzen zuerst getrennt voneinander zu behandeln (Staiger, 2014).

Bei der verbalen Dimension geht es um die für den Text ausgewählten Stilmittel. Hier sind die Wortwahl, der Satzbau, der Aufbau und die Gliederung, sowie die Kohärenz des Textes relevant. Neben diesen formalen Kriterien wird auch der sprachliche Stil und das Tempus analysiert. Nicht zuletzt spielen auch die visuelle Gestaltung und die Platzierung des Textes innerhalb des Buches eine zentrale Rolle (Staiger, 2014).

Die visuelle Gestaltung wird in der bildlichen Dimension genauer analysiert. Hier werden Gestaltungssele-

mente wie Linien, Farben, der Raum und die Fläche in Bezug auf bestimmte Konventionen untersucht. Wie auch bei der verbalen Dimension wird hier auch das Seitenlayout, sowie die Typografie, also die Wahl der Schriftart thematisiert. Neben diesen punktuellen Analysemitteln spielen auch die Bildabfolge und die damit verbundenen page turns eine entscheidende Rolle. Als page turns wird das Umblättern von Buchseiten bezeichnet, womit die Geschichte fortgesetzt oder ein neuer Input eingeleitet wird (Staiger, 2014).

Die intermodale Ebene befasst sich mit dem Zusammenspiel von Bild und Text. Staiger (2014) verwendet für die Analyse dieses Zusammenspieles die Typologie von Nikolajev und Scott, welche die Analyse auf fünf Stufen gestaltet. Die erste Stufe ist das i) symmetrische Verhältnis, bei dem Bild und Text dasselbe aussagen. Beim ii) komplementären System ergänzen sich Bild und Text, insofern sie abwechselnd eingesetzt werden. Von einer iii) Anreicherung kann gesprochen werden, wenn die Informationen durch die beiden Instanzen verfeinert und angereichert werden. Wenn Bild und Schrift unterschiedliche Informationen beinhalten, wird von einer iv) Kontrapunktion gesprochen. Schliessen sich die Informationen von Bild und Text gegenseitig aus, so handelt es sich um einen v) Widerspruch (Staiger, 2014). Es ist möglich, dass ein Bilderbuch mehrere Formen verwendet, der Einsatz dieses Analyseinstruments ist also vorwiegend für eine Doppelseite zu empfehlen (Staiger, 2014).

Gemäss Staiger (2014) wird bei der paratextuellen und materiellen Dimension die Grösse und das Format des Buches, die Wahl des Papiers, des Titels, des Bucheinbandes, sowie die Wahl des Vorsatzpapiers analysiert. Diese materiellen und paratextuellen Elemente wirken vor allem auf visueller und haptischer Ebene und runden das Leseerlebnis ab (Staiger, 2014).

Für jede Dimension wurde bei Staiger (2014) eine Reihe von Fragen und Indikatoren angefügt, um das Buch zu analysieren. Im Folgenden werden diese Indikatoren für das ausgewählte Bilderbuch ausgefüllt.

Narrative Dimension – Geschichte

- (i) **Thematik:** 12 verschiedene Emotionsmonster, die ihren Ursprung in der dänischen Geschichte haben. Die behandelten Emotionen oder Gefühle sind: Allsehend, unsicher, enttäuscht, verrückt glücklich, gestresst, wütend, angsterregend, ängstlich, liebeshungrig, traurig, einsam, eifersüchtig.
- (ii) **Handlung:** Es gibt pro Emotionsmonster drei grosse Abschnitte und kurze Zusatzinfos, wie den Titel, kurze Beschreibungen oder eine zusätzliche Info über das Monster. Die drei Abschnitte gliedern sich in die Beschreibung des Monsters, in die Frage, wie man sich davor schützen kann und in den geschichtlichen Hintergrund. Einen durchgehenden Handlungsstrang gibt es nicht, sondern nur dieselben Themenschwerpunkte. Die Emotionsmonster werden immer so beschrieben, wie sich das Gefühl im menschlichen Körper typischerweise anfühlt.

- (iii) Figuren: Die Figuren in diesem Buch sind die zwölf Monster. Sie sind beschrieben und verändern sich nicht. Sie stehen nicht im direkten Kontakt zueinander, sondern sind getrennt voneinander zu betrachten.
- (iv) Raum: Jedes Monster wird in einem anderen Umfeld/Ort dargestellt. Der historische Input bezieht sich immer auf die dänische Vergangenheit und die dänischen Mythen, aber ansonsten ist kein Verhältnis und keine Überschneidung der Orte ersichtlich. Die Darstellung des Hintergrunds dient dem Verständnis des Monsters oder dem historischen Kontext.
- (v) Zeit: Die Geschichte findet weder zu einem bestimmten Zeitpunkt noch über eine bestimmte Dauer statt und wirkt deshalb nie endend.

Narrative Dimension – Diskurs

- (i) Erzählperspektive: Pro Doppelseite wird der Fokus der Erzählperspektive auf das jeweilige Monster gelegt. Das Blättern zur nächsten Seite wechselt also die Perspektive.
- (ii) Erzählmodus: Der Text weist verschiedene Erzählmodi auf. Die Beschreibung des Monsters wurde in der Ich-Form und direkt für den Leser konzipiert, indem das Monster Fragen stellt. Den historischen Kontext und die Strategie zur Bekämpfung dieses Monsters sind jedoch als Erzählung in der dritten Person und informativ formuliert. Das Bild des Monsters unterstützt die Beschreibung.
- (iii) Zeitdarstellung: Wie bereits oben erwähnt, gibt es keine Angaben über die zeitliche Einteilung. Einzig der historische Kontext lässt teilweise Interpretationen offen, um welche Zeit es historisch gesehen gehen könnte. Die Beschreibung jedoch ist im Hier und Jetzt formuliert.
- (iv) Ort des Erzählens: Es gibt keine Rahmen- oder Binnenerzählungen, sondern eine Dreiteilung der Inhalte nach Beschreibung, Kontext, Strategie.
- (v) weitere Aspekte: Durch die persönliche Beschreibung fühlen sich Leserinnen und Leser angesprochen und sind so speziell involviert.

Verbale Dimension Die verbale Dimension in diesem Bilderbuch wurde mithilfe der Übersetzung analysiert und nicht in Bezug auf die dänische Sprache, aufgrund fehlender sprachlicher Fertigkeiten in der dänischen Sprache.

- (i) Wortwahl: Die Wortwahl der Übersetzung ist für den Zyklus 1 etwas komplex und anspruchsvoll. Die Wörter, die für das Kontextualisieren verwendet werden, sind nicht Alltagswörter, sondern entspringen

einer gewissen standardisierten Sprache. Bei der Beschreibung des Monsters werden eher Wörter der Alltagssprache verwendet.

- (ii) **Satzbau:** Der Satzbau ist ebenfalls eher anspruchsvoll. Es werden zwar meist keine Nebensätze gebildet, aber dennoch kann in Bezug auf den Satzbau nicht von leichter Sprache gesprochen werden. Die Sätze setzen eine gewisse Grundkenntnis voraus und beinhalten keine zusätzlichen Informationen oder Erklärungen schwieriger Begriffe.
- (iii) **Textgestaltung:** Die Textlänge pro Abschnitt ist für jede Doppelseite in etwa dieselbe. Sie umfasst insgesamt zwischen 10 und 15 Sätzen und ist in drei Hauptabschnitte und zwei zusätzliche Infoblöcke unterteilt. Der Aufbau bleibt für alle Monster derselbe, nur die Position des Textfelds verschiebt sich. Die Überschriften der Absätze strukturieren den Text zusätzlich. Pro Abschnitt gibt es eine durchgehende Kohärenz. Die Abschnitte sind thematisch klar voneinander abgrenzbar, umfassen aber dennoch dasselbe Monster. Abgesehen von den regelmässigen Themenblöcken pro Seite gibt es keine Kohärenz zwischen den Seiten.
- (iv) **Stil:** Zu diesem Punkt kann nicht viel ausgesagt werden, da keine dänischen Sprachkenntnisse vorherrschen. Die Übersetzung ist in Prosa geschrieben und nutzt keine erkennbaren Reime, rhetorischen Figuren oder einen speziellen Rhythmus. Dieser Aspekt wurde jedoch auch nicht wirklich analysiert, da er für die Aktivität nicht so entscheidend ist.
- (v) **Tempus:** Der gesamte Text ist im Indikativ Präsens geschrieben. Es gibt keine Tempusänderungen.

Bildliche Dimension

- (i) **Linie:** Die Farben in den Bildern haben eine klare Abgrenzung voneinander. Es gibt wenig Farbverläufe. Es werden keine Umrisslinien gezogen, sondern direkt ein Farbwechsel eingefügt. Da es digitale Bilder sind, kann auf die Strichbewegung nicht eingegangen werden.
- (ii) **Farbe:** Das Buch weist pro Seite eine eigene Farbcharakteristik auf. Die Farben auf einer Doppelseite wurden jeweils passend zur Emotion ausgewählt. Je nach Monster wird mit mehr oder weniger Kontrast gearbeitet. Die Schriftfarbe wurde immer in gutem Kontrast zum Bild gewählt.
- (iii) **Raum:** Es gibt einen farbigen Hintergrund, welcher durch das Monster und die Textstellen im Vordergrund komplettiert werden. Die Anordnung von Bild und Text ist bei jedem Monster etwas anders gewählt. Manche Schrifttexte weisen zusätzliche Schrifthintergründe auf.

- (iv) Fläche: Der Hintergrund nimmt die gesamte Fläche ein. Auf dieser Fläche werden dann die weiteren Elemente (Monster und Text) platziert. Diese sind klar ersichtlich und abgrenzbar vom Hintergrund.
- (v) Bildnerische Technik: Es handelt sich bei diesen Bildern um computerbasierte Illustrationen.
- (vi) Bildnerischer Stil: Die Monster wurden von einem Künstler erschaffen und kreiert, hierfür wurden vorwiegend Stoffe verwendet. Es wurde kein spezifischer Stil erkannt.
- (vii) Textur: Es handelt sich um gedrucktes Papier, das laminiert wurde. Die Textur des Bildes entspricht dem Kopierpapier.
- (viii) Komposition: Das Buch arbeitet stark mit der Komposition Bild und Text. Der Text wird auf dem Monster oder neben dem Monster dargestellt. Hier ist der Text jeweils in einem bestimmten Bereich platziert. Das Bild steht im Zentrum und wird durch den Text ergänzt. Schaut man sich die Bilder ohne den Text an, hat man das Gefühl, es fehle etwas. Der Text wurde in speziellen Formen wie zum Beispiel als Fliesstext in Kreisform oder Schlangenformeingefügt.
- (ix) Bildfolgen: In diesem Buch wirken die page turns besonders stark. Wird umgeblättert, so präsentiert sich direkt ein komplett anderes Bild und eine komplett andere Zusammensetzung von Bild und Text. Auf den ersten Blick wird klar, dass die nächste Seite auch eine neue Thematik behandelt.
- (x) Seitenlayout: Ein Emotionsmonster wird immer über eine Doppelseite behandelt. Der Hintergrund geht bis zum Rand des Buches.
- (xi) Typografie: Die Schriftfarbe variiert je nach Hintergrundfarbe auf jeder Seite. Es wird hier jedoch darauf geachtet, dass der Text gut lesbar ist. Die genaue Schriftart und Schriftgröße sowie Zeilenabstand konnte nicht bestimmt werden, da diese Angaben nicht im Buch stehen. Recherchen zeigen jedoch, dass die Schriftart wahrscheinlich Garamod ist, 1.3 Zeilenabstand verwendet wurde und die Schriftgröße je nach Abschnitt zwischen 12 und 16 variiert.

Intermodale Dimension

- (i) Verhältnis von Bild und Schrift: Das Verhältnis zwischen Bild und Schrifttext ist in diesem Buch komplementär. Das Bild liefert eine Repräsentation des Monsters, wohingegen der Text die Beschreibung und den Kontext liefert. Zusammen ergänzen sich die visuellen Informationen des Bildes und die inhaltlichen Informationen des Textes.

Paratextuelle und materielle Dimension

- (i) Buchformat, Buchgrösse, Buchform: Das Buch beinhaltet Seiten von A4, also ist der Einband etwas grösser. Das Format entspricht einem Rechteck mit den ungefähren Massen von A4.
- (ii) Seitengrösse, Seitenform: Die Doppelseiten des Buches wurden auf A3 ausgedruckt und laminiert, was der ursprünglichen Grösse des Buchlayouts in A4-Format entspricht.
- (iii) Umschlag: Da das Buch nur als PDF-Version für diese Arbeit verwendet wurde, können keine Aussagen zum Umschlag und Cover gemacht werden.
- (iv) Vorsatzpapier: Auf dem Vorsatzpapier ist eine Übersicht aller Monster aufgelistet und ein kurzer Einleitungstext abgedruckt.
- (v) Titel, Titelseite: Der Titel des Buches lautet im Original *Monstre - Stygge skabninger med store følelser*, und als englische Übersetzung *Monsters – beastly creatures with big emotions*. Die Titelseite repräsentiert die Emotion verrückt glücklich und ist ziemlich hell und freundlich.
- (vi) Tast- und Bewegungselemente: Das Buch weist keine Tast- oder Bewegungselemente auf.
- (vii) Papiersorte: Es wurde auf handelsüblichem Druckerpapier der Stärke 120g/m² gedruckt.
- (viii) Bindung: Da das Buch nur als PDF-Version genutzt wurde, kann hierüber keine Aussage gemacht werden.

A.1.8 Didaktische Analyse

Bei der Planung dieser Lektion wurden verschiedene allgemeindidaktische Konzepte miteinbezogen. Im Folgenden werden die verschiedenen Schwerpunkte kurz begründet.

Wahl des Themas Das Thema Emotionen wird in der 1-2H sehr oft thematisiert, da der Umgang mit Emotionen sowohl als fachliche Kompetenz, als auch bei den überfachlichen Kompetenzen festgelegt sind. Die Thematik der Emotionen ist für die Schüler·innen alltagsnah. Emotionsmonster werden auch oft in Kinder- und Jugendbüchern thematisch aufgegriffen.

Wahl des Bilderbuches Das Bilderbuch wurde, wie es auch teilweise aus der Analyse bereits hervorgeht, aufgrund der Authentizität bezüglich der Sprache und aufgrund der Wirkung sowohl visuell als auch in Bezug auf den Inhalt ausgewählt. Die Bilder der Emotionsmonster bieten einen grossen Interpretationsspielraum und lassen auch ohne sprachliche Kenntnisse bereits viele Hypothesen aufstellen. Sprachlich spricht das Buch

die Leserin und den Leser direkt an, was wiederum den persönlichen Kontakt steigert. Letztendlich wurde das Buch von einem dänischen Autor verfasst und repräsentiert eine Sichtweise der dänischen Geschichte in Bezug auf die in den Schlössern lebenden Monstern.

Wahl der didaktischen Materialien Das didaktische Material wurde zum Teil selbst erstellt und zum anderen Teil konnte die digitale Version des Bilderbuches von der Bable Bridge Literary Agency verwendet werden. Dieser Onlinedienst ist in erster Linie da, um Übersetzungen von Büchern möglich zu machen. Auf Anfrage konnte dieses Buch jedoch in digitaler Form bezogen werden. Für die Umsetzung im Klassenzimmer, wurden die Bilderbuchseiten zusammengefügt und auf A3 ausgedruckt, so wie laminiert. Ansonsten wurde das Material selbst hergestellt, um dieses an das Niveau der Schüler·innen anpassen zu können. Hier wurden die Audios von einem früheren Mitstudierenden der Autorin erstellt, der die dänische Sprache sprechen kann.

Wahl der Sozialformen Die Sozialformen wurden in dieser Lektion so gewählt, dass sowohl Start als auch Ende im Plenum stattfand. Dies entspricht dem Sandwich-Prinzip nach Grunder et al. (2012). Zwischen diesen Plenumsphasen wurden jeweils Gruppenaktivitäten mit anschließender Plenumsdiskussion und Einzelaktivitäten eingesetzt. Für die Aktivitäten war es wichtig, dass die Schüler·innen voneinander und miteinander lernen können und somit auf mehr Vorwissen aufbauen können. Ausserdem war der Austausch in dieser Phase sehr zentral. Die abschliessende Diskussion am Ende jeder Aktivität sollte den Wissenstand der Schüler·innen auf dasselbe Niveau bringen. Die letzte Aktivität wurde als Vertiefung in Einzelarbeit gewählt, da die Kreativität und die Ideen von jeder einzelnen Person von relevant waren. Diese Sozialformen wurden nach den Erklärungen von Grunder et al. (2012) und Becker (2007) über die Charakteristiken der einzelnen Sozialformen erstellt.

A.1.9 Planungsraster

Nachfolgend findet sich das Planungsraster, welches für diese Lektion verwendet wurde. Die Fragen der letzten Phase konnten nicht so ausführlich behandelt werden, weshalb diese im Interview gestellt wurden.

min	Déroulement - Activité	Rôle	justification	Outils didactique
20'	Accueil: Les élèves sont salués par l'enseignante, comme d'habitude. Transition vers la séquence.	Observer		
10'	<p>Entrée en matière:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que penses-tu des autres langues et de l'apprentissage de nouvelles langues ? <p>Activité d'introduction avec les différentes L1 des enfants et les émotions. Les enfants doivent se dire bonjour dans leur L1 et l'appliquer à différentes émotions. Transition vers le livre : souligner à nouveau les différentes langues et montrer ensuite que le livre connaît aussi une autre langue. Les enfants peuvent regarder les images et en discuter entre eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que voyez-vous sur les images ? • Comprenez-vous quelque chose ? <p>Les images sur les pages en disent long, mais les enfants ne peuvent pas comprendre le texte. C'est pourquoi ils deviennent des explorateurs linguistiques*. L'objectif est de découvrir la langue et de trouver le monstre d'émotion correspondant.</p>	Animer	Susciter l'intérêt par le monstre inconnu et le fait que les enfants ne comprennent (probablement) pas le monstre).	Images des monstres A3
15'	<p>Poste 1 (pièce de puzzle 1 - langue : résolution): Les enfants apprennent ici à connaître un peu mieux la phonétique du danois. L'enseignante diffuse différents audios. Tout d'abord, 2 audios sont diffusés, qui peuvent être intitulés mots parallèles et qui permettent aux enfants d'établir un lien avec la langue. Ensuite, des mots sont prononcés, qui présentent des sons/images sonores différents de ceux de la langue française. Dans un deuxième temps, les élèves doivent imiter ces phonèmes (du mieux qu'ils le peuvent). L'objectif est d'imiter un mot si bien qu'ils puissent le réciter dans l'application Say Hi et que l'application reconnaisse la langue et la traduise correctement. Ceux qui ont déjà terminé peuvent faire semblant de parler cette langue ou jouer téléphone arabe avec des mots qui sonnent comme du danois. A la fin, nous mettons en commun les sons qui pourraient être similaires et s'il y a aussi de nouveaux sons. Si les élèves ont trouvé la même langue. ⇒ Comparaison également avec d'autres langues que les enfants connaissent peut-être ou qu'ils peuvent parler eux-mêmes.</p>	Expliquer → observer	L'onomatopée doit d'une part montrer aux élèves la diversité, mais aussi leur permettre d'expérimenter.	4 Tablets, Tablet von mir mit Say Hi

15'	<p>Poste 2 (indice 2 - titre du monstre des émotions): Au deuxième poste, les élèves disposent de nombreuses cartes de lettres. Certaines sont des lettres du système d'écriture danois, d'autres sont des lettres du système d'écriture français ou allemand. Les lettres danoises typiques sont dessinées avec une trace du monstre et doivent aider les élèves à classer les lettres qui appartiennent à la créature et celles qui se trouvent peut-être aussi dans d'autres langues. Les cartes de lettres du monstre correspondent finalement au titre du monstre (nom).</p> <p>→ Comparaison avec d'autres langues et signes → demander ce que les enfants savent (s'ils connaissent aussi d'autres systèmes d'écriture).</p> <p>→ Conclusion 1 → il y a beaucoup de lettres qui se ressemblent et seulement quelques-unes qui sont différentes. Dans d'autres langues, cela peut être différent. → il se peut qu'un enfant connaisse quelque chose dans sa langue maternelle.</p>	Expliquer → observer	Les différents caractères doivent à leur tour montrer aux élèves une diversité → même s'ils ne connaissent pas encore toutes les lettres.	Buchstabenkarten (mit und ohne Monster)
15'	<p>Poste 3 (utiliser les indices): Les élèves cherchent le monstre correspondant aux lettres et doivent discuter de ce que ce monstre pourrait être, de ce qu'il représente et de quelle émotion il pourrait s'agir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quel type de monstre s'agit-il ? • Pouvez-vous imaginer quelque chose à partir de l'image ? • Qu'est-ce qui pourrait être écrit dans le texte ? <p>Ensuite, la maîtresse lit le texte en français en le traduisant grâce à la fonction de traduction -> déjà adapté au niveau des enfants.</p> <p>→ Discussion sur l'émotion qu'ils ont ressentie.</p> <p>→ Que pourrait-on faire pour ne pas ressentir cette émotion ou que fait-on quand on ressent cette émotion ?</p> <p>⇒ As-tu déjà ressenti cette émotion ? Quand ?</p>	Expliquer → observer	Images des monstres	Tablet pour traduction
15'	<p>Poste 4 Travail final: La LP lit la proposition du livre sur la manière de se protéger du monstre. Ensuite, les élèves doivent dessiner le monstre tel qu'il serait s'il n'avait pas cette émotion, mais exactement le contraire. Pour cela, chaque enfant reçoit une feuille de papier A3 et des crayons de son choix. Nous cherchons ensemble un nom pour notre monstre et nous allons copier le nom sur la feuille.</p>	Animer	Les enfants n'apprennent pas seulement à connaître l'émotion plutôt négative, mais aussi comment se défendre et quelle peut être l'émotion positive qui se cache derrière.	Feuilles et d'écritures

10'	<p>Récolte des résultats 1: Chaque enfant doit décrire spontanément ce qu'il ou elle a dessiné et pourquoi. Ainsi, nous faisons également connaissance avec tous les autres monstres et je découvre ce que les enfants ont déjà compris.</p> <p>→ Question finale aux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans cette leçon ? ● Qu'as-tu appris aujourd'hui ? ● Qu'est-ce qui était bizarre ou inhabituel pour toi ? ● Que penses-tu de l'apprentissage des langues ? <p>Les enfants répondent spontanément et l'un après l'autre. L'enseignant pose des questions si nécessaire, mais laisse surtout les enfants raconter.</p>	Animer/ observer		images
2'/E	<p>Sauvegarde des résultats 2: Après la pause, les élèves sont appelés individuellement à l'extérieur pour qu'ils puissent encore donner des réponses. Les questions qui sont posées peuvent être enregistrées par audio, sauf pour un enfant dont je saisis les réponses sous forme de notes.</p> <p>Les questions sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce qui était particulièrement intéressant ou surprenant pour toi dans cette leçon ? ● As-tu été motivé pour résoudre les tâches ? Peux-tu me dire pourquoi ? ● Qu'est-ce que tu as appris ? <ul style="list-style-type: none"> ◇ Penses-tu avoir appris quelque chose sur les langues ? Si oui, quoi ? ◇ Penses-tu avoir appris quelque chose sur les émotions ? Si oui, quoi ? ● Aimerais-tu vivre à nouveau une telle leçon ? 			Interview

Tabelle 1: Planungsraster

A.1.10 Verwendetes Unterrichtsmaterial

In diesem Unterkapitel werden die verschiedenen Unterrichtsmaterialien als Bilddateien angefügt.

Bilderbuchausschnitt Diese Bilderbuchseite galt dem ausgewählten Emotionsmonster. Diese Seite steht hier exemplarisch für das ganze Buch. Einsicht in das Buch kann auf Anfrage bei der Autorin gemacht werden, da die Verwendung des Buches bei der Agency gemeldet werden muss.

DEN TRISTE BLEMMYA

Tristhed bliver til et monster, hvis du lader den bestemme over din hverdag.



Tristhed kan vise dig, at du skal søge trost hos andre og få talt om de ting, som tynger dig.

Nogle dage har du måske mørke tanker, hænger med hovedet eller gemmer dig i et hjørne. Så har du fået besøg af mig, tristhedens monster. Jeg trækker dine følelser ned i maven, hvor de ligger som en tung klump. Du kan holde mig lidt på afstand med slik, dyner og skærm, men faren er, at jeg så bare vil have mere og mere og gøre dig tungere og tungere, så du til sidst ikke har lyst til andet.

Sådan tæmmer du monsteret

Fortæl andre, at du er trist eller ked af det. Tristhed bliver større og værre, hvis du ikke fortæller nogen om den.

Det historiske monster

I århundreder har rejsende fortalt om grådige blemmyaer. Grækerne mødte dem på deres rejser for 2.000 år siden og fortalte om de mystiske menneskelignende væsner med ansigt på maven, som plyndrede rejsende i Afrika og andre fjerne egne. Senere, i middelalderen, kunne man finde de hovedløse monstre i kirkens billeder. Her brugte man blemmyaer til at fortælle, at fräseri, altså overspisning og overforbrug, var noget, man skulle holde sig fra.

Audios Während der Lektion wurden drei Audios abgespielt, die die Schüler·innen nachahmen sollten. Folgender Link führt zu den drei verwendeten Audios:

https://drive.google.com/drive/folders/17FdsvhHrISrS_VUFI_KcprQJi4kKBfb?usp=drive_link

Buchstabenkarten Die Schüler·innen hatten eine begrenzte Anzahl von Buchstabenkarten zur Verfügung. Nachfolgend werden drei Buchstabenkarten eingefügt, die das dunkle Symbol (Symbol für ein dänisches Schriftzeichen), das helle Symbol (Symbol für den Namen des Monsters) und kein Symbol (andere Sprachen) aufzeigten.

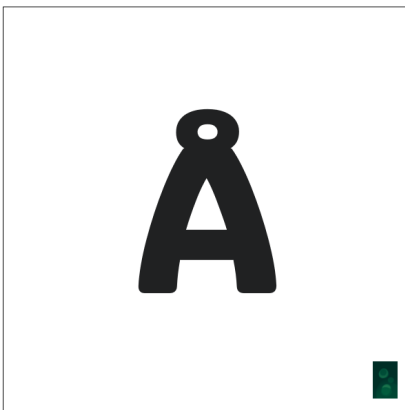


Abbildung 4: Buchstabenkarte mit dunklem Symbol

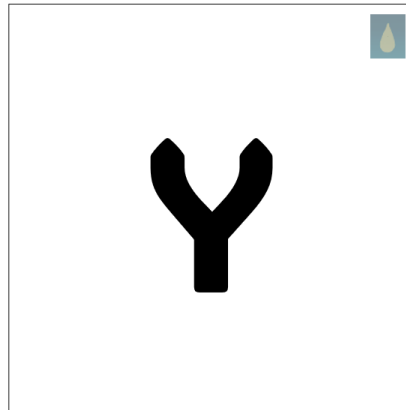


Abbildung 5: Buchstabenkarte mit hellem Symbol

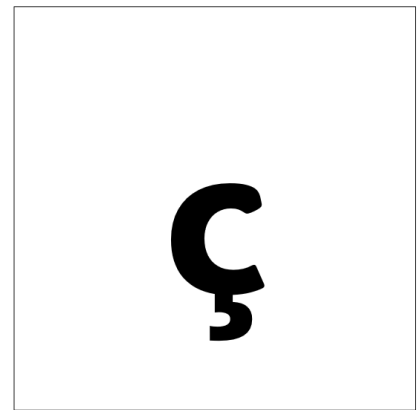


Abbildung 6: Buchstabenkarte mit keinem Symbol

A.1.11 Ergebnissicherung

Es werden den Schüler·innen·n zu drei verschiedenen Situationen Fragen gestellt, welche dann notiert und ausgewertet werden. Zusätzlich werden Beobachtungen über die ganze Sequenz hinweg gemacht und Erkenntnisse notiert.

Die Fragen an die Schüler·innen werden in den ersten beiden Situationen an die ganze Klasse gestellt. Bei der letzten Situation werden die Kinder individuell befragt. Der Interviewleitfaden findet sich unter A.5.

Was gibt es für Unterstützungsmöglichkeiten für die Kinder?

- (i) Daumen nach oben und nach unten
- (ii) Interessant mit Smileys
- (iii) Gewisse Antworten vorbereiten
- (iv) offener Leitfaden mit Antwortmöglichkeiten als Nachfragen

Annahme zu den Antworten Angenommen wird, dass die Kinder vor allem die Emotionsmonster als *learning outcome* betiteln werden. Zudem wird angenommen, dass die Kinder aufgrund ihrer Vorgeschichte

mit zweisprachigen Projekten auch teilweise von den sprachlichen Zielen berichten werden. Angenommen wird ausserdem, dass sie vor der Lektion eher auf bereits bekannte Sprachen eingehen. Vermutet wird, dass die Kinder durch die Aktivität am Ende interessiert an anderen Sprachen sind (neueren und solchen, die sie noch nicht kennen). Antizipiert wird, dass die Frage bezüglich des Gefallens eher auf die Bilder und die Emotionsmonster gerichtet sein werden.

A.2 Beobachtungsraster

Die Beobachtungen wurden handschriftlich während der Lektion notiert. Diese Notizen wurden im Anschluss digitalisiert, um die Lesbarkeit der Daten zu erhöhen und diese so für die Kodierung nutzbar zu machen. Die Beobachtungen wurden anhand der fünf Etappen der Lektion gegliedert und in drei Kategorien eingeteilt:

1) *Reaktionen der Schüler·innen*, 2) *Bemerkungen zu sprachlicher Vielfalt*, 3) *Sonstige Beobachtungen*.

Phase	Reaktionen der SuS	Bemerkungen zu sprachlicher Vielfalt	Sonstige Beobachtungen
Phase 1	B.1.1 <ul style="list-style-type: none"> • Kinder öffnen Mund • Sagen wow 	B.1.2 <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachen (selbst sprechen) • Sprachlernen kein Begriff 	B.1.3 <ul style="list-style-type: none"> • Blicke der SuS auf Bilder • Kind steht auf und zeigt auf Bild • SuS erwähnen Bilder nicht Text • Hypothesen zu Tiergestalten → was könnte was sein • Bemerkungen zu Burg bei Monster • Erwähnen Farben • Sitzen still, hören zu
Phase 2	B.2.1 <ul style="list-style-type: none"> • Huh? • Encore... nimmt Tablet näher zu sich • Hören zu, bleiben sitzen, Augen auf Tablet gerichtet • Quoi? • Nein! Nicht so... Das ist so...! • Wollten Wissen, was sie gesagt haben 	B.2.2 <ul style="list-style-type: none"> • 1 SuS fragt andere SuS, ob Wort deutsch ist → Antwort nein kenn ich nicht • SuS sagt zu sich, ist triste → Lösung • Kann nicht begründen wie gemacht → ich weiss • Diskussion über Bedeutung → 1K sagt Träne, anderes Traurig → nicht einig → begründen nicht nur sagen es ist so • Üben Wörter einzeln, einige machen direkt mit (für sich den Laut nachmachen) • Uneinige Bedeutung Wörter → es ist das ..., nein ich denke eher das ... • Nachsprechen Wörter → teilweise etwas ungenau, aber meist erkennbar • Keine Hemmschwelle auf Handy zu sprechen, auch wenn nicht genau gewusst 	B.2.3 <ul style="list-style-type: none"> • Stuhlproblematik, technische Probleme → Chaos • Ruhiges Sitzen • Regeln super eingehalten • Bedeutung Wort → Auge → Diskussion vom Monster mit dem Auge im Kreis = keine Bedeutung auf Wortebene • Ruhig während ganzer Aktivität • Wahl der vorgeschprochenen Wörter unterschiedlich • SuS haben Wort wieder vergessen → Mussten nochmals hören

Phase 3	<p>B.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nehmen Karten zu sich • Wollen Karten nicht abgeben • Versuchen Namen zu schreiben • Legen Karten nicht auf Tisch • Spezielle Buchstaben keine sonderliche Beachtung (1 Gruppe) • Spezielle Buchstaben erwähnt, aber als gewöhnlich befunden → hat zwar Kreis, aber trotzdem A 	<p>B.3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion, ob Kreis entscheidend ist oder nicht • A mit Kreis ist wie A (beide Gruppen) • O durchgestrichen ist kein O (1 Gruppe) • AE zusammen ist A und E (beide Gruppen) • O durchgestrichen bleibt O (1 Gruppe) • ç wurde nicht erkannt, auch wenn aus französischer Sprache 	<p>B.3.3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konflikte wegen Karten → ich will, gib mir • Farbklebe nicht beachtet - kein Kommentar und Frage nicht beantwortet • Der Buchstabe ist in meinem Namen
Phase 4	<p>B.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da ist auch der Buchstabe • Kann ich andere Buchstaben nehmen? • Wie heisst das? • Lachen beim Namen des Monsters • Mehrere S Name nachgesprochen • Was bedeutet das? • Textverständnis Kontext n.v. SuS schauen weg, bewegen sich auf Stuhl → Fragen nicht beantworten • Beschreibung verstanden → Nachfrage → Wie kommt das Monster in mich? 	<p>B.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buchstabe sieht anders aus, als auf meiner Karte (Schriftart) • Mir fehlt Buchstabe xy • Welcher Buchstabe ist das? • Der Buchstabe ist auch in meinem Namen 	<p>B.4.3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Karten aufgeteilt → nicht alle Buchstabenkarten • Nur 2 SuS pro Gruppe Karten → andere schauen umher • Viele Konflikte und Fragen an LP • Weglegen der benutzen Karten • Legen des Wortes • Emotion des Monsters für alle klar • Wie Emotionsmonster → traurig, Träne, blau, rund, weinen • Thematik Emotionen bereits behandelt? Sehr fundiert und konkret → keine grösseren Fragen • Viele Hypothesen zu Strategien - Schlechte einschliessen, gute hervorheben, trösten, lachen, abwarten

Phase 5	<p>B.5.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direkt darauf los zeichnen • Farbe blau nehmen • Einander zeigen und erklären, lachen • Ruhig gearbeitet → nicht herumgelaufen → Stifte immer im Einsatz • Beg. 1: Monster anders, aber Farbe und Form gleich → ist ja nur das Gegenteil • Beg. 2: Glücklich ist wie das Herz (Liebe) deshalb viele Herzen • Beg. 3: Gelb ist Lieblingsfarbe, deshalb das am liebsten • Beg. 4: Wollte das wut Monster, weil das am besten • Beg. 5: Violett ist Lieblingsfarbe, deshalb auch glücklich • Beg. 6: Habe Katze und Einhorn gemischt, so wie im Buch mit Spinne und Fledermaus • Beg. 7: Gesicht zeigt, dass glücklich und viele Gesichter noch glücklicher • Beg. 8: viele Farben machen mich glücklich 	<p>B.5.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habe Monster einen Namen gegeben • Habe meine Buchstaben gebraucht (gemeint Namen) • Blemmya ist fast wie Flamme, weil z m und e und a und l 	<p>B.5.3</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 S Probleme mit Transfer, wollte unbedingt wütendes Monster malen → geweint, weil nicht verstanden • Oft gleiche Figuren, bei SuS nebeneinander
---------	---	---	--

Tabelle 2: Beobachtungsraster digitalisiert

A.3 Produkte der Schüler-innen

A.3.1 SayHi Auszug

Die Schüler-innen haben während der Phase 2 Wörter imitiert. Mithilfe der App SayHi sprachen sie auf die App drauf, was zu den folgenden Übersetzungen führte:



Abbildung 7: Auszug aus der App SayHi

A.3.2 Abschlussarbeiten

Die Abschlussarbeiten der Schüler-innen wurden im Anschluss an die Lektion fotografiert. Die Bilder wurden anonymisiert, weshalb auf den Bildern teilweise schwarze Balken zu sehen waren. Die Bildunterschrift wurde jeweils auch dem Kürzel aus den geführten Interviews ergänzt.



Abbildung 8: Zeichnung von S1



Abbildung 9: Zeichnung von S2

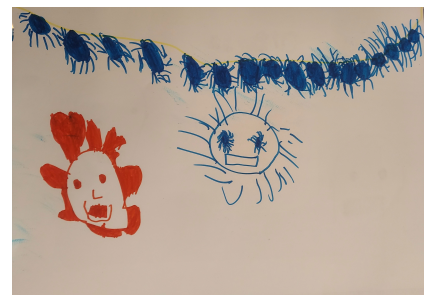


Abbildung 10: Zeichnung von S3



Abbildung 11: Zeichnung von S4

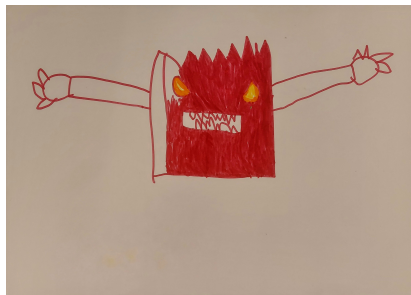


Abbildung 12: Zeichnung von S5



Abbildung 13: Zeichnung von S6



Abbildung 14: Zeichnung von S7



Abbildung 15: Zeichnung von S8

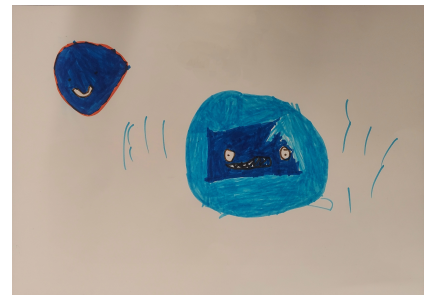


Abbildung 16: Zeichnung von S9



Abbildung 17: Zeichnung von S10



Abbildung 18: Zeichnung von S11

A.4 Kodierleitfaden

Name der Kategorie	Subkategorie	
Sprachkenntnisse <i>Kognitive Dimension</i>	Analogien, Transfer zwischen Sprachen (semantisch)	Inhaltliche Beschreibung: Strategien, die die Schüler-innen explizit oder implizit anwenden, um den Sinn des Wortes zu verstehen, um die Laute zuzuordnen zu können oder um Buchstaben zu vergleichen.
		Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn der Vergleich von Wörtern in mehreren Sprachen gesucht wird.
		Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden nicht kodiert, wenn ein Transfer zu besprochenen Themen gemacht wird oder wenn die Sprachen nur erwähnt werden.

		Beispiel für die Anwendung: B.2.2 1: SuS fragt andere SuS, ob Wort deutsch ist → Antwort nein kenn ich nicht
	Sprachliche Varietäten wahrnehmen	Inhaltliche Beschreibung: Laute und Zeichen/Buchstaben, die in den Sprachen unterschiedlich, ähnlich oder gleich sein können. Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprachen wahrnehmen und benennen.
		Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn Reaktionen oder Aussagen von Schüler:innen darauf hindeuten, dass sie Unterschiede gehört oder gesehen haben.
		Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden nicht kodiert, wenn die fremden Laute und Buchstaben ins Französische übernommen werden ohne die Unterschiede zu thematisieren.
		Beispiel für die Anwendung: S8, 2024, Z. 379 : J'ai appris que y avait des fausses lettres dans notre langue, comme on a fait les lettres.
Selbstvertrauen <i>Soziale Dimension</i>	Fähig fühlen, sich trauen	Inhaltliche Beschreibung: Die Aufgaben direkt ausführen und möglichst selbstständig arbeiten. Das Selbstvertrauen haben, ohne die Sprache zu kennen, diese zu verwenden und über sie zu sprechen.
		Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn die Schüler:innen die Aufgaben ohne Hemmungen bearbeiten und Reaktionen des Selbstvertrauens (direkt anfangen, nicht andere Kinder fragen, nicht die ganze Zeit nachfragen, ...) zeigen.
		Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden nicht kodiert, wenn organisationale Probleme für das Nachfragen verantwortlich sind.
		Beispiel für die Anwendung: S8, 2024, Z. 388 : Que je ne connais pas encore, oui, Tristhila, tristhila. B.2.2 : Keine Hemmschwelle auf Handy zu sprechen, auch wenn nicht genau gewusst
	Wertschätzung aller Sprachen	Inhaltliche Beschreibung: Auch andere Sprachen mit einbeziehen und als wichtige und sinnvolle Ressourcen einsetzen.
		Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn die Schüler:innen andere Sprachen verwenden oder einen Bezug zu der anderen Sprache schaffen wollen
		Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden nicht kodiert, wenn die anderen Sprachen nur erwähnt werden und die eigenen Sprachen erläutert werden.
		Beispiel für die Anwendung: B.2.2: 1: SuS fragt andere SuS, ob Wort deutsch ist → Antwort nein kenn ich nicht
Interesse, Motivation, Haltung, Einstellung	(Er-)Lernen von Sprachen	Inhaltliche Beschreibung: Haltung gegenüber dem Erlernen und Lernen von neuen, fremden und anderen Sprachen.

Affektive Dimension		<p>Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn positive, negative oder neutrale Aussagen über das Erlernen von Sprachen gemacht werden (Frage im Interviewleitfaden (A)).</p> <p>Abgrenzung der Kategorie: Keine Abgrenzung.</p> <p>Beispiel für die Anwendung: Interviewfrage : Que penses-tu de l'apprentissage des langues ? Mit Auswahloptionen aimer (E1), pas aimer (E2), adorer (E3), difficile à faire (E4). S7, 2024, Z.350 : Bah, en fait c'était trop difficile. Je ne pouvais pas beaucoup faire et puis voilà.</p>	
	Gegenüber fremden/anderen Sprachen	<p>Inhaltliche Beschreibung: Die Emotion, die die Schüler:innen mit den Sprachen allgemein in Verbindung bringen.</p> <p>Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn sich Schüler:innen in Bezug auf Sprachen im allgemeinen Aussagen machen (Frage im Interview (S)).</p> <p>Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden nicht kodiert, wenn die Schüler:innen über ihre Lieblingssprache sprechen oder die Sprachen, die sie sprechen aufzählen.</p> <p>Beispiel für die Anwendung: Kein exemplarisches Beispiel.</p>	
	Sprache als Thema	<p>Inhaltliche Beschreibung: Die Auffassung, dass Sprache nur, wie Mathematik ein Thema ist und somit nicht etwas Spezielles oder Ungewöhnliches ist, andere Sprachen zu verstehen, zu hören und damit zu arbeiten.</p> <p>Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn die Schüler:innen die Lektion nicht aussergewöhnlich in Bezug auf die erarbeiteten Inhalte definierten (Frage im Interview).</p> <p>Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden nicht kodiert, wenn die Lektion als aussergewöhnlich in Bezug auf die Lehrperson, die Pause oder andere nicht lektionsbezogene Situationen gewertet wird.</p> <p>Beispiel für die Anwendung: Interviewfrage : Qu'est-ce qui était étrange ou inhabituel pour toi ?</p>	
	Erreichen der Lernziele	Lernziele zur Sprachsensibilität	<p>Inhaltliche Beschreibung: Aussagen oder Beobachtungen, die nahelegen, dass die Schüler:innen die sprachlichen und sprachsensibilisierenden Lernziele erreicht haben.</p> <p>Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn die Lernziele (sprachlich, 1-4) erreicht wurden.</p> <p>Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden nicht kodiert, wenn die fachlichen Lernziele (5) erreicht wurden.</p> <p>Beispiel für die Anwendung: B.2.2: SuS sagt zu sich, ist triste → Lösung</p>

	Empfinden der Schüler:innen	Inhaltliche Beschreibung: Das Empfinden der Schüler:innen in Bezug auf die Lernziele der Lektion. Hier werden nur die sprachlichen Lernziele genauer kodiert. Die fachlichen Lernziele der Emotionen, werden nicht im Detail analysiert.
		Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn Schüler:innen Aussagen darüber machen, was sie denken in der Lektion gelernt zu haben.
		Abgrenzung der Kategorie: Keine Abgrenzung.
		Beispiel für die Anwendung: Interviewfrage: Qu'est-ce que tu as appris ? Mit den Auswahlmöglichkeiten Sprache (A1), Emotionen (A2), Hören und Imitieren (A3) und Buchstaben ordnen (A4).
	Fachliche Lernziele	Inhaltliche Beschreibung: Die Kodierung der fachlichen Lernziele zu den Emotionen. Sowohl die Empfindungen der Schüler:innen als auch die Beobachtungen und Aussagen in Bezug auf das Erreichen der Lernziele. Diese Kategorie dient als Vergleichsgruppe für die Analyse.
		Anwendung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn die fachlichen Lernziele (5) erreicht wurden.
		Abgrenzung der Kategorie: Textstellen werden kodiert, wenn die Lernziele (sprachlich, 1-4) erreicht wurden.
		Beispiel für die Anwendung: B.5.1: Begründung 1-8.

Tabelle 3: Kodierleitfaden der Subkategorien

A.5 Interviewleitfaden

Der nachfolgende Interviewleitfaden wurde vor der Durchführung erstellt. Aufgrund der Umstände konnte die Befragung aller Schüler:innen im Plenum nicht so durchgeführt werden, weshalb die Einzelbefragungen etwas angepasst wurden. Im Anschluss an den Interviewleitfaden werden die gestellten Fragen kurz aufgelistet. Avant la leçon

- (i) Que penses-tu de l'apprentissage de nouvelles langues ou d'autres langues ?

Après la leçon en plenum (Wurde nicht so durchgeführt aufgrund des Zeitmangels)

- (i) Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans la leçon ? [Pouce vers le haut/vers le bas]

- (ii) Qu'as-tu appris aujourd'hui ?

- (a) Quelque chose sur les monstres dans le livre [livre].
- (b) Quelque chose sur l'émotion de la tristesse [monstres].
- (c) Quelque chose sur le langage dans le livre [bulles et drapeaux].
- (d) Quelque chose sur les lettres [carte des lettres].
- (e) Quelque chose sur l'écoute et la parole [oreille et bulle].

- (iii) Qu'est-ce qui était étrange ou inhabituel pour toi ?

- (a) La nouvelle langue [bulles et drapeaux].
- (b) L'autre enseignant [image LP]
- (c) La durée [horloge]
- (iv) Que penses-tu de l'apprentissage des langues ?
 - (a) Plaisir [Smiley joyeux]
 - (b) Intérêt [Smiley intéressé]
 - (c) Bizarre [Smiley qui a l'air bizarre]
 - (d) Utile/sensé [smiley apprenant]

Après la leçon seule

- (i) Qu'est-ce qui t'a paru particulièrement intéressant ou étonnant dans cette leçon ?
 - (a) As-tu une autre question ?
 - (b) Y a-t-il quelque chose que tu aurais voulu regarder de plus près ?
- (ii) As-tu été motivé pour résoudre les exercices ? Peux-tu me dire pourquoi ?
- (iii) Qu'est-ce que tu as appris ?
 - (a) Penses-tu avoir appris quelque chose sur les langues ? Si oui, quoi ?
 - i. Quelque chose sur le langage dans le livre [bulles et drapeaux] ?
 - ii. Quelque chose sur les lettres [carte des lettres] ?
 - iii. Quelque chose sur l'écoute et la parole [Oreille et bulle] ?
 - (b) Penses-tu avoir appris quelque chose sur les émotions ? Si oui, quoi ?
 - i. Quelque chose sur les monstres du livre [livre] ?
 - ii. Quelque chose sur l'émotion de la tristesse [monstres] ?
- (iv) Aimerais-tu assister à nouveau à une telle leçon ? Comment ?

A.5.1 Im Interview gestellte Fragen

Die durchgeführten Interviews beinhalteten die folgenden Fragen:

- (i) Qu'est-ce qui t'as plu ou déplu pendant la leçon ?
 - (a) Regarder les images [I1]
 - (b) Écouter et reproduire des sons [I2]
 - (c) Regrouper des cartes des lettres [I3]
 - (d) Retrouver le bon monstre [I4]
 - (e) Dessiner le monstre de la joie [I5]
- (ii) Est-ce que tu as appris quelque chose aujourd'hui ?

- (a) Est-ce que tu as appris quelque chose sur des langues ? [A1]
 - (b) Est-ce que tu as appris quelque chose sur des émotions ? [A2]
 - (c) Est-ce que tu as appris quelque chose au tour d'écouter puis reproduire des sons ? [A3]
 - (d) Est-ce que tu as appris quelque chose au tour de regrouper des cartes ? [A4]
- (iii) Est-ce qu'aujourd'hui c'était bizarre pour toi ? - Pourquoi ?
- (iv) Que penses-tu d'apprendre des nouvelles langues ?
- (a) Est-ce que c'est quelque chose que tu aimes ? [E1]
 - (b) Est-ce que c'est quelque chose que tu n'aimes pas trop ? [E2]
 - (c) Est-ce que c'est quelque chose que tu adores faire ? [E3]
 - (d) Est-ce que c'est quelque chose que tu trouves c'est difficile à faire et ça prend beaucoup d'énergie ? [E4]
- (v) Est-ce que tu veux bien assister à nouveau à une telle leçon [P1] ou pas [P2] ?

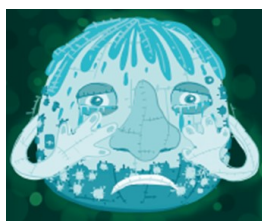
A.6 Unterstützungsmaterialien für Transkripte

In den folgenden Interviews wurden verschiedene Unterstützungsmaterialien genutzt. In der nachfolgenden Liste sind die Bilder sowie die Abkürzung für die Transkriptionen niedergeschrieben:

Die nachfolgenden Bilder wurden den Schüler·innen·n jeweils gezeigt und es wurde benannt, was das Bild bedeuten soll. Einige Kinder haben deshalb oft nur die Bilder gezeigt und nicht verbalisiert, was sie meinen. Dieses Phänomen deckt sich auch mit den verbalen Entwicklungsschritten, die bei Vogl (2015) aufgezeigt und im Unterkapitel 5.1.2 bereits beschrieben wurden.



A1 Apprentissage des langues



A2 Apprentissage des émotions



A3 Apprentissage des phonétiques



A4 Apprentissage des graphèmes

Abbildung 19: Unterstützungsmaterialien A (apprentissage)



I1 Regarder les images



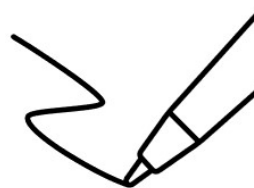
I2 Écouter et imiter



I3 Ordonner les lettres



I4 Retrouver le bon monstre

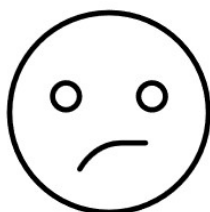


I5 Dessiner le monstre de la joie

Abbildung 20: Unterstützungsmaterialien I (images)



E1 Aimer



E2 Pas aimer, détester



E3 Adorer

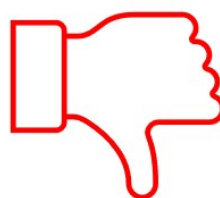


E4 Réfléchir, dure

Abbildung 21: Unterstützungsmaterialien E (Emojis)



P1 Pouce vert



P2 Pouce rouge

Abbildung 22: Unterstützungsmaterialien P (pouce)

A.7 Transkripte

Die folgenden Transkriptionen orientieren sich an einer vereinfachten Transkription. Hierbei wurden angelehnt an die Zusammenfassung der Transkriptionsregeln nach Kuckartz von einer Dozentin aus der PH Wallis (Kuckartz, 2010) die Transkriptionen einheitlich verschriftlicht.

A.7.1 Transkript 1 - Schülerin 1

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbalen Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 2 Minuten und 53 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewerin: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

- 1 J : Une question pour toi, est-ce que t'as plu ou déplu. Qu'est-ce que tu as aimé dans tout ce qu'on a fait
- 2 avant la récré. Et qu'est-ce qui te n'a pas plait. Qu'est-ce qui n'était pas bien. - Tu as une idée ?
- 3 S1 : Non.
- 4 J : Regarde, je vais te dire tous ce qu'on a fait. On a regardé les images (montre I1), on a écouté et on a
- 5 imité (montre I2). On a fait un ordre avec les lettres (montre I3) et on a trouvé le bon monstre (montre
- 6 I4) et après on a dessiné le monstre (montre I5). Est-ce qu'une partie t'as plait pendant la leçon. Est-ce
- 7 que t'as bien aimé de faire une des activités qu'on a faites. Et si oui laquelle.
- 8 S1 : (Montre I4)
- 9 J : Tu as bien aimé de retrouver le bon monstre.
- 10 S1 : (hoche la tête)
- 11 J : D'accord, super.
- 12 J : Tu as appris quelque chose aujourd'hui, pendant ce temps qu'on a fait.
- 13 S1 : Non.
- 14 J : Est-ce que t'as appris quelque chose sur le langage (montre A1).
- 15 S1 : Non.
- 16 J : Est-ce que t'as pris quelque chose sur les émotions (montre A2).
- 17 S1 : Oui.
- 18 J : Oui, sur les émotions. Tu as appris quoi sur les émotions. - Tu te souviens plus ?

19 S1 : (hoche la tête)

20 J : C'est OK, pas de souci. Alors, la prochaine question, est ce que quelque chose était bizarre aujourd'hui.

21 Est-ce que qui ce n'était pas normal, comme d'habitude, est ce que tu sais quelque chose.

22 S1 : Non.

23 J : Non alors. Que penses-tu des apprentissages des langues. Alors que penses-tu de l'apprendre une nouvelle

24 langue. Est-ce que c'est quelque chose qui te plaît (montre E1). Est-ce que quelque chose qui qui te plaît

25 pas du tout, qui te trouve ce n'est pas intéressant, je n'aime pas trop (montre E2). Est ce qu'il y a quelque

26 chose qui tu adores. Tu adores faire ça (montre E3). Ou est-ce que c'est quelque chose que tu dois vraiment

27 réfléchir beaucoup, que c'est beaucoup travaillé à faire. Si tu apprends des nouvelles langues (montre E4).

28 Tu peux choisir un des quatre.

29 S1 : (Montre E3)

30 J : Tu adores les langues. Super. Merci beaucoup. Est-ce que tu étais motivé de résoudre les activités.

31 Est-ce que tu as fait les activités avec plaisir.

32 S1 : Oui.

33 J : Oui, super. Aimerais tu assister à nouveau à une telle leçon. Alors est-ce que tu veux faire une leçon

34 comme ça encore une fois (montre P1) ou tu ne veux jamais faire une leçon comme ça (montre P2). Tu

35 peux choisir.

36 S1 : Ça (montre P1).

37 J : Ça. Tu veux faire encore une fois une leçon comme ça.

38 S1 : (hoche la tête)

39 J : Merci beaucoup.

A.7.2 Transkript 2 – S2

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 3 Minuten und 06 Sekunden

Interviewte Person: Schüler 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

*XY: Ein anderer Schüler der Klasse, wird nicht namentlich transkribiert.

40 J : Alors première question, qu'est-ce que tu as bien aimé aujourd'hui ou pas du tout aimé aujourd'hui
41 pendant la leçon ?

42 S2 : Je n'ai pas aimé. J'aime mais je ne sais quoi qu'est-ce que c'est. Mais moi je ne sais pas.

43 J : Regarde. Je vais te montrer comment on a fait. On a regardé les images ensemble (montre I1), on a
44 écouté des audio et on a reproduit des sons (montre I2). On a classé les lettres, on a regroupé les lettres
45 (montre I3), on a retrouvé le monstre (montre I4) et on a dessiné le monstre opposé alors, la joie (montre
46 I4). Tu as aimé une partie de la leçon.

47 S2 : (Montre I4)

48 J : Retrouver le monstre, quelque chose d'autre.

49 S2 : Celle-là. (Montre I3)

50 J : Regrouper

51 S2 : Celle-là. (Montre I2)

52 J : Écouter et reproduire.

53 S2 : Celle-là. (Montre I1)

54 J : Discuter autour des émotions.

55 S2 : Et même celle-là. (Montre I5)

56 J : Alors, tu as bien aimé la leçon, si j'ai bien compris.

57 S2 : (hoche la tête)

58 J : Est-ce quelque chose. Tu n'as pas du tout aimé.

59 S2 : C'était quand on a dessiné la - la truc bleu.

60 J : D'accord, quand tu as dessiné les le monstre tu as pas du tout aimé. OK.

61 S2 : Car *XY il m'a fait punis on. Après j'étais là-bas toute seul.

62 J : Ouais, je comprends. Est-ce que t'as appris aujourd'hui quelque chose. - Tu as appris quoi, tu peux me
63 dire.

64 S2 : J'ai appris de faire un monstre. - Et j'ai même appris - Je sais plus.

65 J : Tu sais plus, ce n'est pas grave. Est-ce que tu as appris quelque chose sur des langues, sur une nouvelle
66 langue (montre A1).

67 S2 : (secouer la tête)

68 J : Non. Est-ce que t'as appris à écouter et à reproduire des sons (montre A3).

69 S2 : (hoche la tête)

70 J : Est-ce que t'as appris à grouper les lettres et à identifier les lettres que tu connais plus. Tu ne connais
71 pas encore (montre A4).

72 S2 : (hoche la tête)

73 J : Oui. Est-ce que tu as appris quelque chose sur des émotions (montre A2).

74 S2 : (hoche la tête)

75 J : Oui. Tu as appris quoi sur les émotions, tu peux me dire.

76 S2 : Je me rappelle plus, ils appellent comment.

77 J : Blemmya.

78 S : Blemmya. Je ne sais pas.

79 J : OK, c'est tout bon. Est-ce aujourd'hui c'était quelque chose de bizarre.

80 S2 : (secouer la tête)

81 J : Non. Ce n'était pas bizarre pour toi, super. Est-ce que si tu apprends des nouvelles langues, est-ce que
82 c'est quelque chose que tu aimes. C'est bien à faire (montre E1). Est-ce que c'est quelque chose que tu
83 n'aimes pas trop à faire (montre E2). Est-ce que c'est quelque chose tu adores (montre E3). Ou, est-ce que
84 c'est quelque chose que c'est difficile à faire. Tu dois beaucoup réfléchir (montre E4). Tu peux en choisir
85 un.

86 S2 : (montre E4)

87 J : C'est beaucoup réfléchir. Dernière question. Est-ce que tu veux bien faire encore une fois une leçon
88 qu'aujourd'hui (montre P1) ou pas du tout (montre P2).

89 S2 : (montre P2)

90 J : Pas du tout. D'accord. Merci beaucoup.

A.7.3 Transkript 3 – S3

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 2 Minuten und 20 Sekunden

Interviewte Person: Schüler 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

91 J : Qu'est-ce que tu as bien aimé aujourd'hui pendant la leçon qu'on a fait ensemble et qu'est-ce que tu
92 n'as pas du tout aimé. - Qu'est-ce qui t'a plu.

93 S3 : De faire quoi ?

94 J : Regarde, je vais te montrer. D'abord, on a regardé les images ensemble des monstres (montre I1). Après
95 on a écouté et reproduit des sons (montre I2). Après on a regroupé des lettres en groupe (montre I3). On
96 a retrouvé le bon monstre (montre I4) et on a dessiné le monstre (montre I5).

97 S3 : (montre I5)

98 J : Tu as bien aimé ça (montre I5). Dessiner. Tu as bien aimé encore une fois quelque chose d'autre ?

99 S3 : (montre I1)

100 J : De regarder les images.

101 S3 : (montre I2)

102 J : De regrouper et d'écouter. Tu as bien aimé ça.

103 S3 : (hoche la tête)

104 J : D'accord. Est-ce que quelque chose tu n'as pas du tout aimé. - Ou pas.

105 S3 : (hoche la tête)

106 J : Pas, d'accord. Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui. Est-ce que tu as appris quelque chose.

107 S3 : De quoi.

108 J : Je ne sais pas, est-ce que tu penses que tu as appris quelque chose.

109 S3 : (secouer la tête)

110 J : Non, d'accord, est-ce que tu as appris quelque chose sur des langues (montre A1)

111 S3 : (secouer la tête)

112 J : Non. Est-ce que tu

113 S3 : Je parle toujours français

114 J : Toujours français. D'accord. Est-ce que tu as appris quelque chose sur écouter et reproduire des sons
115 (montre A3).

116 S3 : (secouer la tête)

117 J : Non. Est-ce que tu as appris à classer, à grouper, à identifier des nouvelles lettres (montre A4).

118 S3 : (hoche la tête)

119 J : Oui. Est-ce que tu as appris quelque chose sur des émotions (montre A2).

120 S3 : (hoche la tête)

121 J : Oui, tu as appris quoi. Tu sais ou tu as oublié.

122 S3 : (montre A2)

123 J : Celle ici. La tristesse ?

124 S3 : (hoche la tête)

125 J : Ouais, d'accord. Super est-ce qu'aujourd'hui c'était bizarre pour toi. D'avoir

126 S3 : Non.

127 J : Si tu apprends des nouvelles langues, est ce que c'est quelque chose que tu aimes faire (montre E1). Est-
128 ce que c'était quelque chose que tu n'aimes pas faire (montre E2). Est-ce que c'est quelque que tu adores
129 faire. Tu aimes vraiment (montre E3). Ou est-ce que c'est quelque chose que tu penses c'est vraiment
130 beaucoup de travail. Tu dois beaucoup réfléchir (montre E4). Tu peux en choisir un. - Beaucoup réfléchir
131 (montre E4), pas aimer (montre E2), aimer (montre E1), adorer (montre E3).

132 S3 : (montre E2)

133 J : Pas aimer. Tu n'aimes pas apprendre des nouvelles langues.

134 S3 : (hoche la tête)

135 J : D'accord c'est super, merci beaucoup.

136 J : Est-ce que tu veux bien assister de nouveau à une telle leçon (montre P1) ou pas (montre P2).

137 S3: (montre P1)

A.7.4 Transkript 4 – S4

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 2 Minuten und 48 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

- 138 J : La Question c'est. Qu'est-ce que tu as aimé. Qu'est-ce qui t'a plu dans la leçon qu'on a fait ensemble.
139 Et qu'est-ce ne que tu n'as pas aimé. Qu'est-ce que ce n'était pas bien.
- 140 S4 : Qu'est-ce que j'ai aimé ? C'est de faire des monstres.
- 141 J : D'accord alors dessiner.
- 142 S4 : Et qu'est-ce que je n'ai pas aimé - Y avait rien.
- 143 J : Super. As-tu appris aujourd'hui quelque chose. Est-ce que t'as appris quelque chose.
- 144 S4 : Comme langue ?
- 145 J : Par exemple, Oui, tu as appris quelque chose.
- 146 S4 : Le mot on pourrait dire.
- 147 J : Ah, tu as appris à écouter quelque chose et reproduire les sons, c'était ça.
- 148 S4 : (hoche la tête)
- 149 J : Ah d'accord, tu as appris quelque chose d'autre à faire.
- 150 S4 : Non.
- 151 J : Est-ce que tu as appris quelque chose sur une autre langue, pas le français, une autre langue. Est-ce
152 que tu as appris quelque chose (montre A1)
- 153 S4 : Non.
- 154 J : Est-ce que tu as appris à lire ou à regarder les lettres d'une autre langue. D'une langue en général
155 (montre A4)
- 156 S4 : Non.
- 157 J : Est-ce que tu as appris - Est ce que tu as appris quelque chose sur les émotions (montre A2)
- 158 S4 : Oui.
- 159 J : Oui, tu as appris quoi sur les émotions, tu peux me dire ?
- 160 S4 : Quand on est fâché un peu, parfois moi quand je suis un peu triste et je vive à la maîtriser, je prends

161 un livre.

162 J : Ah d'accord, super merci beaucoup. Encore 3 questions, est-ce que c'était bizarre aujourd'hui de faire
163 cette leçon avec moi ou pas du tout.

164 S4 : Pas du tout.

165 J : Pas du tout. D'accord, si tu apprends des nouvelles langues ou si tu apprends des langues en général,
166 est-ce que c'est quelque chose que tu aimes. C'est bien. Tu fais bien (montre E1). Est-ce que c'est quelque
167 chose que tu détestes. Tu n'aimes pas trop, ce n'est pas ton truc (montre E2). Est-ce que tu adores
168 apprendre tes nouvelles langues (montre E3). Ou est-ce que tu penses ça prend beaucoup d'énergie. C'est
169 vraiment c'est difficile à apprendre (montre E4). Tu peux choisir un des quatre ou si tu veux tu peux choisir
170 lesquels ce sont.

171 S4 : Deux ?

172 J : Tu peux choisir combien tu veux.

173 S4 : (montre E3 et E4)

174 J : Alors, tu dois beaucoup réfléchir, c'est difficile à apprendre mais tu adores faire ça.

175 S4 : (hoche la tête)

176 J : Super. Dernière question, est-ce que tu veux bien participer encore une fois à une leçon que j'ai faite
177 comme aujourd'hui (montre P1) ou pas du tout (montre P2).

178 S4 : (montre P1)

179 J : Oui, tu veux faire encore un. C'est tous, merci beaucoup.

A.7.5 Transkript 5 – S5

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 4 Minuten und 14 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

*XY: Anderer Schüler:innen der Klasse, werden nicht namentlich transkribiert.

180 J : J'ai une question pour toi. Qu'est-ce que tu as bien aimé aujourd'hui et qu'est-ce que tu as pas du tout
181 aimé pendant la leçon qu'on a fait ensemble aujourd'hui. - Est ce que tu as bien aimé quelque chose.

182 S5 : Oui.

183 J : Et quoi ? Tu as bien aimé quoi. - On a fait, je peux te dire. On a regardé les images (montre I1), on
184 a écouté et on a imité les sons (montre I2), on a classé les lettres (montre I3), on a découvert le monstre
185 d'émotion (montre I4) et on a dessiné le monstre (montre I5). Tu as bien aimé une partie qu'on a fait. Tu
186 peux le montrer.

187 S5 : (montre I5)

188 J : Le dessin. Tu as bien aimé faire de le dessiner.

189 S5 : Et aussi ça (montre I4).

190 J : Oui, découvrir quel monstre c'est. - Et les autres.

191 S5 : (montre I2)

192 J : ça tu as aussi aimé. D'écouter et imiter et parler. D'accord. Et qu'est-ce que tu n'as pas aimé. Est-ce
193 ne que t'as pas aimé quelque chose qu'on a fait.

194 S5 : Ehm

195 J : Ou pas vraiment.

196 S5 : (montre vers la salle de classe, vers les tables)

197 J : Regardez que les images.

198 S5 : Aussi ça (montre I4)

199 J : ça.

200 S5 : ça (montre I3)

201 J : Classé.

- 202 S5 : Aussi ça (montre I3) parce que *XY les garçons ils veux me piquer là.
- 203 J : Alors ils ont eu des discours, des problèmes en groupe. D'accord.
- 204 S5 : Oui.
- 205 J : Maintenant, la prochaine question c'est, est-ce que tu as appris aujourd'hui quelque chose.
- 206 S5 : Comme ça ?
- 207 J : Oui, est ce que tu as appris quelque chose autour de ce qu'on a fait. Tu as appris quoi, tu peux me dire.
- 208 S5 : Comme on veut ?
- 209 J : Oui. - Est-ce que tu as appris quelque chose. Et quoi. Tu peux me dire. - Est ce que tu as appris quelque
- 210 chose sur des langues, sur une nouvelle langue (montre A1).
- 211 S5 : Oui.
- 212 J : Oui. Est-ce que tu as appris à parler une nouvelle langue (montre A3).
- 213 S5 : Oui.
- 214 J : Est-ce que tu as appris à écrire ou lire une nouvelle langue (montre A4).
- 215 S5 : Oui
- 216 J : Oui, est ce que tu as appris quelque chose sur des émotions.
- 217 S5 : (hoche la tête)
- 218 J : Tu as appris quoi sur des émotions. Est-ce que tu as appris quelque chose sur des émotions et quoi
- 219 (montre A2). Tu peux me dire.
- 220 S5 : (montre A2)
- 221 J : C'est ce que tu as appris ou pas.
- 222 S5 : Oui.
- 223 J : Maintenant j'ai une question, est ce que c'était quelque chose de bizarre aujourd'hui, de pas normal,
- 224 d'inhabituel. Ce n'était pas normal, ce n'était pas habituel, c'était un peu bizarre. Tu as vécu quelque chose
- 225 aujourd'hui.
- 226 S5 : (hoche la tête)
- 227 J : C'était quoi.
- 228 S5 : **C'est bizarre mais ce n'est pas un petit peu.**
- 229 J : Dis-moi encore une fois.
- 230 S5 : Bizarre, mais c'était un petit peu bizarre.
- 231 J : C'était un petit peu bizarre. La leçon ?
- 232 S5 : (hoche la tête)
- 233 J : D'accord. - J'ai une question, qu'est-ce que tu penses sur apprendre des langues. Est-ce que c'est

234 quelque chose qui te plaît que tu aimes faire (montre E1). Est-ce que c'est quelque chose que tu détestes,
235 tu n'aimes pas du tout (montre E2). Est-ce que c'est quelque chose que tu adores (montre E3). Ou est-ce
236 que c'est quelque chose ou tu dois vraiment bien réfléchir que ça prend beaucoup d'énergie de comprendre
237 ce que tu dois faire (montre E4).

238 S5 : Ou une idée ?

239 J : Oui. Tu peux aussi dire une idée, tu peux choisir un des quatre ou tu peux me donner un autre. –
240 (montre E1] ça c'est oui, ce n'est pas, c'est ok. C'est super. Ça (montre E2) c'est je déteste. J'adore
241 vraiment de faire ça (montre E3). Et là c'est je dois beaucoup réfléchir pour faire ça (montre E4).

242 S5 : (montre E3)

243 J : ça super.

244 S5 : Non, mais j'en dois faire mes jeux libres.

245 J : Une dernière question, ok ? Tu peux t'asseoir. Est-ce que tu veux assister

246 S5 : (se cogne contre le bord de la table)

247 J : Est-ce que tu veux bien assister encore une fois à une leçon qu'on a fait aujourd'hui (montre P1) ou
248 pas du tout (montre P2). - Tu veux encore une fois faire une leçon comme ça (montre P1) ou pas (montre
249 P2).

250 S5 : (montre P1)

251 J : Oui, tu veux faire un encore une. Merci beaucoup.

252 S5 : Parce que j'ai aimé.

253 J : Tu as aimé quoi.

254 S5 : Venir à l'école.

255 J : D'accord. Merci beaucoup.

A.7.6 Transkript 6 – S6

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 2 Minuten und 35 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

256 J : La première question c'est qu'est-ce que tu as bien aimé pendant la leçon qu'on a fait ensemble. Qu'est
257 ce qui t'a plu et qu'est-ce que tu n'as pas aimé. - Tu peux aussi dire je ne sais pas, je sais plus.

258 S6 : Je sais plus. Moi.

259 J : D'accord, regarde, je vais juste te montrer ce qu'on a fait aujourd'hui, comme ça tu peux me dire quelle
260 partie t'a plu ? On a regardé les images ensemble du livre (montre I1), on a écouté puis reproduit les
261 sons, imiter les sons (montre I2). On a classé, faire un ordre avec les lettres (montre I3), on a retrouvé le
262 bon monstre (montre I4) et on a dessiné (montre I5). Dessiné le monstre opposé. Alors la joie.

263 S6 : (montre I5)

264 J : Tu as bien aimé le dessin. Tu as bien aimé quelque chose d'autre.

265 S6 : (montre I2)

266 J : Aussi, écouter puis reproduire. Est-ce que t'as pas du tout aimé quelque chose. Est-ce qu'il y a quelque
267 chose.

268 S6 : (secoue la tête)

269 J : Ah super. Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui. Est-ce que tu as appris quelque chose ou pas. - Tu
270 ne sais pas, est-ce que tu as appris quelque chose sur des langues (montre A1) sur une nouvelle langue par
271 exemple, est ce que tu as appris quelque chose.

272 S6 : (secoue la tête)

273 J : Non. Est-ce que tu as appris à écouter et à reproduire les sons du nouvelle langue (montre A3)

274 S6 : (hoche la tête)

275 J : Oui. Est-ce que tu as appris à regarder des lettres des autres langues et identifier des lettres des autres
276 langues (montre A4).

277 S6 : (hoche la tête)

278 J : Oui. Est-ce que tu as pris quelque chose sur les émotions (montre A2).

279 S6 : (secoue la tête)

280 J : Non OK, c'est tout bon maintenant j'ai une question, est ce que quelque chose c'était bizarre aujourd'hui
281 pendant la leçon, c'était bizarre pour toi.

282 S6 : Non.

283 J : OK, si tu apprends des nouvelles langues ou des langues en général, est ce que c'est quelque chose qui
284 que tu aimes. J'aime bien faire (montre E1). Est-ce que c'est quelque chose que tu n'aimes pas trop faire.
285 Si je le déteste ce n'est pas ton truc (montre E2). Est-ce que tu adores d'apprendre des nouvelles langues
286 (montre E3). Ou est-ce que c'est quelque chose que tu dois vraiment réfléchir que ça prend beaucoup
287 d'énergie à apprendre (montre E4).

288 S6 : ça (montre E2).

289 J : ça. Tu déteste d'apprendre des nouvelles langues. Et une dernière question. Est-ce que tu veux bien
290 assister ou faire encore une fois une leçon comme on a fait aujourd'hui au tour des langues et au tour des
291 émotions (montre P1) ou pas (montre P2).

292 S6 : (montre P2)

293 J : Plus-tôt pas. D'accord. Super. Merci beaucoup.

A.7.7 Transkript 7 – S7

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 4 Minuten und 20 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

* andere Schüler·innen haben eine Frage gestellt

294 J : Première question, qu'est-ce que tu as bien aimé pendant la leçon qu'on a fait ensemble et qu'est-ce
295 que tu n'as pas du tout aimé - Qu'est-ce qui t'a plus.

296 S7 : J'ai aimé.

297 J : Tu as aimé et tu peux me dire quoi. Tu as aimé la première partie où on a regardé les images (montre
298 I1), la deuxième, où on a écouté et reproduit, imité les sons (montre I2).

299 S7 : A écouté.

300 J : Ça t'a aimé.

301 S7 : Oui. Et puis que je n'ai pas aimé. C'était de faire les images.

302 J : Dessiner finalement, alors le dessin, faire le dessin, c'est.

303 S7 : Pas dessiné. Là qu'on a fait ça (montre vers le cercle)

304 J : Ah. De retrouver le bon monstre avec les cartes.

305 S7 : Oui.

306 J : Tu n'as pas aimé.

307 S7 : Oui. C'était -

308 J : OK, super. Est-ce que tu as appris aujourd'hui quelque chose.

309 S7 : Oui.

310 J : Qu'est-ce que tu as appris.

311 S7 : J'ai appris les mathématiques, elle a appris les mathématiques.

312 J : D'accord, et pendant ma leçon. Tu as appris quelque chose d'autre que les mathématiques.

313 S7 : On a appris l'alphabet.

314 J : L'alphabet tu as appris. Super, tu as appris quelque chose d'autre.

315 S7 : Rien d'autre.

- 316 J : Rien d'autre. Est-ce que tu as appris quelque chose sur les langues (montre A1).
317 interruption
- 318 J : Alors, est-ce que tu as appris sur la langue quelque chose, une nouvelle langue (montre A1)
- 319 S7 : C'est quoi langue ?
- 320 J : Langue, c'est comme le Français ou l'allemand, ou l'anglais ou le portugais. Est-ce que t'as pris quelque
321 chose autour de ça.
- 322 S7 : En fait je parle albanais, français et **un peu en** portugais et en allemand.
- 323 J : Ok. D'accord. Est-ce que tu as appris à écouter et à parler une nouvelle langue (montre A3).
- 324 S7 : Oui.
- 325 J : Oui, est-ce que tu as appris à lire ou écrire (montre A4)
- 326 S7 : écrire.
- 327 J : écrire tout à fait. D'accord. Est-ce que tu as appris quelque chose autour des émotions (montre A2).
- 328 S7 : Non.
- 329 J : Non, d'accord. Alors. Est-ce qu'aujourd'hui c'était quelque chose de bizarre. Est-ce quelque chose qui
330 n'était pas normal. Tu as vécu quelque chose ou pas du tout.
- 331 S7 : C'est quoi cette carte ?
- 332 J : Ils viennent après. - Est-ce que c'était quelque chose de bizarre aujourd'hui, de pas normal.
- 333 S7 : Bizarre.
- 334 J : Bizarre et tu peux me dire quoi, c'était bizarre.
- 335 S7 : En fait. Tu vois *histoire de le récré pas transcrite
- 336 J : Alors c'était bizarre, d'accord. Maintenant j'ai une question, est-ce que tu aimes parler autres langues
337 ou apprendre les autres langues (montre E1). Est-ce que tu n'aimes pas trop et tu détestes. Tu sais, ce
338 n'est pas ton truc (montre E2). Est-ce que tu adores faire ça ? Tu vraiment tu adores (montre E3). Ou
339 est-ce que tu penses ça prend vraiment beaucoup d'énergie à réfléchir comment je dois faire, comment je
340 peux parler, comment je peux apprendre. C'est beaucoup de choses à faire (montre E4).
- 341 S7 : Ces deux (montre E1 et E3).
- 342 J : Ces deux, alors tu aimes et tu adores.
- 343 S7 : Oui.
- 344 J : Super. Dernière question. Et après c'est super. Est-ce que tu veux faire encore une fois une leçon qu'on
345 a fait aujourd'hui ensemble (montre P1) ou pas du tout (montre P2). – (Pause) Ou c'est entre les deux.
- 346 Alors la leçon c'était regarder des images, écouter et imiter, classer les lettres, trouver le bon monstre et
347 dessiner le monstre.

348 S7 : C'était tellement difficile. Ça (montre P2).

349 J : ça. Tu veux plus faire une leçon comme ça. Tu peux me dire pourquoi. C'était trop bizarre.

350 S7 : Bah, en fait c'était trop difficile. Je ne pouvais pas beaucoup faire et puis voilà.

351 J : D'accord. Je comprends. C'est tout bon, merci beaucoup.

A.7.8 Transkript 8 – S8

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 3 Minuten und 32 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

352 J : Alors j'ai une question pour toi, qu'est ce qui t'a plu. Qu'est-ce que tu as bien aimé pendant la leçon
353 et qu'est-ce que tu n'as pas du tout aimé.

354 S8 : Quand j'ai bien aimé dans la leçon, c'était de dessiner le monstre.

355 J : D'accord

356 S8 : Et j'ai beaucoup aimé aussi eh, je sais plus.

357 J : Tu ne sais pas.

358 S8 : Et -

359 J : Regarde, je vais te montrer juste Ah tu n'as pas aimé quelque chose. Tu veux dire ça.

360 S8 : Je n'ai pas trop aimé chercher moi.

361 J : Chercher les lettres, regrouper les. Regarde juste pour mémoriser. On a regardé les images ensemble
362 (montre I1), on a écouté des sons (montre I2) et on a.

363 S8 : Ah oui, j'ai aimé, J'ai aimé. Écoute ça (montre I2)

364 J : Regarder les images et discuter un peu sur ce que tu vois. On a classé les lettres (montre I3)

365 S8 : (secoue doucement la tête)

366 J : Ça tu n'as pas trop aimé.

367 S8 : oui.

368 J : Et on a retrouvé le bon monstre avec les lettres (montre I4) ça t'a bien aimé ou pas.

369 S8 : En moyen.

370 J : Moyen. Et on a dessiné (montre I5), ça t'a dit tu as bien aimé.

371 S8 : Oui, j'ai trop aimé ça.

372 J : Est-ce que tu as appris quelque chose aujourd'hui.

373 S8 : oui.

374 J : Tu as appris quoi.

375 S8 : J'ai appris à dessiner des monstres.

376 J : D'accord.

377 S8 : Avec toi.

378 J : Oui.

379 S8 : J'ai appris que y avait des fausses lettres dans notre langue, comme on a fait les lettres.

380 J : Oui.

381 S8 : Et voilà et je sais compter beaucoup long, jusqu'à beaucoup.

382 J : Oui.

383 S8 : Et. Je sais plus.

384 J : D'accord, est-ce que tu as appris ça (montre A1), la langue.

385 S8 : (secoue la tête)

386 J : Est-ce que tu as appris par rapport à la langue et à écouter et reproduire des sons que tu ne connais
387 pas encore (montre A3).

388 S8 : Que je ne connais pas encore, oui, Tristhil, tristhil.

389 J : Exactement. Est-ce que tu as appris à regrouper les lettres et à identifier les lettres, qu'on ne connaît
390 pas encore (montre A4).

391 S8 : Non.

392 J : Est-ce que tu as pris quelque chose sur les émotions (montre A2).

393 S8 : (hoche la tête)

394 J : Oui, tu as appris

395 S8 : Avec les émotions, il faut les mettre dans des couvercles et les enfermer.

396 J : Ouais. Exactement.

397 S8 : Sauf le bonheur.

398 J : Exactement ça on veut. On le prend

399 S8 : Et on le veut, on libère.

400 Interruption

401 J : Super alors est ce qu'aujourd'hui c'était bizarre pour toi cette leçon.

402 S8 : Oui parce que tu n'étais pas là normalement, tu n'es pas là normalement.

403 J : Ah, c'était la maîtresse qui était bizarre un peu. Alors une nouvelle maîtresse, c'est ça.

404 S8 : Oui.

405 J : Et autre. Ce n'était pas bizarre.

406 S8 : non.

407 J : Non, d'accord, si tu apprends des nouvelles langues, est ce que c'est quelque chose que tu aimes (montre
408 E1).

409 S8 : J'aime.

410 J : Tu t'aimes bien faire, est ce que c'est quelque chose que tu détestes, tu n'aimes pas trop (montre E2)

411 S8 : J'aime bien faire.

412 J : Est-ce que tu adores faire ça (montre E3). Tu vraiment, tu adores faire ça. Ou tu penses que c'est
413 quelque chose ou tu dois réfléchir beaucoup, c'est difficile (montre E4).

414 S8 : Ouais, beaucoup réfléchir, c'est difficile. J'aime ça et ça (montre E1 et E4).

415 J : Les deux, alors tu aimes mais c'est difficile à faire.

416 S8 : Oui.

417 J : Super

418 S8 : Mais c'est très dur.

419 J : Et dernière question c'est est-ce que tu veux bien faire encore une fois une leçon qu'on a fait aujourd'hui
420 (montre P1) ou pas du tout (montre P2).

421 S8 : (tourne le cartes)

422 J : ça c'est à l'inverse. Si tu ne veux pas faire (montre P2) ou tu veux faire (montre P1).

423 S8 : (montre P1)

424 J : Tu veux faire encore une fois une leçon comme ça.

425 S8 : (hoche la tête).

426 J : Super.

427 S8 : Oui.

428 J : Pourquoi tu veux faire encore.

429 S8 : Parce que c'est trop cool d'étudier les monstres d'émotions.

430 J : Ouais je comprends. C'est super.

A.7.9 Transkript 9 – S9

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbale Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 3 Minuten und 05 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

431 J : La question c'est, qu'est ce qui t'a plu, qu'est-ce que tu as bien aimé pendant la leçon qu'on a fait
432 ensemble ou qu'est-ce que tu n'as pas du tout aimé.

433 S9 : Moi j'ai aimé, aimé le triste monstre.

434 J : La monstre de la tristesse, oui, je comprends. Autre.

435 S9 : Autre j'ai aimé - J'ai aimé le foot.

436 J : Pendant la récré.

437 S9 : (hoche la tête)

438 J : Oui, d'accord, regarde. Pendant la leçon, on a regardé les images ensemble (montre I1), on a écouté et
439 reproduit des sons avec les tablettes (montre I2), on a regroupé des lettres qu'on ne connaît pas (montre
440 I3). On a retrouvé le bon monstre (montre I4) et on a dessiné le nouvel monstre (montre I5). Quelle partie
441 t'a plaît qu'est-ce qu'était bien, qu'est-ce que tu as bien aimé et qu'est-ce que n'était pas du tout cool.

442 S9 : (montre I4)

443 J : ça, tu as bien aimé. Alors retrouver le bon monstre. Autre, tu as bien aimé un autre ou pas. Lequel ?
444 Regardez les images. Les autres, moyennement ou pas du tout. - Est-ce que tu n'as pas du tout aimé une
445 partie.

446 S9 : (secoue la tête)

447 J : Non c'est un moyen les trois d'accord super, est ce que tu as appris aujourd'hui quelque chose sur des
448 langues (montre A1). Est-ce

449 S9 : (secoue la tête)

450 J : Non tu n'as pas appris quelque chose sur des langues et t'as appris quelque chose.

451 S9 : Non.

452 J : Non pas du tout alors la langue pas. Est-ce que tu as appris quelque chose. Est-ce que t'as appris à
453 écouter et reproduire des sons (montre A3). Alors imiter quelque chose tu as appris ça.

454 S9 : (hoche la tête)

455 J : Ah d'accord. Et ce tu as appris à regrouper et à identifier les mots qu'on connaît, les lettres qu'on ne
456 connaît pas encore (montre A4). - Oui ou non.

457 S9 : (hoche la tête)

458 J : Oui. OK, est-ce que tu as appris quelque chose sur des émotions (montre A2).

459 S9 : (hoche la tête)

460 J : Tu as appris quoi sur des émotions.

461 S9 : La bien monstre.

462 J : La joie. Le monstre de la joie c'est un monstre qui est bon qu'on veut. Exact super. Est-ce qu'aujourd'hui
463 c'était bizarre pour toi de faire cette leçon.

464 S9 : Non.

465 J. Non. Pas du tout. Si tu apprends des nouvelles langues, est ce que c'est quelque chose que tu aimes
466 faire (montre E1). Est-ce que c'est quelque chose que tu n'aimes pas faire, tu déteste (montre E2). Est-ce
467 que c'est quelque chose que tu adores, c'est incroyable (montre E3). Ou tu penses c'est quelque chose où
468 tu dois réfléchir, c'est beaucoup travail, c'est difficile à apprendre une langue (montre E4). - Tu peux en
469 choisir un ou deux, si tu veux.

470 S9 : (montre E1)

471 J : Alors tu aimes faire ça. Super. Et dernière question. Est-ce que tu veux bien faire encore une fois une
472 leçon comme ça (montre P1) ou pas du tout faire une leçon comme ça (montre P2).

473 S9 : (montre P1)

474 J : Tu veux faire une leçon comme ça. Pourquoi.

475 S9 : (hausse les épaules)

476 J : Tu ne sais pas. Super, c'est tout bon. Merci beaucoup.

A.7.10 Transkript 10 – S10

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbalen Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 2 Minuten und 51 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

477 J : Qu'est-ce que tu as bien aimé aujourd'hui et qu'est-ce que tu n'as pas du tout aimé. - Tu ne sais plus.

478 S10 : Oui.

479 J : Alors d'accord, pas de souci. Alors maintenant, c'est la question, qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui.

480 Est-ce que tu as appris quelque chose. - Aujourd'hui - Ou pas vraiment.

481 S10 : (hoche la tête)

482 J : Regarde, est ce que tu as appris quelque chose sur la langue (montre A1), sur une autre langue. Est-ce

483 que tu as appris quelque chose ou pas.

484 S10 : Non.

485 J : Non. Est-ce que tu as appris quelque chose sur des émotions (montre A2).

486 S10 : Oui.

487 J : Oui, tu as appris quelque chose sur des émotions et quoi, tu as pris quoi.

488 S10 : Je sais ?

489 J : Tu ne sais pas ?

490 S10 : Je ne sais pas.

491 J : Ce n'est pas grave, est ce que tu as appris à écouter et à parler une autre langue (montre A3).

492 S10 : Non.

493 J : OK. Est-ce que tu as appris à lire un livre. Alors pas lire vraiment, mais assister à une lecture (montre

494 I1). Le livre.

495 S10 : Oui.

496 J : Est-ce que tu as appris à ordonner, à classer les lettres (montre A4).

497 S10 : Oui.

498 J : Oui, bien. Prochaine question, est-ce qu'aujourd'hui c'était quelque chose de bizarre. Est-ce que quelque

499 chose qui n'était pas normal, pas habituel.

500 S10 : Non.

501 J : Non, c'était tous pareil.

502 S10 (hoche la tête)

503 J : OK alors maintenant, j'ai une question sur l'apprentissage des langues, alors, est-ce que tu aimes bien.

504 Alors tu aimes apprendre des langues. C'est quelque chose qui te plaît un petit peu (montre E1). Est-ce

505 que tu détestes que tu n'aimes pas du tout apprendre des langues, des nouvelles langues (montre E2).

506 Est-ce que tu adores faire ça. C'est incroyable de le faire (montre E3) ou est-ce que tu penses ça prend

507 beaucoup d'énergie, j'ai besoin vraiment de réfléchir (montre E4). Quand je veux apprendre une langue, tu

508 peux choisir un.

509 S10 : (montre E3)

510 J : Tu adores d'apprendre des nouvelles langues. Super parfait. J'ai une dernière question, est-ce que tu

511 étais motivé pour résoudre les activités. Est-ce que tu es motivée à faire des trucs aujourd'hui dans la

512 classe.

513 S10 : (hoche la tête)

514 J : Oui. Tu sais pourquoi tu étais motivé. Tu as bien aimé les activités - ou c'étaient les copains.

515 S10 : Oui.

516 J : Dernière question. Aimerais-tu assister à une leçon comme ça encore une fois (montre P1) ou pas du

517 tout (montre P2). Est-ce que tu veux faire encore une fois une leçon comme ça. Ou on a appris quelque

518 chose sur des émotions ou pas du tout. Tu peux choisir un des deux.

519 S10 : (montre P1)

520 J : Tu veux faire un encore une fois une leçon comme ça. Merci beaucoup c'était trop gentil de répondre

521 à mes questions.

A.7.11 Transkript 11 – S11

Art der Transkription: Vereinfachte Transkription mit Integration von non-verbalen Items

Ort und Zeitpunkt: Schule im Kanton Freiburg, 31.01.2024

Dauer: 3 Minuten und 02 Sekunden

Interviewte Person: Schülerin 2H

Interviewer: Hosennen Jana

Transkribiert von: Hosennen Jana

Sprache: Französisch

* Die Schülerin hat sich vorgestellt, wurde nicht transkribiert.

522 S11 : *(se présente)

523 J : J'ai une question pour toi, est-ce que tu as bien aimé la leçon aujourd'hui ou pas.

524 S11 : Quelle leçon ?

525 J : Tu as fait avec moi sur des émotions. Regarde on a, on a regardé les différentes images (montre I1).

526 On a écouté, puis imité les sons (montre I2). On a fait un ordre, pas avec les lettres (montre I3). On a

527 retrouvé le bon monstre (montre I4) et on a dessiné (montre I5). Est-ce que t'as bien aimé une partie.

528 Est-ce que t'as bien aimé quelque chose qu'on a fait.

529 S11 : Oui.

530 J : Lesquelles tu peux montrer.

531 S11 : Celui-là (montre I4).

532 J : Est encore un.

533 S11 : Celui-là (montre I2) et encore celui-là (montre I3).

534 J : D'accord. Alors regardez les images, imitez les sons et faire un ordre avec les lettres. Super. Est-ce que
535 tu n'as pas du tout aimé quelque chose.

536 S11 : Non.

537 J : Super. Est-ce que tu as appris quelque chose aujourd'hui.

538 S11 : Oui.

539 J : Tu as appris quoi, tu peux me dire.

540 S11 : J'ai oublié.

541 J : Tu as oublié, est-ce que tu as appris quelque chose sur des langues, sur une langue (montre A1). Le
542 langage.

543 S11 : (hoche la tête)

544 J : oui. Tu sais quoi tu as appris ou pas.

545 S11 : Non.

546 J : Est-ce que tu as appris à écouter et à imiter des sons d'une autre langue (montre A3).

547 S11 : Oui.

548 J : Oui. Est-ce que tu as appris à classer les lettres, à identifier les lettres qui correspondent qui ne sont
549 pas français (montre A4).

550 S11 : Oui.

551 J : Oui, est-ce que tu as appris quelque chose sur des émotions (montre A2).

552 S11 : Oui.

553 J : Oui, tu peux me dire quoi, tu as appris sur des émotions.

554 S11 : J'ai oublié.

555 J : Tu as oublié. Ce n'est pas grave. Est-ce qu'aujourd'hui quelque chose c'était bizarre. Bizarre de d'avoir
556 une leçon avec moi. Bizarre que qu'on ait traitée

557 S11 : Non.

558 J : Non. D'accord.

559 J : Si tu apprends des nouvelles langues, est ce que c'est quelque chose que tu aimes faire (montre E1),
560 est ce que c'est quelque chose que tu déteste, tu n'aime pas trop (montre E2). Est-ce que c'est quelque
561 chose que tu adores (montre E3) ou est-ce que c'est quelque chose que tu penses c'est difficile à faire, tu
562 dois beaucoup réfléchir (montre E4). Tu peux choisir un, deux, trois comme tu veux.

563 S11 : Ces deux (montre E3 et E4).

564 J : Ces deux, alors tu adores mais c'est quand même difficile. Super. Dernière question. Est-ce que tu veux
565 faire encore une fois une leçon comme on a fait aujourd'hui (montre P1) ou tu ne veux pas faire une leçon
566 comme ça (montre P2).

567 S11 : Pas.

568 J : OK. Merci beaucoup.