

Julia Festman

Mehrsprachigkeitsdidaktik – Wie wird sie in der Sommerschule des BMBWF gelebt?

Zusammenfassung

Die BMBWF-Sommerschule bietet die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, da viele in Tirol teilnehmende Volksschulkinder mehrsprachig sind. Um Einblick in diese Umsetzung zu erhalten, wurde 2024 eine Online-Fragebogenstudie als Querschnittserhebung mit dort tätigen Lehramtsstudierenden durchgeführt (N = 42). Die Ergebnisse zeigen bei vielen einen punktuell-ritualisierten und bei den meisten Studierenden einen systematisch-kontinuierlichen Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Dieser sprachen-, motivations- und empathiefördernde Zugang wurde von allen Kindern sehr positiv aufgenommen. Besonders interessant war dieser für die einsprachig-deutschsprachigen Kinder. Mehrsprachigkeit wurde somit auch als Ziel von Bildung erprobt.

Einleitung

Globalisierung, Kriege, Flucht- und Migrationsbewegungen und zunehmende Mobilität haben Einfluss auf die Sprachigkeit unserer Lebenswelt – sie ist deutlich vielsprachiger geworden. Die angeführten Faktoren wirken sich auch direkt auf die Zusammensetzung von Schulklassen aus. In Österreich haben viele Volksschulkinder eine andere Erstsprache als Deutsch (aktuell 32,8 %, Statistik Austria, 2024). Daher stehen zwei Bildungsziele im Fokus: Das Beherrschen der Bildungssprache des Landes, da sie für den Schulerfolg maßgeblich entscheidend ist (Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013), sowie die Vorbereitung auf eine vielsprachige Lebenswelt. Im Lehrplan der Volksschule (2024, www.ris.bka.gv.at, Anlage A, Dritter Teil, Grundsatz 6, S. 6) steht entsprechend, dass Schüler*innen sprachliche Vielfalt als Realität und Ressource wahrnehmen sollen, da Mehrsprachigkeit zentral für die eigene Persönlichkeitsentwicklung und Partizipation in einer vielsprachigen Lebenswelt ist. Der Lehrplan unterstützt in seiner aktuellen Version also den Blick auf Mehrsprachigkeit als mehrdimensionale Ressource (für individuelle, gesellschaftliche, lebensweltliche und soziale Aspekte). In diesem Beitrag wird untersucht, wie genau dieser positive Blick auf Mehrsprachigkeit durch Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Sommerschule von den Studierenden umgesetzt wird. Zudem wurde erforscht, ob Gruppenzusammensetzung und vorher gemachte Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit ausschlaggebend dafür waren, ob und wie Mehrsprachigkeit einbezogen wurde. Schließlich sollte herausgefunden werden, welche Beobachtungen die Studierenden gemacht haben, wenn sie die beiden genannten Bildungsziele (also die Förderung von Deutsch als Bildungssprache und die Vorbereitung auf Vielsprachigkeit) auf innovative Weise im Rahmen der Sommerschule gefördert haben.

Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Sommerschule

Die Sommerschule ist ein besonderes Lehr-/Lernformat für Primarstufe und Sekundarstufe I: Initiiert als pull-out Förderprogramm im Zusammenhang mit den negativen Folgen der COVID-19-

Pandemie insbesondere für bildungsbenachteiligte Schulkinder (womit meist die Gruppe der Leistungsschwächeren mit geringen Deutschkenntnissen gemeint ist (Gamper, Hövelbrinks & Schlauch, 2021)), hat sie sich inzwischen etabliert. Im Rahmen der seit Juli 2020 jährlich angebotenen BMBWF-Sommerschule stärken, bezogen auf die Volksschule, Lehramtsstudierende und Lehrpersonen gezielt (bildungs-)sprachliche und fachliche Grundkompetenzen in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Der Unterricht soll projektorientiert, themenzentriert und interaktiv durchgeführt werden, um Lernmotivation und Selbstwirksamkeit der Kinder zu steigern. Ziel sind Wiederholung, Festigung und Verbesserung von Grundkompetenzen sowie „Gelegenheit, Lernstoff zu vertiefen, Talente zu fördern und individuelle Potenziale zu entfalten“ (BMBWF, 2025).

Da viele Volksschulkinder, die z.B. in Tirol zur Sommerschule-Angebot kommen, mehrsprachig sind (s. Stichprobenbeschreibung für 2024; 2023 waren von 525 Kindern 336 mehrsprachig), sollte Mehrsprachigkeit gerade in der Sommerschule als wertvoller Ausgangspunkt von Bildung gesehen und genutzt werden und die Förderung der Bildungssprache in diesem Kontext umgesetzt werden. Noch dringlicher ist dies, da die Korrelation zwischen Schulleistung von mehrsprachigen Kindern und Sensibilisierung der Lehrperson für sprachliche Vielfalt nachgewiesen ist (Allemann-Ghionda, 2002). Im Zusammenhang mit schulischen Misserfolgen von Minderheiten und Migrant*innen argumentiert Allemann-Ghionda: “Reducing failures (...) cannot be reached if education neglects the multilingual and multicultural background and thus the particular learning needs and competencies of an increasing number of students.” (Allemann-Ghionda, 2009, S. 142). Allemann-Ghionda weist deutlich darauf hin, dass ein fortwährendes Beharren auf dem Fokus auf Deutsch und das Ignorieren der Vielsprachigkeit und Multikulturalität der Schüler*innen nicht zu Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit führen kann. In der Sprachdidaktik wird der Fokus auf Deutsch als „Einsprachigkeitsdidaktik“ deutlich, bei der Instruktion und Kommunikation ausschließlich in einer Sprache erfolgen (monolingualer Habitus, Gogolin, 2008).

Die Sommerschule bietet für Studierende und Kinder die Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit, die die Kinder (und manchmal auch die Studierenden) mitbringen, in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Dafür müssen Mehrsprachigkeit und Lebenswelten als Potenzial gesehen und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht umgesetzt werden, um sie als Ressource erfahrbar zu machen und tatsächlich zu nutzen. „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ integriert aktiv andere Sprachen (Hu, 2010; Krumm, 2010), die neben Deutsch das Lernen unterstützen, z.B. durch erleichterte Kommunikation, gesichertes Verständnis und vertieftes Lernen (Europarat, 2013; Sierens & van Avermaet, 2014). Der Ansatz des „functional multilingual learning“ nutzt das sprachliche Repertoire der Lernenden, um Wissen zu zeigen und zu erweitern, was Motivation, Selbstbild und die Performanz, auch in der Zweitsprache, verbessert (Van Avermaet et al., 2016). Es ist also zum einen eine Frage der Haltung (Brosche & Hembacher-Sezer, 2018), z.B. der kulturellen Offenheit, zum anderen des mehrsprachendidaktischen Handlungswissens. Die Vorbereitungslehrveranstaltungen für die Sommerschule können zwar nur sehr begrenzt darauf eingehen, doch zeigen Beispiele wie das folgende ein erfolgreiches Umsetzen von Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt von Bildung (Festman & Maldonado, 2022, S. 121): „Wir haben gemeinsam täglich eine kurze Einheit (ca. 15 Minuten) dafür genutzt, um die Begrüßungen in allen Sprachen (der Klasse) zu lernen und bei Ähnlichkeiten zu vergleichen. Die Kinder hatten Riesenspaß dabei und alle Sprachen wurden wertgeschätzt bzw. haben sie sogar versucht in den Pausen sich gegenseitig ihre Sprachen näher zu bringen“. Das Beispiel stammt von Studierendenreflexionen zur Tätigkeit in der Sommerschule 2020.

Zudem gibt es Ansätze wie z.B. die Didaktik der Sprachenvielfalt, die andere Sprachen in den Unterricht einbezieht, um sprachliche Vielfalt wertzuschätzen (Ehlich, 2017; Oomen-Welke, 2000), um andere Sprachen als Brückensprache zu nutzen (z.B. Englisch, Bellet, 2022), um die Entwicklung eines gesamtsprachlichen Repertoires (Bellet & Naphegyi, 2024; Ehlich, 2017) und die der Identität zu unterstützen (z.B. Behr, 2007; Schader, 2004). Der aktuell am weitesten reichende Ansatz ist Translanguaging (z.B. García & Wei, 2014; Paulsrud et al., 2021; Cenoz & Gorter, 2015). Mit Translanguaging ist gemeint, dass Sprecher*innen alle linguistischen, semiotischen und multimodalen Praktiken und Strategien einsetzen können, um sich verständlich zu machen, also den Körper, die Stimme, Bilder, Videos, Gesten, Karten etc., (García & Sarroub, 2025). Es geht weder um das Einbeziehen einer zweiten Sprache noch um Transfer von einer zur anderen oder den Wechsel zwischen zwei Sprachen; vielmehr sollen „translanguaging spaces“ (Wei, 2011, S. 1222) angeboten werden, damit die Sprecher*innen wirklich absolut frei von sprachlichen Einschränkungen kommunizieren können. Als übergeordnetes Ziel aller vorgestellten Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik könnte formuliert werden: die eigene Mehrsprachigkeit und die der Klasse/Lerngruppe als Potential sehen und als Ressource produktiv nutzen (Bredthauer, 2018; Krumm & Reich, 2011).

Festman (2024) schlägt vor, innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik folgenden Unterschied im Ausmaß des Einbeziehens von Mehrsprachigkeit zu machen: „Ein rein spontanes, punktuelles Einbeziehen dieses mehrsprachendidaktischen Handlungswissens, das nur kurz im 2-Minuten-Gespräch geschieht, verläuft nicht immer dem Ziel entsprechend, weil sich die Schüler*innen vielleicht sehr überrumpelt fühlen oder die Antwort nicht (sofort) parat haben. Zielführender ist es, das Einbeziehen der Sprachen und Kulturen als ein generelles Unterrichtsprinzip zu gestalten, den Kindern Raum und Zeit zu geben und vertiefter heranzugehen.“ Mögliche Umsetzungsansätze, die sich als generelles Unterrichtsprinzip anbieten, wären der functional multilingual learning-Ansatz, die Didaktik der Sprachenvielfalt mit regelmäßigen Sprachenvergleichen, das wiederkehrende Anbieten von „Translanguaging spaces“ oder auch der diversitätssensible Ansatz (Festman et al., 2025a), der sprachbewusstes und sprachsensibles Unterrichten gezielt mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und multilingualen Ressourcen verknüpft und diese zu einem festen Bestandteil des Unterrichts macht. Sprachsensibler Unterricht will Schüler*innen dabei unterstützen, Fachinhalte auch sprachlich zu durchdringen, unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft; im sprachbewussten Unterricht wird Sprache selbst (inkl. Machtstrukturen, Normen, Ideologien) zum Gegenstand der Reflexion gemacht.

Methodisches Vorgehen

Fragestellung

Da sich Mehrsprachigkeit unter bestimmten Gegebenheiten als Ressource für schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung erwiesen hat (z.B. Festman, 2021a, 2025; Sierens & van Avermaet, 2014), die Studierenden aber wenig Erfahrung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen haben, stellen sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie haben Studierende, die in der Sommerschule tätig waren, die Mehrsprachigkeit der Kinder in den Unterricht einbezogen?
2. Ist der Einbezug von Mehrsprachigkeit abhängig von der Gruppenzusammensetzung und vorheriger Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im beruflichen Kontext?

3. Welche Beobachtungen haben Studierende gemacht, wenn sie Mehrsprachigkeit einbezogen haben - bei einsprachigen und bei mehrsprachigen Kindern?

Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus Studierenden, die erstmalig als Lehrpersonen in der Sommerschule des BMBWF unterrichtet haben. Die Studierenden waren an der PH Tirol oder der KPH Edith Stein in Stams immatrikuliert und in ihrem Bachelor- bzw. Masterstudium für das Lehramt Primarstufe. Im Jahr 2024 füllten 41 Studierende, die an der Sommerschule als Lehrperson teilgenommen hatten, den Fragebogen aus. Die Rücklaufquote beträgt 93%. Die Angaben beziehen sich auf insgesamt 356 Schüler*innen, die von diesen Studierenden unterrichtet wurden. Die Schüler*innen waren zwischen 6 und 15 Jahren alt (Mittelwert = 9,1; SD = 1,9). Die Gruppengröße variierte zwischen 4 und 15 Kindern (Mittelwert = 8,5; SD = 2,6). Bei 23 Kindern wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf angegeben. Von den insgesamt 356 Kindern hatte knapp die Hälfte der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch ($n = 171$), die auf unterschiedliche Weise festgestellt wurde: Manche Studierenden erhielten die Information im Voraus von der Schule, andere befragten die Kinder oder deren Eltern. Die 171 Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben sich auf 33 von den 41 Studierenden aufgeteilt. Die Kinder sprachen verschiedene Sprachen als Erstsprache (Arabisch, Bosnisch, Englisch, Farsi, Französisch, Holländisch, Italienisch, Kroatisch, Mandarin, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Somali, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch und Ungarisch).

Um aufgrund der kleinen Stichprobe dennoch die Anonymität der Studierenden zu gewährleisten, musste bei der Fragebogenerhebung (Details s. u.) auf Angabe des Semesters, der eigenen Mehrsprachigkeit und des Geschlechts verzichtet werden. Ca. ein Drittel der Studierenden gab an, berufliche Erfahrung mit Mehrsprachigkeit zu haben. 20% der Studierenden schätzten die Diversität, die sie in der Sommerschule erlebt hatten, als fordernd für die eigene Tätigkeit in der Sommerschule ein, wohingegen 40% den Umgang mit Heterogenität und Diversität für sich als einfach einstufen.

Ergebnisinstrument Fragebogen

Der Online-Fragebogen (erstellt mit www.socisurvey.de) bestand insgesamt aus 20 Fragen mit einem gemischten Antwortformat, die verschiedene Themen der Sommerschule erfassen (Festman, 2023). Diese beinhalteten z.B. die Einschätzung des eigenen Gewinns durch die Beteiligung an der Sommerschule für den späteren Beruf, durch welche Aspekte die Studierenden sich am meisten gefordert fühlten und was sie am einfachsten umsetzen konnten, inkl. sprachvorbildhaftes Agieren, Sprachförderung, Projektarbeit und Leseförderung. Es wurden auch Einschätzungen erbeten, wie sie die Motivation der Kinder einschätzen und welche Rückmeldungen sie von ihnen erhielten. Für diesen Beitrag wurde derjenige Fragenkomplex ausgewählt, der Einblick gibt, wie die Studierenden die Mehrsprachigkeit der Kinder gefördert haben. Gefragt wurde: „Wie haben Sie die Erstsprachen der Kinder konkret eingebaut? Wie haben Sie Mehrsprachigkeit fördern können? Welche Effekte haben Sie beobachten können? Wie nahmen Sie die Diversität in Bezug auf Ihre Tätigkeit wahr?“

Analyse

Zunächst wurden die Antworten der 41 Studierenden bezüglich der Zusammensetzung ihrer Gruppe (pro Studierende*r also eine Gruppe) ausgewertet. Insgesamt gaben acht Studierende an, dass sie keine Kinder mit anderen Erstsprachen in ihrer Gruppe unterrichtet haben. Diese

Studierenden bzw. ihre Gruppen wurden nicht weiter berücksichtigt. Die Grundlage weiterer Analysen bilden daher die verbleibenden 33 Studierenden bzw. deren Gruppe. Diese 33 Gruppen wurden in einem weiteren Schritt in mehrheitlich mehrsprachig (mM) und mehrheitlich einsprachig-deutschsprachig (mE) unterteilt (s. Tabelle 1 und 2).

Von diesen 33 Studierenden machten zehn Studierende keine Angaben zum Einbeziehen von Mehrsprachigkeit, vier gaben explizit an, dass Mehrsprachigkeit nicht einbezogen wurde (Tab. 2). 19 Studierende lieferten in ihren Antworten Informationen zur Art des Einbezugs von Mehrsprachigkeit im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Sommerschule. Die Antworten dieser 19 Studierenden wurden mit einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) analysiert. Diese Antworten wurden zunächst unterschieden nach Ausmaß und Form des Einbezugs von Mehrsprachigkeit: einmalig, punktuell-ritualisiert oder systematisch-kontinuierlich (vgl. Tab. 1). Diese induktiv abgeleiteten Kategorien wurden für die Analyse genutzt.

1. **Einmalig:** Mehrsprachigkeit wird nur in einer einzelnen Situation berücksichtigt, z. B. Pausengespräch über Erstsprachen am ersten Tag oder Erhebung der Sprachen der Gruppe.
2. **Punktuell-ritualisiert:** Mehrsprachigkeit wird durch wiederkehrende Rituale eingebunden, wie Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln, Lieder und Spiele in den Erstsprachen. Der Unterricht selbst bleibt jedoch einsprachig
3. **Systematisch-kontinuierlich:** Mehrsprachigkeit wird regelmäßig und gezielt integriert, z. B. durch Sprachenvergleiche, Übersetzungsübungen, Wort-Bild-Karten mit L1-Übersetzungen oder Projekte wie das Erstellen eines mehrsprachigen Wörterbuchs, Präsentationen von Lieblingsbüchern in verschiedenen Sprachen oder das Projekt „Kinder dieser Welt“. Solche Projekte sind in Gruppen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder häufiger.
4. Auch die **Mischvariante** punktuell-ritualisiert & systematisch-kontinuierlich, bei der sich Beispiele für beide Kategorien fanden, war möglich.

Ergebnisse

Insgesamt gab es 33 Gruppen mit mehrsprachigen Kindern (also in 80% der Gruppen). Davon waren 20 Gruppen mehrheitlich mehrsprachig und 13 Gruppen mehrheitlich einsprachig-deutschsprachig.

Einbeziehen von Mehrsprachigkeit

In Bezug auf Forschungsfrage 1 zum Einbezug der Mehrsprachigkeit der Kinder zeigt sich ein durchmisches Bild. Von den 33 Studierenden, die Kinder mit anderen Erstsprachen in ihren Gruppen unterrichtet haben, bezogen 58% der Studierenden Mehrsprachigkeit in unterschiedlichem Ausmaß gezielt mit ein (Tab. 1). Die meisten Antworten waren als „punktuell-ritualisiert“ oder „systematisch-kontinuierliches“ Unterrichtsprinzip einzustufen: Vier Studierende berichten von punktuell-ritualisierten Einbeziehungen von Mehrsprachigkeit, vor allem durch Begrüßung und Verabschiedung. Fünf Studierende machten Angaben sowohl zu „punktuell-ritualisiertem“ als auch zu „systematisch-kontinuierlichem“ Einbeziehen. Sieben weitere Studierende berichteten von „systematisch-kontinuierlichem“ Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht der Sommerschule. Tabelle 1 zeigt auch, dass

Mehrsprachigkeit vor allem in mM-Gruppen einbezogen wurde, in mE-Gruppen war es eher einmalig oder punktuell-ritualisiert.

Gruppenzusammensetzung			Summe
MSK einbezogen	mM	mE	
einmalig	2	1	3
punktuell-ritualisiert	1	3	4
punktuell-rit. & syst.-kont.	4	1	5
systematisch-kontinuierlich	7	0	7
MSK insgesamt	14	5	19

Tabelle 7: Explizite Förderung von Mehrsprachigkeit (MSK) nach Gruppenzusammensetzung [*mehrheitlich mehrsprachig (mM) = 50%-100% bzw. mehrheitlich einsprachig (mE) = 1-49% der Kinder mehrsprachig*]

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Verteilung der Gruppenzusammensetzung, wenn Mehrsprachigkeit nicht einbezogen wurde bzw. keine Angaben dazu gemacht wurden. Vier Studierende gaben explizit an, Mehrsprachigkeit nicht gefördert zu haben (Tab. 2). Sie antworteten auf die Frage, wie sie Mehrsprachigkeit gefördert haben, beispielsweise mit „Gar nicht, alle Kinder konnten sehr gut Deutsch sprechen“ (ID20) oder „Ich habe die Erstsprache der Kinder nicht gefördert.“ (ID23).

Gruppenzusammensetzung			Summe
MSK nicht einbezogen	mM	mE	
Keine Angabe	6	4	10
nie		4	4
Anzahl der Gruppen ohne MSK-Einbezug	6	8	14
/Angabe			

Tabelle 2: Keine Förderung von Mehrsprachigkeit (MSK) nach Gruppenzusammensetzung [*mehrheitlich mehrsprachig (mM) = 50%-100% bzw. mehrheitlich einsprachig (mE) = 1-49% der Kinder mehrsprachig*]. Anmerkung: 14 Studierenden machten diesbezüglich keine Angaben.

Einflussfaktoren auf das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit: Gruppenzusammensetzung

Inwieweit der Einbezug von Mehrsprachigkeit mit der Gruppenzusammensetzung zusammenhängt, wurde in Forschungsfrage 2 untersucht. In 14 von insgesamt 20 Gruppen, die aus mehr als 50% mehrsprachigen Kindern bestanden (mM, grüne Säulen, Abb. 1), wurde Mehrsprachigkeit einbezogen. Im Vergleich dazu wurde nur bei fünf von 13 Gruppen, die einen geringeren Anteil an mehrsprachigen Kindern hatte (mE, blaue Säulen), Mehrsprachigkeit Teil des

Unterrichts. Insgesamt trat das regelmäßige systematisch-kontinuierliche Einbeziehen in Gruppen mit überwiegender Mehrsprachigkeit (mM) am häufigsten auf (vgl. Abb. 1), insbesondere, da bei der Mischkategorie „punktuell-ritualisiert & systematisch-kontinuierlich“ beide Kategorien von je vier Studierenden genannt wurden. Insgesamt wurde Mehrsprachigkeit in 11 mehrheitlich mehrsprachigen Gruppen systematisch-kontinuierlich einbezogen.

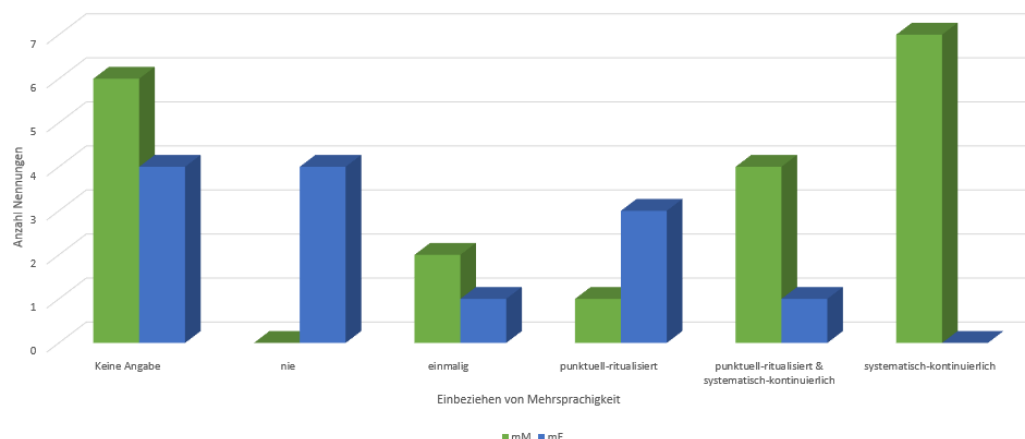


Abb. 16: Mehrsprachigkeitsdidaktisches Vorgehen pro Gruppenzusammensetzung (mM = mehrheitlich mehrsprachige Gruppe; mE = mehrheitlich einsprachig-deutschsprachige Gruppe)

Einflussfaktoren auf das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit: Vorherige Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im beruflichen Kontext

Inwieweit Studierende bereits vor der Sommerschule Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im beruflichen Kontext gemacht hatten, hatte nur unter bestimmten Bedingungen Einfluss auf die Wahl des mehrsprachigkeitsdidaktischen Vorgehens in den mindestens teilweise mehrsprachigen Gruppen (s. Abb. 2). Dargestellt werden die Ergebnisse nach mehrsprachigkeitsdidaktischer Variante und Gruppenzusammensetzung.

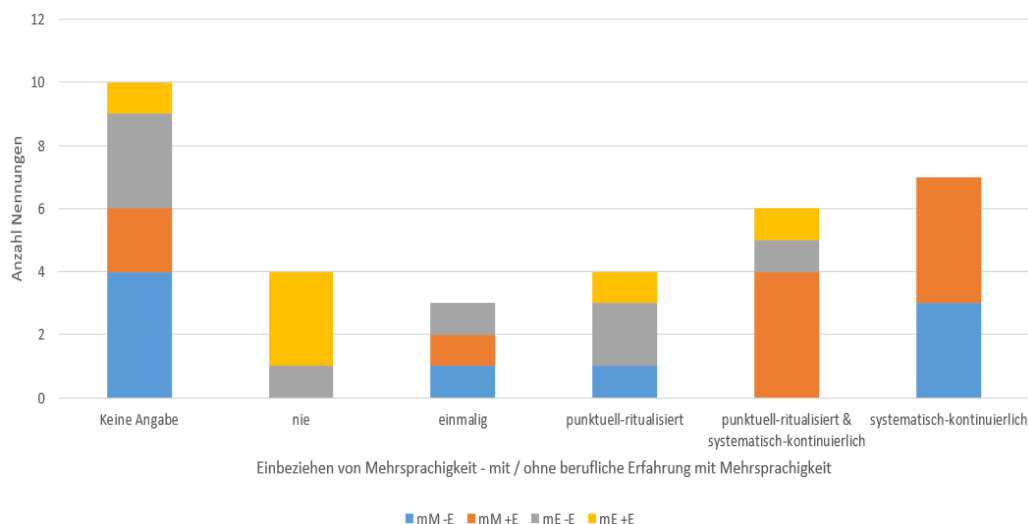


Abb. 2: Mehrsprachigkeitsdidaktisches Vorgehen pro Gruppenzusammensetzung mit und ohne berufliche Erfahrung mit Mehrsprachigkeit (mM bzw. mE = mehrheitlich einsprachige Gruppe; Studierende -E = ohne bzw. +E = mit Erfahrung mit Mehrsprachigkeit).

Von den zehn Studierenden, die keine Angaben zur Mehrsprachigkeitsförderung in ihrem Unterricht in der Sommerschule machten, hatten sieben keine vorherige Erfahrung mit Mehrsprachigkeit. Von den vier Studierenden, die nie Mehrsprachigkeit einbauten, hatten drei bereits Erfahrungen gemacht. Von denjenigen, die eher einmalig oder punktuell-ritualisiert

Mehrsprachigkeit förderten (sieben Studierende), waren fünf ohne berufliche Erfahrung mit Mehrsprachigkeit vor der Sommerschule. Wurde Mehrsprachigkeit punktuell-ritualisiert und systematisch-kontinuierlich gefördert (sechs Studierende), wurde dies fast ausschließlich von Studierenden mit vorheriger Erfahrung angegeben. Das systematisch-kontinuierliche Fördern von Mehrsprachigkeit wurde sowohl von Studierenden mit als auch ohne vorherige Erfahrung durchgeführt.

Beobachtungen der Studierenden im Zusammenhang mit dem Einbeziehen von Mehrsprachigkeit während der Sommerschule

In Bezug auf Beobachtungen bezogen auf das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit (Forschungsfrage 3) wurden ausschließlich positive Auswirkungen auf die Kinder berichtet. Mehrsprachige Kinder wurden als „glücklich“ beschrieben, wenn sie in ihren Erstsprachen begrüßt und verabschiedet wurden (ID4), es habe ihnen „sehr gefallen, von ihrer Erstsprache zu berichten“. (ID40) Manche Studierende beschrieben einen Motivationsschub durch das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit: „Am meisten hat mich in der Sommerschule erstaunt, wie sehr man die Kinder mit dem Einbeziehen ihrer Erstsprache motivieren kann.“ (ID15)

Ein rumänisches Kind war „sehr erleichtert“, als es auch auf Englisch kommunizieren durfte (ID31). Da der Junge, nach Einschätzung der*s Studierenden, noch nicht so gut Deutsch sprach, konnte er Englisch als Brückensprache nutzen, sich mitteilen und einbringen. Viele Kinder waren „begeistert“, wenn sie Sprachvergleiche durchführten und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen entdeckten (z.B. ID23). Am eindrucklichsten weist die folgende Studierendenantwort auf Motivation, Freude, Stolz, Lernbereitschaft, gemeinsames Lernen und Gruppenzugehörigkeit hin – all diese beobachteten Auswirkungen waren verbunden mit dem regelmäßigen, grundsätzlichen Wertschätzen und Einbeziehen der Erstsprachen der Kinder: „Wir haben ein mehrsprachiges Wörterbuch erstellt, das die Kinder sehr motiviert und mit Freude ausgefüllt haben. Selbst Kinder, die sonst nicht sehr motiviert waren, konnten hier etwas Wertvolles beitragen und waren auch dementsprechend stolz darauf. Auch bei Übungen (z.B. Einzahl - Mehrzahl mit Wort-Bild-Karten) brachten die Kinder den Vorschlag, dass sie doch alle mal die Begriffe in ihrer Erstsprache sagen könnten und wir dann die Gemeinsamkeiten feststellen könnten. Ich hatte das Gefühl, dass sich die Kinder sehr wohl gefühlt haben und bemerkt haben, dass ihre Erstsprache in der Klasse bedeutend ist und nicht außen vorgelassen wird.“ (ID10)

Eine Aussage betont die Auswirkung auf die deutschsprachigen Kinder: „Beim Besprechen der Lernwörter durften die Kinder auch immer sagen, wie das Wort in ihrer Muttersprache lautet, was besonders für die Deutschsprachigen interessant war.“ (ID6) Diese wiederholt gemachte Beobachtung ist ein Hinweis darauf, dass das Einbeziehen der Erstsprachen für alle Schüler*innen positiv wahrgenommen wurde. Alle Kinder hatten die wiederkehrende Gelegenheit der Förderung ihres Sprachbewusstseins durch die angeleiteten Sprachenvergleiche.

Diskussion

Kindliche Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt von Bildung

Bei Gruppen mit Mehrsprachigkeit (n = 33) wurde insgesamt häufiger Mehrsprachigkeit einbezogen als bei ausschließlich einsprachigen Gruppen (n = 8). Die Analysen zeigen, dass 19 von 33 Studierenden (also 58%), die in der Sommerschule 2024 in Tirol in der Primarstufe tätig waren und mehrsprachige Kinder in der Gruppe hatten, Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt von

Bildung genutzt und sie gezielt einbezogen haben. Die genauere Analyse hat, was Ausmaß und Form des Einbezugs betrifft, unterschiedliche Muster erkennen lassen (s. Tab. 1):

Als einmalige Angelegenheit wurde der Einbezug von Mehrsprachigkeit nur von wenigen Studierenden durchgeführt (drei Angaben, wovon zwei keine vorherige Erfahrung mit Mehrsprachigkeit hatten). Diese eher singulären Aktionen sind insgesamt als erster Schritt in Richtung Öffnung zu sprachlicher und lebensweltlicher Vielfalt sowie als Wertschätzung von Mehrsprachigkeit einzustufen, da Mehrsprachigkeit z.B. in der Pause thematisiert oder nach den Erstsprachen gefragt wurde.

Insgesamt häufiger war das zwar punktuelle, aber ritualisierte Einbeziehen (insgesamt neun Nennungen). Am beliebtesten waren Begrüßungs- und Verabschiedungsfloskeln in allen Sprachen der Gruppe, Lieder und Spiele, die auch von Studierenden ohne vorherige Erfahrung mit Mehrsprachigkeit ausprobiert wurden. In den Vorbereitungslehrveranstaltungen zur Sommerschule wurde dezidiert der erste Tag inkl. Begrüßungs- und Verabschiedungsfloskeln besprochen, wobei Hinweise gegeben wurden, was sprachliche Vielfalt und mögliche Gruppenzusammensetzung betrifft. In diesen Gruppen hatten Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt einen festen Platz im Sommerschulablauf. Die Sprachen waren in diesen Momenten gleichwertig einbezogen. Alle Kinder hatten durch die Wiederholung und Ritualisierung sowie die chorischen Elemente des gemeinsamen Sprechens, Singens und Spielens die Gelegenheit, die mehrsprachigen Floskeln und Liedtexte als Gruppe zu üben. Zu einem gewissen Teil ist dadurch Mehrsprachigkeit als Ziel von Bildung erfüllt, da alle Kinder Floskeln, Lieder und Spiele in anderen Sprachen lernen konnten.

Der Großteil der Studierenden, die Mehrsprachigkeit einbezogen, ging noch einen großen Schritt weiter und nutzte Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip (insgesamt zwölf Nennungen). Dabei wurden zwei Herangehensweisen unterschieden: I) Einige Studierende legten den Fokus im Projekt auf Mehrsprachigkeit (vier Beschreibungen von zweiwöchigen Projekten). Bei den Projektbeschreibungen wurde deutlich, dass es ihnen um mehrsprachigen (Fach-)Wortschatz ging (Festman, 2021b), um Vorstellungen von Büchern in Schul- und Erstsprache, um Wissenserweiterung im Bereich Sprachen und Lebenswelten und um explizite Vermittlung von anderen Sprachen, da manche Kinder in der Projektzeit in die Rolle der Lehrperson schlüpfen durften. II) Der Großteil der Angaben implizierte ein systematisch-kontinuierliches Hinzuziehen von Mehrsprachigkeit. Diese Art, Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip zu realisieren, ermöglicht es den Kindern, in diesem Rahmen vorbereitet ihre Erstsprachen einzubeziehen. Durch Routine und Wiederholung der Aufgabenstellungen konnten die Kinder diese Lerngelegenheiten für sich nutzen: Gespräche über Wörter (semantisch und metalinguistisch), Übersetzungen und Sprachenvergleiche standen an der Tagesordnung. Ausgangspunkt konnten Bilder, Lernwörter oder Wort-Bild-Karten sein, die die Studierenden zur sprachsensiblen Vermittlung und Festigung des Fachwortschatzes vorbereitet hatten (Festman et al., 2025b), wie sie es in den Vorbereitungslehrveranstaltungen kennengelernt haben. Studierende mit vorheriger Erfahrung mit Mehrsprachigkeit dominieren zwar diese Wahl innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik, vor allem in mM-Gruppen, aber auch Studierende ohne Erfahrung haben sich und ihren Unterricht der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber geöffnet und sie zu einem Unterrichtsprinzip gemacht, insbesondere, wenn sie in einer mM-Gruppe unterrichtet haben. Die in den Vorbereitungslehrveranstaltungen vermittelten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze und Beispiele wurden demnach von vielen Studierenden aufgegriffen und umgesetzt.

Sag mal schnell: Wie heißt das Wort in deiner Sprache?

Mit solchen oder ähnlich formulierten Aufforderungen, die typisch für das einmalige, spontane Einbeziehen von Mehrsprachigkeit sind, werden mehrsprachige Kinder oft überrascht, ja beinahe überrumpelt. Das Gefühl des Überrumpelt-Seins ist kognitiv bedingt; im Gehirn kann man sich als Mehrsprachige*r auf verschiedene Sprachsettings einstellen, z.B. kann man nur eine Sprache verwenden oder mehrere (die Theorie der language modes geht zurück auf Grosjean, 2024). Sind Kinder also an einsprachige Settings gewöhnt (vgl. monolingualer Habitus), müssen sie erst in den Mehrsprachigkeitsmodus wechseln, was Zeit braucht (für einen Überblick über die neuere Hirnforschung s. Festman, 2023). Daher ist eine Hinführung zu mehrsprachigkeitsdidaktischem Vorgehen so zentral, denn es braucht ein diversitätssensibles Herangehen, also auch „multilingual spaces“, also Raum und Zeit für das Einlassen aller auf das mehrsprachige Setting. Dann kann vertiefend und nachhaltig sprachlich gearbeitet werden. Wie jede neue Methode sollte das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit also eine Zeit des Übens bekommen, bis es von selbst funktioniert. Im Rahmen der Studierendenberichte war dies im Laufe der Sommerschule zu einem „Selbstläufer“ geworden. Ritualisiertes und systematisch-kontinuierliches, also grundsätzliches Einbeziehen von Mehrsprachigkeit können dem Überrumpelt-Sein entgegenwirken.

Mehrsprachigkeit als Ziel von Bildung

Die Resonanz der Kinder auf das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit wurde von den Studierenden als durchwegs positiv wahrgenommen. Das mehrsprachigkeitsdidaktische Agieren wurde von den Studierenden mit beobachteter Lernfreude, Motivation, Dazugehörigkeitsgefühl und Stolz bei Kindern mit anderen Erstsprachen eingeschätzt. Kinder mit Deutsch als Erstsprache werteten die sprachlichen Untersuchungen und Erweiterungen als sehr interessant.

Zwar haben viele der Studierende Mehrsprachigkeit bereits in ihre Tätigkeit im Rahmen der Sommerschule einbezogen, dennoch brauchen Studierende – und nicht nur diejenigen, die sich auf die Sommerschule vorbereiten –, noch mehr mehrsprachigkeitsdidaktische Vorbereitung und mehrsprachigkeitsdidaktisches Handlungswissen (Kart, Groß Ophoff & Pham Xuan, 2023). Manche haben die Chance noch nicht genutzt, Mehrsprachigkeit in sprachlich diversen Gruppen einzusetzen. Auch Lehrpersonen im Dienst, die sprachlich diverse Klassen unterrichten, könnten ihr mehrsprachigkeitsdidaktisches Handlungswissen erweitern (Allemann-Ghionda, 2009). Zentral sind hierfür als Grundlage die eingangs angeführten Ansätze (functional multilingual learning, Didaktik der Sprachenvielfalt, etc.). Zudem sollten die unterschiedlichen Umsetzungsvarianten der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie postuliert (Festman, 2024) und genauer untersucht wurde (einmalig, punktuell-ritualisiert und systematisch-kontinuierlich) vorgestellt werden. Damit zusammenhängend ist das Kennenlernen von erfolgreich umgesetzten und evaluierten Beispielen und Unterrichtsprojekten essentiell. Darüber hinaus ist es auch notwendig, die teils überhöhten Erwartungen zu relativieren, damit mehrsprachige Kinder nicht von einer ihnen zugeschriebenen, vermeintlichen Expert*innenrolle bezogen auf Herkunft, Lebenswelt und Sprache überfordert werden (Schader, 2004): Sie können nicht alle Übersetzungen in ihre Erstsprache kennen, insbesondere nicht bei Fachbegriffen (Festman et al., 2025a). Daher ist z.B. der konsequente Einsatz von mehrsprachigen Wort-Bild-Karten, besonders für bildungs- und fachsprachlichen Wortschatz so empfehlenswert, um die Kinder beim Aufbau dieses Wortschatzes in ihren Sprachen gezielt zu unterstützen (Festman et al., 2025b). Gerade schriftsprachliche und bildungssprachliche Kompetenzen in Schul- und Erstsprache sind von zentraler Bedeutung für die positiven kognitiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit (Festman,

2021a; Gogolin et al., 20213). Mehrsprachigkeitsdidaktik ist aktuell ein Bündel aus verschiedenen Ansätzen (für einen Überblick, s. Barras, Peyer & Lüthi, 2019), das vielfältige Möglichkeiten bietet. Studierende der Sommerschule 2024 konnten Teile davon bereits erfolgreich ausprobieren und einsetzen.

Limitationen

Dieser Beitrag beleuchtet nur einen kleinen Teil der Daten, die 2024 zur Sommerschule in Tirol erhoben wurden. Studierenden wurden jedoch nicht nach der eigenen Mehrsprachigkeit und folglich auch nicht explizit danach gefragt, ob sie ihre eigene Mehrsprachigkeit in der Sommerschule einbezogen haben. Die Stichprobe ist insgesamt klein und die Daten beruhen auf Einschätzungen und Selbstberichten der Studierenden.

Conclusio

Der Beitrag hat ausgehend von Beobachtungen von Studierenden der Primarstufe in der Tätigkeit in der Sommerschule die positiven Auswirkungen im Bereich Motivation, Lernen und sozialem Miteinander aufgezeigt, wenn die vorhandene Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt von Bildung thematisiert und einbezogen wurde. Nur wenige beschränkten das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit auf eine einmalige Aktion; die meisten Studierenden gelang ein punktuell-ritualisiertes oder systematisch-kontinuierlicher Ansatz; manche kombinierten auch die beiden letzten Ansätze. War die Gruppe mehrheitlich mehrsprachig, wurde das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit häufiger durchgeführt. In 20 mM-Gruppen wurde in zwölf Gruppen systematisch-kontinuierlich Mehrsprachigkeit gefördert. Viele Studierende haben die Möglichkeit genutzt: So war nicht die vorherige Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im beruflichen Kontext entscheidend, ob und welche Art der Mehrsprachigkeitsdidaktik einbezogen wurde, auch die Gruppenzusammensetzung spielte eine Rolle. Gerade durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit werden die Deutschkompetenzen gefördert, die Kinder sind aktiver involviert und beteiligen sich verstärkt am Unterricht, da sie durch Rückgriff auf ihre Erstsprachen mehr verstehen. Wird Mehrsprachigkeit zu einem Bildungsziel und als Unterrichtsprinzip umgesetzt, erleben auch einsprachig-deutschsprachige Kinder einen interessanteren Unterricht. Auf den Blick über den Tellerrand der eigenen Sprache hinaus haben die Kinder neugierig und wissbegierig reagiert.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich* (2. Aufl.). Peter Lang.

Allemann-Ghionda, C. (2009). *From intercultural education to the inclusion of diversity Theories and policies in Europe*. In J.A. Banks (Hrsg.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (S. 134—145). Routledge.

Barras, M., Peyer, E., & Lüthi, G. (2019). *Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2).

Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Narr.

- Bellet, S. (2022). *Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht – Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Peter Lang.
- Bellet, S. & Naphegyi, S. (2024). *Panlingual pedagogy at primary school level*. In M. Stevkovska & M. Klemenčič (Hrsg.), *Various Aspects of Language Education* (S. 37–72). International Balkan University Press.
- Bredthauer, S. (2018). *Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz*. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286.
- Brosche, H. & Hembacher-Sezer, R. (Hrsg.) (2018). *Kultur- und sprachsensibel unterrichten. Schritt-für-Schritt-Leitfaden für einen kultur- und sprachsensiblen Schulalltag ohne Sprachhürden*. Auer.
- Bundesministerium für Bildung. (2025). [Sommerschule](#)
- Cenoz, J., & Gorter, D. (Hrsg.). (2015). *Multilingual education*. Cambridge University Press.
- Ehlich, K. (2017). *Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken*. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 249–272). Waxmann.
- Europarat (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Klett-Langenscheidt.
- Festman, J. (2021a). *Learning and processing multiple languages: the more the easier?* *Language Learning*, 71, 121–162.
- Festman, J. (2021b). *Mehrsprachig vernetztes Wortschatzlernen → Wörterbuch*. In: J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen. Diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 240–241). Waxmann.
- Festman, J. (2024). *Lebendige Mehrsprachigkeit in allen Fächern*. <https://lesen.jungoesterreich.at/lebendige-mehrsprachigkeit-in-allen-faechern.html> (Zugriff am 29.03.2025)
- Festman, J. (2025). *Chancen und Ressourcen von Mehrsprachigkeit wirksam nutzen*. <https://lesen.jungoesterreich.at/wissen-und-praxis> (Zugriff am 29.03.2025)
- Festman, J. & Maldonado, L. (2022). *Die Sommerschule des BMBWF als neues Lehr/Lern-Format in der COVID-19-Pandemie: Ein Blick in Tiroler Volksschulen*. In G. Rathgeb, T. Stornig, C. Vollmer & A. Wurzhainer (Hrsg.), *transfer Forschung <--> Schule Heft 8: Bildung in der Krise* (S.110–132). Klinkhardt.
- Festman, J., Jäger, F., & Reiter, C. (2025a). *Umfassende Sprachenbildung durch diversitätssensiblen Unterricht am Beispiel eines Unterrichtsprojekts zum Themenbereich Mein Zuhause. Didacticum, Themenheft Umfassende Sprach(en)bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule (Gastherausgeberinnen: L. Fast-Hertlein, M. Dorner-Pau & I. Knapp)*
- Festman, J., Stefan, S., & Reiter, C. (2025b). *Mehrsprachigen Wortschatz aufbauen – in Kindergarten, Sommerschule und Regelunterricht*. *F&E Edition*, 31, 41–44.

- Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (Hrsg.). (2021). *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing–der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Narr Francke Attempo.
- García, O., & Sarroub, L. K. (2025). *Beyond puntos y rayas: Translanguaging pedagogy for language minoritized students*. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 74(1), 76–91.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. *FörMig Edition*, 9. Waxmann
- Grosjean, F. (2024). *On Bilinguals and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hu, A. (2010). *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In Suhrkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (S. 215–217). Metzler.
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2023). *Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021*. *Language, culture and curriculum*, 36(3), 276–292.
- Krumm, H.-J. (2010). *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: H. Barkowski & H.-J Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.208). Francke.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>. (Zugriff am 22.02.2025)
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: A step-by-step guide*. SAGE Publications.
- Oomen-Welke, I. (2000). *Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen*. *Deutsch lernen* 25 (2), 143–163.
- Paulsrud, B., Z. Tian, and J. Toth (Hrsg.). (2021). *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Multilingual Matters
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Orell Füssli.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). *Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning*. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet, P. (Hrsg.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies, New Perspectives on Language Education*, 33, 204–222. Multilingual Matters.
- Statistik Austria (o. D.). <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., De Backer, F., Mertens, C., Van Biesen, L. & E. Van Hulle (2016). *MARS: Meertaligheid als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. <https://dataonderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6366>

Wei, L. (2011). *Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.

Zur Autorin

HS-Prof.ⁱⁿ Julia FESTMAN, Studium der Romanistik und Germanistik (Lehramt/M.A.) an den Universitäten Bamberg und Humboldt, Promotion in der Anglistik an der Bar-Ilan-Universität (Psycholinguistik/Dreisprachigkeit), Habilitation in der Linguistik (Universität Potsdam). Sie hat mehrere interdisziplinäre Forschungsprojekte geleitet und ist seit 2017 an der Pädagogischen Hochschule Tirol als Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit tätig. Sie leitet den Bundesschwerpunkt Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe.