

Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht: Videobeispiele der Primarstufe mit Hintergrundinformationen

Die Videos und die Begleitdokumente sind im Rahmen des Projekts «Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit (2016-2019)» des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit entstanden.

Projektleitung: Elisabeth Peyer

Wissenschaftliche Mitarbeit: Malgorzata Barras, Karolina Kofler, Gabriela Lüthi

Projektkoordination: Thomas Studer

Forschungspartnerin: Pädagogische Hochschule Zug

Vorwort

Die vorliegenden Informationen zu ausgewählten Videosequenzen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik entstanden im Rahmen des Forschungsprojekts «Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit» des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Fribourg.

Die Videosequenzen sind insbesondere für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gedacht, um zu illustrieren, wie mit prototypischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht umgegangen wird.

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Schüler/innen und Lehrpersonen, die sich im Rahmen der Studie filmen lassen haben, für ihre Bereitschaft dazu herzlich bedanken. Ebenfalls geht unser Dank an alle Lehrpersonen und Fachdidaktiker/innen, die an Fokusgruppen zur Interpretation der gefilmten Sequenzen teilgenommen haben sowie an die studentischen Hilfskräfte für die grosse Unterstützung bei der Datenerhebung und das Transkribieren der Videos. Nicht zuletzt geht unser Dank an unsere Kolleg/innen der PH Zug, Sylvia Nadig, Andrea Lustenberger und Michael Wirrer für ihre grosse Hilfe bei der Lehrwerkanalyse sowie an unsere wissenschaftliche Begleitgruppe für viele wertvolle Hinweise.

Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

Fribourg, Juni 2019

Inhaltsverzeichnis

Informationen über das Projekt	4
Informationen zu den Videobeispielen	4
Mögliche Diskussionsfragen zu den Videosequenzen	5
Sequenz Primar 1: Hintergrundinformationen	6
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen an der Tafel sammeln Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8) Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)	
Sequenz Primar 2: Hintergrundinformationen	14
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen an der Tafel sammeln Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8) Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)	
Sequenz Primar 3: Hintergrundinformationen	19
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen hören/lesen und Sprache erkennen Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8) Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)	
Sequenz Primar 4: Hintergrundinformationen	23
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: «Ich liebe Schokolade» in verschiedenen Sprachen erkennen Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8) Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)	
Sequenz Primar 5: Hintergrundinformationen	32
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: Wörter auf einer mehrsprachigen Schokoladenverpackung vergleichen Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8) Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)	
Sequenz Primar 6: Hintergrundinformationen	41
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: Wörter auf einer mehrsprachigen Schokoladenverpackung vergleichen Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8) Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)	
Sequenz Primar 7: Hintergrundinformationen	46
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: Niederländische Dessertkarte verstehen Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8) Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)	
Sequenz Primar 8: Hintergrundinformationen	55
Dossier: Guten Appetit! Aktivität: Niederländische Dessertkarte verstehen Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)	

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

Sequenz Primar 9: Hintergrundinformationen 62

Dossier: Europanto

Aktivität: Witz in Europanto schreiben; Wort im Wörterbuch nachschlagen

Klassenstufe: 5. Klasse (HarmoS 7)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

Sequenz Primar 10 68

Dossier: Begrüssungen

Aktivität: Einteilung der Rollen für ein Rollenspiel

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

Sequenz ohne Video, nur mit Transkript.

Sequenz Primar 11 72

Dossier: Begrüssungen

Aktivität: Einteilung der Rollen für ein Rollenspiel

Klassenstufe: 5. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)

Sequenz ohne Video, nur mit Transkript.

Informationen über das Projekt

In der Schweiz hat die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den letzten Jahren sowohl in die neueren Lehrpläne als auch in die meisten aktuellen Fremdsprachen-Lehrwerke Eingang gefunden. Trotzdem gibt es bisher noch wenig Forschung zu diesem Thema, gerade was den Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule betrifft. Im Rahmen des Projekts «Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit» wurde deswegen untersucht, a) welche Typen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken vorkommen, b) wie im Fremdsprachenunterricht mit solchen Aktivitäten umgegangen wird und c) welches Potenzial sowie welche Herausforderungen damit verbunden sind.

In einer *ersten Projektphase* wurden aktuelle Lehrpläne sowie Französisch- und Englischlehrwerke der Deutschschweiz systematisch analysiert, um ein genaueres Bild davon zu erhalten, welche Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik Eingang in diese Lehrwerke gefunden haben. In den Lehrmitteln konnten folgende Aktivitätentypen gefunden werden: 1) Sprachvergleiche, 2) interkulturelle Vergleiche, 3) Reflexion über Sprache(n) und Kultur(en), 4) Einsatz von und Reflexion über Strategien, 5) Spracherkennung, 6) Interkomprehension.

Auf Basis dieser prototypischen Aktivitätentypen und den Aktivitäten in den Lehrmitteln wurden – ohne zu bewerten, ob es sich dabei um «gelungene» oder «nicht gelungene» Aktivitäten handelt – in der *zweiten Projektphase* thematische Dossiers erstellt. Nach der Pilotierung und Überarbeitung der Dossiers wurden diese von Lehrpersonen der 5./6. Klasse (7./8. HarmoS) bzw. 8. Klasse (10. HarmoS) im Frühjahr 2017 in ihrem Unterricht während zwei Doppellektionen eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler haben die Unterrichtsdossiers in Dreiergruppen bearbeitet, wobei jeweils zwei Dreiergruppen pro Klasse gefilmt wurden. Insgesamt haben 10 Primarklassen und 9 Sekundarklassen an der Studie teilgenommen. Ebenfalls wurden die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler gebeten, die eingesetzten Aktivitäten mittels kurzem Fragebogen und in Interviews einzuschätzen.

In der *dritten Projektphase* wurde in Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen aufgrund von ausgewählten Filmausschnitten darüber diskutiert, welches Potenzial und welche Herausforderungen der Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, und welchen Stellenwert solche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht haben sollten. Dabei wurde kein Konsens angestrebt, sondern es sollte die Breite der Ansichten aufgenommen werden. Insgesamt wurde über vier prototypische gefilmte Aufgabenbearbeitungssequenzen aus der Primarstufe (Sequenzen Primar 1, Primar 4, Primar 5, Primar 7) diskutiert.

Informationen zu den Videobeispielen

Von dem 72 Videos (à 90 min) umfassenden Korpus wurden für die Aus- und Weiterbildung einzelne Sequenzen ausgewählt und aufbereitet. Für jeden Aktivitätentyp wurden normalerweise zwei Beispiele pro Stufe (Primar oder Sek) ausgewählt, um zumindest ansatzweise die Breite der Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen.

Folgende Videosequenzen und dazugehörige Materialien stehen für die Aus- und Weiterbildung sowie für weitere Forschung zur Verfügung¹:

- 9 unvertitelte Videosequenzen der Primarstufe (7. bzw. 8. HarmoS)
- Begleitdokument zu den Videosequenzen Primarstufe
- 12 unvertitelte Videosequenzen Sekundarstufe I (10. HarmoS)
- Begleitdokument zu den Videosequenzen Sekundarstufe I

¹ Die Daten sind über das Webportal des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit abrufbar (<http://www.institut-plurilinguisme.ch/de/content/webportal-mehrsprachigkeit>). In der Suchmaske geben Sie bitte «Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit» ein. *Open access*-Dokumente können Sie direkt herunterladen, für alle anderen Dokumente legen Sie bitte ein Nutzerkonto an.

- Transkripte der gesamten gefilmten Lektionen
- Eingesetzte Dossiers mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten

In den Begleitdokumenten zu den Videobeispielen sind zu den Sequenzen jeweils folgende Informationen zu finden:

- Informationen zur Aktivität
- Informationen zur Gruppe: Klassenstufe, Schulfremdsprachen, L1 der gefilmten SuS
- Zusammenfassung der Sequenz
- Informationen dazu, wie die gleiche Aktivität von anderen Gruppen bearbeitet wurde
- Kommentare aus Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen zu vier Sequenzen, die während der Fokusgruppen besprochen wurden
- Transkript der Sequenz inkl. Zeitmarken

Um auf die Videos zugreifen zu können, müssen Sie aus Datenschutzgründen eine Erklärung zur Nutzung und Nichtweitergabe der Daten unterschreiben. Wenden Sie sich dafür bitte an Moritz Sommet, den Leiter der Dokumentationsstelle des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (moritz.sommet@unifr.ch).

Mögliche Diskussionsfragen zu den Videosequenzen

Die vorliegenden Videosequenzen sollen in erster Linie zur Diskussion über das Potential und den Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht beitragen. Das darauf festgehaltene Unterrichtsgeschehen entspricht selbstverständlich nicht immer dem unterrichtlichen Idealfall. Dennoch würden wir uns wünschen, dass die Diskussionen über die Sequenzen nicht in eine Kritik der beteiligten Lehrpersonen und/oder Schüler/innen münden würde.

Die untenstehenden Fragen können als Ausgangspunkt für Diskussionen über die Videosequenzen dienen:

1. Was haben die Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten der Aktivität gelernt?
2. Welche Herausforderungen oder Chancen können Sie sehen?
3. Wie schätzen Sie das Lernsetting (z.B. (Gruppen)Arbeitsform, Zeitmanagement) ein?
4. Welchen Stellenwert sollten Ihrer Meinung nach solche Aktivitäten im Französisch- bzw. im Englischunterricht haben?

Je nach Sequenz bieten sich einige Fragen mehr an als andere. Die Fragen können auch angepasst und ergänzt werden, damit sie für das jeweilige Zielpublikum sinnvoll sind und zu einer fruchtbaren Diskussion führen.

Sequenz Primar 1: Hintergrundinformationen

Video: Primar1_Guten Appetit_Einstieg

Länge des Videos: 4 min 48 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: «Guten Appetit» in bekannten Sprachen an der Tafel sammeln, dann vorlesen und erraten

Aktivitätentyp: Einbezug der Herkunftssprachen

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Im SuS-Dossier gibt es hierzu keine Aktivität. Im Dossier für die Lehrpersonen wurde folgender möglicher Einstieg ins Dossier vorgeschlagen:

- *Möglicher Einstieg: an der Tafel Ausdrücke für «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen sammeln. Die Rechtschreibung ist dabei nicht so wichtig.*

z.B.

<i>Schweizerdeutsch:</i>	<i>En Guete</i>
<i>Italienisch</i>	<i>Buon appetito</i>
<i>Türkisch</i>	<i>Afiyet olsun</i>
<i>Albanisch</i>	<i>Ju bëftë mirë</i>
<i>Portugiesisch</i>	<i>Bom apetite</i>
<i>Serbisch</i>	<i>Пружамно - Prijatno</i>
...	...

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schüler/innen: CH105, CH104, CH106

Sprachkenntnisse der Schüler/innen:

	Geschlecht	L1 ²	Weitere Sprachen
CH104	M	Serbisch (5) ³ , Deutsch (5)	
CH105	M	Brasilianisch- Portugiesisch (3)	Deutsch (5)
CH106	F	Deutsch (5), Albanisch (5)	

Die drei Schüler/innen in der Gruppe arbeiten gut zusammen, alle drei sind beim Lösen der Aufgaben involviert und arbeiten im Grossen und Ganzen motiviert mit.

² Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

³ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Zusammenfassung der Sequenz Primar 1

Als Einstieg in die Lektion und ins Dossier werden alle Schüler/innen der Klasse aufgefordert, den Ausdruck «Guten Appetit» in ihren Sprachen an die Tafel zu schreiben. Am Schluss stehen an der Tafel verschiedene Sprachen: Albanisch, Arabisch, Englisch, Portugiesisch, Ungarisch, Schweizerdeutsch, Tamilisch. Mindestens zwei Schüler/innen schreiben keinen Ausdruck in ihrer Herkunftssprache an die Tafel, CH104 z.B. kommt der serbische Ausdruck nicht in den Sinn. CH105 und CH106 können nach Zögern den Begriff in Portugiesisch bzw. Albanisch an die Tafel schreiben, jedoch entspricht der notierte Ausdruck bei CH105 nicht dem portugiesischen standardsprachlichen Begriff. Die Schüler/innen in dieser Klasse, die ihre Herkunftssprache schreiben können, werden – insbesondere, wenn sie ein anderes Schriftsystem verwenden können – bewundert und die Sprachen werden von der gefilmten Gruppe als schön bezeichnet.

In einem zweiten Schritt sollen die Schüler/innen den Ausdruck vorlesen, den sie zuvor an die Tafel geschrieben haben. Die anderen Schüler/innen sollen raten, zu welchem Schriftbild die ausgesprochene Sprache passt. Es zeigt sich, dass die Kinder wissen, wer in ihrer Klasse welche Sprache spricht, und daher gar nicht raten müssen.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Das Dossier «Guten Appetit» wurde in fünf 6. Klassen (8H) eingesetzt. In vier dieser fünf Klassen wurde als Einstieg ins Dossier im Plenum der Ausdruck «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen gesammelt (in drei Klassen an der Tafel, in einer Klasse nur mündlich). Der Verlauf der Sequenz war bei allen gefilmten Gruppen/Klassen ähnlich. Die einzige Klasse, in der dieser Einstieg nicht gewählt wurde, war eine Klasse, in der es kein Kind mit einer anderen Familiensprache als (Schweizer-)Deutsch gab.

In unserem Korpus kann man auch an anderen Stellen sehen, wie mehrsprachige Kinder mit der Aufforderung, einen Begriff in (einer) ihrer L1 zu sagen oder zu schreiben, umgehen: Einige Kinder können scheinbar problemlos die Begriffe abrufen und z.T. auch schreiben, einige Kinder sind sich bei der Schreibweise unsicher (oder können ihre Familiensprache gar nicht schreiben) und manchen kommt der Begriff nicht in den Sinn. Auch machen die Schüler/innen teilweise Fehler bei Aussagen über die eigene Herkunftssprache.

Zusammenfassung der Diskussion der Fokusgruppen zu dieser Sequenz

Zur Aktivität

Die Fachdidaktiker/innen haben diese Aktivität entweder als zu einfach oder zu schwierig eingestuft: zu einfach, weil es sich hier um eine *éveil aux langues*-Aktivität handle, die normalerweise zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts durchgeführt werde, und auch weil sich die Schüler/innen in der 6. Klasse kennen und wissen würden, wer welche Sprache spreche; zu schwierig, weil sie nach dem Übersetzungsansatz funktioniere (d.h. es wird eine direkte Übersetzung eines Begriffs in eine andere Sprache verlangt), was auf der Primarstufe für viele Schüler/innen kognitiv zu anspruchsvoll sei. Schwierig sei auch, dass es sich beim Guten-Appetit-Wünschen um ein kulturabhängiges Konzept handle. Dennoch sahen die Fachdidaktiker/innen in der Aktivität ein Motivationspotential, da viele Schüler/innen mit ihren Herkunftssprachen in den Unterricht einbezogen würden und die Schüler/innen für andere Sprachen, Kulturen und Gepflogenheiten sensibilisiert werden könnten. Sie kritisierten aber das unklare Lernziel und waren der Meinung, dass aus dieser Aktivität mehr hätte gemacht werden können: Das Schriftbild und die Aussprache hätten thematisiert und Unterschiede in den Esskulturen hätten gesammelt werden können. Auch hätte die Aktivität in einen interkulturellen Kontext eingebettet werden sollen.

Die Lehrpersonen fanden die Aktivität insgesamt gelungen und ideal als Einstieg. Sie würden solche Aktivitäten auch im eigenen Fremdsprachenunterricht einsetzen. An der Aktivität positiv hervorgehoben wurde, dass sie a) die Motivation der Schüler/innen steigern und sich auf die Einstellungen der Schüler/innen auswirke, b) die Schüler/innen mit einer Herkunftssprache

valorisiere, c) nicht viel Zeit in Anspruch nehmen und d) in verschiedenen Sozialformen umgesetzt werden könne (auch wenn die Ergebnisse dann immer noch in der gesamten Klasse besprochen werden sollten). Es wurde aber auch davor gewarnt, dass ein solcher Einstieg evtl. künstlich sein könne, weil sich die Schüler/innen kennen und wissen, wer welche Sprache spreche. Als Verbesserung wurde vorgeschlagen, dass a) den Schüler/innen kommuniziert werden solle, warum diese Aktivität durchgeführt werde, und b) eine vertiefte Diskussion (z.B. über verschiedene Schriften oder HSK-Kompetenzen) stattfinden solle.

Uneins waren sich die Lehrpersonen und die Fachdidaktiker/innen auch über die grundsätzliche Frage, ob der Ausdruck «Guten Appetit» passend für eine solche Aktivität sei. So empfanden die Lehrpersonen den Ausdruck «Guten Appetit» als nützlich, während einige Fachdidaktiker/innen den fehlenden Bezug zum schulischen Alltag (im Gegensatz z.B. zu «Guten Tag») sowie die Kulturabhängigkeit (d.h. nicht in allen Kulturen gibt es die gleichen Gepflogenheiten vor oder beim Essen) des Konzepts kritisierten.

Zum Umgang der gefilmten Schüler/innen/der LP mit der Aktivität

Die Fachdidaktiker/innen beobachteten, dass die Schüler/innen Spass bei der Aktivität hatten. Dennoch sahen sie auch mehrere problematische Punkte. Erstens handle es sich um ein sehr komplexes Aufgabensetting (es wird von den Schüler/innen verlangt, dass sie gleichzeitig den Begriff in der Herkunftssprache abrufen und schreiben können, und zwar ohne situative Einbettung), und es sei unklar, ob sich die Lehrperson dessen bewusst sei. Zweitens hätten beim Schweizerdeutschen Ausdruck «en Guete» einige Schüler/innen gegrinst; hier müsse die LP sensibel sein und entsprechend reagieren, damit sich niemand ausgeschlossen fühle. Drittens wolle man die Schüler/innen mit einer Herkunftssprache valorisieren; man könne aber auch das Umgekehrte erreichen – so werde in dieser Sequenz der Schüler CH104 exponiert, weil er nicht wisse, wie man «Guten Appetit» in der Sprache seines Vaters sage. Seine Wissenslücke beschäftige ihn augenscheinlich und er kämpfte mit Gesichtsverlust. Viertens sei die Schrift eine weitere Hürde, u.a. weil nicht alle Schüler/innen den HSK-Unterricht besuchten. Zuletzt wurde kritisiert, dass man anhand der mehrsprachigen Schüler/innen eigentlich nur die sprachliche Vielfalt in der Klasse aufzeigen wolle. Dass aber in der Klasse verschiedene Erstsprachen gesprochen würden, wüssten die Schüler/innen bereits.

Die Lehrpersonen wiederum lobten die wertschätzende Haltung der Lehrperson gegenüber den mehrsprachigen Schüler/innen. Positiv hervorgehoben wurde auch, dass mehrsprachige Schüler/innen von ihren Mitschüler/innen bewundert wurden und dass die Schüler/innen die sprachliche Vielfalt der Klasse wahrgenommen hätten. Wie die Fachdidaktiker/innen erachteten auch sie es als problematisch, dass Schüler/innen, die ihre Familiensprache nicht genügend gut beherrschten, durch die Aktivität blossgestellt werden würden. Während CH104 im Video das noch recht locker genommen habe, gebe es andere Schüler/innen, für die es belastend wäre, wenn sie etwas in ihrer Herkunftssprache nicht wüssten. Gemäss ihrer Erfahrung fänden es aber die meisten Kinder (spätestens nach ein bisschen Anlaufzeit) spannend, mit ihrer Herkunftssprache zum Unterricht beitragen zu können.

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(2.5)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/ also so ha/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage
CHX	Nicht gefilmte/r Schülerin oder Schüler

	Transkript	Kommentar
	[SuS schauen sich bereits die Aktivität 1 an und raten, um welche Sprachen es sich handelt.] LP: [ins Plenum] Müsst noch gar nicht öffnen. CH106: Oops. (8) [CH104 + CH106 machen ihre Dossiers zu; CH105 hatte zuvor das Dossier zugemacht, er wartet] CH106: [flüstert] (unv.)	
00:05	LP: Letztes Mal war das Thema? (3) [CH105 streckt leicht auf, zieht die Hand zurück] LP: CH103? CH103: Sprachen. CH106: [meldet sich, Ellenbogen bleibt dabei auf dem Tisch] LP: Noch ein bisschen genauer? Es ging um verschiedene Sprachen, aber Anton? CHX: Begrüßungen. CH106: [zieht ihre Hand zurück] LP: In Bezug auf die Begrüßung. Heute? (2) [CH105 + CH104 strecken sehr deutlich auf] LP: CH104. CH105 + CH106: [senken ihre Hände] CH104: Essen LP: Ganzer Satz CH104: Heute ist das Thema Essen.	
00:28	LP: Genau. Guten Appetit. Zum Start möchte ich gerne, dass du dir überlegst, wie 'Guten Appetit' allenfalls in DEINER Sprache, in deiner Muttersprache heisst. Und //wer ka//nn, soll es doch in seiner Sprache auf die Wandtafel schreiben.	

	CH105: //Keine Ahnung.// CH104: [flüstert] *Ich habe es vergessen.* CH105: *Ich habe keine Ahnung.* (1)	
00:47	LP: Wer kann da einen Start machen?	
	CH104: *Warte, wie heisst das?*(1)	
	LP: CH102 kann auch kommen. (2)	
00:56	CH105: [hebt Hand] LP: CH105? CH105: Ich bin mir aber/ [steht auf und geht zur Tafel] Ich bin mir aber nicht sicher (ob's richtig?) [schreibt dann an der Tafel "bon apetito"]	Korrekt würde der portugiesische Begriff «bom apetite» oder «bom proveito» lauten.
01:03	CH104: [flüstert zu CH106] *Ich habe vergessen.* CH106: [flüstert] *Ich weiss selber gar nicht, wie man es schreibt.* CH104: Ähm [legt die Stirn auf die gefalteten Arme auf dem Tisch] (3) [CH104 hebt wieder den Kopf; CH106 schaut an die Tafel und/oder überlegt] CH106: [flüstert] (*Klea kann schreiben*?) [zu einer anderen Gruppe] Klea? (1.5) (unv.) (1)	Klea ist eine Schülerin, die wie CH106 Albanisch als L1 angibt.
	CH104: [liest von der Wandtafel] "bon apetito" (2)	
	CH106: [flüstert] (unv.) (1)	
01:24	LP: Keine Anderen?	
	CH104: Ich habe es vergessen.	
	CH106: [streckt die Hand aus, streckt dann auf]	
	CH104: [zu CH105, der zum Tisch zurückkommt] *Ich habe es vergessen.*	
	CH105: *Ich habe/ Ich habe dich auf dem Bild dort darauf gesehen.* [zeigt auf Kamera]	
	CH106: [bekommt eine Kreide und steht auf]	
	CH105: [schaut an die Tafel] *Ich bin mir nicht sicher, aber ich glaube schon. "En Guete"* [zeigt auf Tafel und lacht]	
	(6) [CH105 schaut zur Tafel; CH104 überlegt; CH106 schreibt an die Tafel "Të bofte mirë" oder "Të boftë mirë"]	Ganz korrekt wird der Ausdruck "Të bëftë mirë" geschrieben.
01:46	CH104: [runzelt die Stirn und berührt diese mit zwei Fingern] *He ich habe vergessen, wie das heisst.* (2.5) [CH105 schaut zu CH104 und dann wieder an die Tafel; CH104 überlegt; CH106 ist noch bei der Tafel]	
	CH105: *Keine Ahnung. Keine Ahnung (unv.)*	
	CH104: *Ich weiss, was 'Gesundheit' heisst.*	

01:55	CHX: CH104! CH104: *Ich habe es vergessen.* [lacht] CHX: *Dein Vater wäre enttäuscht.* CH104: //Ich weiss.// [lacht]	CHX ist ein nicht identifizierbarer (d.h. nicht gefilmter) Schüler.
	CH105: //Abgeschrieben!// *Abgeschrieben!* [schaut an die Tafel; kommentiert entweder etwas an der Tafel für sich selber oder spricht mit einem/r anderen Schüler/in]	
02:04	CH104: [spielt mit Radiergummi, blickt kurz zur Kamera] *Hei, das gibt es doch //nicht!//*	
	CH105: //Was ist// das für eine Sprache, die violetten? (1) [blickt kurz zu CH104] Die violette meine ich.* CH104: Das ist Albanisch. CH105: (unv.) CH104: "Të bofte mirë" CH105: bofnife hä? [CH106 kommt zum Tisch zurück] CH104: //(Te Boftmin?)//	Mit violett oder rosarot wurde der schweizerdeutsche, der albanische, der ungarische (mit den korrekten diakritischen Zeichen) und der arabische (im arabischen Alphabet) Ausdruck an die Tafel geschrieben.
02:12	CH105: //Hast du das// geschrieben, das violette?* [zu CH106] CH106: *Das rosarote.*	
	CH104: *Wie heisst (meins?)* (1)	
	CH105: [schaut immer noch an die Tafel] Ist das Russisch? (1) [CH105 schaut zu CH104]	Es kann sich nicht um den russischsprachigen Begriff handeln: der russischsprachige Begriff stand nicht an der Tafel, da er der russischsprachigen Schülerin nicht in den Sinn gekommen war.
02:23	CH106: *Im Fall, im Kosovo gibt es eine Butter, die heisst //dobro jutro'./!//*	
	CH105: [zeigt auf die Wandtafel] //Schau dort, schau das// gelbe, //ist das Russisch?//*	
	CH104: //Bei uns heisst es auch// 'Guten Morgen'.*	«добро јутро» (= dobro jutro) heisst auf Serbisch «Guten Morgen».
	CH105: *Ach nein, das ist Jai!*	
	CH106: *Nein, bei uns im Kosovo gibt es eine Butter, auf der draufsteht //dobro'/?./!//*	
	CH104: //Butter?// CH106: [nickt] //Dobro jutro// also/ CH104: //(unv.)//	
	CH105: *He richtig (lang?)*	Jai hat gerade den Ausdruck auf Tamilisch fertig geschrieben. Der Kommentar von CH105 betrifft also wohl den tamilischen Ausdruck.

	CH104: *Aha oh, das sieht voll geil aus, diese Sprache!*(3) [Die SuS schauen die Tafel an]	
02:41	LP: [ins Plenum] Das sieht ja wahnsinnig toll aus, finde ich, diese Vielfalt, hä? Jetzt machen wir es so, die, die geschrieben haben, dürfen es jetzt auch noch sagen, aussprechen, und die anderen können noch einmal erraten, welches Schriftbild gehört zu diesem Ausgesprochenen. CH102?	
03:00	CH102: [spricht Arabisch] Bismillah ar-rahman ar-rahim LP: [lacht] Noch einmal CH104: [lacht] CH106: [flüstert] *(Das sagen wir ja auch?)* CH102: [wiederholt den Satz ein bisschen langsamer] Bismillah ar-rahman ar-rahim CH106: [flüstert] *Nein das sagen wir/ (unv.)* CH104: Bößt mire LP: Die Sprache? CHX: //Arabisch.// CH106: [flüstert] *//(Arabisch?)// Hä, aber das sagt man, bevor man isst. (Das heisst?) //(unv.)//*	Gemäss einem Informanten mit Arabisch als L1 bedeutet der arabische Ausdruck «im Namen Gottes des Barmherzigen, des Gnädigen». Diese Floskel bedeutet also nicht direkt «Guten Appetit», sie wird aber vor dem Essen gebraucht (oder ihre Kurzform «Bismillah»). Im Unterschied zu Schweizer Gepflogenheiten wird dabei das «Bismillah» von jeder Person für sich selbst gesagt und nicht wie das „Guten Appetit!“ in die Runde geworfen (ein gläubiger Muslim sagt auch „Bismillah“, wenn er alleine isst). Darüber hinaus wird diese Floskel im Islam vor jeglichen Tätigkeiten aufgesagt, um diese im Namen Gottes zu verrichten. CH106 scheint den arabischen Ausdruck zu kennen und ist sichtlich irritiert. Womöglich kennt sie den Ausdruck auch aus einem anderen Kontext, oder sie kennt die Bedeutung und weiss daher, dass es nicht direkt «Guten Appetit» heisst.
08:18	LP: //Dann// CH106? CH106: [spricht Albanisch] Të boftë mirë LP: [zu CH106] Du darfst jemanden aufrufen. CH106: Jemma. (1) [flüstert sehr leise] Oh mein Gott. CH104: [flüstert zu CH106] *Jetzt nimmt sie (das? es?)* (unv.) [lächelt breit] CH106: [schmunzelt] CHX: [ist zur Tafel gegangen, zeigt auf den albanischen Ausdruck] Es ist dieses. CH106: [nickt]	

	<p>CHX: Und die Sprache ist Albanisch. CH106: [nickt] LP: Sehr gut.</p>	
03:37	<p>CH105: [streckt auf] LP: Dann haben wir Jai? CH105: [senkt den Arm] CHX: [spricht Tamilisch] Nallaa saappadu LP: Noch einmal? CHX: Nallaa saappadu LP: Das haben wir alle gesehen, das Tamilisch von Jai. Sagst du es auch so [zu CHX]? CHX: [Spricht Tamilisch] LP: Okay.</p>	<p>Der tamilische Ausdruck wurde in der tamilischen Schrift an die Tafel geschrieben.</p>
03:53	<p>CH105: [streckt auf] LP: Dann hatten wir (1) Anton? CH105: [senkt den Arm; macht dabei fragende/skeptische Geste] CHX: [spricht Ungarisch] Jó étvágyat LP: Noch einmal? CH105: [streckt auf] CHX: [spricht etwas langsamer] Jó étvágyat (2) LP: CH105? CH105: [geht zur Tafel und zeigt auf Schrift] Das hier. Ungarisch.</p>	
04:13	<p>LP: Und Jemma? CHX: Enjoy you meal LP: Das müssen wir glaube ich nicht auflösen.</p>	
04:19	<p>[CH105 kommt zum Tisch zurück mit erhobener Hand] LP: Eins// haben wir// noch, CH105? CH105: //Ich hab// CH105: bon apetito LP: (unv.) CH105: Manuel? CHX: Das ist das, wo noch übrig bleibt. [CH105 lacht] Und das ist Brasilianisch.</p>	<p>Nicht nur das Schriftbild vom portugiesischen Ausdruck, sondern auch die Aussprache von «apetite» entspricht nicht dem Standard.</p>
	<p>LP: Genau. Portugiesisch, Brasilianisch. Danke. Ja und *en Guete*, das müssen wir nicht besprechen. Okay. Schön. Dann kannst du gleich einmal das Dossier öffnen auf der ersten Seite. CH105 + CH104 + CH106: [öffnen das Dossier]</p>	

Sequenz Primar 2: Hintergrundinformationen

Video: Primar2_Guten Appetit_Einstieg

Länge des Videos: 2 min 02 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: «Guten Appetit» in bekannten Sprachen an der Tafel sammeln, dann vorlesen und erraten

Aktivitätentyp: Einbezug der Herkunftssprachen

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Im SuS-Dossier gibt es hierzu keine Aktivität. Im Dossier für die Lehrpersonen wurde als Einstieg ins Dossier folgender Hinweis gegeben:

- *Möglicher Einstieg: an der Tafel Ausdrücke für «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen sammeln. Die Rechtschreibung ist dabei nicht so wichtig.*

z.B.

Schweizerdeutsch: *En Guete*
 Italienisch *Buon appetito*
 Türkisch *Afiyet olsun*
 Albanisch *Ju bëftë mirë*
 Portugiesisch *Bom apetite*
 Serbisch *Пружамно - Prijatno*

... ..

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schülerinnen: CH204, CH205, CH206

Sprachkenntnisse der Schülerinnen:

	Geschlecht	L1 ⁴
CH204	F	Deutsch (5) ⁵
CH205	F	Deutsch (5)
CH206	F	Deutsch (5)

Die Gruppe arbeitet im Allgemeinen nicht besonders gut zusammen. Zwei der Schülerinnen (CH206 und CH205) scheinen sich nicht sehr gut zu verstehen.

Zusammenfassung der Sequenz Primar 2

Als Einstieg in die Lektion und ins Dossier werden die Schüler/innen, die noch eine andere Sprache als Deutsch sprechen, gebeten, den Ausdruck «Guten Appetit» an die Tafel zu

⁴ Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

⁵ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

schreiben. Die drei gefilmten Schülerinnen haben nebst Deutsch keine weitere Erst- oder Familiensprache und schreiben nichts an die Tafel. Am Schluss steht «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen an der Tafel: Albanisch, Arabisch (mit lateinischen Buchstaben), Französisch, Italienisch, Kroatisch, Thailändisch (mit lateinischen Buchstaben). Anschliessend wird im Plenum in einem ersten Schritt geraten, welche Sprachen an der Tafel stehen, und in einem zweiten Schritt, welcher Ausdruck zu welcher Sprache gehört. Es zeigt sich, dass die Kinder wissen, wer in ihrer Klasse welche Sprache spricht, weswegen sie gar nicht wirklich raten müssen.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Das Dossier «Guten Appetit» wurde in fünf 6. Klassen (8H) eingesetzt. In vier dieser fünf Klassen wurde als Einstieg ins Dossier im Plenum die Phrase «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen gesammelt (in drei Klassen an der Tafel, in einer Klasse nur mündlich). Der Verlauf der Sequenz war bei allen gefilmten Gruppen/Klassen ähnlich. Die einzige Klasse, in der dieser Einstieg nicht gewählt wurde, ist eine Klasse, in der es kein Kind mit einer anderen Familiensprache als (Schweizer-)Deutsch gibt.

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(2.5)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/ also so ha/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage
CHX	Nicht gefilmte/r Schüler/in

	Transkript	Kommentar
	<p>LP: Gut. Starten tun wir mit einer ganz einfachen Aufgabe, und zwar zwei Gruppen. Diejenigen, die eine andere Sprache sprechen als Deutsch, hä, können auf der LINKEN Seite mal aufschreiben, WIE/ noch warten, hä wie 'Guten Appetit' in ihrer Landessprache, wie man das aufschreibt. Wenn es irgendwie kleine Rechtschreibfehler hat, ist es nicht so schlimm. Links aufschreiben, für alle anderen, ihr schreibt euch schon auf dem Notizblock auf, was denkt ihr, welche sammeln wir da alle zusammen. CH204 + CH206 + CH205: [beginnen den Notizblockblock von unter dem Pult zu holen] LP: Okay. (1min 18) [SuS schreiben an die Tafel. Am Schluss steht an der Tafel: "buon appetito", "Bon apetit", "Dobar tek", "sacha", "Boft mir", "Alai"]</p>	
00:05	<p>LP: D'accord, nous avions/ nous avons combien de langues différentes au tableau noir? (1) [CH205 schaut an die Tafel und beginnt abzuzählen] CHX: Six.</p>	Die Lehrperson dieser Klasse spricht oft Französisch und wechselt auch regelmässig zwischen Französisch und Deutsch hin und her.
	<p>LP: Ah ouais, six. D'accord. Nous pouvons en allemand, was haben wir, was denkt ihr, was sind das für Sprachen da vorne? (1.5) [CH204 + CH206 + CH205 heben die Hand] CHX: Albanisch.</p>	
	<p>LP: Okay, Albanisch. Nino CHX: Kroatisch.</p>	
	<p>LP: Oui. CH206 CH206: Französisch.</p>	
	<p>LP: Oui. CH204 CH204: Italienisch.</p>	
	<p>LP: Oui, CH202</p>	

	CH202: Arabisch.	
	LP: Oui, et Fabia CHX: Thailändisch.	
	LP: D'accord, oui c'est juste? [LP schaut zur Seite, vermutlich zum Schüler, der den Ausdruck auf Thai an die Wandtafel geschrieben hat] CHX: Mhm [zustimmend].	
00:38	LP: D'accord, très bien. Was denkst du, was ist das Thailändische? (2) [CH204 + CH206 + CH205 schauen an die Tafel; CH206 hebt die Hand] LP: Oui [LP schaut zu CH201] CH201: "Alai" LP: 'Alai', c'est juste? [LP schaut wieder zur Seite, vermutlich zum Schüler, der den Ausdruck auf Thai an die Wandtafel geschrieben hat] Oui? Très bien. Et hat es andere schwierige, oder was haben wir, Albanisch? (2.5) [CH204 + CH206 + CH205 schauen an die Tafel; CH206 hebt die Hand, CH204 hebt zögerlich die Hand]	Gemäss Auskunft eines Thailänders gibt es das Wort "alai" im Thailändischen nicht. Aber es gibt das Wort "aroi", was "gut" bedeutet und in diesem Kontext gut passen würde, da man am Tisch durchaus mit "aroi" das Essen lobt, wenn es gut schmeckt. Ausserdem gibt es zwei Redensarten, die man beim Essen sagen könnte und die so viel bedeuten wie "Guten Appetit": กินให้อร่อย (kin hâi a-ròi) ทานให้อร่อย (taan hâi a-ròi) Vermutlich wollte der Junge also "aroi" schreiben. Unsere Gewährsperson vermutet weiter, dass der Junge aus der Region von Bangkok stamme, denn dort spreche man anstatt 'R' oft 'L'. Da es im Thailändischen zudem 32 Vokale gibt und der Junge wahrscheinlich nicht oder nur wenig auf Thai alphabetisiert wurde, sei es für ihn sicherlich schwierig, einen dieser 32 Vokale in einen der wenigen Vokale im Deutschen zu übertragen, sodass aus einem o schon mal ein a werden könne.
	LP: CH206, qu'est-ce que tu penses? CH206: [eher zögerlich] "Boft mir" LP: Plus fort! (1) CH206: "Boft mir". LP: 'Boft mir', c'est juste ? CHX: [nickt]	Der korrekt geschriebene albanische Ausdruck wäre «Të bëftë mirë» oder «Ju bëftë mirë».
	LP: Oui, d'accord, et nous avons au arabe (1) C'est quoi, arabe, Cédric? CH206: [hebt Arm] CHX: (Das?) Sacha.	

01:14	<p>LP: C'est juste ? CH201: [nickt] Oui. [lacht] LP: Juste un mot ? Nur ein Wort? CH201: [nickt] //Oui// LP: //Heisst// gleich 'Guten Appetit'? CH201: Ja, also es hat mehrere Bedeutungen, auch so wenn man niest, sagt man 'Sacha', aber auch so wenn man isst sagt man halt so 'Sacha', es ist halt nicht so 'Guten Appetit' mässig sondern sowas (unv.) mässig.</p>	<p>CH201 erklärt zu einem späteren Zeitpunkt seinen Sitznachbarn nochmals die Verwendung von «sacha»: «man kann Sacha nicht vor dem Essen sagen, man sagt's halt im Essen, wenn jemand halt so isst, dann sagt man Sacha». Gemäss einem Informanten mit Arabisch als L1 sind die Erklärungen des Jungen korrekt. «Sacha» bedeute das Gleiche wie „Bisaha“, wobei die Vorsilbe «bi-» oft fast verschluckt werde. Die Formel werde auch beim Niesen im Sinne von «auf die Gesundheit!» verwendet.</p>
	<p>LP: Ok. Gut. "Bon, bon appétit", was ist das, CH203? CH203: Französisch.</p>	
01:40	<p>LP: Oui, d'accord, et CH205, suchst du dir noch eins aus. (1) CH205: "Buon appetito". LP: Das ist wahrscheinlich? CH205: Italienisch.</p>	
	<p>LP: Oui, et "T/ Dobar tek", oui CHX: Kroatisch. LP: C'est juste ? CHX: Oui.</p>	<p>«Dobar tek» (der kroatische Ausdruck) ist hier korrekt geschrieben.</p>
01:56	<p>LP: Oui, d'accord. Alors/ ah die Dossiers kann ich schon/ D'accord (5)</p>	
	<p>LP: Oui, nous allons entendre 'bon appétit' en différentes langues. (4) [LP stellt Audio ein] [Audio zu Aktivität 1 läuft, SuS hören, LP teilt die Dossiers aus]</p>	

Sequenz Primar 3: Hintergrundinformationen

Video: Primar_Guten Appetit_Sprachen erkennen

Länge des Videos: 2 min 20 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: Den Begriff «Guten Appetit» in verschiedenen Sprachen hören und lesen und der korrekten Sprache zuordnen

Aktivitätentyp: Spracherkennung

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Ein Auszug aus dem Dossier von CH101:

1. Guten Appetit!

- a) Hört euch an, wie „Guten Appetit“ in verschiedenen Sprachen klingt. Versucht, einige Ausdrücke für „Guten Appetit“ nachzusprechen.



- b) Um welche Sprachen handelt es sich? Ergänzt die Liste.

Guten Appetit!	Deutsch
Eet smakelijk!	Niederländisch
Buon appetito!	Italienisch
¡Qué aproveche!	Spanisch
Smacznego!	
Enjoy our meal	Englisch
Bon appétit	Französisch



c) Besprecht in der Gruppe:

- Wie habt ihr die Sprachen erkannt?

.....
Fr + En von der Schule. Die restlichen vom Gehör

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schüler/innen: CH101, CH102, CH103

Sprachkenntnisse der Schüler/innen:

	Geschlecht	L1 ⁶	Weitere Sprachen
CH101	F	Russisch (3) ⁷ , Deutsch (5)	Spanisch (1)
CH102	M	Deutsch (5)	Niederländisch (1)
CH103	F	Arabisch (5), Deutsch (5)	

Die Gruppe arbeitet gut zusammen. Es handelt sich um eine der ruhigeren Gruppen, in der die Aktivitäten öfters auch in Einzelarbeit gelöst werden.

Zusammenfassung der Sequenz Primar 3

Die Schüler/innen erkennen den englischen und französischen Ausdruck für «Guten Appetit», weil es sich dabei um die Schulfremdsprachen handelt. Auch den italienischen und spanischen Ausdruck können sie nach kurzer Diskussion korrekt zuordnen. Die Schüler/innen meinen, diese beiden Sprachen «im Ohr» zu haben. Bei «eet smakelijk» (Niederländisch) und «smaczne» (Polnisch) versuchen die Schüler/innen aufgrund der Flaggen die Sprachen herauszufinden, können die entsprechenden Flaggen aber nicht identifizieren.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Diese Aktivität haben insgesamt zehn gefilmte Gruppen bearbeitet. Französisch und Englisch wurde immer erkannt. Italienisch und Spanisch wurden von einigen Gruppen oder Schüler/innen verwechselt (die Verwechslung von Italienisch und Spanisch passiert auch bei anderen Aktivitäten und in anderen Dossiers). In zwei Gruppen sprechen die Schüler/innen über das umgekehrte Ausrufezeichen im Spanischen. Eine andere Gruppe verweist im Spanischen auf die «Zeichen» und eine weitere auf die «komische Schrift». In der Gruppe, die in dieser Sequenz zu sehen ist (CH101, CH102, CH103), erkennt ein Schüler den spanischen Ausdruck an «solchen Akzenten».

Die Flaggen waren beim Bearbeiten dieser Aktivität nur bedingt hilfreich, da sie nicht in allen Gruppen erkannt wurden. Falls die Schüler/innen aber alle Flaggen identifizieren konnten, wurde der polnischen bzw. niederländischen Flagge jeweils auch der korrekte Ausdruck zugeordnet. Auffallend bei dieser Aktivität ist zudem, dass die Ausdrücke trotz vorgängigem Anhören auf die verschiedenste Weise falsch ausgesprochen werden.

⁶ Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

⁷ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(3)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage
[fo'ne:tijəs alfa'be:t]	Bei nicht zielsprachengerechter Aussprache wird die SuS-Aussprache mit dem internationalen phonetischen Alphabet wiedergegeben

Transkript	
	Audio-Aufnahmen zu Aktivität 1a/1b werden vorgespielt. Die SuS sollen zuhören und nachsprechen. SuS sprechen nach. Die Übung wird wiederholt.
	LP: Also, jetzt könnt ihr zur Liste gehen und dann könnt ihr gleich noch in der Gruppe besprechen, bei Aufgabe C wie ihr diese Sprachen erkannt habt. Tauscht untereinander aus. Könnt ihr loslegen.
00:10	CH103: "Eet smakelijk" [et smeɪɪk] (1)
	CH102: (Emm?)
	CH103: [zeigt auf "Buon appetito"] (em boeo?) "Buon appetito" *ist das*/ ist das Eng/ Italienisch? (4)
00:23	CH101: *Aber was ist dann* "Qué aproveche"? CH102: Ja CH101: *Was ist denn das? Ist das nicht Italienisch*? CH103: "Qué aproveche" CH101: Und bon/ buon [bo] app//etito// CH103: //Nein ich// glaube, Italiener haben nicht solche Akzente, aber ich bin nicht sicher. (2) CH101: Hmm. CH102: *Ja, das ist Italienisch.* [schreibt] (1.5)
00:40	CH103: "Eet smakelijk ['et 'smɛɪk]". (1) "Smakelijk ['smeɪk]". (5) [CH101 schreibt; CH103 wartet/sitzt da; CH102 liest]
	CH102: (e sma?)

00:58	CH103: "Que aproveche, Smacznego [smæg'netso]". (3) [CH101 + CH102 lesen; CH103 schaut aufs Blatt, schaut dann hoch und dann wieder aufs Blatt]
	CH102: "Qué ap//roveche//", das ist wahrscheinlich Spanisch. CH101: //*Schau, das hat sogar*// CH103: Ja. CH102: Das da. (7) [SuS schreiben]
	CH103: "Smacznego [smægneko], smacznego [smægftst'netso]" (1)
01:15	CH101: *Schau, das hier sind ja Flaggen.* (2) CH103: (*oben aber*?) CH101: [zeigt auf niederländische Flagge] *Die haben wir noch nicht gehabt. [zeigt auf die (polnische?) Flagge] Und der da. //Die zwei da// [tippt trommelnd auf die niederländische und die (polnische?) Flagge] CH103: //*Französisch*// [zeigt auf die französische Flagge, schaut dann zu CH101 und zeigt dann auf die polnische Flagge] (9) [SuS überlegen, schreiben] CH103: Was ist das? [zeigt auf die niederländische Flagge] CH101: Ich weiss nicht. (1) CH103: Und das? [zeigt auf die polnische Flagge] Weiss ich auch nicht. [lacht] CH101: So das sind alle, die wir herausgefunden haben. "Bespricht in der Gruppe: Wie habt ihr die Sprachen erkannt?" Also ich habe sie erkannt einfach, //weil//
01:45	CH103: //Vom Gehör her// CH101: Ja eben. Ich weiss wie s//ie kling//en. CH103: //Ja.//
01:53	CH102: Also Englisch und Französisch, weil wir das in der Schule hatten. CH103: Mhm [zustimmend].
	CH102: Und Italienisch und Spanisch [schüttelt den Kopf, zuckt leicht Schultern] CH101: Man/ es klingt einfach (and/?). CH102: Ja CH103: Mhm [zustimmend]. CH101: Man weiss es (j/?). So
	CH102: Dann halt bekannte so Sprachen hat.
	CH101: Also Französisch und Englisch [schreibt auf]
	[SuS schreiben auf. Stillarbeit.]

Sequenz Primar 4: Hintergrundinformationen

Video: Primar4_Guten Appetit_Ich liebe Schokolade

Länge des Videos: 4 min 54 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: «Ich liebe Schokolade» in verschiedenen Sprachen erkennen

Aktivitätentyp: Sprache erkennen

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Ein Auszug aus dem Dossier von SK104:

2. Schokolade



- a) Hier steht „Ich liebe Schokolade“ in 6 Sprachen. Übermalt die Satzteile, die zusammengehören, mit der gleichen Farbe.



- b) Vervollständige die Sätze. In welchen Sprachen sind sie verfasst?

I love	chocolate	Englisch
Ich liebe	Schokolade	Deutsch
J' aime beaucoup	le chocolat	Französisch
Mi piace tanto	la cioccolata	Italienisch
Me encanta	el chocolate	Spanisch
Jau hai gugent	tschigulatta	Holländisch, Reto Romantisch
சொல்லி	சொல்லி சுவை!	Tamilisch
Ig liebä	Schoggi	Bärendütsch

Wenn ihr weitere Sprachen kennt, könnt ihr die leeren Zeilen damit ergänzen.



Vergleicht eure Lösungen in der Gruppe.

c) Besprecht in der Gruppe und macht euch Notizen.

- Sucht euch aus der obigen Aufgabe zwei Sprachen aus, die ihr nicht sprecht und nicht in der Schule lernt. Wie habt ihr herausgefunden, was zusammengehört?

~~Familien~~ Raten
Spanisch, Italienisch, Holländisch

- Vergleicht die Wörter in der zweiten Spalte in den verschiedenen Sprachen. Was könnt ihr entdecken?

Alles hört ähnlich.

- Schaut euch die ganzen Sätze an. Übermalt Wörter oder Wortteile, die ähnlich sind, mit derselben Farbe. Welche Ähnlichkeiten oder Unterschiede könnt ihr feststellen (Aussprache, Schreibweise...)?

.....
.....
.....

d) Hört euch die Sätze an.



- Achtet darauf, wie das Wort Schokolade in den verschiedenen Sprachen ausgesprochen und wie es geschrieben wird. Was fällt euch auf?

Schokolade
↑
wird fast gleich ausgesprochen.

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schülerinnen: SK106, SK104, SK105

Sprachkenntnisse der Schülerinnen:

	Geschlecht	L1 ⁸	Weitere Sprachen
SK104	F	Tamilisch (5) ⁹ , Deutsch (5)	Telugu (2)
SK105	F	Urdu (5), Englisch (5), Deutsch (4)	Hindi (5)
SK106	F	Deutsch (5)	

Die drei Schülerinnen arbeiten gut zusammen und sprechen viel. Es handelt sich um eher starke Schülerinnen. SK106 führt die Gruppenarbeit an.

⁸ Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

⁹ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Zusammenfassung der Sequenz Primar 4

Diese drei Schülerinnen bearbeiten die Aktivität recht erfolgreich: Sie können die Satzteile korrekt zusammenfügen und erkennen mit Ausnahme des Rätoromanischen die Sprachen. In der vorherigen Aktivität kam der Ausdruck «Guten Appetit» u.a. auf Niederländisch vor, weswegen die Schülerinnen in dieser Aufgabe vermutlich den rätoromanischen Ausdruck fälschlicherweise als Niederländisch identifizieren. Der deutsche, englische und französische Satz wurde von den Schülerinnen problemlos erkannt. Die Unterscheidung von Italienisch und Spanisch bereitet ihnen mehr Mühe. Die Schülerinnen stellen aber metasprachliche Hypothesen auf (z.B. Italienisch habe viele i, Spanisch hingegen die Kombination ue) und finden im Endeffekt die richtige Lösung. Die korrekte Aussprache der Ausdrücke ist den Schülerinnen nicht bekannt, da sie die Ausdrücke erst später in der Teilaufgabe 2d hören. Insbesondere SK105 probiert bei 2a und 2b verschiedene Aussprachemöglichkeiten von «me encanta» aus.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Diese Aktivität wurde von zehn gefilmten Gruppen bearbeitet. Dabei haben fünf Gruppen entweder gar nicht oder nur sehr wenig miteinander gesprochen (z.B. kurze Nachfrage zu einem Satz). Die Gruppe, die in Sequenz Primar 4 zu sehen ist, war bei dieser Aktivität im Vergleich zu den anderen sehr gesprächig. Was in vielen Gruppen beobachtet werden konnte, war a) das Erraten von Sprachen, b) die falsche Aussprache von Wörtern in unterschiedlichen Sprachen c) die Tatsache, dass Rätoromanisch nicht erkannt wurde (von allen gefilmten Schüler/innen hat es nur ein Schüler erkannt) und d) die Schwierigkeit das Italienische vom Spanischen zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang diskutiert auch eine weitere Gruppe über die Häufigkeit gewisser Vokale (dort wird vermutet, dass es im Italienischen viele O gebe).

Zusammenfassung der Diskussion der Fokusgruppen zu dieser Sequenz

Bei dieser Sequenz verlief die Diskussion in den Fokusgruppen der Fachdidaktiker/innen und recht ähnlich wie in den Fokusgruppen der Lehrpersonen.

Zur Aktivität

Die Aktivität wurde unterschiedlich bewertet: Auf der einen Seite gefiel einigen das «entdeckende» Moment der Aktivität und die Tatsache, dass Strategien geübt werden könnten. Dabei wurde aber auch angemerkt, dass anschliessend der Einsatz der Strategien besprochen werden sollte, damit den Schüler/innen bewusst werde, dass sie die Strategien auch auf andere Sprachen und in andere Kontexte transferieren könnten. Auf der anderen Seite wurde grundsätzlich in Frage gestellt, was bei einer solchen Aktivität gelernt werden könne und was diese Aktivität für den Französisch- oder Englischunterricht bringe. Es wurde kritisiert, dass keine Kompetenzorientierung auszumachen sei und dass die Lernziele und Lernoutcomes unklar seien. Auch meinten einige, dass es für die Primarstufe eine zu schwierige Aktivität sei, da die Schüler/innen noch nicht über genügend Sprachwissen und genügend metalinguistische Bewusstheit verfügten. Es wurde befürchtet, dass dies zu Frustrationen führen könne.

Als Verbesserungsvorschläge wurden genannt: die Ausdrücke sollten bereits früher angehört werden (und nicht erst im letzten Schritt der Aktivität); neben den Satzteilen sollten auf dem Arbeitsblatt auch die Sprachen stehen, die die Schüler/innen den Sätzen zuordnen sollen (alternativ sollten in der Aktivität nur den Schüler/innen bekannte Sprachen verwendet werden) und die Aufforderung, die Tabelle mit weiteren Sprachen zu ergänzen, sollte verbindlicher formuliert werden.

Zur Sequenz

Positiv hervorgehoben wurde, dass die Schülerinnen Hypothesen bildeten, mutig verschiedene Varianten ausprobierten und motiviert an der Aktivität arbeiteten. Kritisiert wurde, dass die Schülerinnen zu lange alleine arbeiten mussten und nicht überprüfen konnten, ob ihre Lösungen richtig waren. Dies sei wohl etwas frustrierend für sie gewesen. Die Tatsache, dass eine Schülerin irgendwann die Suche nach der richtigen Lösung aufgab und sagte, «es ist kein Test», zeuge davon, dass die Schülerinnen mit der Zeit demotiviert waren und es ihnen wohl nicht klar

war, wohin die Aktivität führe. Als suboptimal wurde teilweise auch die Arbeit in der Gruppe empfunden, da ein Mädchen (SK106) dominiert habe. Eine Bearbeitung der Aktivität im Plenum oder in Einzelarbeit wäre möglicherweise zielführender gewesen.

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(2.5)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/ also so ha/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage
[fo'ne:tijəs alfa'be:t]	Bei nicht zielsprachengerechter Aussprache wird die SuS-Aussprache mit dem internationalen phonetischen Alphabet wiedergegeben

	Transkript	Kommentar
	LP: Kurzer Blick Nummer zwei. Bei Nummer zwei habt ihr sechs versteckte Sprachen, immer den gleichen Satz. Wer hat ihn bereits auf Deutsch erkannt, den gleichen Satz? Bitte, Juliano. SKX: Ich liebe Schokolade. LP: Genau, zwei Teile. 'Ich liebe' 'Schokolade'. Ihr habt sechs Sprachen, sechs unterschiedliche Farben schnappt ihr euch und färbt mal all diese sechs unterschiedlichen Sätze an. Bei B, Tabelle vervollständigen und ihr fährt gleich selbstständig weiter um die Frage zu beantworten. Sagen wir fünf bis maximal zehn Minuten und dann fahren wir gemeinsam bei C weiter.	
	SK104: [zu SK106] *Kann ich deine Farben brauchen?*	
	SK106: *Ja, sicher.*	
	(2) [SK106 nimmt Farbstifte aus ihrem Etui; SK104 wartet]	
00:07	SK106: *Also, * "Ich liebe Schokolade" *ist Deutsch.* SK104: *Ja.*	
	[SK106 + SK104 beginnen zu malen; SK105 öffnet Schachtel mit Farbstiften]	
	SK106: [malt "Ich liebe Schokolade" an] I love Schokolade.	
	SK104: [berührt beim Anmalen SK106 mit dem Ellenbogen] [zu SK106] *Entschuldigung.*	
00:19	SK106: *Und nachher* "Mi [pi'atse] tanto" (1) "tschigulatta"? [verzieht Gesicht] *Nein.*	
	SK105: *Könnt ihr schnell warten?*" [beginnt "Ich liebe Schokolade" anzumalen]	
	SK106: *Ja.*	
	SK104: "Mi [pi'atse] tanto //el chocola/ choco//lato."	
	SK105: [malt] // "Ich liebe Scho"//	
00:34	SK106: "[le] chocolat, //el [χoko'lete]"//	

	SK104: // "le chocolat" ist// "J'aime beaucoup". [beginnt "J'aime beaucoup" "le chocolat" anzumalen]	
	SK106: "cioccolata" *ist glaube ich/*	
	SK105: "I love chocolate" *ist Englisch.* [beginnt "I love" "chocolate" anzumalen]	
	SK104: "le chocol/" SK106: "J' aime //beaucoup"// [blickt kurz auf das Dossier von SK104] SK104: // *Ja, das// weiss ich.* SK106: chocolat [markiert "J'aime beaucoup" "le chocolat"] (1) [S malen an] SK104: *Ich würde LE chocolat, chocolat Dings schreiben.* SK105: *Französisch*	
00:56	SK104: *Ja. Und Englisch, wo ist Englisch?* "I love chocolate". (2.5) [SK106 + SK104 malen "I love" "chocolate" an; SK105 malt "J'aime beaucoup" "le chocolat" an]	
	SK106: "Wo? Das?" SK104: *Das da.* [zeigt im Dossier] "chocolate" *unter Deutsch.*	
01:11	SK106: "[mi:] encanta"	
	SK104: "Mi pia//ce//" SK105 // "Mi pia"//	
	SK106: "tschigulatta", *würde ich jetzt mal schätzen.* SK104: Wo //tschigula?/ "tschigulatta"//	
01:20	SK105: //*(Doch?) "mi pia/ mi [pi'atse]// oder piace tanto oder //was immer ist glaube ich, ich glaube, das ist,// ich glaube, //das ist (Zeug?)// Spanisch.* SK106: // *Ich glaube im Fall, "la cioccolata" ist Italienisch.*// SK104: //Ja, cioccolata.// SK105: Spanisch	
	SK104: Was? SK105: *Das* SK104: *Ja, //das ist glaube ich schon Spa*// SK106: // *Ich denke, das ist Italien//isch.* SK105: *Spanisch, glaube ich. Weil bei "mi [pi'atje]" oder piace oder [pi'atje].*	
01:41	SK106: *Was ist dann Italienisch?*SK104: "Mi piace tanto" SK105: "Mi //[en'tfente]"// SK106: // *Ich denke, // das ist Italienisch.* SK104: *Und ich habe irgendwie auch noch das Gefühl, aber //ich bin gerade (unv.) am Wanken*//	
01:50	SK106: // *Weil Italienisch hat sehr viel I.*// SK104: *Was?*SK106: *Italienisch hat sehr viel I.*	Die Schülerinnen haben während der ersten Doppellektion das Dossier «Europanto» bearbeitet.

	SK104: *Ja und (2) ja und //beim Spanischen ist ja// eher //eher// //Ue, puede oder so.*//	Darin kommt in einem Text das Spanische Verb «puede» vor. Womöglich kennt SK104 das Wort daher.
	SK105: //Und was ist* "mi [en'tjente]"?// SK106: //Dann wäre das Span/*// SK105: //Was ist mi, was ist// me tsch/ [en'tjente] oder [en'tsente] oder so?*	
02:07	SK106: "tschiguatta"? (2) [Im Hintergrund sagt ein Schüler hörbar "Was ist 'Tschigulatta'". SK106 schaut auf. SK104 malt etwas an, möglicherweise "Mi piace tanto". SK105 sitzt da und wartet] SK104: *Ich würde (auch noch?) tschigulatta.*	
02:14	SK106: *Nein, ich glaube, //"la [kjo'ko'lete]" ist Italienisch.* SK104: //Wollen wir SK101 fragen?*// SK104: *Wollen wir LP fragen? (1) //Oder SK101 *// SK106: //Also das// "mi [pi'aze] tanto" ist Italienisch, und //"la cioccola//ta".*	SK101 ist ein Schüler mit L1 Italienisch.
	SK104: //la tschigulatta"// SK104: *Oder ich würde auch noch auf* "el chocolate"	
02:33	SK106: *Ah das ist nachher wieder das mit diesen I. (1) Ich glaube, das ist Spanisch [zeigt auf "el chocolate"] und me ['entse] [zeigt auf "me encanta"] ist Spanisch und das ist zusammen [zeigt auf "Jau hai gugent" und "tschigulatta"] und das [zeigt im auf "la cioccolata" und "Mi piace tanto"] ist zusammen.*	
02:42	SK104: *Okay. Ich vertraue auf //SK106.* [lacht] [streicht noch "la cioccolata" mit der gleichen Farbe wie zuvor "Mi piace tanto" an] SK106: //Okay//, aber ich, ich glaube nicht, dass es alles hundert Prozent richtig ist.* [markiert "la cioccolata" mit der gleichen Farbe wie zuvor "Mi piace tanto"] SK105: [malt "la cioccolata" mit der gleichen Farbe wie zuvor "Mi piace tanto" an] SK104: *Ja, ja, //das macht ja auch nichts.*// SK106: //Aber wir müssen es ja auch// nicht, es ist ja nicht ein Test.* (5) [SK106 malt "Jau hai gugent" "tschigulatta" an; SK104 + SK105 malen "la cioccolata" fertig an, versorgen dann den Farbstift und suchen einen neuen]	
02:59	SK104: *Und nachher* //"Me [e'tjente]"// oder* SK105: //Ich glaube "me e"// SK105: *Ja 'me [e'tjente] ist mit*/ SK106: "el [χoko'le:te]" SK105: *Ja.* SK106: *Ja.* (1.5) [S malen "Me encanta" "el chocolate" an]	
03:10	SK106: *Und dann wäre das* "[jau hai 'gugent]" "tschigulatta". (3) [SK106 wirft den Farbstift ins Etui; SK104 + SK105 malen an]	
	SK105: *Ich bekomme Hunger wegen der Schokolade.*	

	SK106: *Ich habe Hunger, ja ich auch.* SK105: *Ich habe schon lange eigentlich Hunger (aber ja?)* SK106: *Ich auch.*	
	SK105: *Nachher das/* SK106: *Müssen wir die Tabelle voll machen?*	
	SK104: *Aah ich habe Lust auf Schokolade.* [flüstert SK106 etwas ins Ohr] SK105: [schreibt und murmelt vor sich hin]	
03:39	(01:01) [S wiederholen noch einmal und beginnen die Tabelle 2b zu vervollständigen]	
03:46	SK105: "Me [e'centə]" SK106: "Me [e'centə]" *ist Spanisch.* SK105: *Oder* 'me ec/ me [en'tjente]' SK106: "el" [schreibt] (1) SK104: [schreibt] (le choco?) (1) "el" (5) [S schreiben] SK105: *Das ist Spanisch.*	
04:05	SK106: *Ja. Und* "Jau hai gugent" [DE ausgesprochen] [lacht] SK104: "Jau hai ['guen,guin]" SK106: *Ich denke, das ist (1) keine Ahnung.*	
	SK105: *Chinesisch?*" SK106: [lacht] SK104: (*Gell?) Kann das sein?*" SK106: [lacht, verstellt Stimme] Jau, Jau hai gugent [DE] SK104: *Aber ich glau//be*// SK106: *//Aber// ich glaube nicht.*	
04:22	SK104: *Holländisch oder Polnisch, weil hinten dran. Ich würde sagen (1) Holländisch.* SK106: *Wartet schnell, wo ist das? Aha.* (9) [S schreiben] SK106: *Ich denke auch Holländisch oder Niederländisch.* SK104: *Ja. Ich habe irgendwie immer so ein Gefühl, wenn es Holländisch ist. (1.5) Oder auch nicht.*	In der Aktivität 1 kam der Ausdruck «Guten Appetit» u.a. auf Polnisch und auf Niederländisch vor. Die S haben die Aktivität 1 direkt zuvor bearbeitet.
	S gehen kurz weiter zur ersten Frage bei 2c («Sucht euch aus der obigen Aufgabe zwei Sprachen aus, die ihr nicht spricht und nicht in der Schule lernt. Wie habt ihr herausgefunden, was zusammengehört?») und kommen dann nochmals zurück auf die Tabelle und ob sie weitere Sprachen können, um die leeren Zeilen zu ergänzen: SK104 schreibt bei allen drei S den tamilischen Ausdruck ins Dossier. Die S notieren den Satz auch auf Schweizerdeutsch.	Dass SK104 ihre Herkunftssprache einbezieht ist eine Ausnahme – von allen Schüler/innen (gefilmt oder nicht gefilmt) gab es nur noch eine weitere Gruppe, in der eine Herkunftssprache einbezogen wurde. Auch der Einbezug des Schweizerdeutschen ist eher eine

		Ausnahme. In nur einer weiteren gefilmten Gruppe haben die Schüler ebenfalls den Satz im Dialekt notiert.
--	--	---

Sequenz Primar 5: Hintergrundinformationen

Video: Primar5_Guten Appetit_Schokoladenverpackung

Länge des Videos: 5 min 23 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: Begriffe auf einer mehrsprachigen Schokoladenverpackung (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch) vergleichen

Aktivitätentyp: Sprachvergleich

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Auszug aus dem Dossier von DU104:

3. Mehrsprachige Verpackungen



LINDT & SPRÜNGLI
MAÎTRE CHOCOLATIER SUISSE
DEPUIS 1845

(de) Dunkle Schokolade mit Haselnüssen
Zutaten: Zucker, **Haselnüsse** 34%, Kakaomasse, Kakaobutter, **Butter**reinfett, Emulgator (**Soja**lecithin), Aromen.
Kann **Milch**, **Mandeln** und andere **Schalenfrüchte** enthalten.
Dunkle Schokolade enthält: Kakao: 43% mind.

(fr) Chocolat noir avec noisettes
Ingrédients: sucre, **noisettes** 34%, pâte de cacao, beurre de cacao, beurre **laitier** concentré, émulsifiant (lécithine de **soja**), arômes.
Peut contenir du **lait**, des **amandes** et d'autres **fruits à coque**.
Le chocolat noir contient: cacao: 43% min.

(it) Cioccolato amaro con nocciole
Ingredienti: zucchero, **nocciole** 34%, pasta di cacao, burro di cacao, **burro** anidro, emulsionante (lecitina di **soia**), aromi.
Può contenere **latte**, **mandorle** ed altra **frutta a guscio**.
Cioccolato amaro-cacao: 43% min.

(en) Dark chocolate with hazelnuts
Ingredients: sugar, **hazelnuts** 34%, cocoa mass, cocoa butter, anhydrous **milk** fat, emulsifier (**soya** lecithin), flavourings.
May contain **milk**, **almonds** and other **nuts**.
Dark chocolate contains: Cocoa solids: 43% min.



NUTRITION INFORMATION PER 100g:	
Energie / énergie / energia / energy	2382 kJ / 573 kcal
Fett / matières grasses / grassi / fat	40 g
- davon gesättigte Fettsäuren / dont saturées / di cui acidi grassi saturi / of which saturates	13 g
Kohlenhydrate / glucides / carboidrati / carbohydrate	42 g
- davon Zucker / dont sucres / di cui zuccheri / of which sugars	39 g
Eiweiß / protéines / proteine / protein	8.0 g
Salz / sel / sale / salt	0.02 g

Kühl und trocken lagern · Conseil: conserver au frais et au sec · Conservare in luogo fresco e asciutto · Store in a cool and dry place

a) Besprecht in der Gruppe und notiert eure Vermutungen:

- In welchen Sprachen sind die Informationen auf der Verpackung geschrieben?

Deutsch, Italienisch, Französisch, Englisch

- Warum wurden wohl gerade diese gewählt?

Sie sind die meist gesprochenen Sprachen in Europa.



b) Findet auf der Verpackung die Wörter „Milch“, „Haselnüsse“, „enthält“ und „Eiweiss“ in den drei anderen Sprachen. Ergänzt die Tabelle.

Deutsch	Milch	Haselnüsse	enthält	Eiweiss
Englisch	Milk	Hazelnuts	contain	Protein
Französisch	lait	noisettes	contient	protéines
Italienisch	latte	nocciolate	contiene	proteine

- Vergleicht die Wörter aus der Tabelle. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede könnt ihr feststellen? Ihr könnt mit verschiedenen Farben arbeiten.

Romanische Sprachen unterscheiden sich kaum.

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schüler: DU104, DU111, DU105

Sprachkenntnisse der Schüler:

	Geschlecht	L1 ¹⁰
DU104	M	Deutsch (5) ¹¹
DU105	M	Deutsch (5)
DU111	M	Deutsch (5)

Die Gruppe arbeitet gut zusammen. DU104 ist über alle Aktivitäten hinweg der stärkste Schüler.

¹⁰ Frage im Schüler/innen-Fragebogen zum Thema Sprache: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

¹¹ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Zusammenfassung der Sequenz Primar 5

Die drei Schüler haben zuvor die Tabelle 3b ohne Probleme ausgefüllt. Im gefilmten Ausschnitt sprechen die Schüler nun über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ausdrücken *Milch*, *Haselnüsse*, *enthalten* und *Eiweiss* in den vier Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch. DU104, stellt sogleich die Verbindung zu den romanischen und germanischen Sprachfamilien her. Diese beiden Sprachfamilien hat die Lehrperson zuvor im Rahmen der Aktivität 2 eingeführt. Die anderen beiden Schüler in der Gruppe akzeptieren die Antwort von DU104, dass sich die romanischen Wörter voneinander kaum unterscheiden, die germanischen aber schon. Zur weiteren Diskussion stösst dann noch eine Gruppe mit drei Mädchen hinzu. Die drei Schülerinnen scheinen den Fokus stärker auf die Wortanfänge gelegt zu haben (z.B. MI bei «Milch» und «milk», LA bei «lait» und «latte»). Eine Schülerin merkt an, dass das Wort «enthält» in fast alle Sprachen gleich sei. Anschliessend bittet die Lehrperson die Schüler/innen zu überlegen, warum die Englischen Wörter «contain» und «protein» nicht dem Deutschen, sondern den romanischen Sprachen ähneln. DU104 meint darauf, dass er noch nie einen Engländer gesehen habe, der «Eiweiss» aussprechen könne. DU111 findet das lustig und ergänzt, dass von ihnen noch nie jemand einen Engländer gesehen habe. Die Schüler/innen sind sichtlich etwas verloren und wissen die Antwort nicht. DU111 meint etwas trotzig, dass es sich halt schlicht um andere Sprachen handle. Die Lehrperson erklärt schliesslich, dass es im Englischen viele Wörter aus dem Lateinischen gebe und darum auch diese Ähnlichkeiten zu den romanischen Sprachen bestehen würden.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Die Aktivität 3b wurde von zehn gefilmten Gruppen in fünf Klassen bearbeitet. Grundsätzlich hatte keine Gruppe Schwierigkeiten beim Lösen der Aktivität. Lediglich beim Ausfüllen der Tabelle hatten ein paar Gruppen ein Problem damit, die italienische Entsprechung für «enthalten» zu finden. Der Vergleich der vier Wörter in der Tabelle nimmt bei allen Gruppen sehr wenig Zeit in Anspruch, die Schüler/innen finden die Ähnlichkeiten und Unterschiede schnell. In einer Gruppe wird beim Vergleichen ein Fokus auf die Anfangsbuchstaben gelegt, in allen anderen Gruppen werden die Wörter als Ganzes verglichen und als ähnlich oder verschieden bezeichnet. In vier der fünf Klassen wurde zuvor bereits über die romanische und germanische Sprachfamilie gesprochen. Die Gruppe aus der Sequenz Primar 5 war aber die einzige gefilmte Gruppe, die die Begriffe «romanische» und «germanische» Sprachen aufnahm, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier Wörter in der Tabelle zu erklären.

Zusammenfassung der Diskussion der Fokusgruppen zu dieser Sequenz

Die Diskussionen der Fachdidaktiker/innen und der Lehrpersonen zu dieser Sequenz verliefen recht ähnlich, weshalb im Folgenden zumeist nicht zwischen den beiden Gruppen unterschieden wird.

Zur Aktivität

Die Aktivität mit der mehrsprachigen Verpackung wurde für ihre Alltagsnähe gelobt. Sie könne die Schüler/innen auf die Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag oder im Schweizer Kontext sensibilisieren. Kritisiert wurde, dass die Aufgabenstellung selbst und auch das Lernziel zu wenig klar seien.

Als Lernziel vermuteten insbesondere die Lehrpersonen die Sensibilisierung für verschiedene Sprachen oder Sprachfamilien sowie die Förderung von Strategien. Die Schüler/innen würden lernen, Vermutungen anzustellen und Rückschlüsse zu ziehen. Einige Lehrpersonen waren der Meinung, dass die Outcomes nicht vordefiniert sein müssten und je nach Gruppe ein anderes Resultat vorliegen könne.

Die Fachdidaktiker/innen bedauerten, dass ein Sprachvergleich lediglich auf der Wortebene stattfindet. Eine weiterführende Aktivität hätte zum Ziel haben können, die Satzstrukturen in verschiedenen Sprachen zu vergleichen.

Zur gefilmten Sequenz

Über die Gruppenzusammensetzung und die Gruppenarbeit wurden verschiedentlich diskutiert, weil es für einen Schüler eine offenbar sehr schwierige Aktivität war (im Endeffekt hat er einfach von seinen Mitschülern abgeschrieben), während ein anderer Schüler unterfordert zu sein scheint. Die heterogene Gruppenzusammensetzung führe dazu, dass man bei solchen Aktivitäten viele Schüler/innen «verliere». Es wurde deshalb vorgeschlagen, die Aktivität zuerst in Einzelarbeit lösen zu lassen und erst danach in Gruppen zu besprechen.

Im Weiteren wurde angemerkt, dass trotz des unklaren Lernziels durch die Thematisierung von Sprachfamilien Wissensaufbau stattfinde. Die Diskussion über Sprachfamilien, Kognaten und Strategien hätte aber noch vertiefter geführt werden sollen.

Auch wurde angemerkt, dass sich die gefilmten Schüler mehr auf die Formulierung und die korrekte Schreibweise ihres Antwortsatzes als auf den eigentlichen Inhalt der Aufgabe geachtet hätten. Schliesslich wurde darauf hingewiesen, dass die Schüler verschiedene metasprachliche Äusserungen gemacht hätten (z.B. sie müssten Hochdeutsch sprechen).

	<p>DU104: Und ich habe es grossgeschrieben! DU111: [lacht und zeigt auf DU104s Dossier.] DU104: Doch, gross. DU111: Der Unterschied. (2) DU104: Unterschieden! DU111. Das ist Verb. DU111: Unterscheiden. DU104: Von mir aus. Einfach 'unterscheiden' gleich Verb. DU111: Romanische Sprachen. // [Zwei Gespräche verlaufen hier Parallel: Selbstgespräch DU105] DU105: [schreibt auf, murmelt dabei mehrmals "unterscheiden"] // DU104: N DU111: Und romanische Sprachen unterscheiden sich kaum. DU105: (unv.)</p>	
01:13	<p>(1.5) [DU104 schreibt und DU111 schaut ihm dabei zu] DU111: Das kann ja kein Schwein lesen! (1) DU105: Was habt ihr ge/ DU104: (Warum bi/?) (bin ein?) Ich kann es lesen und ich bin KEIN Schwein. DU111: Aber (unv.) kann das nicht (lesen?). [lacht] (2)</p>	
01:27	<p>DU105: DU104? Is/ (unv.) romanische Wörter unterscheiden sich kaum. Ist das gut so? DU111: Nein. DU105: Nicht? DU111: Hässlich, grässlich. DU104: (unv.) (4.5)</p>	
	<p>DU104: "Welche Gemeinsamkeiten? " (3) [LP kommt zur Gruppe, liest im Dossier von DU104 und/oder DU111] LP: Mhm! DU111: (Kein?)</p>	
01:50	<p>LP: Was sind die romanischen Sprachen, die ihr da //aufgeschrieben// DU111: //Französisch// und Italienisch.</p>	
01:55	<p>LP: Die unterscheiden sich weniger als die anderen? DU111: Ja. LP: (Cool?). Bei welchen Wörtern vor allem? (1.5)</p>	

	<p>DU104: Enthält (da?) DU111: Also in allen sind sie gleich. LP: Mhm [zustimmend]. Und bei welchen ist der Unterschied zwischen den romanischen und den germanischen besonders gross? DU111: Da bei 'lat', 'milk', 'noisettes', 'Haselnüsse'. LP: Ja, genau. DU111: *Und sonst ist es auch fast gleich*. LP: Spannend, hä? DU111: Interessant. LP: Ja. [geht weg]</p>	
02:24	<p>DU105: // "Gemeinsamkeiten" // DU104: [zu DU111] // Spannend. // (1)</p>	
	<p>DU111: So, // tournez la page. // DU104: // Ich schaue (noch/doch?) lieber irgendeinen // Film.</p>	
02:29	<p>LP: [ins Plenum] Also, wir möchten gerne austauschen und dieses Mal machen wir das in den Gruppen. Und zwar kommt jetzt die Gruppe von von euch dreien, ihr setzt euch hier um den Tisch, dann habt ihr hier einen Tisch zum Diskutieren und ihr drei schliesst euch dort bei den Jungs an und tauscht mal aus, was ihr gefunden habt und eure Erklärung dazu.</p>	
02:48	<p>DU104: Jetzt kommt ihr auch vor die Kamera. Pech gehabt! (Wir müssen/ihr müsst?) Hochdeutsch reden. (unv.) DU111: *Das halte ich nicht ein.* (1.5) DU104: Hochdeutsch DU105: Hochdeutsch [Kamera schwenkt, zwei Mädchen - DUX2 und DUX3 - sind nun deutlich im Bild und kichern] DU104: [zu den Mädchen DUX2 und DUX3] Pech gehabt.</p>	<p>In dieser Klasse wird – gemäss der LP - im Fremdsprachenunterricht zumeist Hochdeutsch gesprochen. DU104 erinnert die Kolleginnen daran.</p>
03:08	<p>DUX1: Also, *was habt ihr?* DU104: Wir haben: "Romanische Sprachen unterscheiden sich kaum." Von den Wörtern. (2.5) DU111: Ja.</p>	
	<p>LP: [ins Plenum oder zur anderen Gruppe] Ihr müsst nicht alles aufgeschrieben haben. Es ist wichtiger, dass ihr sprecht.</p>	
03:22	<p>DUX2: *(Nachher haben halt?) Also bei 'Eiweiss'* DU104: Hochdeutsch. DUX2: Bei *Eiweiss* ist es relativ/ DU111: *Eiweiss* [SuS lachen] DUX2: Eiweiss! DU111: Bei *Eiweiss*</p>	<p>Das Mädchen DUX2 spricht das Wort «Eiweiss» die ersten beiden Male wie im Schweizerdeutschen als «Eiwyss» aus. Die anderen Schüler/innen lachen deswegen.</p>

	<p>DUX2: "Ist es relativ gleich, ausser im Deutsch." DUX3: Ja. (1) DU104: Ja, da habt ihr auch wieder recht.</p>	
03:38	<p>DUX1: Und bei Deutsch und Englisch ist bei 'milk', also bei 'Milch', immer M I, und bei den anderen beiden Sprachen //immer// L A. DU104: // L A // DUX: Ja. DU111: L A I T (1) DUX2?: Nein DU104: Nein. DU111: //(unv.)// DUX1: //Nicht im//mer DUX2: (Beim?) Italienisch hat es kein DU104: Latte. DUX1/DUX2?: I DU111: Aha, okay. DU104: (Kay?) DU111: //*Das kann man ändern*//</p>	
03:58	<p>DUX2: //Bei 'Haselnüssen' ist es// genau gleich. DU104: Ja. DUX1: Ja. DU105: *Bei der zweiten*</p>	
04:04	<p>DUX1: Und 'enthält' ist bei allen fast gleich. LP: [ins Plenum] Also ich schliesse aus eu//rem// //lei// DUX3: //Ja.// DU104: //Jaa//</p>	
	<p>LP: Langsam leiser werdenden Inhalt, dass ihr ausgetauscht habt. Ich habe herausgehört, dass ihr gemerkt habt, dass es grosse Unterschiede gibt zwischen romanischen und germanischen Sprachen. Dass dort m/ vor allem bei 'milk' und bei 'Haselnuss' dass es dort hier wechselt und einen Unterschied gibt und dann plötzlich bei den anderen dreien ist es anders. (1) Diskutiert jetzt in euren Gruppen, so wie ihr im Moment seid, warum. Warum ist das jetzt plötzlich bei den anderen, bei 'enthält' und bei 'Eiweiss' anders? Habt ihr da eine Erklärung?</p>	
04:47	<p>DU104: Weil die Englischen //kein Eiweiss aussprechen können// DU111: //Es sind andere Sprachen.// [SuS lachen kurz auf] DU104: Habt ihr schon einmal einen Engländer gesehen, der Eiweiss ausspricht? DUX2: *Nein*</p>	

	DU111: Vor allem noch nie einen Engländer gesehen [lacht] vor allem. [SuS lachen]	
	DU104: (Trotzdem/*Geht's noch*?). (1.5)	
	DU111: Und wieso/ DU104: Und 'enthält' auch, genau gleich. (2) [einige SuS schauen zur LP, die mit der anderen Gruppe spricht]	
05:11	DU111: Es sind andere Sprachen. So. Das ist der Unterschied. DUX3: Ja. DUX1: [nickt] DU104: Jaa, *einigermassen*.	
	LP: Also, es ist so, dass im Englischen ganz viele Wörter drin sind, die noch vom Latein herkommen. (Das haben?) In der deutschen Sprache haben wir das weniger, deshalb hat, obwohl das Englische eine germanische Sprache ist, hat es trotzdem ganz viel auch gemeinsam mit den romanischen Sprachen, weil das Romanische vom Latein kommt.	

Sequenz Primar 6: Hintergrundinformationen

Video: Primar6_Guten Appetit_Schokoladenverpackung

Länge des Videos: 1 min 46 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: Begriffe auf einer mehrsprachigen Schokoladenverpackung (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch) vergleichen

Aktivitätentyp: Sprachvergleich

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Auszug aus dem Dossier von SK106:

3. Mehrsprachige Verpackungen



LINDT & SPRÜNGLI
MAÎTRE CHOCOLATIER SUISSE
DEPUIS 1845

(de) Dunkle Schokolade mit Haselnüssen
Zutaten: Zucker, **Haselnüsse** 34%, Kakaomasse, Kakaobutter, **Butter**reinfett, Emulgator (**Soja**lecithin), Aromen.
Kann **Milch**, **Mandeln** und andere **Schalenfrüchte** enthalten.
Dunkle Schokolade enthält: Kakao: 43% mind.

(fr) Chocolat noir avec noisettes
Ingrédients: sucre, **noisettes** 34%, pâte de cacao, beurre de cacao, beurre **laitier** concentré, émulsifiant (lécithine de **soja**), arômes.
Peut contenir du **lait**, des **amandes** et d'autres **fruits à coque**.
Le chocolat noir contient: cacao: 43% min.

(it) Cioccolato amaro con nocciole
Ingredienti: zucchero, **nocciole** 34%, pasta di cacao, burro di cacao, **burro** anidro, emulsionante (lecitina di **soia**), aromi.
Può contenere **latte**, **mandorle** ed altra **frutta a guscio**.
Cioccolato amaro-cacao: 43% min.

(en) Dark chocolate with hazelnuts
Ingredients: sugar, **hazelnuts** 34%, cocoa mass, cocoa butter, anhydrous **milk** fat, emulsifier (**soya** lecithin), flavourings.
May contain **milk**, **almonds** and other **nuts**.
Dark chocolate contains: Cocoa solids: 43% min.

NUTRITION INFORMATION PER 100g:	
Energie/énergie/energia/energy	2382 kJ/573 kcal
Fett/matières grasses/grassi/fat	40 g
- davon gesättigte Fettsäuren/dont saturées/di cui acidi grassi saturi/of which saturates	13 g
Kohlenhydrate/glucides/carboidrati/carbohydrate	42 g
- davon Zucker/dont sucres/di cui zuccheri/of which sugars	39 g
Eiweiß/protéines/proteine/protein	8.0 g
Salz/sel/sale/salt	0.02 g

Kühl und trocken lagern · Conseil: conserver au frais et au sec · Conservare in luogo fresco e asciutto · Store in a cool and dry place



a) Besprecht in der Gruppe und notiert eure Vermutungen:

- In welchen Sprachen sind die Informationen auf der Verpackung geschrieben?

Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch.....

- Warum wurden wohl gerade diese gewählt?

Die ersten drei weil sie in der Schweiz gesprochen werden (+ Räteromanisch, kann fast niemand) und Englisch weil es eine internationale Sprache ist



b) Findet auf der Verpackung die Wörter „Milch“, „Haselnüsse“, „enthalten“ und „Eiweiss“ in den drei anderen Sprachen. **Ergänzt die Tabelle.**

D	Deutsch	Milch	Haselnüsse	enthalten	Eiweiss
E	Englisch	milk.....	hazelnuts..	contain....	protein.....
F	Französisch	laite.....	noisettes	contenir....	protéines.....
I	Italienisch	latte.....	nocciole.....	contenere.....	proteine.....

- Vergleicht die Wörter aus der Tabelle. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede könnt ihr feststellen? Ihr könnt mit verschiedenen Farben arbeiten.

Milch und Haselnüsse sind im D und E, und F und I ähnlich. Bei enthalten und Eiweiss sind E, F und I ähnlich. D alleine.

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schülerinnen: SK106, SK104, SK105

Sprachkenntnisse der Schülerinnen:

	Geschlecht	L1 ¹²	Weitere Sprachen
SK104	F	Tamilisch (5) ¹³ , Deutsch (5)	Telugu (2)
SK105	F	Urdu (5), Englisch (5), Deutsch (4)	Hindi (5)
SK106	F	Deutsch (5)	

Die drei Schülerinnen arbeiten gut zusammen und sprechen viel. SK106 führt die Gruppenarbeit an. SK105 hat während dieser Doppellektion Bauchschmerzen und ist deswegen manchmal etwas stiller.

¹² Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

¹³ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Zusammenfassung der Sequenz Primar 6

Die drei Schülerinnen haben zuvor die Tabelle 3b ohne Probleme ausgefüllt. In der gefilmten Sequenz sprechen sie nun über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ausdrücken *Milch*, *Haselnüsse*, *enthalten* und *Eiweiss* in den vier Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch. SK106, die in dieser Gruppe oft den Lead übernimmt, macht den ersten Lösungsvorschlag: Bei «Milch» und «Haselnüsse» seien Deutsch und Englisch bzw. Französisch und Italienisch verwandt, bei «enthalten» und «Eiweiss» hingegen stehe das Deutsche alleine, während sich die entsprechenden englischen, französischen und italienischen Wörter ähneln würden. SK104 reformuliert darauf diese Aussage, sagt aber nicht, dass die Sprachen verwandt oder ähnlich seien, sondern dass sie (fast) gleich ausgesprochen würden. SK105 scheint dann eine allgemeinere Zusammenfassung vorzuschlagen und sagt, dass Deutsch und Englisch ähnlich geschrieben und ausgesprochen werden und Französisch und Italienisch ähnlich geschrieben und ausgesprochen werden. SK104 widerspricht und weist auf «Eiweiss» und «enthalten» hin, bei denen das englische Wort dem französischen und italienischen Wort gleiche.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Die Aktivität 3b wurde von zehn gefilmten Gruppen in fünf Klassen bearbeitet. Grundsätzlich hatte keine Gruppe Schwierigkeiten beim Lösen der Aktivität. Der Vergleich der vier Wörter in der Tabelle nimmt bei allen Gruppen sehr wenig Zeit in Anspruch, die Schüler/innen finden die Ähnlichkeiten und Unterschiede schnell. In einer Gruppe wird beim Vergleichen der Fokus auf die Anfangsbuchstaben gelegt, in allen anderen Gruppen werden die Wörter als Ganzes verglichen und als ähnlich oder verschieden eingestuft. In vier der fünf Klassen wurde zuvor bereits über die romanische und germanische Sprachfamilie gesprochen. Es gab aber nur eine gefilmte Gruppe (Sequenz Primar 5), die die Begriffe «romanische» und «germanische» Sprachen aufnahm, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier Wörter in der Tabelle zu erklären.

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(3)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage

	Transkript	Kommentar
00:07	SK104: So, "Vergleiche, vergleicht die Wörter aus der Tabelle. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede könnt ihr feststellen?" (4) [S studieren die Tabelle]	
00:19	SK106: *Also bei, bei Englisch und Deutsch ist 'Milch' und 'Milch' immer, also* (3) [überlegt] *Bei, bei Milch und Haselnüsse ist es im Deutschen und Englischen sehr ähnlich und sonst ist es eigentlich fast immer nur im Französisch, Italienisch* (1) SK104: *Ja eben* SK106: *Ah! //Warte schnell, Milch und Haselnü//* SK105: //*Es hat zwei Paar. Es hat// zwei Paar. Paar.* SK106: *Bei* 'Milch' und 'Haselnüsse' *sind* Deutsch und Englisch verwandt und Französisch und Italienisch und 'enthalten' und 'Eiweiss' sind Englisch, Franz und Ita (1) und, und *Deutsch eigentlich allein.* (1.5)	
00:54	SK104: *Ich habe gerade nicht verstanden, aber ich glaube, du meinst es so: Also 'Milch' und 'Haselnüsse' sind bei Englisch und Deutsch fast gleich ausge//sprochen// und die Rest// also Franz und Italienisch werden 'Milch' und Ding (1.5) 'Haselnüsse' gleich ausgesprochen. Und bei den Restlichen ist von Englisch bis Italienisch gleich ausgesprochen.* [setzt den Stift aufs Blatt und will beginnen, zu schreiben] SK106: [schreibt] //Und Franz//	SK104 spricht von ähnlicher Aussprache. Die Schülerinnen haben die Wörter aber nie gehört und diese Gruppe hat zuvor das italienische «nocchie» nicht korrekt ausgesprochen. Auch in anderen Gruppen und bei anderen Aktivitäten kann man beobachten, dass die Schüler/innen «gleich aussprechen» synonym zu «gleich schreiben» verwenden.

01:17	SK105: *Man könnte eigentlich so schreiben: Deutsch und Englisch schreibt oder (1) sagt man fast gleich. (1) Und beim/ bei den Französisch und Italienisch spricht man fast gleich aus.*	
01:29	SK104: *Nein, bei Deutsch und Englisch ist ja nur bis hier.* [zeigt im Dossier von SK105] Und, und nachher ist das Restliche gleich wie (unv.).*	
	<p>(30) [S schreiben] (1min 31) [Plenum: Besprechung der Fragen bei 1b (Welche Sprachen auf der Verpackung? Warum diese?)] (40) [Plenum: Lösungen zur Tabelle bei 2b] LP: Was sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Irene? SKX: Im Deutschen ist es ein bisschen anders geschrieben als in den anderen Sprachen. LP: Mhm [zustimmend], Deutsch etwas anders geschrieben. Wir hatten mit Gross- und Kleinschreibweise etwas, was noch? //SK102?// SK102: //Deutsch ist// also, ist nahe bei Englisch und Französisch nahe bei Italienisch. LP: Genau. Wir haben also so zwei Wortgruppen, sehr gut, oder Sprachgruppen meine ich. Französisch, Italienisch, was war da schon wieder diese Sprachgruppe? Mit diesen Römern? SK106: Romanisch? LP: Genau. Romanische Sprachgruppen, Deutsch, Englisch ist eine andere Gruppe. Genau.</p>	<p>Die LP hat im Rahmen der Aktivität 2 («Ich liebe Schokolade») den Schüler/innen die Sprachfamilien erklärt bzw. die Schüler/innen an die Sprachfamilien erinnert.</p>

Sequenz Primar 7: Hintergrundinformationen

Video: Primar7_Guten Appetit_NL Dessertkarte

Länge des Videos: 5 min 34 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: Niederländische Dessertkarte verstehen und selber drei Desserts ins Niederländische übersetzen

Aktivitätentyp: Interkomprehension (5a)

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Auszug aus dem Dossier von FR104:

5. Dessertkarte - Eet smakelijk!



- a) **Versucht zusammen, die niederländische Dessertkarte unten zu verstehen. Markiert alles, was ihr versteht.**

<ol style="list-style-type: none"> 1. Huisgemaakte Tiramisu 2. Wafel met banaan en chocoladesaus 3. Appeltaart met of zonder slagroom 4. Coupe Dame Blanche <i>Vanille-ijs, warme chocoladesaus en slagroom</i> 5. Coupe Noisette <i>Vanille-ijs, noten, caramelsause en slagroom</i> 6. Coupe warme kersen <i>Vanille-ijs, warme kersen, verse aardbeien en slagroom</i> 7. Coup heerlijk fruitig vers <i>Vanille-ijs, seizoenensfruit en slagroom</i> 	
---	---



- b) **Übersetzt die folgenden drei Desserts auf Niederländisch. Die Wörter aus der Dessertkarte oben helfen euch dabei.**

- Hausgemachte Schokoladeglacé
.....Huisgemaakte.....chocolade.....ijs.....
- Kirschenglacé mit Kirschen, Erdbeeren und Rahm
.....kersen.....ijs.....aardbeien.....en.....groom.....
- Vanille-Eis mit Schokoladesauce und Waffel
.....Vanille.....ijs.....chocoladesaus.....en.....Wafel.....

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (HarmoS 8)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schülerinnen: FR104, FR112, FR108

Sprachkenntnisse der Schülerinnen:

	Geschlecht	L1 ¹⁴	Weite Sprachen
FR104	F	Französisch (4) ¹⁵ , Deutsch (5)	
FR108	F	Französisch (5), Deutsch (5)	Italienisch (1)
FR112	F	Deutsch (5), Englisch (4), Französisch (4)	Bulgarisch (2)

In dieser Klasse werden die Arbeitsaufträge nicht wie in den meisten Klassen im Plenum vorgelesen. Die Schüler/innen bearbeiten die Aktivitäten selbstständig in der Gruppe, die Lösungen stehen den Schüler/innen zur Verfügung (Selbstkontrolle).

Die Gruppe arbeitet motiviert und sorgfältig an den Aufgaben. Sie kommen gut und schnell voran. Wenn sich die Schülerinnen nicht einig sind, wird nicht lange diskutiert, sondern jede schreibt auf, was sie denkt. Die Schülerinnen sprechen zwar miteinander, arbeiten aber trotzdem viel für sich. Auch sind sie recht schnell genervt, wenn ihre Kolleginnen etwas nicht sofort verstehen.

Zusammenfassung der Sequenz Primar 7

Die Gruppe kann zusammen die niederländische Dessertkarte verstehen und die drei Desserts auf Niederländisch übersetzen. Die Schülerinnen bearbeiten teilweise gleichzeitig die Aktivität 5a (Dessertkarte verstehen) und 5b (selber drei Desserts ins Niederländische übersetzen). Es bestehen anfangs Unklarheiten, wie sie bei 5b vorzugehen haben.

FR104 hat sichtlich Spass und versteht/übersetzt erfolgreich; FR108 ist gegen Ende der Aktivität frustriert und sagt, sie möge Niederländisch nicht; FR112 wiederholt mehrmals, dass sie es nicht verstehe und die anderen beiden zu schnell seien, sie wird jedoch ignoriert. Als FR112 am Schluss die korrekte Übersetzung für 'kersen', nämlich 'Kirschen', findet, hören die anderen beiden Schülerinnen nicht sofort auf sie.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Insgesamt haben fünf gefilmte Gruppen diese Aktivität bearbeitet, eine Gruppe praktisch in Stillarbeit. Die gefilmten Schüler/innen verstehen jeweils als Gruppe die Dessertkarte gut, einzelne Schüler/innen haben mehr Mühe. Ausserdem sprechen alle gefilmten Schüler/innen die niederländischen Ausdrücke nicht zielsprachengerecht aus und thematisieren die Aussprache auch nicht. Generell wird Niederländisch als «lustig» empfunden und es wird beim Bearbeiten der Aktivität gelacht. Das niederländische Wort «Kersen» führt bei drei Gruppen, u.a. auch bei dieser Gruppe (Sequenz Primar 7), zu Fehlübersetzungen: Kekse (zweimal), Käse (einmal). In vier der fünf gefilmten Gruppen gab mindestens eine Schülerin oder ein Schüler in der Schüler/innen-Befragung diese Aktivität als Lieblingsaktivität an.

¹⁴ Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

¹⁵ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Kommentar der Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen

Zur Aktivität

Diese Aktivität wurde von den *Fachdidaktiker/innen* als sehr gelungen eingestuft. Es sei eine witzige, anregende und spielerische Aktivität mit grossem Motivationspotential. Sie ermögliche den Schüler/innen ein Erfolgserlebnis, indem diese einen Text in einer ihnen unbekanntem Sprache entziffern könnten und erst noch selbst etwas in dieser Sprache schreiben würden.

Auch die Authentizität der Aktivität wurde gelobt: die Schüler/innen würden in ihren Ferien sicherlich einmal eine Speisekarte in einer unbekanntem Sprache antreffen. Zudem ermögliche die Aktivität, die Schüler/innen für Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu sensibilisieren und die Schüler/innen könnten Strategien im Umgang mit einem Text in einer unbekanntem Sprache üben. Weil diese Aktivität genug sprachliches Material in Form von Wortwiederholungen (z.B. ijs, saus) biete, könnten die Schüler/innen Hypothesen zur Bedeutung von einzelnen Wörtern bilden und am Material überprüfen. Es brauche aber eine anschliessende Diskussion auf der Metaebene, um den Schüler/innen aufzuzeigen, wie sie vorgegangen seien und dass sie die eingeübten Strategien auch auf andere Sprachen übertragen könnten.

Die *Lehrpersonen* schätzen diese Aktivität weniger positiv ein. So diskutierten sie darüber, dass das Lernziel unklar sei und fragten sich, ob es darum gehe, Strategien anzuwenden oder eher Neugierde einer unbekanntem Sprache gegenüber zu wecken. Mehrere merkten an, dass sie diese Aktivität bei Zeitnot eher weglassen würden, da nicht klar sei, was die Schüler/innen wirklich lernen würden bzw. ob die Schüler/innen die hier eingeübten Strategien auf andere Sprachlernkontexte transferieren könnten. Zudem waren sie der Meinung, dass es sich um eine anspruchsvolle Aktivität handle, die eher für Sekundarschüler/innen geeignet sei oder für sprachinteressierte Schüler/innen. Ebenfalls wurde diskutiert, dass es nicht einfach sei, kritischen Eltern zu erklären, weshalb ihre Kinder im Englisch- bzw. Französischunterricht auch noch Texte in Niederländisch lesen sollten. Eine Minderheit der Lehrpersonen äusserte sich jedoch positiv und erwähnte, dass die Aktivität ein grosses Potential hätte, durchaus sinnvoll sei und den Schüler/innen Spass machen würde.

Zur gefilmten Sequenz

Bezüglich der konkreten gefilmten Sequenz wurde insbesondere diskutiert, ob die Gruppenarbeit die ideale Sozialform für diese Aktivität sei. Dies, da ein Mädchen (FR112) ziemlich gestresst war und den beiden Kolleginnen nicht folgen konnte. Deshalb wurde der Vorschlag gemacht, die Schüler/innen die Aktivität zuerst in Einzelarbeit bearbeiten zu lassen und erst anschliessend in den Gruppen austauschen zu lassen. Andererseits wurde auch darauf hingewiesen, dass bei einzelnen Wörtern ein gemeinsames Aushandeln der Bedeutung beobachtet werden könne. Ebenfalls fiel den Teilnehmenden auf, dass ausgerechnet das viersprachige Mädchen (FR112) mit guten Englischkenntnissen die grössten Schwierigkeiten hatte, den niederländischen Text zu verstehen.

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(3)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/ also so ha/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage
[fo'ne:tijəs alfa'be:t]	Bei nicht zielsprachengerechter Aussprache wird die SuS-Aussprache mit dem internationalen phonetischen Alphabet wiedergegeben
I	Person, die die Gruppe filmt und am Schluss der Lektion interviewt

	Transkript	Kommentar
nicht auf dem Video	S sprechen darüber, was zu tun ist: Die Aktivität 4c sollen sie überspringen (dies war eine Anweisung der LP). FR108 steht auf und geht die Aktivität 4 kontrollieren (LP hat die Lösungen zur Selbstkontrolle im einen Zimmerecken aufgelegt). FR104 und FR112 bleiben beim Tisch.	
nicht auf dem Video	FR112: Das ist nicht nett, dass du ohne sie weitermachst. Willst du nicht warten? FR104: [hält die Seite mit der niederländischen Dessertkarte hoch] Ich probiere das zu entziffern. FR112: Wir können es ja auch gemeinsam entziffern. FR104: He, schau, da ist Russland! [streckt FR112 einen Mini-Globus entgegen] FR112: [schaut auf Seite mit der niederländischen Dessertkarte] Oh das ist nicht Deutsch, oder? Ne. FR104: Doch, das ist Deutsch, kannst du's nicht lesen? [lacht] FR112: Ist das Deutsch? [schaut nochmals auf die Seite] FR104: Das ist Russ/ FR112: Nein, //das ist nicht Deutsch.// FR104: //Niederländisch// FR112: Du hast mir gerade Angst gemacht, FR104! FR104: Stell dir vor. (3.5) [FR104 + FR112 schauen die Seite an; FR108 kommt zum Tisch zurück] FR112: (Ah da/?) Niederländisch. FR104: [zu FR108, die sich gerade am Setzen ist] Haben wir alles richtig? FR108: Ich weiss nicht ob ihr "prote/" "protein" bei Englisch geschrieben habt. FR112: Nein. FR108: Dann ist es nur "protein" [DE] bei Englisch.	

	<p>FR104: Es ist 'proteine' E I. FR112: Protein FR108: Bei Englisch? //Nein, 'protein, IPA'// FR104: //Mit einem E am Schluss?// FR108: Nein, bei //Englisch nicht.// FR104: //Oh, Scheibenkleister.// FR112: Wie, bei Englisch nicht? Hä? [blättert im Dossier] FR104: Also (dann?) bei Italienisch. (unv.). FR112: [schaut im Dossier die eigene Lösung an, korrigiert nichts.] Es gibt kein E. [blättert zurück zur Seite mit NL Dessertkarte] Nein, ist gut. Also. (1)</p>	
00:08	<p>FR112: Entziffern wir die niederländische Dessertkarte? FR104: Also, wer freut sich denn schon? //Ich hab's gefunden!// FR108: //Also, "Sucht// zusammen die niederländ/" Nein!</p>	
	FR112: "Husgemakte"! [lacht]	
00:19	<p>FR104: Doch doch, doch, doch. Es ist// es ist// es ist mega einfach, schau. "Coupe/ Coupe warme kekse" [lacht] FR112: //Husgemacht// FR112: "Coupe Dame [DE] //Blanche [liest es wie auf DE vor]// FR104: //"Coupe noisette", hausgemachten// chocolat.</p>	<p>FR112 liest «Coupe Dame Blanche» mit deutschem Akzent vor, obwohl sie sehr gut Französisch kann. Möglicherweise kennt sie den Ausdruck nicht, da das entsprechende Dessert in der Romandie «Coupe Danmark» genannt wird.</p>
	FR112: Was ist eine "Coupe Dame [DE] Blanche [DE]"?	
	<p>FR104: Warte. Oh Gott! "Hausgemakte/ Huisgem//aakte //Tiramisu"// //Das ist 'hausgemacht' // FR108: //Da haben wir "Tiramisu".//</p>	
	<p>FR112: //Was sind "kersen"?// Irgendwo steht da 'kersen'.//</p>	
00:40	<p>FR104: Okay, jetzt machen/ was ist "choco"/ hausgemachte Schokolade, also 'huisgemachte'/ Was machst du? (Ja hallo?), was macht ihr? FR108! [ruft FR108 auch noch mit dem Nachnamen] Was machst du? FR108: Ja FR104: Was machst du? Was machst du? FR108: Ich schreibe schon 'hausgemachte'. FR104: Okay.</p>	
00:57	<p>FR108: Ah da, "Chocoladesaus" [lacht] das klang jetzt ein bisschen blöd. [lacht] FR104 + FR112 + FR108: [lachen]</p>	
	FR112: (Ich verstehe es nicht?)	
	FR104: "gemaakt" [schreibt]	

	FR112: Hausgemachte Schokoladensaus FR104 + FR112 + FR108: [lachen] FR108: (Voll so?) (unv.)	
01:11	FR104: "Huisgemakte", wo ist 'Schokolade'? FR112: [schreibt] Hausgema/ FR108: Da. FR104: Aber das //ist "Wafel met banana".// FR108: //chocoladesaus// Das klingt voll blöd. FR112: "Wafel met banaan en" FR104: Nein, es ist nicht //das// mit den Waffeln, FR108! FR112: //Was?// FR108: //Doch.// FR112: //(Haus?)// FR104: Nein! //Hausgem/ // FR108: //Chokolade//saus! FR112: Was? FR104: Chokoladensosse! FR108: Ja, 'saus'! FR104: Aber wir wollen keine 'Saus', wir wollen 'Glacé'! FR108: [lacht] FR112: Ich versteh's nicht!	
01:38	FR104: "Vanille-ijs, nots, //caramelsauce// en s/ FR112: //(Hausgemachte?)// FR112: Hausgemachte was?	
01:42	FR108: Ich wette, es ist das! [zeigt auf "chocoladesaus"] Wetten wir? FR104: Okay FR104 + FR108: [schütteln sich die Hand] FR108: Ich sag ja, du sagst nein. FR104: Ich sag's nicht. FR112: Ich versteh's nicht.	
01:50	FR104: Sagen wir mal es ist "Coupe Dame [FR ausgesprochen]" und die "haus/ Chokoladensauce".	
<i>nicht auf dem Video</i>	(8) [FR104 schreibt; FR108 steht auf, geht zu den Korrekturen] FR112: Was/ Was schreibst du da jetzt hin? Kannst du mir das bitte erklären? FR104: "Huisgemakte Schokoladensaus" (7) [FR112 schreibt; FR112 schaut in den Lösungen nach und kommt zurück]	
02:02	FR104: Also? 'Schokoladensaus'? FR108: 'Chokolade-ijs'! FR104: Ha! Ha aha! Du hast falsch FR108: "Ijs"! [lacht] "Ijs!"	

	FR112: Was?	
	FR104: Es ist nur "vanille-ijs", ich will nicht "vanille-ijs" FR112: //Ich verstehe// (so langsam?)//	
02:16	FR108: //Ja, du machst// einen Strich und dann "ijs". Aber du schreibst vorher erst 'Schokolade'. (1.5) FR112: Also nicht "chocoladensaus"? FR104: Schreib "Huisgemaakte chokoladen-ijs". "Kirschenglacé mit Kirsche, Erdbeeren und //Rahm//" FR112: //Wie schreibt// man 'ijs'? FR108: Es steht, FR112! FR112: Wo? FR104: I Y/ Nein, I J S. Bei "*Coupe Noisette" und "Coupe Dame Blanche" und "Coupe warme Kekse/ Keksen" und "Coupe heerlijk früti vers".	
02:45	FR108: Ach, du Kacke! FR112: //Äh häm!// [deutet mit dem Kopf zur Kamera] FR108: [schaut Richtung Kamera] FR104: //"Kirschenglacé".// (1) Wo ist 'Kirschenglacé'? Oh 'Schlagrahm'. 'Saisonfrüchte'. FR108: [lacht]	
02:56	FR104: Nein wirklich, da steht Saisonfrüchte! Vanilleeis mit Saisonfrüchte und Schlagrahm! Ich bin voll gut, ich kann Nieder//ländisch// FR112: //Hast du das grad// gehört? [zeigt zu FR108]	
03:04	FR108: Ah, "Vanille-ijs"! FR104: Aber wir wollen nicht (unv.) FR112: Kirschglacé! Hä?	
nicht auf dem Video	(8) [FR104 + FR108 schreiben] FR112: Ihr seid zu schnell für mich! FR104: Eis. FR112: [murmelt] (Und Schokoladensosse?) (unv.) FR104: Schokoladensosse [schreibt] (15) [S schreiben]	
03:13	FR112: Warte. 'Vanile-ijs', Komma, FR104: Man schreibt: Vanille-ijs en chocoladesaus en wafel. Ich bin voll gut! Hausgemachte Tiramisus, dann Waffel mit Bananen und Schokoladensosse, Apfeltorte mit geschlagenem Schlagrahm, Coupe/ FR112: Warte, 'schokoladensaus'. FR104: Vanilleeis mit warmer Schokoladen//sosse mit Schlagrahm// Vanilleeis mit "noten"? Ah mit //"noten"? Camarelsauce [sic!] und slagroom//, Vanilleeis, warme Kekse. FR112: //Ihr seid zu schnell für mich, okay?!// //"Vanille-ijs" "chocoladesaus"//	
03:45	FR104: "aardbeien", was sind "aardbeien"? (2) Was sind 'aardbeien'?	

	FR108: Ha, chocoladesaus [fast Englisch ausgesprochen]!	
	FR112: "Wafel".	
03:54	<p>FR104: Also, "Kirschenglacé".</p> <p>FR112: Okay.</p> <p>FR104: Hallo FR108, weisst du was Kirschenglacé ist? [lacht]</p> <p>FR108: 'Verse-ijs'</p> <p>FR104: Verse?</p> <p>FR108: Mhm [zustimmend].</p> <p>FR104: Verse? Ah hier.</p> <p>FR112: Wieso //'verse'//</p> <p>FR104: //Wo ist da// 'verse-ijs'?</p> <p>FR112: So langsam verstehe ich (unv.).</p> <p>FR104: Wo siehst du da 'verse-ijs'?</p> <p>FR112: "Kersen"!</p> <p>FR108: Ver/</p> <p>FR112: Ah, "kersen"!</p> <p>FR104: Nein! Warme "kersen"</p> <p>FR108: 'Verse'!</p> <p>FR112: "Kersen"</p> <p>FR104: Verse!</p> <p>FR112: Sind es nicht "war/ warme kersen"?</p> <p>FR104: Nein, es sind keine warme Kekse!</p> <p>FR112: "Kersen".</p> <p>FR104: 'Kekse'</p> <p>FR112: Sind 'Kersen' nicht 'Kirschen'? 'Kerse', 'Kirschen'</p> <p>FR104: Nein! [Schlägt (leicht) auf den Tisch]</p> <p>FR108: Nein, es ist "kersen"</p> <p>FR104: Mais nein!</p> <p>FR112: //Es ist was?//</p> <p>FR108: //Doch!//</p> <p>FR104: Es gibt doch keine warme Kirschenglacen!</p> <p>(1.5)</p> <p>FR108: Ah. [lacht]</p> <p>FR112: Nein aber das hier, das sind warme Kirschen!</p> <p>FR104: Aber das ist so/ Okay dann halt 'Kersen'</p>	
04:42	<p>FR108: Ich versteh dieses //(Länder?)// Niederländisch einfach nicht!</p> <p>FR112: //'"Kersen"//</p> <p>FR112: [schreibt] Ker/ Dann geh nicht in //die Niederlande.//</p> <p>FR108: //Unglaublich//</p>	
	FR112: [schreibt] Kersen	

	FR104: "Kersen-ijs". FR112: Ijs	
04:51	FR104: "Erdbeeren". Ist das nicht irgendwie dann 'verse'? "aardbeien"! Jetzt verstehe ich. FR112: 'Aardbeien' [lacht] FR104: [lacht] (1.5)	
05:01	FR112: Okay und jetzt? FR104: Und 'Schlagrahm'. und "slagroom" FR112: Ja. FR108: Nein, Rahm ist nur 'grum'. FR112: 'en grum'? Was? FR104: Wo siehst du 'grum'? FR108: Ohlala! FR112: "Slagroom" FR108: Ja eben 'Schlag' ist 'slag' und 'grum' ist 'Rahm'! FR104: Also 'Schlag-rum'. FR108: [macht mit den Armen eine Geste, schaut dann in die Kamera und lehnt sich auf ihrem Stuhl soweit zurück, dass sie nicht mehr auf der Aufnahme ist] FR104: [lacht] FR112: Room. Nein!	FR104 und FR108 notieren in ihre Dossiers «groom» für «Rahm». FR1112 notiert «room»
	[S gehen weiter zur nächsten Aktivität]	

Sequenz Primar 8: Hintergrundinformationen

Video: Primar8_Guten Appetit_NL Dessertkarte

Länge des Videos: 5 min 22 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Guten Appetit!

Aktivität: Niederländische Dessertkarte verstehen und selber drei Desserts ins Niederländische übersetzen

Aktivitätentyp: Interkomprehension

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

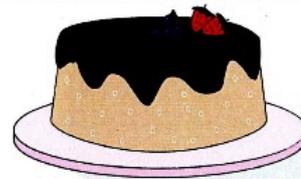
Auszug aus dem Dossier von DU111:

5. Dessertkarte - Eet smakelijk!



- a) Versucht zusammen, die niederländische Dessertkarte unten zu verstehen. Markiert alles, was ihr versteht.

1. **Huisgemaakte Tiramisu**
2. **Wafel met banaan en chocoladesaus**
3. **Appeltaart met of zonder slagroom**
4. **Coupe Dame Blanche**
Vanille-ijs, warme chocoladesaus en slagroom
5. **Coupe Noisette**
Vanille-ijs, noten, caramelsaus en slagroom
6. **Coupe warme kersen**
Vanille-ijs, warme kersen, verse aardbeien en slagroom
7. **Coup heerlijk fruitig vers**
Vanille-ijs, seizoenensfruit en slagroom



- b) Übersetzt die folgenden drei Desserts auf Niederländisch. Die Wörter aus der Dessertkarte oben helfen euch dabei.

- Hausgemachte Schokoladeglacé

Huisgemaakte chocolade-ijs

- Kirschenglacé mit Kirschen, Erdbeeren und Rahm

kersen-ijs en kersen, aardbeien en slagroom

- Vanille-Eis mit Schokoladesauce und Waffel

Vanille ijs en chocoladesaus en Wafel

Informationen zur gefilmten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (8HarmoS)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schüler: DU104, DU111, DU105

Sprachkenntnisse der Schüler:

	L1 ¹⁶
DU104	Deutsch (5) ¹⁷
DU105	Deutsch (5)
DU111	Deutsch (5)

Die Gruppe arbeitet gut zusammen. DU104 ist über alle Aktivitäten hinweg der stärkste Schüler.

Zusammenfassung der Sequenz Primar 8

Die Gruppe kann zusammen die niederländische Dessertkarte verstehen und die drei Desserts ins Niederländische übersetzen. Dabei ist DU104 der stärkste Schüler, der alles ohne grössere Probleme auf Deutsch übersetzt. DU111 wirkt aktiv mit, fragt aber immer bei DU104 nach, was die Wörter denn bedeuten. DU105 kommt nicht nach und hört einfach auf DU104. DU104 und DU111 haben grossen Spass an der Aktivität. DU111 meint sogar, er möchte einmal Niederländisch lernen.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Insgesamt haben fünf gefilmte Gruppen diese Aktivität bearbeitet, eine Gruppe praktisch in Stillarbeit. Die gefilmten Schüler/innen verstehen jeweils als Gruppe die Dessertkarte gut, einzelne Schüler/innen haben mehr Mühe. Ausserdem sprechen alle gefilmten Schüler/innen die niederländischen Ausdrücke nicht zielsprachengerecht aus und thematisieren die Aussprache auch nicht. Generell wird Niederländisch auch als «lustig» empfunden und es wird beim Bearbeiten der Aktivität gelacht. Das niederländische Wort «Kersen» führt bei drei Gruppen zu Fehlübersetzungen: Kekse (zweimal), Käse (einmal). In vier der fünf gefilmten Gruppen gab mindestens eine Schülerin oder ein Schüler in der Schüler/innen-Befragung diese Aktivität als Lieblingsaktivität an.

¹⁶ Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

¹⁷ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(3)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/ also so ha/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage
[fo'ne:tifəs alfa'be:t]	Bei nicht zielsprachengerechter Aussprache wird die SuS-Aussprache mit dem internationalen phonetischen Alphabet wiedergegeben

	Transkript	Kommentar
	LP: letzte Aufgabe 5 (niederländische Dessertkarte), die Schnelleren können dann auch noch Aufgabe 6 machen.	
	DU105: Darf ich einen Leuchtstift haben? DU104: Ja. Hier. [hält DU105 eine Packung mit mehreren Leuchtstiften hin] DU105: *Ah nein*, ich habe ja einen. [zeigt einen Leuchtstift]	
00:08	DU104: Waffel mit Bananen und Schokoladensauce. Apfelkuchen. Schlagrahm. DU111: [lacht] "slagroom"	
	DU104: "Coupe //Dame Blanche//"	
	DU111: "//Wafel met banaan// e chocolad//"	
	DU104: *Vanilleglacé mit warmer //Schokoladensauce und Schlagrahm*//	
	DU111: //Was ist das da, das letzte Wort// beim Zweiten? DU104: "slagroom" DU111: *Nein, beim //Zweiten//.* DU104: //"zonder"// DU111: *Beim Zweiten!*DU104: Aha. "chocoladesaus" DU111: Saus [lacht] DU104: Sauce, also DU111!	
00:38	DU111: "Appeltaart" [lacht] *Was ist 'Apfeltart'?*	
	DU105: *Ah, (muss ich?) (die unten? die auch?)* [beginnt mit Leuchtstift in der Dessertkarte Sachen anzustreichen]	
	DU104: Ap/ *Apfelkuchen, denk, oder.* DU111: "Appeltaart met a //zonder slagroom" [lacht]//	

	DU104: // "Caramelsauce en slagroom."//	
	DU111: "Coupe/ Coupe Dame Blanche"	
	DU104: "Warme kersen, vanille-ijs, warme kersen"	
00:55	DU111: "Vanille-ijs, warme chocoladesaus e schlogroom". *Das ist mega gut. Was ist das für ein/ für eine Karte? Niederländisch?*	
	DU104: *Wahrscheinlich so etwas in diese Richtung.*	
	DU105: *Ich habe jetzt einfach das angemacht, was der DU104 gemacht hat.* [lacht]	
	DU111: //Coupe Noisette//	
	DU104: Deut//sch [schaut zu I (sitzt hinter/neben der Kamera)], Deutsch. Deutsch, Deutsch//.	DU104 erinnert den Kollegen daran, dass er Hochdeutsch sprechen soll.
01:09	DU111: // *Was ist 'Coupe Noisette'? Ist das ein Name?// (1.5) "Vanille-ijs, noten" *Was ist 'noten'?* (1) [DU104 schüttelt den Kopf] DU104: Weiss ich nicht. Viel//leicht Nüsse. Nüsse, ja. Nüsse. Nüsse, Nüsse, Nüsse.// DU111: // "Vanille-ijs, noten, caramelsause, slagroom"// (1) DU104: Eigentlich ganz einfach.	
01:28	DU111: "Coupe warme kersen" *Was sind 'kersen'?*	
	DU104: Hoosgmocht [hɔsgmɔxt]	
	DU111: 'Kersen'?	
	DU104: Hoosgmochte (1) [DU111 lacht]	
	DU111: [lacht] Kersen, *Was sind 'kersen'?* [zeigt bei DU104 im Dossier auf das Wort]	
	DU105: "Hausgemachte Schokoladenglacé"	
	DU104: (unv.) DU111: Kersen DU104: Das ist, glaub ich, (1) 'Beeren'.	
	(2) [DU104 liest bei 5b; DU111 schaut bei DU104 aufs Dossier, schaut dann bei sich auf die Dessertkarte und beginnt anzustreichen; DU105 sitzt da]	
01:48	DU111: "Coupe warme kersen, vanille-ijs, warme kersen, verse dra/ aardbeien"? (2) [DU111 zeigt bei DU104 im Dossier auf das Wort "aardbeien"; DU105 sitzt immer noch einfach da] DU104: Ich glaube 'Goldbeeren'. DU111: "Aardbeien e (slagroom? Schlagrahm?)". (2.5) Slagroom.	
	DU104: [Schreibt bei 5b Antwort auf] Huis	
2:10	DU111: "Coupe heerlijk fruitig vers"/ [Überliest/vertauscht diverse Buchstaben]	
	DU104: "Niederländisch", DU111!	
	DU111: (*Das ist* "fruitig vers"?) [zeigt auf DU104s Dossier]	

	(1) [DU104 schreibt bei 5b eine Antwort auf und schaut dann oben in die Dessertkarte; DU111 schaut zu DU104; DU105 schaut auf seinem Dossier 5b an]	
	DU104: *Sesio/ Saisons/* DU111: *Da oben.* [zeigt auf DU104s Dossier]	
	LP: Oh wow, //ihr habt alles verstanden!// Jedes Wort!	
	DU104: [zu DU111] //Einfach, ist einfach ein Name.*//	
	DU105: *Der DU104 hat das verstanden, nicht wir.* [lacht] LP: Wow.	
02:24	DU111: *Was heisst //"fruitig// vers"?* DU104: //(unv.)// [mit 5b beschäftigt] DU104: Das ist einfach Namen des Coupes. [schaut zu LP] Coupes. DU111: [streicht an] DU104: (Kann man?) sagen	
	DU111: [streicht beim Sprechen an] "Vanile-ijs, seizonensfruit", *was ist das?*" DU104: Saison/ Session/ Sai/ Saison//früche// DU111: //Ah! Passion// Passions [LP entfernt sich von der Gruppe] DU104: *Nein, Saisonsfrüchte* DU111: Ah, [lacht] Saisonfrüchte, //"e slagroom"//	
	DU105: //DU104//, was schreibst //du da unten?//	
	DU104: [schaut zur LP, die zur Gruppe gewendet ist] //Es ist einfach!//	
	(1)	
02:46	DU104: Man muss es //übersetzen auf// Niederländisch.	
	DU111: //Ich will einmal Niederländisch*// DU111: *Ich will einmal //Nieder//ländisch lernen.* DU105: //Oh.// DU104: Ich auch.	
	(1.5)	
	DU104: [Schreibt bei 5b "gemaakte" und spricht dabei] Ge DU111: "Übersetzt die folgenden drei //Desserts auf Niederländisch. Die Wörter aus der Karte/ Hausgemachte Schokolade//. "Huisgemaakte Tiramisu" DU104: [Schreibt noch bei 5b] //A A K Te// (1.5) DU111 + DU105: [lachen] DU104: (*Kirschen*?) DU111: 'Huisgemakte //Tiramisu'// [lacht; DU105 lacht auch] DU104: [schreibt bei 5b] //chocol//a (2.5) De DU111: [schreibt bei 5b] Huis DU104: I DU111: Ge (1) // Maa//kte	

	DU104: //*"Kirschenglacé"*//	
03:22	DU104: Ah! 'Kersen' sind 'Kirschen'.	
	DU111: Aha. "Huisgemaakte chocoladsaus" ['hu:gəməkxte 'tʃokoledsos]	
	DU105: Schokola/ *Was heisst*	
	DU111: */Was heisst 'Schokoladenglacé', DU104?// (1) Was hast du bei Schokoladen//glacé//? DU104: //(Kersen?)// [schreibt bei 5b] DU104: //ijs// DU111: Ah, chocolade-ijs. [lacht] *Mega eine gute Sprache!* [schreibt es auf und murmelt das Wort vor sich hin]	
	DU104: Ijs, //ijs, ijs, ijs// ijs, ijs, ijs, ijs	
03:50	DU105: //"Kirschenglacen"// DU105: *Wo ist* 'Kirschen'? (1) DU111: *Kirschen, *das ist eben 'kersen'.* DU105: Ke DU111: Kersen-ijs. [kerʃən es] DU104: [schreibt bei 5b] (en?) DU111 + DU105: [lachen] DU104: en DU111: Ker DU105: //sen// DU105: //ker///sen// DU111: //Ker///sen//-ijs [Aussprache von ijs: e:s] DU105: //sen//	
	DU104: "Aardbeien" [liest in Dessertkarte, schreibt dann bei 5b auf] DU105: I J DU111: I J S DU104: [schreibt 'aardbeien' und murmelt vor sich hin] DU105: 'Mit' 'en' DU111: En kersen. [lacht] En DU105: Ker//sen// DU111: //Ker//sen DU104: [schreibt 'en slagroom' und murmelt vor sich hin]	
04:26	DU105: Erdbeeren. Wo st/ DU111: "Ard/ Aradbeien", [zeigt bei DU104 auf die Dessertkarte] *das sind ja sicher* Erdbeeren, oder? DU104: [nickt] Ja. DU111, Eng/ Hochdeutsch. Hochdeutsch.	
	DU111: [zeigt auf DU104's Dossier] "Verse", was sind 'verse'? DU104: Das wäre 'warme', glaube ich. DU111: Aha. Verse aradbeine	DU111 schreibt auch im Dossier «aaradbeien» anstatt «aardbeien».

	DU104: (unv.) DU111: beien	
04:51	DU104: [beginnt "Vanille-ijs" zu schreiben und murmelt das Wort vor sich hin] DU105: Vanille-Eis (10) [DU104 + DU111 schreiben und sprechen laut vor sich hin; DU104 schreibt "Vanille-ijs", DU111 "aaradbeinen"] DU111: "E slagroom" [ə 'ʃlog,rom]. Slagroom. ['sleg,rom] [S lachen] DU111: //En s//lagroom [schreibt und spricht langsam] DU104: //(unv.)// [liest etwas, schreibt dann] DU104: Go //(unv.)// [schreibt "chocoladensaus" und murmelt] DU105: //(en?)// en DU111: Vanille-ijs (5) [S schreiben/lesen]	
	DU105: *Was heisst 'Sauce'? Hä? DU111: Saus [so:s]	
	DU104: Wafel ['vo,flə]	
	DU111: *Nein* DU104: Wafel ['vo,fəl] DU105: *Ah jo* DU104: "wafel" DU111: wafel [lacht]. Vanille-ijs.	
	DU104: So.	
	DU111: Vanille-ijs	
	DU105: *Und was heisst 'und'? 'Und', was heisst es?" DU104: 'En' DU105: En. *Und 'Waffel', wo ist das?	
	DU104: [geht schon auf nächste Seite mit Aktivität zu chinesischer Speisekarte] Bitte nicht. Chinesisch.	
	DU105: Wo, //wo hast/ Wo hast du// Wo hast/ Wo hast du 'Waffeln' gefunden?	
	DU111: //chocoladesaus//	
	DU104: Waffel, wafel [zeigt auf Dossier]. "Wafel met banaan en chocoladensaus" [S schreiben und sprechen laut vor sich hin.]	
	DU105: *So, ich bin fertig.* [geht auf nächste Seite (mit chinesischer Speisekarte) und macht angeekeltes Gesicht und Geräusche] *Nein!*	
05:03	DU111: [liest freudig und stolz die übersetzten Desserts vor, S lachen]	

Sequenz Primar 9: Hintergrundinformationen

Video: Primar9_Europanto Wörterbuch

Länge des Videos: 2 min 20 sek

Informationen zur Aktivität

Dossier: Europanto

Aktivität: Einen Witz in Europanto (= eine konstruierte Mischsprache) übertragen

Aktivitätentyp: Kreativer Umgang mit Sprachen/Reflexion über Sprache(n)

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelingen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

Auszug aus dem Dossier von DU209:



2. Werdet kreativ.

a) Schreibt selbst einen Witz in Europanto.

Benutzt alle Sprachen, die ihr in eurer Gruppe kennt. Sucht euch von eurem Witzeblatt einen Witz aus oder schreibt einen eigenen. Ihr dürft Wörterbücher und Schulunterlagen verwenden.



Unser Europanto-Witz: *der Teacher demander*
Sapere jemand von vasotras, what eine desert
est? Fritz: un zona in dem nathim crescere
Lehrer: bien! Kannst you auch una ejemplo nennen
Fritz: yes, The Garten mia zio.

Die Schüler/innen dieser Gruppe haben folgenden Witz in Europanto übertragen: Der **Lehrer** fragt: „Weiss jemand von euch, was eine Wüste ist?“ **Fritz**: „Ein Gebiet, in dem nichts wächst.“ **Lehrer**: „Gut! Kannst du auch ein Beispiel nennen?“ **Fritz**: „Ja, der Garten meines Onkels.“



b) Erstellt ein Miniwörterbuch, damit die anderen euren Witz besser verstehen können. Übersetzt die Wörter ins Deutsche, die eure Mitschülerinnen und Mitschüler nicht kennen könnten.

Beispiel

Wort	In welcher Sprache ist das Wort?	Bedeutung auf Deutsch
<i>scuola</i>	<i>Italienisch</i>	<i>Schule</i>
<i>customer</i>	<i>Englisch</i>	<i>Kunde</i>
...

Unser Miniwörterbuch

Wort	In welcher Sprache ist das Wort?	Bedeutung auf Deutsch
<i>sapere</i>	<i>italienisch</i>	<i>weiss</i>
<i>Vosotros</i>	<i>spanisch</i>	<i> euch</i>
<i>Zona</i>	<i>italienisch</i>	<i>Gebiet</i>
<i>crescere</i>	<i>italienisch</i>	<i>wächst</i>
<i>ejemplo</i>	<i>spanisch</i>	<i>Beispiel</i>
<i>zio</i>	<i>italienisch</i>	<i>Onkel</i>
<i>mi</i>	<i>italienisch</i>	<i>mein</i>

Informationen zur Gruppe

Klassenstufe: 5. Klasse (HarmoS 7)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schüler: DU206, DU203, DU209

Sprachkenntnisse der Schüler:

	Geschlecht	L1 ¹⁸
DU203	M	Deutsch (5) ¹⁹
DU206	M	Deutsch (5)
DU209	M	Deutsch (5)

Die Gruppe arbeitet im Allgemeinen recht gut zusammen. Zwischen DU206 und DU203 kommt es aber zwischendurch zu kleinen Reibereien.

¹⁸ Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

¹⁹ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Zusammenfassung der Sequenz Primar 9

In dieser Aktivität übersetzen die Schüler einen Witz aus dem Deutschen in Europanto (eine Mischsprache). Die Schüler haben zuvor von der Lehrperson einen Computer erhalten, mit dem sie auf das Online-Wörterbuch Leo zugreifen können (<https://dict.leo.org>). Die Schüler entscheiden sich, auch Italienisch in den Witz einzubauen und möchten «weiss jemand» auf Italienisch übersetzen. Sie geben «weiss» bei Leo ein und merken, dass die Farbe «Weiss» angegeben wird. Die Lehrperson kommt vorbei, und fragt um welche Wortart es sich bei «weiss» handle. Die Schüler kommen darauf, dass es sich um ein Verb handelt. Ein Schüler erinnert sich dann auch, dass man Verben in der Grundform sucht und dass die Grundform «wissen» heisst. Die Schüler geben dann «wissen» im Wörterbuch ein und erhalten als ersten Übersetzungsvorschlag «sapere», was sie für ihren Witz übernehmen.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Das Dossier «Europanto» wurde von insgesamt 12 gefilmten Gruppen – je sechs aus 5. (7H) und aus 6. Klassen (8H) – bearbeitet. Eine der sechs Gruppen aus der 5. Klassenstufe verwendete für den Witz nur die in der Gruppe bekannten Sprachen und griff somit nie zum Wörterbuch. In den anderen fünf Gruppen zeigen sich verschiedene Probleme im Umgang mit dem Wörterbuch. So empfinden z.B. die Schüler/innen, die das Wörterbuch selber nicht benutzen, das Gruppenmitglied, das im Wörterbuch etwas nachschlägt, oft als zu langsam. Nebst der Gruppe in Sequenz 9 («weiss»: Verb vs. Farbe) gibt es zwei weitere gefilmte Gruppen, die nicht wissen, wie oder wo sie ein Verb zu suchen haben. In einer Gruppe wurde die französische Übersetzung von «ist» gesucht, die Schüler/innen fanden sie aber nicht im Wörterbuch (weil sie nicht nach dem Infinitiv suchten) und mussten die Lehrperson um Hilfe bitten. Eine andere Gruppe wollte «bleib» auf Französisch übersetzen und gab das Wort so im Online-Wörterbuch «Leo» ein. Angezeigt wurde den Schülerinnen daraufhin die Übersetzung von «Schuster bleib bei deinen Leisten», «chacun son metier», sodass diese annahmen, dass das Pronomen «son» «bleib» bedeute. Auch konnte verschiedentlich beobachtet werden, dass die Schüler/innen beim Nachschlagen im Wörterbuch mehrere Einträge fanden und daraufhin nicht wussten, welcher am besten passt. Die Schüler/innen lösten dieses Problem normalerweise, indem sie entweder einfach die erstgenannte Übersetzung wählten oder die Lehrperson fragten.

Auch auf der 6. Klassenstufe (8H) haben die sechs gefilmten Gruppen bei dieser Aktivität oft das Wörterbuch benutzt. Dabei konnte ebenfalls beobachtet werden, dass das Nachschlagen im Wörterbuch den wartenden Kolleg/innen oft zu lange dauerte und diese ungeduldig reagierten. Auch das Problem von mehreren Übersetzungsmöglichkeiten trifft man in den entsprechenden Sequenzen aus der 6. Klasse noch an. Hingegen konnte die Schwierigkeit, eine Verb korrekt nachzuschlagen, auf der 6. Klassenstufe nie beobachtet werden.

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(3)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/ also so ha/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage
[fo'ne:tɪfəs alfa'be:t]	Bei nicht zielsprachengerechter Aussprache wird die SuS-Aussprache mit dem internationalen phonetischen Alphabet wiedergegeben

Transkript	
00:08	[S nutzen das Online-Wörterbuch Leo.org, schauen auf Bildschirm] DU203: Dann machen wir doch einfach 'weiss' //auf Italienisch.// DU209: //Weiss', 'weiss' das ist die Farbe!// 'Weiss'. DU209: *Gell?*
	(2) [DU209 stellt sich wieder so hin, dass er den Bildschirm sieht] DU206: //Da/ da// da meint der Computer, dass wir die Farbe suchen. DU203: //(Ah ja?)//
	(3) [DU203 schreibt etwas im Dossier; DU206 + DU209 schauen auf den Bildschirm] DU206: "Weiss glühen (1) weiss fär//ben//"
00:28	DU209: //Verb//(en?)" (1) DU206: Verben. DU209: *Da* "Verben, weiss". DU206: We/ *nein*, weiss. We/ weiss.
00:40	LP: Also, was seid ihr am Suchen? DU206: Weiss jemand. //Da/da meint der Com// LP: //Also, was ist// 'weiss'? Ja, das ist //die Farbe weiss.// DU206: //Da meint der Computer,// dass das die Farbe ist.
	LP: Wie sucht man jetzt ein Wort, das 'weiss'. Was ist das, ein Nomen, ein Adjektiv, ein Verb, ein Partikel oder ein (1) //eine Präposition?// DU206: //Partikel// LP: Weiss? Nein, 'weiss' ist kein Partikel.
	DU206: Also die Farbe ist ein Nomen.

	<p>LP: So jetzt sind wir bei der Farbe, aber da geht es ja nicht um die Farbe. DU206: Ja.</p>
	<p>LP: Also, sondern? (1) DU206: Weiss, wusste, ein Verb!</p>
01:15	<p>LP: Aha! Und ein Verb, wie steht das im Wörterbuch? DU206: Kl//ein// DU209: //Gru// LP: Natürlich, ja. Weiter? DU209: Grundform. LP: Richtig. Was ist die Grundform von 'weiss'? DU209: Wissen. DU206: Wusste. LP: [zu DU206] Nein, das //ist Vergangenheit// DU209: //Wissen!// LP: Ich kann wissen, richtig. Wenn //ihr das jetzt// googelt, //dann (unv.)//.</p>
01:33	<p>DU206: //Also dann// //wissen jemand,// wissen DU203: [tippt in Laptop] (6)</p>
01:41	<p>DU206: [liest auf Bildschirm] "Wissen, sa/ sapere [sa' pɛr], sapere [sa' pɛr]" DU209: (unv.) (7) [DU203 schreibt] DU206: "Sa/ Sapere"</p>
01:57	<p>DU209: [liest auf Bildschirm] *Da gibt es ja ga/ (1) Da gibt es ja ganz viele verschiedene.* DU206: Ja, da/ Ja, da ist "weiss, (färben?). Wissen." Nein, das ist schon/</p>
02:10	<p>DU203: *Komm, wir (unv.) jetzt //einfach* das Oberste,// wir müssen jetzt Gas geben und vorwärts machen. DU206: //Wusste, gewusst"// DU203: Weiss //jemand// [schreibt] DU206: //Saper//</p>
	<p>(7) [DU206 + DU203 schreiben; DU209 schaut noch einen Moment auf den Bildschirm, radiert dann im Dossier etwas aus und beginnt zu schreiben] DU206: sa //pe re,// sapere. Jemand. [schaut bei DU203] DU203: //Weiss jemand// DU203: *Nein. //Sapere// ist 'wissen'.* Sapere. DU206: //Doch.*// DU206: Ja! Wissen jemand? DU209: *Nein, das kann man denk anp*/ DU206: *Ja, 'sapere' du hast auch das geschrieben, Herr DU203!*DU203: Ja. DU206: [läfft DU203 nach] Ja! *Dann musst du nicht mich zusammenscheissen //und sagen*//</p>

	<p>DU203: //Ich habe gemeint,// du hast da das 'wissen', also 'weiss', 'saper [sa'pær]'. Habe ich gemeint, dass du geschrieben hast. Sorry.* DU206: *Aber ja, das heisst ja* 'wissen'. (In?) DU209: *Können wir den anpassen, das //ist ja Grundform.*// DU206: //Wie hast es denn// du angepasst?*</p>
	<p>DU209: *Nein, aber das Verb*/ DU206: *Ja, wie passt man im/ Wie passt man im Italienischen an? //Weiss niemand, also?*// DU209: //Immer mit der Endung.// LP: Das ist/ Dann könnt ihr einfach die Grundform nehmen. DU206: Weiss [schreibt] LP: Nehmt einfach die Grundform. DU206: [schreibt] jemand LP: [liest auf Bildschirm] "(unv.)" Ah, "conosc/ conoscere" (unv.)</p>

Sequenz Primar 10

Video: ohne Video

Informationen zur Aktivität

Dossier: Begrüssungen in anderen Ländern und Kulturen

Aktivität: Einteilung der Rollen für ein Rollenspiel. Im Rollenspiel sollen zwei Kinder, die gemeinsam in einer Basketballmannschaft spielen, einem neu zugezogenen Kind, das noch kein (Schweizer)Deutsch spricht erklären, wann das Training stattfindet und was man alles zum Training mitnehmen muss.

Aktivitätentyp: Reflexion über Sprache(n) und Kultur(en)

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelingen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

5. Rollenspiel

a) Bereitet das folgende Rollenspiel vor. Ihr könnt es nachher in der Klasse vortragen.

Rolle I:

Du bist gerade in die Schweiz gezogen. Heute triffst du zum ersten Mal deine Kollegen aus der neuen Basketballmannschaft. Du sprichst aber noch kein Deutsch oder Schweizerdeutsch.

Überlege dir:

- Wie kann ich die anderen begrüßen?
- Wie kann ich fragen, was man fürs Training alles mitnehmen muss?

Rolle II:

In eurer Basketballmannschaft trifft ihr eine neue Kollegin oder einen neuen Kollegen, der gerade in die Schweiz gekommen ist. Ihr merkt, dass er / sie noch kein Deutsch spricht.

Überlegt euch:

- Wie können wir ihn/sie trotzdem begrüßen?
- Wie können wir ihm/ihr erklären, was man fürs Training alles mitnehmen muss (Turnschuhe, Wasserflasche, Badetuch...)?
- Wie können wir ihm/ihr erklären, dass man nicht mit Strassenschuhen in die Turnhalle darf?

b) Besprecht in der Gruppe und macht euch Notizen:

- Wie war es, mit jemandem zu kommunizieren, wenn man die Sprache des anderen nicht kennt? Welche Schwierigkeiten gab es dabei?

.....

.....

.....

- Wie konntet ihr euch trotzdem verständigen?

.....

.....



Informationen zur transkribierten Gruppe

Klassenstufe: 6. Klasse (8HarmoS)

Schulfremdsprachen: Französisch ab der 3. Klasse (5H), Englisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schüler/innen: ZK101, ZK102, ZK103

Sprachkenntnisse der Schüler/innen:

	Geschlecht	L1 ²⁰	Weitere Sprachen
ZK101	F	Polnisch (4) ²¹ ,	Deutsch (5)
ZK102	F	Tamilisch (4)	Deutsch (5)
ZK103	M	Deutsch (5)	

Die drei Schülerinnen und Schüler arbeiten gut zusammen.

Zusammenfassung der Sequenz Primar 10

Die drei Schüler/innen lesen gemeinsam die Beschreibungen der Rolle I und der Rolle II vor. ZK101 fragt dann, wer das Kind, das «in die Schweiz kommt» spielen will. ZK102 reagiert sofort und möchte diese Rolle übernehmen, ZK103 meldet sich dann auch für diese Rolle. ZK102 setzt sich dann mit dem Argument durch, dass sie schon «wie ein Ausländer» sei.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Das Rollenspiel bzw. die Rolleneinteilung wurden von acht Gruppen durchgeführt. In zwei Gruppen wird zuerst die Rolle I verteilt (das Kind, das neu in die Schweiz gekommen ist): einmal in der Sequenz Primar 10, in der eine Schülerin mit Migrationshintergrund diese Rolle übernehmen möchte und einmal in einer Gruppe mit drei Schülerinnen ohne Migrationshintergrund.

In den sechs anderen Gruppen meldet sich jeweils als erstes eine Schülerin oder ein Schüler ohne Migrationshintergrund und möchte die Rolle II spielen. Gründe dafür werden verschiedene genannt: Eine Schülerin möchte zum Beispiel die Rolle II, weil diese Rolle zu zweit gespielt werden kann; ein Schüler möchte die Rolle II, weil er nicht «ausländisch sprechen» will. Normalerweise übernimmt dann ein anderes Kind ohne grössere Diskussion die Rolle I des neu zugezogenen Kindes. In zwei der sechs Gruppen werden jedoch Kinder mit Migrationshintergrund von ihren Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund in die Rolle I gedrängt (z.B. Sequenz Primar 11), mit der Begründung, sie seien ja (wie) Ausländer.

²⁰ Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

²¹ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(3)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage

Transkript	Kommentar
ZK101: *Also. Wollen wir alle zusammen lesen? ZK103.* ZK103 [spricht mit Nachbarsgruppe] ZK101: *ZK103! [stupst ZK103 mehrmals] ZK103, wollen wir alle zusammen lesen?* ZK103: *Ja.* ZK101: *Oder will/* ZK103: *Nein nein nein* ZK101: *(Ah nein?) Okay* ZK103: [zu ZK101] *Du liest Rolle eins, ZK102 liest Rolle zwei, und ich mache nichts.* ZK101: *Du schaut: "Überlege dir"/* ZK102: *Was, //sag noch einmal.* ZK101: *//Nein// okay warte. [zu ZK102] Du liest Rolle zwei und ich lese Rolle eins und* ZK103: *Du?* [zeigt auf ZK102 oder möglicherweise auf ZK101] ZK101: *Und er überlegt die [zeigt aufs Blatt].* ZK102: *Okay.*	
ZK101: "Rolle eins. Du bist gerade in der/ in die Schweiz gezogen. Heute triffst du zum ersten Mal einen/ einen/ deine Kollegen aus der neuen Basketballmannschaft. Du sprichst aber noch kein Deutsch oder Schweizerdeutsch. //Überlege// " *Ah ja, sorry.* ZK103: // "Überlege"// ZK103: "Überlege dir: Wie kann ich die anderen begrüßen? Wie kann ich fragen, was man fürs Training alles mitnehmen muss?" ZK102: "In eurer //Bask//" ZK101: //Muss man// das jetzt/ *überlegen? Oder wollen wir zuerst/* ZK103: *Nein lies zuerst mal.*	

<p>ZK101: *Komm liest du mal, ja.* ZK102: [hustet stark] "In eurer In eurer Basketballmannschaft trifft ihr eine neue Kollegin oder einen neuen Kollegen, der gerade in die Schweiz gekommen ist. Ihr merkt, dass er/sie noch kein Deutsch spricht. Dass ER SIE noch kein Deutsch spricht." ZK103: "Überlegt euch: Wie können wir ihn trotzdem begrüßen? Wie können wir ihm/ihr erklären, was man fürs Training alles mitnehmen muss, Turnschuhe, Wasserflasche, //Badetuch//." ZK102: [stösst ZK101 an] *//Hast du ein// Halsweh-*Täfel?* ZK101: [schüttelt den Kopf] ZK103: "Wie können wir ihm/ihr erklären, dass man sich mit Strassenschuhen in die Turnha/ dass man nicht mit Strassenschuhen in die Turnhalle darf."</p>	
<p>(3.5) [SuS schauen zur Nachbarsgruppe; ZK101 lacht]</p>	
<p>ZK101: *Wollen wir/ wer will den der in die Schweiz kommt spielen?* ZK102: *Ich!* ZK101: ZK103! ZK102: *Ich. Ich!* ZK103: *Ich!* ZK102: *Ich! Ich bin doch so wie ein Ausländer!* [berührt ihre schwarzen Haare] *Du bist (unv.) ich. ZK103: *(unv.)*</p>	<p>Im retrospektiven Interview am Ende der Lektion erklärt ZK102, warum sie diese Rolle spielen wollte: « Ich wollte wegen/ ja, weil ich halt so aussehe wie/ also ich bin ja auch eine Ausländerin. Und ich konnte es gut, also ich wollte es einfach machen, weil dann weiss ich, wie es für meinen Vater [=er kam als Teenager ohne Deutschkenntnisse in die Schweiz] war und so.»</p>
<p>ZK101: [zu ZK102] *Okay, dann bist du der/ dann bist du die. Also wir müssen/ du musst dir überlegen, wie kannst du die begrüßen, und wie kanns/ kannst du fragen, was du im Training alles mitnehmen musst.* ZK102: *Google Übersetzer?* ZK101: *Nein! (Mek?) Du musst fragen/ "Wie kann ich fragen, was man fürs Training". Du musst dir überlegen, wie du UNS ZWEI fragen kannst, was du für das Training brauchst.* ZK102: Aah! ZK103: [während ZK101 und ZK102 gesprochen haben, hat ZK103 zur Gruppe B geschaut, die bereits probt]</p>	
<p>[die drei SuS beginnen zu proben]</p>	

Sequenz Primar 11

Video: ohne Video

Informationen zur Aktivität

Dossier: Begrüssungen in anderen Ländern und Kulturen

Aktivität: Einteilung der Rollen für ein Rollenspiel. Im Rollenspiel sollen zwei Kinder, die gemeinsam in einer Basketballmannschaft spielen, einem neu zugezogenen Kind, das noch kein (Schweizer)Deutsch spricht erklären, wann das Training stattfindet und was man alles zum Training mitnehmen muss.

Aktivitätentyp: Reflexion über Sprache(n) und Kultur(en)

Anmerkung: Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind von Aktivitäten in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken inspiriert. Sie haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelingen» zu sein, sondern sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, LP-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den Lehrwerken enthaltenen Aktivitäten angelehnt.

5. Rollenspiel

a) Bereitet das folgende Rollenspiel vor. Ihr könnt es nachher in der Klasse vortragen.

Rolle I:

Du bist gerade in die Schweiz gezogen. Heute triffst du zum ersten Mal deine Kollegen aus der neuen Basketballmannschaft. Du sprichst aber noch kein Deutsch oder Schweizerdeutsch.

Überlege dir:

- Wie kann ich die anderen begrüßen?
- Wie kann ich fragen, was man fürs Training alles mitnehmen muss?

Rolle II:

In eurer Basketballmannschaft trifft ihr eine neue Kollegin oder einen neuen Kollegen, der gerade in die Schweiz gekommen ist. Ihr merkt, dass er / sie noch kein Deutsch spricht.

Überlegt euch:

- Wie können wir ihn/sie trotzdem begrüßen?
- Wie können wir ihm/ihr erklären, was man fürs Training alles mitnehmen muss (Turnschuhe, Wasserflasche, Badetuch...)?
- Wie können wir ihm/ihr erklären, dass man nicht mit Strassenschuhen in die Turnhalle darf?



b) Besprecht in der Gruppe und macht euch Notizen:

- Wie war es, mit jemandem zu kommunizieren, wenn man die Sprache des anderen nicht kennt? Welche Schwierigkeiten gab es dabei?

.....

.....

.....

- Wie konntet ihr euch trotzdem verständigen?

.....

.....



Informationen zur transkribierten Gruppe

Klassenstufe: 5. Klasse (7 HarmoS)

Schulfremdsprachen: Englisch ab der 3. Klasse (5H), Französisch ab der 5. Klasse (7H)

IDs der gefilmten Schüler/innen: CH301, CH302, CH303

Sprachkenntnisse der Schüler/innen:

	Geschlecht	L1 ²²	Weitere Sprachen
CH301	M	Deutsch (5) ²³ ,	
CH302	M	Deutsch (5)	
CH303	F	Tamilisch	Deutsch (4)

Die drei Schüler/innen arbeiten insgesamt gut zusammen, wobei die beiden Jungen CH301 und CH302 mehr zusammenarbeiten und das Mädchen CH303 ab und zu aussen vor bleibt.

Zusammenfassung der Sequenz Primar 11

Gleich zu Beginn der Rolleneinteilung für das Rollenspiel schlägt CH302 (ein Junge ohne Migrationshintergrund) vor, dass CH303 (ein Mädchen, deren Eltern aus Sri Lanka stammen) die Rolle des neu in die Schweiz gekommenen Kindes, spielen solle. CH302 begründet dies dadurch, dass CH301 und er aus der Schweiz kämen, CH303 hingegen aus einem anderen Land. CH301 fragt daraufhin die Schülerin CH303, ob diese Rolle für sie in Ordnung sei. CH303 stimmt mit einem leisen «dann halt» zu. CH301 versucht darauf nochmals zu erklären, dass CH303 nicht ganz Schweizerin sei, er und CH302 aber schon. CH301 und CH302 sprechen sodann über zwei Klassenkameraden, deren Eltern ursprünglich nicht aus der Schweiz kommen, und darüber, wie der Fussballtrainer von CH301 den einen Jungen jeweils als «vollständiger philippinischer Moslem» bezeichne. Zuletzt diskutieren die drei Schüler/innen noch ihr weiteres Vorgehen und entscheiden sich, das Rollenspiel einfach mal auszuprobieren.

Wie wurde diese Aktivität über alle Gruppen hinweg gelöst?

Das Rollenspiel bzw. die Rolleneinteilung wurden von acht Gruppen durchgeführt. In zwei Gruppen wird zuerst die Rolle I verteilt (das Kind, das neu in die Schweiz gekommen ist): einmal in der Sequenz Primar 10, in der eine Schülerin mit Migrationshintergrund diese Rolle übernehmen möchte und einmal in einer Gruppe mit drei Schülerinnen ohne Migrationshintergrund.

In den sechs anderen Gruppen meldet sich jeweils als erstes eine Schülerin oder ein Schüler ohne Migrationshintergrund und möchte die Rolle II spielen. Gründe dafür werden verschiedene genannt: Eine Schülerin möchte zum Beispiel die Rolle II, weil diese Rolle zu zweit gespielt werden kann; ein Schüler möchte die Rolle II, weil er nicht «ausländisch sprechen» will. Normalerweise übernimmt dann ein anderes Kind ohne grössere Diskussion die Rolle I des neu zugezogenen Kindes. In zwei der sechs Gruppen werden jedoch Kinder mit Migrationshintergrund von ihren Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund in die Rolle I gedrängt (z.B. Sequenz Primar 11), mit der Begründung, sie seien ja (wie) Ausländer.

²² Die Schüler/innen beantworteten im SuS-Fragebogen zum Thema Sprache die Frage: «In welcher Sprache oder in welchen Sprachen hast du zuerst SPRECHEN gelernt?»

²³ Die Schüler/innen kreuzten auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie gut sie die Sprachen sprechen. 1 war die tiefste Bewertung (= Ich kann die Sprache nur wenig sprechen, verstehe aber mehr) und 5 die höchste (= Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme).

Transkript

Bedeutung der Transkriptionszeichen (basierend auf Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013, 5. Auflage): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, S. 20ff.)

* *	Aussage auf Schweizerdeutsch
(unv.)	Unverständliche Aussage
(aber?)	Vermuteter, aber nicht ganz sicherer, Wortlaut
(3)	Längere Pausen, die Sekunden werden in den Klammern angegeben
Und dann/ also so ha/	Wort- oder Satzabbruch
// //	Überlappungen
"Text zwischen Anführungszeichen"	Vorgelesene Passage

Transkript	Kommentar
CH301: *Also machen wir jetzt mal das Rollenspiel.* CH302: *Also.* CH301; *Also.*	
CH302: *Also ich würde vorschlagen, dass CH303 die ist, oder, wir sind beide Schweizer und sie kommt ja aus einem anderen Land.* CH301: [legt CH302 die Hand auf die Schulter] *Schweizer! [zu CH303] Ja, also ist es für dich gut wenn du Rolle eins bist, CH303?*	
CH303: *Ja, muss man das auch machen?*	
CH302: *Neeeeein //nur das.//*	
CH303: //(*Dann halt*?)// CH301: *Also du bist Rolle eins, ist das okay //für dich?*// CH303: //(Dann halt?)// CH302: *Willst du nicht?*	
CH303: *Dann halt.*	
CH302: *Okay.*	
CH301: *Weil, schau, du bist ja nicht ganz Schweizerin, oder? //Und ich und CH302 sind// Vollscheizer.*	
CH302: //*Ja, du bist ja*// (3) [CH302 überlegt] CH301: *So wie Ukesh.* CH303: *Was?*	Ukesh und Daniel sind Klassenkameraden.
CH301: *Nichts.* CH302: *Wie Ukesh.* CH301: (unv.) Taiwan CH302: *Taiwaner //ist er.*//	

<p>CH301: //(unv.)// * Daniel, Daniel ist Taiwaner.* CH303: *Nein!*</p> <p>CH302: *Nein, //Daniel// ist Philipiner.* CH301: // *Doch.* //</p> <p>CH301: *Ah ja voll, Philippiner.* CH303: *Ich (bin?) doch nicht (Taiwan?)* CH301: *Nein Daniel ist Philip/ vollständiger/ unser Trainer hat die ganze Zeit Daniel/ etwas Daniel so 'philippinischer Moslem' oder so etwas gesagt.* CH302: *Was?!* [lacht] [SuS lachen]</p> <p>CH301: *Ja. Unser Trainer so hey der Daniel ist ein vollständiger philippinischer Moslem.* [SuS lachen]</p> <p>CH302: *Alter, so mies!*</p>	
<p>CH301: *Also. CH303, also du tust einmal das da oben.* CH303: *Okay*. CH302: [schreibt/zeichnet/markiert etwas bei CH303 auf dem Dossier] CH303: *Schon gut.* CH301: *Und ich und CH302 nehmen Rolle zwei.*</p>	
<p>CH302: *Also.* CH301: *Also, wir könnten uns jetzt mal überlegen.* CH303: *Nein, machen wir drauf los.* CH301: *Was (heisst?) denn drauf los?*</p>	
<p>CH303: *Einfach so machen. (Machen wir mal?) eine Idee.* [SuS proben das Rollenspiel]</p>	