



# **The Use of Implicit Knowledge in the Education of Newly Arrived Migrant Children**

**A Mixed Methods Research about Assessment Strategies and  
Teaching Practices in a Multilingual Classroom**

Samantha Weller

6903541

MA Intercultural Communication

Dr. Marie Steffens & Dr. Sergio Baauw

Utrecht University

25 June 2021

### Abstract

With the rising number of migrant pupils in the European education systems who do not have sufficient knowledge of the new country's language of schooling, educators are being challenged to successfully integrate pupils into their new schools and classes. In Germany, DaZ teachers often have different levels of expertise and professional backgrounds, while not enough guidance or recommendations on effective didactics are available. Especially the development of implicit language knowledge has been identified as essential for the process of language acquisition and language competence. However, how to concretely measure and use implicit knowledge, especially in the context of newly arrived migrant (NAM) children education, has thus far not been studied. Therefore, this research aimed at identifying efficient language learning methods for the assessment and application of implicit knowledge in second language teaching. In this context, it was further focused on the incorporation of pupils' first languages as their application cannot only help when assessing knowledge, but its development stage has also a direct impact on the acquisition of another language. For the data collection, a mixed methods approach was chosen. Firstly, an online survey was distributed amongst DaZ and DaF teachers, which was followed by a focus group interview with DaZ teachers to discuss the survey results and receive recommendations for beneficial practices. The results suggest that methods need to deviate from explicit learning strategies and focus more on authentic practices, composed of a variety of free speaking exercises to directly draw on pupils' prior knowledge. Especially visual materials, storytelling, narrative conversations, and scenic role play were recommended for the assessment and use of implicit knowledge. Through the incorporation of pupils' first language into teaching and project work, their metalinguistic awareness can be strengthened, and a stronger bond between students and teachers can be created. This also includes recognising NAM children's languages as an asset rather than a disadvantage. Implementing these recommendations will not only have a positive effect on the migrant pupil's language development but also their overall inclusion in the new environment.

*Keywords:* NAM education, implicit knowledge, heritage languages, metalinguistic awareness

**Content**

Table and Figures ..... 5

1 Introduction ..... 6

2 Context ..... 8

    2.1 Current Status of Migrant Pupil Education ..... 8

    2.2 The EDINA project ..... 10

3 Theoretical Framework ..... 11

    3.1 Second Language Learning and Acquisition Processes ..... 12

    3.2 Implicit and Explicit Knowledge ..... 13

    3.3 Assessment of Implicit Knowledge..... 14

    3.4 Metalinguistic Awareness ..... 15

        3.4.1 Language Awareness of Multilingual Pupils ..... 17

4 Methods ..... 20

    4.1 Instruments ..... 20

        4.1.1 Survey Design ..... 20

        4.1.2 Focus Group Interview Design ..... 21

    4.2 Participants ..... 22

        4.2.1 Survey Participants..... 22

        4.2.2 Focus Group Interview Participants ..... 24

    4.3 Procedure..... 25

5 Results ..... 26

    5.1 Results Concerning Implicit Knowledge ..... 26

5.1.1 Results Concerning Assessment of Implicit Knowledge .....	27
5.1.2. Results Concerning Use of Implicit Knowledge.....	28
5.2 Results of Heritage Languages Use .....	29
5.3. Results of Inclusion of NAM children .....	34
5.3.1 Inclusion in school .....	34
5.3.2 Inclusion in class .....	35
6 Discussion .....	35
7 Conclusion and Further Research .....	42
7.1 Limitations .....	43
7.2 Further Research .....	44
References .....	45
Appendices .....	49
Appendix A Survey for DaZ and DaF Teachers .....	49
Appendix B Focus Group Interview Information Letter and Consent Form .....	76
Appendix C Focus Group Interview Transcript.....	80
Appendix D Recommendations for DaZ Teachers (English) .....	112
Appendix E Recommendations for DaZ Teachers (German) .....	116

**Table and Figures**

Figure 1: Process of Language Learning and Language Acquisition .....	12
Figure 2: Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism .....	18
Table 1: DaZ and DaF Teachers' Workplaces .....	23
Table 2: Median Tenure of Teachers Working in DaZ and DaF .....	23
Table 3: Teacher's Training for DaZ and DaF Teaching .....	24
Table 4: Awareness of Implicit Knowledge Based on Training Background .....	26
Figure 3: Integration of Implicit Knowledge as a Benefit for Teaching .....	27
Table 5: Use of Other Languages Based on Teachers' Training .....	30
Figure 4: Initiation of Other Languages .....	31
Figure 5: Comparison between Languages in the Classroom .....	32
Figure 6: Use of Multilingual Materials in the Classroom .....	33

## 1 Introduction

Within the last decade, the number of newcomers with a migration background has drastically risen in the European Union (EU). This not only includes adults and families but also minor children who were unaccompanied or separated from their guardian during their migration process. In 2020, approximately 50% of all asylum applicants in Germany were under the age of 16 (UNICEF, 2020; Le Pichon-Vorstman & Baauw, 2019; Bundeszentrale für politische Bildung, 2021). By arrival, those minors face a variety of challenges related to their personal experiences of migration but also their integration process in the host country. Among others, children may encounter feelings of separation and isolation due to diminished social networks, health implications as a result from trauma, disruption of schooling as well as limited knowledge of the new country's language (Le Pichon-Vorstman & Baauw, 2019, p. 146). Especially in those contexts, the continuity of learning is of high importance as it promotes social inclusion, economic growth, and sequentially helps refugees to overcome societal disadvantages. Nevertheless, as reports show, EU Member States and educational institutions have been challenged to provide newly arrived pupils with appropriate educational opportunities and include them successfully in the educational system of the host country (Koehler, 2017, p. 4). This is also the case in Germany, where migrant pupils are commonly placed in preparatory class, separate from regular education, until they have reached a sufficient German level. However, teachers who work with these classes, are often not adequately prepared which may lead to them using fewer effective methods that are not focused on the pupils' needs and cognitive possibilities (Koehler, 2017; EDINA, n.d.; Le Pichon-Vorstman & Baauw, 2019). As this will be an ongoing issue, it is important to identify strategies and didactics that do not only help educators with the task of integration of these pupils but ultimately also enhance the prospects of these children (Le Pichon-Vorstman & Baauw, 2019, p. 147, p. 150).

In this regard, especially the language teaching process must be enhanced by better understanding how a second language (L2) is most effectively acquired and how migrant pupils' prior knowledge can be more concretely integrated into practices. This especially includes their implicit language knowledge in

both the language of schooling and their first language (L1), also referred to as *heritage language*. Although implicit knowledge is unconscious and intuitive, it provides speakers with a feeling for grammatical correctness and bolsters language competence, including comprehension, and speech production (Ellis, 2008; Krashen, 1982; Kim & Nam, 2017). Therefore, it appears considerably significant for L2 learning. Nevertheless, although research has been conducted about the assessment of pupils' implicit knowledge, it has taken place within a scientific setting and not within authentic classrooms. Moreover, thus far no overarching recommendations or guidelines have been recorded for L2 practices. For that reason, the aim of this study is to gain insight into teaching practices and methods regarding implicit knowledge by conducting research with teachers of German as a non-native language.

In this context, also the pupils' prior knowledge and skills such as their first language ought to be considered. When newly arrived children enter the school system of the host country, they usually speak another L1 than the language of schooling and are therefore either bilingual or sometimes multilingual (Poarch & Bialystok, 2017). Someone's first language has a significant impact on the linguistic and cognitive development of an L2, hence it should not only be strengthened through teaching practices, but it can also be referred to when assessing knowledge. However, instead of recognising this as an asset, multilingualism and diversity is still often considered a liability. This is also reflected in monolingual teaching practices that are still commonly used (Cummins, 2001; Lasagabaster, 2010, Sievers, 2019). Similar to the research of implicit knowledge, not enough knowledge is available for efficient didactics applying pupils' heritage languages, especially not concerning the concept of implicit knowledge. Therefore, this study further intends to shed light on current practices of teachers in the role of experts that promote the students' heritage languages. Finally, based on the overall results, recommendations for the teaching of migrant pupils will be formulated which will not only be directed at enhancing their integration process into regular education and language development, but ultimately make them feel more included and valued.

The study is organised as follows. In chapter 2, relevant information on the status of migrant pupil

education in Europe and the EDINA project will be given. After that, in chapter 3, the topics of language acquisition and learning and implicit, in contrast to explicit, knowledge will be discussed as well as multilingualism and metalinguistic awareness examined. Following this, the research questions that shape this study will be named. Chapter 4 will summarise the research methods, which is followed by the research results in chapter 5. Finally, a discussion of the results in relation to the literature review will be presented, before a conclusion, including recommendations and limitations, will be drawn.

## **2 Context**

### **2.1 Current Status of Migrant Pupil Education**

Under the law of the European Union (EU), newly arrived migrants should be provided with access to the education system “under similar conditions as nationals” of the host country (Koehler, 2017, p. 5). This includes both migrants as well as refugees within the EU, with most individuals in Germany coming from Syria, Afghanistan, Iraq, Turkey, and Nigeria (Sievers, 2019; Bundeszentrale für politische Bildung, 2021).

To provide appropriate education measures for NAMs, several approaches, empirical studies and regulations have been established and tested in the EU and within Germany in the last decades. Although these measures have provided valuable insight into the subject matter of migration and education, most results have not been successfully documented or evaluated to create overarching guidelines or recommendations (Sievers, 2019, pp. 236-237). Moreover, depending on the country and their national or communal governance, educational institutions are often subject to different regulations and practices which can result in diverse proceedings concerning refugees and migrants. This is especially the case in Germany where curricular requirements, teaching practices, class sizes, and learning goals differ between federal states and are often based on ad hoc measures that were implemented in the context of the so-called refugee crisis in 2015. Consequently, they do not always offer permanent solutions (Sievers, 2019; Le Pichon et al., n.d.).



Generally, policies regarding NAMs' education in the EU intend to meet the three following core goals: the acquisition of the language of the host country, the inclusion in regular school education and thirdly, the integration into vocational training for older students (Koehler, 2017, p. 7). In the first step, prior education and schooling experiences of migrant pupils are assessed as they may vary significantly between individuals, even if they belong to the same age group. While some pupils might have received continuous school education until their exile, others might have only attended school temporarily (Koehler, 2017). Correctly evaluating the competencies and cognitive skills of NAM children is of high importance as this might reduce the risk of early school leaving and propel educational accomplishments (Le Pichon-Vorstman & Baauw, 2019).

Following the evaluation, pupils are commonly placed in so-called preparatory or integration classes that are held separately from regular ones to prepare them for the transition to mainstream education. In Germany and the Netherlands, this process can take up to two years, whereas in Finland the duration usually is a maximum of one year. In Flanders, the Dutch-speaking part of Belgium, the transition to regular education is envisaged to be one to two years in primary education and only one year in secondary education (Le Pichon et al., n.d.; Sievers, 2019). In Germany, pupils are occasionally allowed to attend regular classes in certain subjects before they officially transition into mainstream education; this, however, depends on the federal state's regulations and is often an exception (Sievers, 2019). The move to regular education can be recognised as one of the crucial points of the integration of NAM children. Nevertheless, for many this is difficult to achieve as neither the right language support nor enough time is provided (Koehler, 2017, p. 12). In many schools, preparatory classes are not sufficiently prepared, and teachers have not received adequate training or been sensitised to the general issue of diversity and migration. This also involves teaching the language of education as a second language and incorporating pupils' prior knowledge (Sievers, 2019).

To address the rising number of NAMs in the education system, many teachers of German as a second language (*Deutsch als Zweitsprache*, hereafter DaZ) were employed to teach in schools and other

educational institutions. *DaZ* is aimed at students whose first language is not German but need to learn the language out of necessity, for example for migration reasons. In addition to this, the term *DaF* is frequently and interchangeably used in the same context, referring to the subject of German as a foreign language (*Deutsch als Fremdsprache*). However, in principle it only refers to the teaching of German as an additional foreign language, often in foreign school contexts (Kato, 2016; Ehmke et al., 2018).

Individuals teaching these subjects often have different kinds of expertise or professional backgrounds which may result in some teachers having a degree or are highly experienced in *DaZ*, while others might have solely obtained additional training or volunteered to work with migrant pupils (Ehmke et al., 2018). A similar situation can be found in Flanders and the Netherlands where teachers do not have to meet specific degree requirements but additional, non-compulsory, trainings are offered. In contrast, in Finland the topics of multiculturalism as well as societal participation are one of the main foci in teacher education and teachers receive additional training (Le Pichon et al., n.d.). Regardless, recent studies show that the competencies acquired by pupils with a migratory background during their education in Finland and Germany are often less distinct than the skills of pupils without migration experience. In general, the learning progress of migrant pupils in schools appears slower which may ultimately lead to deficits of these students in the educational system and their entire educational career (Dervin et al., n.d.; Paetsch et al., 2014; Söhn, 2005). As a result, migration as well as diversity still appear a disadvantage for many individuals which leads to the questions of what competencies teachers should have and how lessons, didactics and, generally, the education of migrant pupils should be designed to promote the language acquisition process (Sievers, 2019; Ehmke et al., 2018).

## **2.2 The EDINA project**

The EDINA project was originally formed by policy makers, researchers and schools in Belgium, the Netherlands and Finland to “provide support to municipalities, schools and teachers in the reception and the integration into the school system of newly arrived pupils”. The original study was successfully

concluded in 2018 but in the following year, a new EDINA project with partially new stakeholders from Belgium, the Netherlands, Spain, and the United Kingdom was established (EDINA, n.d.). The aim of the project is to identify strategies to enhance the education of NAMs, to make this knowledge freely available to educational stakeholders across Europe, to improve school policies and educator competencies and ultimately, to better the prospects of pupils with migratory background, regardless of their resident status (Le Pichon-Vorstman & Baauw, 2019; Van Avermaet, 2018, 00:32; Le Pichon et al., n.d.). In this regard, the focus is on language and language acquisition of the school language. To do that a variety of key principles were established by EDINA that should be considered during the educational integration process of migrant pupils: school language policies, powerful learning environments, classroom differentiation, language of schooling and instruction, multilingual realities, language learning processes, language assessment and transition and inclusion (Van Avermaet, 2018, 04:06). Using these principles as the base for this research paper, the focus will be on the principles of language learning, in contrast to language acquisition processes, with reference to implicit and explicit knowledge, metalinguistic awareness and multilingualism as well as on the assessment of these skills.

Questions that arise in this context are firstly, how language teaching and learning can be enhanced to offer migrant pupils functional and authentic practices and provide them with the opportunity to actively test their language knowledge. Secondly, how and if the multilingual knowledge and skills of these pupils can be used within the learning processes; and thirdly, how the competencies of NAM children can be better assessed (Van Avermaet, 2018, 15:52).

### **3 Theoretical Framework**

The following chapter will provide information on learning processes of an L2 in contrast to the acquisition of an L1, implicit and explicit knowledge, including assessment strategies as well as metalinguistic awareness and multilingualism.

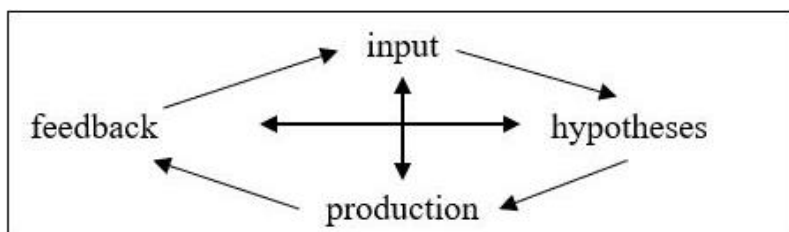
### 3.1 Second Language Learning and Acquisition Processes

The acquisition of a first language occurs as part of the development process of a child and can refer to more than one language when the child grows up in a bilingual or multilingual environment (Rösch, 2011). In this regard, the term *acquisition* refers to the subconscious and natural process of acquiring a language, generally through interacting with caretakers in natural occurring communication. Individuals can normally not explain this knowledge as they are not aware of language rules but can “feel” or “hear” grammatical correctness (Rösch, 2011; Ellis, 2008; Krashen, 1982, pp. 13-14). This concept, also referred to as *implicit knowledge*, will be further discussed in chapter 3.2. In contrast, second language learning is generally understood as conscious learning and remembering of language rules, often through controlled practices. This process is also called *explicit learning* (Krashen, 1982, p. 14; Rösch, 2011).

Language learning and acquisition are individual and self-regulated processes that are based on the development of hypotheses about the function, structure or meaning of language items. As can be seen in figure 1, these hypotheses are created through meaningful input sessions and then tested through its use (Krashen 1982; EDINA, n.d.; Rösch, 2011; Van Avermaet, 2018, 20:24).

**Figure 1**

*Process of Language Learning and Language Acquisition*



*Note.* A simplified visualisation of the language learning processes entailing language input, the creation of hypotheses, language production, and feedback.

A person’s first language has an impact on the acquisition of another language in a way that pupils apply elements and rules of their L1 when trying to construct sentences; this is also referred to as *L1 transfer*. For a speaker this generally becomes apparent when they notice a so-called positive or negative transfer, which either means that a language rule in the new language is identical to the one in the L1 and

the speaker therefore, rather unknowingly, uses the language grammatically correct, or the two languages differ in certain aspects and the speaker produces mistakes (Krashen, 1982, p. 27; Rösch, 2011, Van Avermaet, 2018, 20:00). In this regard, encouraging pupils to produce and experiment with language in authentic practices is of high importance as it will enable teachers to offer subsequent feedback which will strengthen the language production of pupils and provide further input (Van Avermaet, 2018, 20:00; EDINA, n.d., Rösch, 2011). On this subject, there are two kinds of knowledge types whose relationship and differences are crucial within the second language acquisition research: explicit and implicit.

### 3.2 Implicit and Explicit Knowledge

*Explicit teaching* aims at conveying systematic language patterns such as grammar or syntax so that students intentionally begin searching for and recognising them in learning scenarios with the result of those rules becoming conscious knowledge. In contrast, implicit learning is generally unconscious and intuitive and forms through natural communication (Rebuschat, 2013, p. 596; Zhang, 2015). For example, “(...) ask a young child how to form a plural and she says she does not know; ask her “here is a wug, here is another wug, what have you got?” and she is able to reply, “two wugs.” (Ellis, 2008, p. 1). Although the child applies the correct language rule in the given situation, it is not *metalinguistically aware* what the rule is called or how to reflect on the function of it (Benelli et al., 2006). This is often the case with first languages; while obtaining the underlying structures of an L1 happens implicitly through the experiences of usage and not through further instructions for understanding, the acquisition of a second language may not meet language norms if it only takes place through, for instance, informal conversation contexts. Instead, it usually requires additional conscious and intentional learning of language rules through explicit resources as well as guided practices (Ellis, 2008). This is correspondent to Krashen’s (1982) argument that “conscious learning about language and sub-conscious acquisition of language are different things” (as cited in Ellis, 2017, p. 114). For example, many L2 learners often have a more distinct knowledge of the grammar and structure of a language than native speakers but when trying to access this knowledge in

conversations, they often encounter difficulties (Ellis, 2017). According to Kim and Nam (2016), language competence, including speech production and comprehension of another language is predominantly formed through implicit linguistic knowledge, with the explicit knowledge functioning as a monitor to apply the correct language rule (p. 432; Krashen, 1982, p. 46). If an L2 speaker masters the application of their implicit second language knowledge, in combination with explicit knowledge, they will be able to use the other language spontaneously and unconsciously without much reflection – which ultimately is the aim of language acquisition (Zhang, 2015; Kim & Nam, 2016).

### 3.3 Assessment of Implicit Knowledge

Although implicit knowledge has been recognised as highly relevant to language acquisition, especially in the education of bilingual and multilingual pupils, there are still a variety of questions that remain regarding its development, assessment, and appropriate application in the schooling context. Questions that have previously been raised are: How can implicit knowledge be made explicit; how can implicit knowledge be efficiently used in second language education; what practices should be used to enhance the metalinguistic awareness of pupils; how can pupil's L1 be efficiently integrated into teaching practices to support multilingualism in the classroom; and above all, how can implicit knowledge be measured and effectively used in classroom settings? (Jessner, 2017; Ellis, 2017; Darquennes, 2017; Peters, 2020; Safont Jordà, 2017; Rebuschat, 2013). *Metalinguistic awareness* is a tool or ability that can be especially beneficial for the acquisition of an L2, as will be further discussed in chapter 3.4.

One reason for the difficulty of measurement might be because language learners' hypotheses about a language as well as the actual language use are composed of both kinds of knowledge which intricates the separation between them in practice (Rebuschat, 2013; Zhang, 2015, p. 458). Additionally, difficulties may also appear when trying to keep tests reliable and valid. Pupils should not be aware that they are being tested as it needs to be measured whether their responses and with that, their acquired knowledge, is implicit

or not. Similarly, specific measures of language awareness must be created so that the results are not based on the researcher's or teacher's subjectivity (Rebuschat, 2013).

Although it appears that a variety of previous tests on the assessment of implicit and explicit knowledge have been conducted, they have usually been employed as part of a research study, rather than within a classroom setting. For that reason, it is necessary to find out what current measures are being used in the mainstream education of migrant pupils and how they can be enhanced or adapted to better meet the needs of these students and educators.

### 3.4 Metalinguistic Awareness

One aspect that might help with the reflection and analysis of the pupils' knowledge is the development of metalinguistic awareness, or also called language awareness and knowledge about language (Ellis, 2017, p. 116; De Houwer, 2017). *Metalinguistic awareness* can be defined as the "totality of metacognitive skills needed to allow reflecting on language as an object and the monitoring of one's own language use and that of others" (De Houwer, 2017, p. 83). In other words, it is one's ability to consciously pay attention to and reflect on the function of a language, through reference to their explicit knowledge, to subsequently describe how language is applied in either a given moment or in society in general (Benelli et al., 2005, p. 74; Cots, 2017, p. 32). For instance, in reference to the example given at the beginning of chapter 3.2, an older student, in contrast to a young child, might be able to describe the formation of a plural as they have gained the relevant metalinguistic knowledge of plural rules through observing their own or others use of these forms (Ellis, 2017, p. 116). This shows that metalinguistic awareness can be heightened through cognitive and linguistic development and that it is connected to formal instructions, for instance in classroom settings (Benelli et al., 2005).

Language awareness skills are usually applied by language speakers within the process of forming a hypothesis about a certain language item, experimenting with language, and reflecting on their language production, as described in chapter 3.1 (Jessner, 2017). Within the process of becoming more linguistically

aware, initial implicit knowledge of someone becomes more explicit, firstly only within one domain but it may extend across other domains eventually (Jessner, 2017, p. 22). According to Swain's output hypothesis (1995), metalinguistic awareness formed in the process of language learning can bolster the development of knowledge of another language as learners become conscious of their linguistic deficits when trying to produce language in a second language (as cited in Jessner, 2017, p. 23).

Enhancing the language awareness of speakers within the classroom, especially in the subject of second language learning has become increasingly important in various European education systems. This involves raising student's consciousness of language, including its patterns and structure, as well as the facilitation of learning through enhanced input and attention to language form through educators (Jessner, 2017, p. 23). In addition to regular L2 teaching at schools, it is recommended to strengthen metalinguistic awareness in lessons of pupils whose first language is a minority language (Darquennes, 2017, p. 298). By doing so, pupils are encouraged to reflect on the function and use of the language of schooling but also their heritage and other languages that may be used in the community they reside in. The aim of this is to generate their implicit knowledge about the similarities and distinctions between the languages regarding their form, sound production in the distinct language systems as well as the different societal uses of language. As a result, pupils will enhance their cognitive, sociolinguistic, and general language skills and learn how the knowledge of their heritage language can promote the acquisition of another language (Darguennes, 2017, pp. 301-302).

Nevertheless, although these skills appear of importance for language acquisition processes, similarly to the topic of implicit knowledge, there is a lack of reference to it within the topic of language acquisition, especially in context of language contact such as in multilingual classrooms (Verschik, 2017). Therefore, as suggested by Darquennes (2017), more emphasis will have to be placed on research about educational approaches such as the enhancement of metalinguistic awareness to create effective and pragmatic practices for language education (pp. 305-306).



### ***3.4.1 Language Awareness of Multilingual Pupils***

Within the research of metalinguistic awareness, bilingual and multilingual speakers are considered to have a different knowledge of language and distinctive cognitive systems than monolingual speakers. Their enhanced multilingual proficiency and development of language systems as well as regular interlinguistic interactions has led to a more developed level of metalinguistic awareness as well as more advanced management and maintenance of language knowledge (Jessner, 2017, p. 24). Taking this into consideration, there is a need to adapt current teaching practices, for instance through the implementation of multilingual programmes at schools, as monolingual instructional approaches often still dominate mainstream education (Cummins, 2007). Cummins (2001) suggests that schools and educators should build their teaching on the already existing knowledge and experiences of pupils to efficiently promote their abilities and skills (p. 3). In this regard, a bilingual and multilingual pupil's L1 should be considered as an asset for language education as it has been established that the level of development of a child's first language has a considerable impact on the development of a second language. This means, that the stronger the foundation of a person's first language is, including their linguistic and cognitive level of development, the better will be their skills in the language of education (Cummins, 2001, p. 3; Lasagabaster, 2010). To visualise this concept, Cummins (1980) established the *Common Underlying Proficiency model of bilingualism* in the shape of icebergs (see figure 2) which illustrates an underlying central operating system accessible and applicable for the first and second language (as cited in Lasagabaster, 2010, p. 311). Despite the figure only containing a first and second language, more recent research shows that this model is generally applicable to all language systems a multilingual person knows (Safont Jordà, 2017).

**Figure 2***Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism*

*Note.* The Relationship between L1, L2 and underlying language knowledge.

Although languages are usually kept separately during conversations, beneath the surface the overarching system contains language skills, knowledge, and concepts such as hypotheses of the different languages multilinguals draw from (Lasagabaster, 2010). In order to actively promote and develop this knowledge, language learning in classrooms needs to become more dynamic, for instance through the use of two or more languages in bilingual classes as means of instruction to make language practices more fluid (Safont Jordà, 2017, p. 141; Lasagabaster, 2010). For example, teachers could compare differences and similarities of language, use or produce multilingual materials in class such as books or a multilingual wall, and encourage the use and comprehension of different languages, for instance through translation exercises or discussions about multilingual texts (Daniel & Pacheco, 2016). Furthermore, as suggested by EDINA (n.d.), teachers could partner up pupils with the same L1 to support each other when carrying out assignments in the language of schooling and allow pupils to access the internet to research elements in or about their first language.

In this regard, educators and parents frequently worry that the focus on heritage languages in class may negatively affect the time spent on the teaching of the majority language. However, well-implemented bilingual educational programmes can actually help pupils of minority groups to advance their subject-related knowledge and literacy skills in their heritage language, without adversely impacting the pupil's development in the language of schooling (Cummins, 2001, p. 4). Moreover, according to Cummins (2001),

multilingualism positively affects a child's linguistic and educational development as it enables them to deepen their understanding and processing of the structure and use of languages, while simultaneously facilitating them to contrast the languages themselves (p. 4). Moreover, bilingual pupils generally show a better school performance when their mother tongue is efficiently taught, whereas the rejection of their L1 in the classroom may lead to a decreasing participation and confidence level, and possibly even stagnating development (Cummins, 2001).

An increasing number of schools are starting to encourage multilingualism in the classroom and focus on improving pupil's multilingual competence; however, it appears that multilingualism is often treated differently based on the lessons and teachers and that regularly no overarching contents or learning goals are established (Safont Jordà, 2017). Furthermore, findings by Peters (2020) show that although the majority of teachers believe that the use of home languages is important, integrating them into teaching practices is often experienced as an obstacle. Reasons for this might be because they are uncertain about how to approach pupils' first languages<sup>44</sup> or they lack knowledge of the languages themselves. Therefore, it is necessary to promote a more positive use of pupil's L1 in classrooms, also by conducting more research about classroom discourse and teaching practices in multilingual school settings to create effective policies and generalisable teaching practices that can benefit and support educators in this field (Peters, 2020; Safont Jordà, 2017, pp. 43-44).

In this regard, the following research question was set up to investigate the assessment and use of implicit knowledge, with focus on metalinguistic awareness and inclusion of NAM children through the promotion of multilingual practices:

*RQ: How can the implicit knowledge of newly arrived migrant children be concretely assessed and used in teaching practices to enhance their education process in Germany?*

In addition, the two following sub-questions have been established to gain a broader insight into the topic:

*SQ1: How can pupils' first languages or other languages be beneficially integrated into teaching practices to make use of their implicit knowledge?*

*SQ2: In what way can the use of pupils' prior knowledge in second language teaching promote the inclusion of newly arrived migrant children?*

To receive more specific data, the country of research will be Germany; the results however may be of interest Europe-wide.

## **4 Methods**

To investigate the outlined issue and to gain more insight into current practices and possible solutions through the eyes of teachers in the role of experts, a mixed-method approach was chosen, including a survey and a focus group interview. Based on those results, recommendations for efficient teaching practices regarding implicit knowledge and heritage languages in the classroom will be formulated. All research followed the guidelines by the Faculty Ethics assessment Committee Humanities (FEtC-H) at Utrecht University.

### **4.1 Instruments**

A mixed methods approach is composed of the data collection and analysis of both qualitative and quantitative data to reach a better understanding of a complex issue, while inspecting it from different angles. In this regard, especially a quantitative survey, followed up by an interview is common as it firstly allows to collect a great amount of data in a short period of time and then ask more in-depth and complementary questions in the interview so participants can offer explanations or descriptions about the research matter (Dörnyei, 2007).

#### ***4.1.1 Survey Design***

In the first step of this research, an online survey was created with Qualtrics XM to target teachers of both DaZ and DaF, to collect a large amount of data regarding the teaching of German to non-native speakers. The survey was based on an already existing and tested questionnaire by Peters (2020), which

means that a variety of questions were taken over, while additional questions concerning the assessment and use of implicit knowledge were added. Based on the research population, the survey was then translated into German.

Before the beginning of the survey, respondents had to provide their consent for the scientific use of their data. The questionnaire consisted of 39 questions, with 30 closed and 9 open-ended questions. The duration was approximately 20 minutes. The survey was divided into three parts; the first part concerned characteristics of the teachers and their students. The questions were answered in a multiple-choice manner with a text entry box for additional answer possibilities. The second part focused on the teacher's knowledge, assessment and use of pupil's implicit knowledge, with two open-ended questions where participants could give a more detailed description about the teaching methods that are applied, and what they believe is needed regarding the measurement of implicit language knowledge. Answers were given on a 5-point Likert scale with answer possibilities ranging from "agree" to "not agree" (in German; "trifft zu" and "trifft nicht zu") as well as open text entries for additional information. In the third part, questions referred to the use of heritage and other languages in the classroom, including specific methods and languages applied. Answer possibilities varied between multiple choice and 5-point Likert scale items, demonstrating frequencies of teaching methods including other languages in the classroom through the range of "often" to "never" (in German: "oft" and "nie"). A copy of the survey can be found in appendix A. At the end of the survey, respondents were asked if they wanted to participate in the following focus group interview.

#### ***4.1.2 Focus Group Interview Design***

The focus group was conducted through Microsoft Teams and lasted 87 minutes. The operational language was German. Before the interview, participants received an information letter and signed a data consent form (see appendix B). During the interview, the researcher moderated the conversation and provided guiding questions. Aspects referred to by the researcher were based on the results from the survey

regarding the use of pupil's implicit knowledge and multilingualism in the classroom. According to Dönyei (2007), focus group interviews can “create a synergistic environment that results in a deep and insightful discussion (p. 144). In this respect, the participants were considered as experts, providing insight into good practices and solutions to questions raised by respondents in the survey. The conversation was recorded, and relevant sections transcribed and coded for further analysis.

## 4.2 Participants

### 4.2.1 Survey Participants

To receive feedback about the content and layout of the survey, a pre-final version of the questionnaire was distributed to a pilot group. After reviewing and incorporating their responses, the survey was shared with the research population, as before mentioned, DaZ and DaF teachers. All participants stayed anonymous throughout. The survey was administered through a snowball sampling, which means that teachers working in these fields shared the link of the survey with colleagues (Dörnyei, 2007). Additionally, the link was published in two Facebook groups, namely *DaF – Lehrer/ Teacher of German as a Foreign Language* and *FaDaF e.V.* and distributed through the website and newsletter of the *Deutscher Bildungsserver*. In total, 47 responses were received, of which 8 were incomplete and were therefore removed from the data set. As shown in table 1, 5 teachers work in primary schools (*Grundschule*), a total of 10 teachers work in secondary education, namely in a *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*, or *Gesamtschule*<sup>1</sup>, and 26 in other types of institutions like nurseries, vocational and language schools,

---

<sup>1</sup> In the German education system, there are four different types of secondary schools: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*, and *Gesamtschule*. They all follow up primary school education but differ in their duration and foci. While *Hauptschule* ends after year 9 and aims at preparing for vocational training, the *Realschule* offers education including year 10, and the *Gymnasium* ends after year 12 or 13 and offers a final examination which is needed to enter university. *Gesamtschulen* frequently offer inclusive education in different difficulty levels in subjects such as mathematics and German to better meet the needs of pupils. Generally, they end after year 10 (Weidig, n.d.)

universities, accommodation for refugees, and private education. One teacher works in both a primary school and *Gesamtschule*, while another one teaches at a *Hauptschule* and *Realschule*.

**Table 1**

*DaZ and DaF Teachers' Workplaces*

		N	Percent
<b>School Types</b>	Grundschule	5	12.2%
	Hauptschule	1	2.4%
	Realschule	1	2.4%
	Gymnasium	1	2.4%
	Gesamtschule	7	17.1%
	Other	26	63.4%
<b>Total</b>		41	100.0%

*Note.* Percent of DaZ or DaF teachers working in different types of educational institutions.

Of the 39 teachers, the mean of working years is 4.28, with only 10 teachers having worked less than 5 years and in total 29 teachers contributing to the field of DaZ or DaF for 5 years or longer (see table 2).

**Table 2**

*Median Tenure of Teachers Working in DaZ and DaF*

	Frequency	Percent
1-2 years	1	2.6
2-4 years	9	23.1
5 years	7	17.9
Longer than 5 years	22	56.4
Total	39	100.0

*Note.* Average tenure of respondents working in the field of DaZ and DaF.

Additionally, the survey showed that the teacher's prior training before they began teaching DaZ or DaF differed considerably, with many teachers having undergone more than one training. Overall, 32% of teachers received training independently from a degree, while 7% individuals have not obtained any relevant certificates for this context. Moreover, 16 teachers answered that they received a different kind of training. These include university degrees with German as a second or foreign language as well as other language degrees such as linguistics or Scandinavian studies (see table 3).

**Table 3**

*Teacher’s Training for DaZ or DaF Teaching*

	N	Percent
<b>Teacher’s Training</b> University degree in teaching	14	23.3%
Further training (in addition to university degree)	7	11.7%
Further training (independent from university degree)	19	31.7%
Solely DaZ or DaF practice without specific training	4	6.7%
Other	16	26.7%
<b>Total</b>	60	100.0%

*Note.* Different educational backgrounds and trainings of teachers working in the field of DaZ and DaF.

**4.2.2 Focus Group Interview Participants**

As previously mentioned, the participants for the focus group interview were contacted after their participation in the survey, and three respondents agreed on doing the interview. Participant 1 and 2 work at a so-called *integrative Gesamtschule* which is a secondary school, providing education from year 5 until year 10 and inter-year education between year 5 to 7 as well as 8 to 10. The focus of this school is inclusion of students with disabilities and migratory backgrounds. Participant 1 has studied linguistics and obtained a DaZ training certificate. Currently they work as a learning guide for the languages of Italian and English and teach cultural studies in an integration class for NAM children. Participant 2 has an educational degree in mathematics and philosophy for secondary schools but specialised themselves in German communication trainings for individuals aiming to study or work in Germany. Presently, they mainly teach mathematics and regularly have pupils in their class whose L1 is not German. Participant 3 has obtained a degree in German as a second language while simultaneously teaching German as a freelancer, with focus on the health care sector at a vocational school for nursing education and in a hospital.



### 4.3 Procedure

After the complete administration and closure of the survey, its results were uploaded in the statistical analysis program IBM SPSS Statistics 26. The data was cleaned up by renaming various items and labels to prepare the collected data for analysis, and incomplete responses were deleted. Initially, the data set had 129 variables and 47 participants, which was then reduced to 114 variables and 39 participants, only keeping responses that were completed by at least 70%.

In context of this study, the quantitative data will primarily be used to support the qualitative data collected through the survey's open-ended questions and the interview, which means that solely a descriptive statistical analysis was conducted. A reliability analysis was carried out concerning all items related to implicit knowledge (Q12-16, Q18-21), and the use of other languages (Q24-29). The Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) for the implicit knowledge scale equated to 0.817, showing "good" reliability. Items concerning the use of other languages reached acceptable reliability,  $\alpha = 0.765$ .

To discuss the results of the survey in the interview, a variety of frequency tables and related text entries were reviewed beforehand, and questions based on these results formulated to ensure the correlation between the two methods. After the focus group interview, a partial transcription of extracts related to the research questions was undertaken with the online transcription program SpeechText.AI (see appendix C). All identifiers within the transcript were changed to encrypt the data. Following this, the transcribed data was uploaded to the qualitative language analysis software QSR Nvivo for coding. According to Dörnyei (2007), coding qualitative data helps to classify and group patterns or information (p. 250). The labels or so-called nodes that were created based on the theoretical framework and the survey results are (1) assessment of implicit knowledge, (2) use of implicit knowledge, (3) use of heritage languages as well as (4) inclusion of NAM children in school, and (5) inclusion of NAM children in class. These labels will be applied in the following to structure the research results. Firstly, the survey outcomes for each label will be summarised before the interview results will be presented to provide further information on specific aspects.

## 5 Results

### 5.1 Results Concerning Implicit Knowledge

The results from the survey showed that 74% (n = 29) of the research population had generally heard of the contrast of implicit and explicit knowledge before, and in total 29 persons (agree = 56.4%; somewhat agree = 17.9%) were also aware of these knowledge types in context of DaZ and DaF teaching, while 4 individuals had never encountered it. To see if there is a correlation between teacher’s prior training and their awareness of implicit knowledge, the data was split and analysed according to the different training types. The results showed that there is no direct relationship between the variables and the answer variations are widely spread between groups. However, especially teachers with independent training as well as those who either obtained no or another kind of training agreed to the statement (see table 4).

**Table 4**

*Awareness of Implicit Knowledge Based on Training Background*

	1 Agree	2 Somewhat agree	3 Neutral	4 Somewhat disagree	5 Disagree
1 Teaching degree	8 (57.1%)	1 (7.1%)	2 (14.3%)	1 (7.1%)	0
2 Further training (in addition to university degree)	5 (71.4%)	0	2 (28.6%)	0	0
3 Further training (independent from university degree)	11 (57.9%)	3 (15.8%)	3 (15.8%)	0	1 (5.3%)
4 Solely DaZ or DaF practice without specific training	3 (75.0)	1 (25.0)	0	0	0
5 Other	11 (68.8%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)

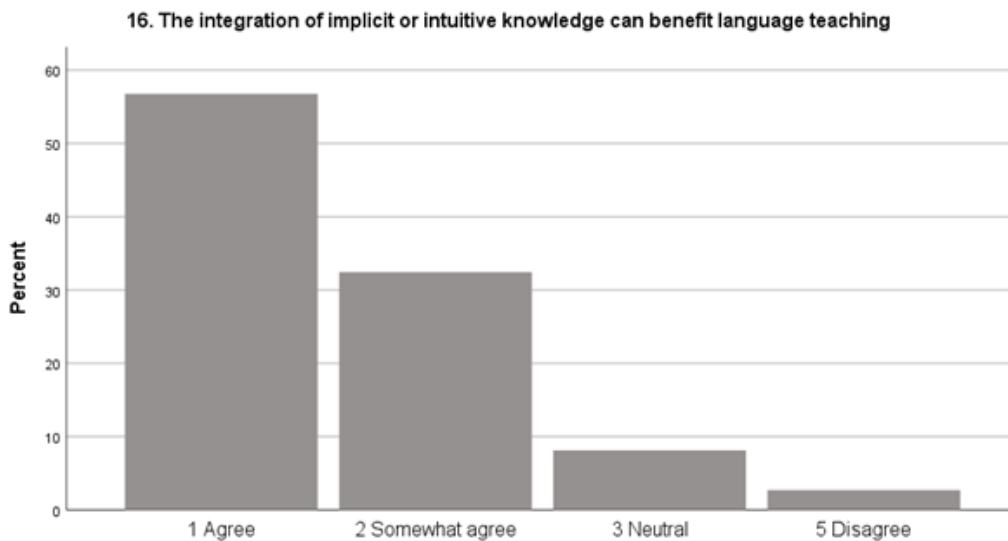
*Note.* Relationship between teacher’s awareness of implicit knowledge in context of DaZ and DaF teaching and their training background.

Furthermore, 64% (n= 25) fully agreed, and 20% (n= 8) somewhat agreed that they pay attention to the pupils’ intuitive knowledge in class, while 82% (agree= 51.3; somewhat agree 30.8) believe that implicit language learning should be a constant in DaZ and DaF teaching. In total, 58% agreed, and 32% somewhat

agreed that they believe that the integration of pupils’ implicit knowledge can promote language teaching, which can be seen in figure 3.

**Figure 3**

*Integration of Implicit Knowledge as a Benefit for Teaching*



*Note.* Majority of DaZ/ DaF teachers believes that the integration of implicit knowledge can benefit language teaching.

To provide more information, respondents were asked to further expand on their answer in an open-ended question. It was stated that, (1) language learning predominantly occurs implicitly and self-regulated. Therefore, in language teaching it is important to present language structures as part of communicatively relevant contexts, and only introduce language rules or systematic correlations in the second step to create explicit awareness. Moreover, (2) unravelling pupils’ prior knowledge and creating competence-orientated practices will strengthen their motivation and promote their learning process. (3) For that reason, assessing and using pupils’ implicit knowledge ought to be a requirement for the design of syllabi and the applied teaching methods.

**5.1.1 Results Concerning Assessment of Implicit Knowledge**

Within the second part of the survey as well as the focus group interview, participants were asked to provide methods, games, or tasks they apply in their teaching to assess pupils’ implicit knowledge. To

summarise the responses, three different approaches were recorded: (1) Visual materials such as pictures or visual texts with gaps to fill in should be used with pupils who especially have a lower language level. This will help pupils to use their already existing knowledge for descriptions or explanations and make their language use become multiperspective.

(2) It was recommended using authentic practices, created on the basis of pupils' point of departure. This especially involves initiating a variety of speaking practices where pupils can freely practice without focusing on their grammatical correctness. In this sense, participant 3 said that it is important to initiate narrative conversations where teachers ask their pupils to talk about their own experiences or opinions regarding a topic. This can both be applied with younger students to talk about topics like friendship or school, but also with older ones to discuss, for example, previous working experience or topics of expertise. As a result, the speaking barrier students often have when they begin learning a new language will be lifted and natural conversation will be created.

(3) Other aspects that can be used are music, rhymes, and stories, especially with ones that are well known in the heritage languages of the pupils. For instance, participant 1 said:

Storytelling eignet sich, weil die Strukturen wiederholen sich immer und dann kann man auch auf das zugreifen, was sie schon kennen, weil es sind tatsächlich die weltweit bekannten Geschichten. [Story telling is useful as the structures continuously repeat themselves, and then you can access what they already know because they are really the worldwide renown stories] (personal communication, April 8, 2021).

### ***5.1.2. Results Concerning Use of Implicit Knowledge***

When survey participants were asked if they would like to be equipped with more methods or techniques that could be used to assess pupils' implicit knowledge, 28% agreed (n= 11) and 26% somewhat agreed (n=10). Subsequently, they were asked what could concretely help them to find out what intuitive knowledge pupils have. Almost half of the respondents (49%, n=19) stated that they did not know what would help them in this regard, of which 18% (n=7) said that they are also not familiarised enough with the topic to know how to consciously measure implicit knowledge. Additionally, 13% (n=5) said that they would like to have a type of test that is also applicable to illiterate pupils, while 23% (n=9) said that it would

be helpful to know more about topics, discussion points, methods and games that could be used. In this regard and in addition to the previously named methods, participant 1 recommended to use scenic role-play and dramaturgy as this will not only motivate pupils to use the target language but also because the communicative practice will implicitly introduce certain language structures that can then be internalised. In this context, participant 1 described applying the theory of *Total Physical Response*, which was established by James Asher (1977), and aims at teaching language through a combination of speech and physical activity. The teacher says or performs something that is then copied by the pupil, to resemble implicit language learning during childhood (as cited in Er, 2013).

## 5.2 Results of Heritage Languages Use

Question 23 in the survey asked participants whether they apply heritage or other languages to find out what prior knowledge pupils have: 46% (n=18) agreed, 10% (n=4) somewhat agreed, and 13% (n=5) disagreed. Additional information that was mentioned in this context highlighted that (1) it helps teachers to assess skills and deficits of pupils more efficiently; (2) the more teachers are familiar with the pupil's heritage language and culture, the easier it will be for them to estimate and promote the pupil's learning condition and situation; and (3) that the implicit knowledge will be continuously expanded.

To find out if there is a relationship between teacher's prior training and the use of other languages, the answers to question 23 were compared between each teacher group composed of the different training backgrounds (see table 5). Results show that especially the teachers of group 3 and 4 apply other languages in their teaching, while the opinions of the first group are more widely spread, with 21% somewhat disagreeing. The three teachers of the fifth group (19%) disagreeing with the statement all obtained a university degree either in DaZ and DaF or German studies.

**Table 5**

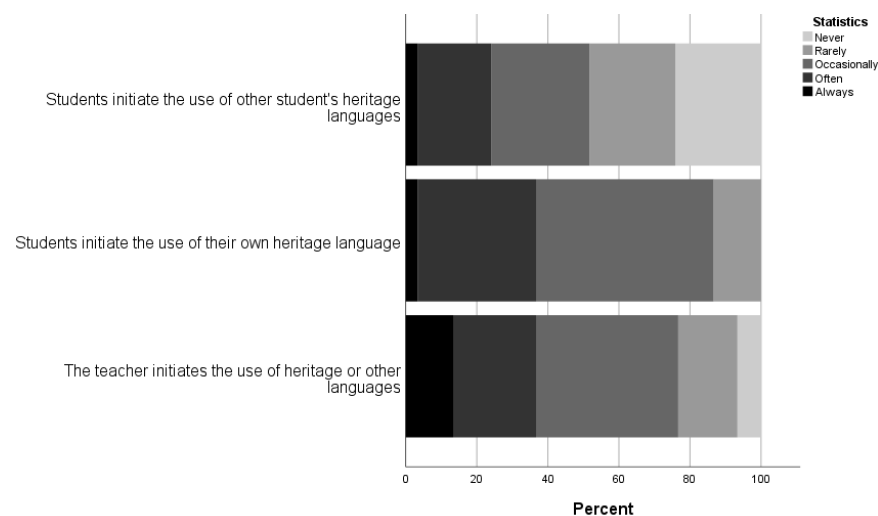
*Use of Other Languages Based on Teachers' Training*

	1 Agree	2 Somewhat agree	3 Neutral	4 Somewhat disagree	5 Disagree
1 Teaching degree	4 (28.6%)	1 (7.1%)	1 (7.1%)	3 (21.4%)	2 (14.3%)
2 Further training (in addition to university degree)	3 (42.9 %)	0	3 (42.9 %)	0	0
3 Further training (independent from university degree)	12 (63.2 %)	1 (5.3%)	1(5.3%)	1(5.3%)	1(5.3%)
4 Solely DaZ or DaF practice without specific training	3 (75.0%)	0	0	1 (25.0%)	0
5 Other	9 (56.3%)	2 (12.5%)	0	0	3 (18.8%)

*Note.* Relationship between the use of other languages such as pupils' heritage languages and teacher's prior training.

Respondents were further asked if they believe that the use of heritage languages while teaching is helpful to assess implicit knowledge. 56% of respondents (n=22) indicated yes, while 20% (n=8) said no. Nine responses were missing. The most used languages in this context are English (23%), French (12%) and Spanish (17%), followed by Turkish (7%), Arabic (7%), and Farsi (6%). Eighteen additional languages that were named were Amharic, Bulgarian, Chinese, Georgian, Greek, Italian, Latin, Portuguese, Romanian, Russian, Serbian, Swedish, and Tigrinya.

Moreover, results demonstrated that it cannot clearly be determined who primarily initiates the use of heritage languages. While 10% of teachers always apply other languages, and 31% on occasion, 38% of participants stated that their pupils occasionally initiate the use of their own language, and 20% of teachers said that their pupils occasionally introduce the languages of other pupils. This contrasts with 18% of teachers who expressed that their pupils never refer to other persons' L1 (see figure 4).

**Figure 4**
*Initiation of other Languages*


*Note.* Initiation of other languages in the classroom, divided into three groups.

In this regard, participant 1 said that it is necessary for DaZ teachers to signal to pupils that they are allowed to speak other languages than German as this will demonstrate that their own heritage language is appreciated, which will propel their engagement and motivation in class. One practice that could be applied in this context is *linguistic landscaping*, where pupils give a presentation about a topic in their heritage language. The focus of this exercise is not necessarily the content, but being able to see the students' different personalities, which might not be as visible when they try to express themselves in German. According to participant 3, this is pivotal when trying to create a class bond and making NAMs feel more comfortable, but also to show pupils that their language is valued (personal communication, April 8, 2021).

Another method especially useful for pupils who still have difficulties verbally expressing themselves is to divide the class into groups of pupils with the same or similar heritage languages to conduct tasks together and then only present their results visually. Participant 3 explained:

(...) dann umgeht man das, dass sie es im Deutschen nicht ausdrücken können aber eigentlich, weil sie miteinander ja in ihrer gleichen Herkunftssprache so auf einem sehr hohen Niveau sich austauschen können, auch ganz tolle Ergebnisse erbringen, die eben nur visualisiert sind. [(...) then you bypass that they are not able to express it in German, but actually, because they can correspond on such a high level in their heritage language, they can still produce great results, that are only visualised] (personal communication, April 8, 2021).

Following this, the teacher can then refer to the presented results and provide feedback and more input in German.

Generally, all three interview participants said that encouraging students to compare languages is of considerable significance to strengthen students’ metalinguistic skills and enhance their understanding.

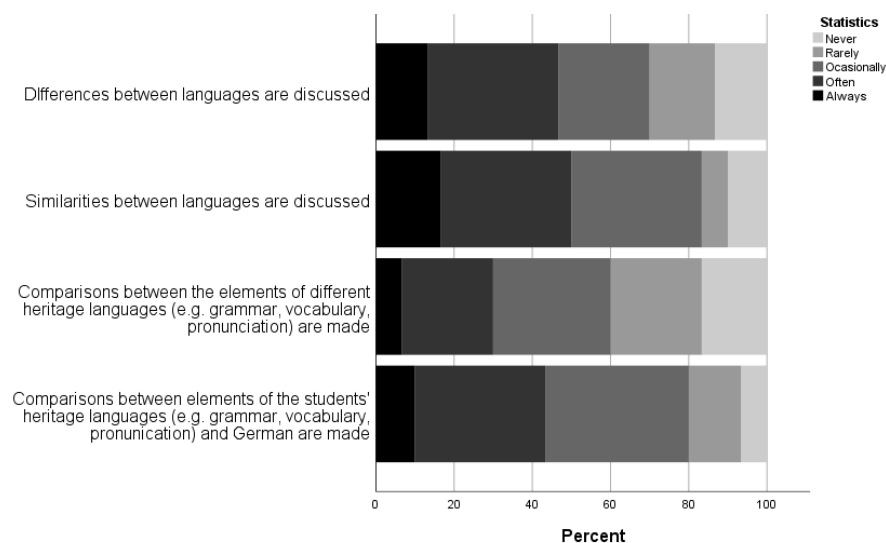
Participant 1 explained:

Es geht nicht nur um die Motivation darüber zu erschaffen. Es geht darum, diese Möglichkeit zu geben, auf die Strukturen, die man schon verinnerlicht hat, zurückzugreifen, zu vergleichen und dadurch, die andere Sprache lernen. Oder wenn man neben der Herkunftssprache noch Englisch hat oder eine andere Sprache, das ist eine super Ressource für die Fremdsprachen. So wird gelernt. [It is not only about generating motivation through this. It is about giving someone the possibility to draw on the structures they have already internalised, to compare them, and through this, learn the other language. Or if they besides the heritage language know English or another language, that is a great resource for the foreign language. This is how you learn] (personal communication, April 8, 2021).

Taking this into consideration is especially important when new students join whose German language level is comparably low and have difficulties understanding. This could be initiated by providing students with materials with extra space or gaps, where they can add notes or a translation in their heritage language. In this regard, the results of survey question 27 illustrated that teachers more commonly compare similarities than differences between languages, and that teachers less frequently compare elements of the different heritage languages with each other (see figure 5).

**Figure 5**

*Comparison between Languages in the Classroom*



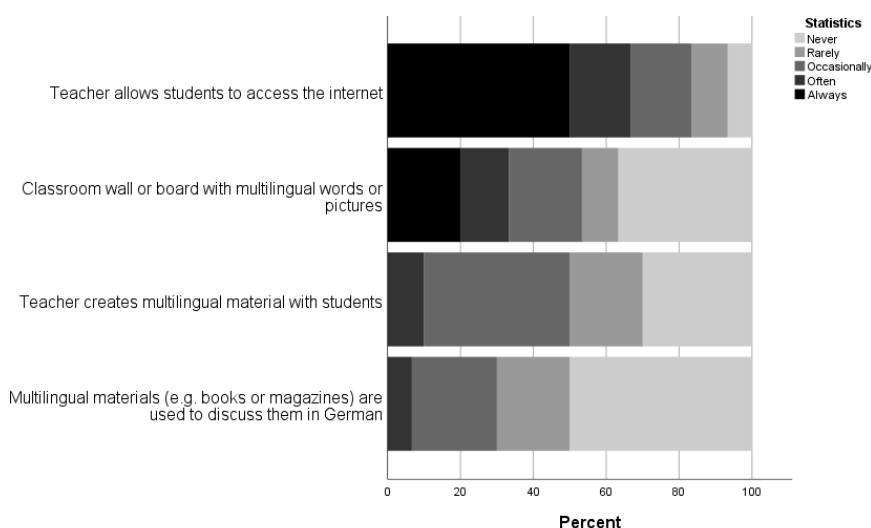
*Note.* Comparison between German and other languages in the lessons of DaZ or DaF teachers.



In addition to these comparisons, both the research population stated that it is important to use multilingual materials in the DaZ or DaF teaching. 38% (n= 15) of survey respondents indicated that they always allow students to access the internet to search for aspects related to their own language, while 31% (n=12) occasionally create multilingual materials with students. However, it is less common for teachers to present multilingual materials on classroom’s boards or walls or use materials in the pupils’ heritage languages to discuss them in German (see figure 6).

**Figure 6**

*Use of Multilingual Materials in the Classroom*



*Note.* Use of different kinds of multilingual materials in the DaZ or DaF classroom.

The results demonstrated that especially project work can be used to effectively incorporate heritage languages into teaching practices. For instance, participant 1 talked about including NAM children in the making of a school website or newspaper, where pupils are asked to report in their heritage languages and provide information about various topics related to the school. These multilingual reports can then be shared with parents or guests who do not know German.

In contrast, in question 23 13% (n=5) of survey respondents indicated that they do not use other languages in class and in question 29, 20% (n=8) participants said that they do not find the application of heritage languages helpful to assess implicit knowledge. The main reasons that were named in this context are that (1) they did not speak another language; (2) that their knowledge in other languages is not sufficient;

(3) that they speak other languages but not the heritage languages of pupils; (4) that only German should be spoken; (5) that groups are too heterogenous to apply all the different languages; and (6) that pupils' language awareness of their own language is not sufficient enough to compare it with other languages. In this regard, the interview participants recommended two aspects. Firstly, there is a variety of literature structurally describing and explaining different languages as well as comparing them to the German languages on a variety of levels and in a precise manner. Therefore, the participants suggest reading up on the pupils' languages if questions occur and the teachers do not know the language themselves. Secondly, they recommend involving the pupils by directly asking them how certain aspects work or appear in their heritage language. Participant 2 said:

Aber was es gibt, es gibt Teilnehmer. Kursteilnehmer, die dann auch was erklären. So 'ne Language Awareness. „Könnt ihr sagen, wie drückt ihr denn das in eurer Sprache aus?“ Dass wir eine Sensibilität in der Gruppe entwickeln für die andere Sprache, und es sind manchmal Teilnehmer dabei, die das locker übernehmen, was ich jetzt gerade nicht machen kann. [But you always have participants. Course participants who can also explain something. That is a kind of language awareness. “Could you tell me how you say this in your language?” So that we develop a group sensitivity towards other languages. And sometimes there are participants who can easily take over in situations where I cannot] (personal communication, April 8, 2021).

If the pupil cannot explain certain aspects themselves, there is usually another participant in the class or school who knows the same or a similar language and who can offer advice or a translation.

### **5.3. Results of Inclusion of NAM children**

#### ***5.3.1 Inclusion in school***

Participant 1 and 2 work at a school where NAM children are directly integrated into a regular school class and immediately assigned two to three student buddies as well as a teacher who acts as a learning mentor, showing them the school and helping them integrate. Moreover, they are directly included into class projects, an intensive German course, and additional integration projects are continuously established. In addition, an extra afternoon course is offered where more subject specific terminology is taught. As the participants noticed, this contrasts with many other schools where NAM children are in

separate classes, with constantly changing classrooms, and they barely have contact with other students.

This can negatively affect their school attendance and integration. Participant 1 stated:

(...) ich kann vergleichen, weil ich habe in einer normalen Intensivklasse sozusagen da unterrichtet. Und jetzt, in diesem offenen System, da, wo sie von Anfang an mit integriert werden in der Regelklasse. Und ich sehe schon riesige Unterschiede (...). Aber ich sehe tatsächlich, dass die Fortschritte, die sie machen, im Sinne des Erlernens der deutschen Sprache, im Sinne des Selbstbewusstseins. [I can compare because I have taught in a so to say normal intensive class. And now, in this rather open system, where they are integrated into regular classes from the beginning on, I can see huge differences (...). But I can really see the progress they make, in the sense of learning the German language, and in the sense of their self-confidence] (personal communication, April 8, 2021).

### 5.3.2 Inclusion in class

Participant 2 explained that it is important to actively use NAM children's strengths they may have in one or more subjects to help others, who may show weaknesses. For example, they currently have a pupil in their class who still has difficulties expressing themselves in German, but they have a strength in the English language. Therefore, the student is used as an expert for English, but is also allowed to generally speak English in class, creating a bilingual class environment.

In this sense, involving pupils and enabling them to switch from a student to a teacher role, and as a teacher demonstrate that they also not know everything and can still expand their knowledge, is of special importance. Moreover, giving pupils the opportunity to share their knowledge and report on aspects from their country of origin or heritage language, will provide more speaking practice, initiate new conversations, and strengthen the bond between classmates.

## 6 Discussion

The present study was set out to answer the following main research question:

*How can the implicit knowledge of newly arrived migrant children be concretely assessed and used in teaching practices to enhance their education process in the host country?*

The findings suggest that although the majority of DaZ and DaF teachers assesses and uses the implicit language knowledge of their pupils during and through their teaching, the practices, and methods they apply

to do so can differ. This may be based on the training they have obtained, their teaching experience as well as their familiarity with the topic. As mentioned in chapter 2.1, in Germany teachers working in the field of German as a second language can often have diverse kinds of expertise or professional backgrounds, which was also shown by the study results (Ehmke et al., 2018). Nevertheless, it appears that a teacher's prior training background has no direct correlation to their level of awareness of implicit knowledge.

The results demonstrated that 64% of the teachers fully agreed and 20% somewhat agreed that they pay attention to pupils' implicit knowledge during their teaching. Regarding the assessment of this knowledge, teachers generally recommend employing authentic practices that are based on the pupil's point of departure and involve a variety of open speaking exercises. The three most common approaches that were recorded were using visual materials, working with well-known music, rhymes or stories as well as initiating narrative conversations. Visual materials or texts with gaps to fill in are especially useful for students with a lower language level as this will help them to apply their already existing knowledge for descriptions or explanations, while teachers can observe and evaluate their language use. Storytelling is effective as it can always be adapted to the pupils' language level, and it also gives them the opportunity to access and share something they already know. Whereas narrative conversations are applicable to both younger and older individuals and can be implemented by teachers asking their pupils about their own experiences or opinions concerning a specific topic, without necessarily focusing on grammatical correctness. In this context, participant 3 explained that through this practice, natural conversation will be initiated, and the speaking barrier will be lifted that often exists when individuals begin learning a new language. Therefore, this activity does not only give opportunity to more speaking practice, but the teacher can moreover evaluate the pupils' knowledge and skills.

Another practice that was discussed and aims at imitating the implicit language learning process of a first language is the *Total Physical Response* approach. With this practice, language is taught through combined speech and physical activity where teachers say or perform something, which is then replicated by the students. As a result, pupils will be encouraged to use the target language and learn certain language

structures or rules that are implicitly introduced through the communicative practice (Er, 2013; personal communication, April 8, 2021). This corresponds with the *natural* or also called *first language acquisition approach* described by Krashen (1982) and Van Avermaet (2018) which states that language is acquired through meaningful and naturally occurring input.

These methods show that the research population prefers practices that deviate from the ‘traditional’ understanding of L2 learning which usually aims at conscious or explicit learning, and focus more on authentic language learning approaches, for instance through natural occurring communication. According to Van Avermaet (2018) and Rösch (2011), implementing those methods and with encouraging pupils to produce and experiment with language through the formation of language hypotheses, will not only make the language learning more dynamic and closer to the reality of language acquisition, but will ultimately strengthen the pupils’ language production.

Furthermore, 57% of teachers fully agreed and 32% somewhat agreed that the incorporation of pupils’ implicit knowledge is beneficial for language teaching. The reasons that were given in this regard indicate that language learning is predominantly an implicit and self-regulated process, therefore language structures ought to be taught through competence-orientated practices as well as communicatively relevant contexts, before introducing language rules to establish explicit awareness. These comments resemble the *language learning process* described by Kim and Nam (2016) who state that a person’s language competence, speech production as well as understanding of another language is formed through implicit knowledge. Whereas explicit knowledge functions as a monitor for the application of the correct language rules (Krashen, 1982). Considering these aspects and techniques in the context of NAM children’s education means the language teaching process must be shaped by evaluating and drawing on pupil’s prior knowledge and skills and creating as authentic language practices as possible. As a result, not only their language acquisition process but also their integration into mainstream education might be enhanced.

It should be noted, however, that cooperating these practices is also possible outside of preparatory classes and within regular education as participant 1 and 2 showed. Participant 2 explained that it is

important to actively integrate migrant pupils' strengths into practices to help others who may show weaknesses in the same context (personal communication, April 8, 2021). This can also be referred to the use of heritage languages in the classroom. In this regard, the first sub-question that guided this research was:

*How can pupils' first languages or other languages be beneficially integrated into teaching practices to make use of their implicit knowledge?*

As previously described in chapter 3.3, the level of development of a person's L1 has an impact on the development of another language. This means, the stronger the foundation of their first language is, the more advanced their skills in an L2 can become. Therefore, it is important to promote multilingual programmes at schools and strengthen both the first and second language (Cummins, 2001; Cummins, 2007).

The results showed that almost half of the participants apply other languages than German in the classroom to assess the implicit knowledge of pupils, while approximately a quarter disagreed. Especially teachers who received training independently from a degree, who solely obtained knowledge about DaZ or DaF through practice as well as the individuals who got another kind of training indicated that they employ other languages, while the answers of the participants with a teaching degree varied considerably. On the one hand this might indicate that trainings that are solely focused on DaZ or DaF, in contrast to trainings in addition to another degree, promote the use of heritage languages more. On the other hand, it could additionally mean that persons who have not obtained any specific training are more likely to apply another language as it might simplify the assessment process of prior knowledge because pupils may be more able to express themselves. This can also be seen by the comments that were made regarding the assessment of implicit knowledge through heritage languages. The respondents said that the more familiar teachers are with pupils' languages and cultures, the easier it will be to assess and promote their learning progress. Moreover, using other languages helps teachers to evaluate the skills and deficits of pupils more efficiently.

It appears that the application of heritage languages in the classroom is generally directed at two

main aims: strengthening of metalinguistic awareness and inclusion of NAM children. Firstly, the results shows that DaZ and DaF teachers are usually trying to enhance pupils' language awareness by comparing elements between the languages. This shows that although the questions regarding heritage languages focused on didactics concerning implicit language knowledge, the research population most commonly believed that teaching practices should be directed at raising pupils' awareness about language differences and similarities, and with that making initial implicit knowledge become explicit. For instance, participant 1 said that comparing languages will give pupils the possibility to draw on and examine the already internalised language structures, leading to a more enhanced language comprehension (personal communication, April 8, 2021). According to Darquennes (2017), doing so is especially significant for pupils whose L1 is a minority language as they will become more conscious of their strengths and deficits in their L2, which can bolster their language development (Swain 1995 as cited in Jessner, 2017). To encourage students to compare languages individually, the materials handed out can contain extra gaps or spaces where notes or translations in the heritage languages can be added.

Generally, the results illustrate that teachers are more likely to discuss similarities than differences of languages, while it is the least common to compare elements between different heritage languages. The reason for this may be because teachers may have less knowledge of the pupils' languages to efficiently compare them and point out differences or similarities. This was also suggested by the study results when participants indicated their reasoning for not applying other languages as well as for not finding their application useful for assessing pupils' implicit knowledge. The main arguments were that the teachers do not have any or adequate knowledge of the pupils' languages, that the classes are too heterogeneous to apply all the different languages, and that the pupils' metalinguistic awareness is often not sufficient for drawing comparisons. Similar results were also found by Peters (2020), as teachers signalled that although they believe that the use of pupils' home languages is important, it is often experienced as an obstacle to integrate them into teaching practices. Moreover, her findings further illustrated that teachers felt uncertain about how to approach and incorporate pupils' L1s if they did not have knowledge of the languages

themselves. These results were shared with the interview participants who recommended two aspects. Firstly, if teachers are unfamiliar with a pupils' language and would like to know more about its structure, there is a variety of literature that provides an overview of languages, including descriptions and explanations. The participants recommend referring to those books to gain a general understanding of their pupils' L1s. Secondly, they stressed that it is important to directly ask their pupils if they require more information about their heritage language or another aspect the pupil may be familiar with. As participant 3 explained, through this the whole class develops a group sensitivity towards other languages and pupils can enhance their metalinguistic awareness. In case the pupil cannot explain the raised question themselves, there is usually another person in the class or school who speaks the same or similar language and can offer advice or a translation.

Enabling pupils to switch their roles from the person who is being taught to the one that teaches, especially concerning their own language or culture, will ultimately lead to more speaking practice, initiate new conversations, and demonstrate appreciation of their knowledge. In addition, if teachers indicate that they also do not know everything and would like to expand their knowledge through their pupils' input, students may become more confident and experience a stronger bond with their educators and class.

This can be connected to the second aim of applying multilingual practices in L2 teaching that was shown by the research results: inclusion of migrant pupils. In this context, the following second sub-question was formulated:

*In what way can the use of pupils' prior knowledge in second language teaching promote the inclusion of newly arrived migrant children?*

Firstly, the results suggested that it shall be signalled to pupils that they are allowed to speak in their own L1 as this will highlight that their language is appreciated and their input is valued, even if it is in another language. For example, *linguistic landscaping* can be applied where pupils give a presentation in their heritage language to not only share information about a topic but to be able to showcase their actual personality to the class (personal communication, April 8, 2021). Alternatively, Daniel and Pacheco (2016)



further suggested applying or producing multilingual materials such as books or a multilingual wall in the classroom as well as discussing or translating multilingual texts. Likewise, the research population indicated that using multilingual materials is significant and most easily deployable through project work. For example, participant 1 recommended initiating a multilingual school website or newspaper for which migrant pupils report in their heritage languages (personal communication, April 8, 2021). As a result, NAM children will experience that their input is appreciated, that they contribute to the school community, and they are simultaneously practising their L1 to write understandable and shareable content.

However, although multilingual materials appear to be of relevance in the DaZ and DaF teaching, approximately half of the respondents indicated they never discuss multilingual materials with their students. Whereas 38% of teachers said that they allow their pupils to access the internet to search for aspects concerning their heritage language, and almost 20% said that they present multilingual words or pictures in the classroom. This suggests that teachers are more likely to point out different language aspects on a surface level and further encourage pupils to inform themselves more about their own language through the internet, than actively creating multilingual content or discussing multilingual aspects during their teaching.

Another method to efficiently include NAM children into their new environments can be implemented by forming groups of pupils who speak the same or similar L1, so they conduct tasks together in their own language, but then only present the results visually (personal communication, April 8, 2021). In this way, they can still demonstrate their understanding and knowledge on a relatively high level and the teacher can refer to their visualisation by offering feedback and further input in German. A similar method was also suggested by EDINA (n.d.) as they suggested that teachers could team up pupils with the same first language to offer support to each other during assignments. On one hand, these practices will encourage and motivate pupils to participate more actively. This is especially important because when pupils experience their L1 being rejected in the classroom, they participate significantly less and their confidence level and even development stage may decrease. In contrast, if pupils' first language is efficiently integrated

into teaching practices, bilingual pupils generally demonstrate a better school performance (Cummins, 2001). On the other hand, allowing pupils to speak and use their first language in class will also help creating a bond between NAM children and the other students as the individual personalities will shine through more observably (personal communication, April 8, 2021). As in many schools, migrant pupils are usually taught separately from regular classes and often only join mainstream education when their knowledge of German is sufficient, they barely have contact with regular students. According to participant 1, this can negatively affect their school attendance and integration (personal communication, April 8, 2021; Sievers, 2019).

## **7 Conclusion and Further Research**

This research was undertaken to gain more insight into current teaching practices and possible solutions for the assessment and use of implicit knowledge in the context of NAM children's education in Germany. Moreover, it was further focused on the application of pupils' first languages in the classroom as well as methods concerning implicit knowledge to promote the inclusion of migrant pupils in their new school and class. To collect a large amount of data about teaching German as a non-native language, both DaZ and DaF teachers were asked to respond to the survey. During the focus group interview, however, the focus shifted more towards German as an L2.

The research results showed that there is generally not only one concrete method that can be applied in context of the assessment and use of implicit knowledge, or regarding pupils' heritage languages. The language acquisition process is a dynamic one, therefore the language teaching should be as well. Practices should deviate from more explicit learning strategies and be rather based on and adapted to the points of departure and needs of NAM children. This also includes initiating a variety of natural and free speaking practices within the classroom that resemble the implicit language acquisition process and allow pupils to gain experience of and experiment with their L2, for example through such as narrative conversations, storytelling, scenic role play or the approach of *Total Physical Response*. As a result, the teaching and

learning will become more dynamic and practice-oriented, which will ultimately strengthen the pupils' language production, comprehension and learning motivation.

Furthermore, the migratory background of newly arrived pupils and a different first language should not be considered a disadvantage, but rather as an asset to simultaneously develop pupils' L1 and L2 and make schools and classrooms more diverse and multilingual. Pupils' heritage languages cannot only be used to enhance metalinguistic awareness but also help with the inclusion of NAM children into their new environments. In this context, project work, comparisons between languages and exercises that can be conducted in the pupils' heritage languages appear to be especially beneficial.

It seems that in particular educational institutions with an inclusive school form, like the one participant 1 and 2 worked at, can provide insight into efficient and beneficial practices regarding NAM children education in Germany. Furthermore, the study showed that while many DaZ teachers have already created or collected a variety of teaching strategies for the assessment and use of implicit knowledge, knowledge and guidance is not shared enough between educators. Therefore, the present study helped to give a broad insight into the current situation of NAM children's education in Germany and to gather efficient practices that can be used to guide teachers in the future (see appendix D and E for an English and German summary of recommendations). Nevertheless, as the topic of implicit knowledge and the use of heritage languages in migrant pupil education are complex matters, research ought to be continued to provide even more concrete measures and recommendations to teachers, schools, and policy makers.

## **7.1 Limitations**

In the context of this research, three limitations were recognised. Firstly, the formulation of certain questions in the survey, especially regarding the use of heritage languages and comparing languages, might have unintentionally influenced the results and shifted the focal point towards metalinguistic awareness and explicit knowledge, in contrast to the use of implicit knowledge. This may be because the survey was based

on an already existing questionnaire by Peters (2020) whose research focus was not on implicit knowledge but the use of pupils' languages in the classroom in general.

Secondly, as a mixed method approach was chosen, the results of the focus group interview were interpreted qualitatively. Therefore, the analysis of the results might have unconsciously been affected by the researcher's own beliefs and biases. This means that a researcher from another culture or with another first language might have interpreted the data differently.

Thirdly, due to the size of the focus group and the missing representation of other school forms, the interview results can be recognised as significant examples for good practices, but they may not be applicable at all educational institutions. For instance, as participant 1 and 2 work at an *integrative Gesamtschule*, they might receive more opportunities and support to actively include NAM children. However, this may not be the case at all schools. Therefore, it would be important to compare different school forms and practices.

## **7.2 Further Research**

For future research it is recommended to solely focus on DaZ teachers to gain even more insight into NAM children's education. This could be achieved by directly contacting schools and conducting additional semi-structured interviews with teachers who work with migrant pupils. Moreover, additional focus group interviews should take place that are aimed at formulating recommendations and practices regarding implicit knowledge that are suited to all school forms, class constellations and pupils' competencies. Following this, the recorded results could be shared with the participants to receive their feedback and possibly adapt recommendations. Moreover, it would be interesting to conduct this research in other EU countries, for instance with EDINA's partners, to compare results and create overarching guidelines that are suited to each country's educational system.

### References

- Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). To define means to say what you know about things': the development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*, 33(1), 71-97. doi: 10.1017/s0305000905007312
- Bundeszentrale für politische Bildung (2021). *Demografie von Asylsuchenden in Deutschland* [Infographic]. bpb.de. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/zahlen-zu-asyl/265710/demografie>
- Cots, J.M. (2017). Knowledge About Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 31-42). Springer International Publishing Switzerland.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7, 15-20.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–240.
- Darquennes, J. (2017). Language Awareness and Minority Languages. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 297-308). Springer International Publishing Switzerland.
- De Houwer, A. (2017). Early Multilingualism and Language Awareness. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 83-97). Springer International Publishing Switzerland.
- Dervin, F., Simpson, A., & Matikainen, A. (n.d.). *EDINA Country report Finland*. University of Helsinki.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, And Mixed Methodologies*. Oxford University Press
- EDINA (n.d.). Retrieved from <https://edinaplatform.eu/en>

- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Eds.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann Verlag.
- Ellis, N.C. (2008) Implicit and Explicit Knowledge about Language. In *Encyclopedia of Language and Education*, 2(6), 1-13. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_143](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143)
- Ellis, N.C. (2017). Implicit and Explicit Knowledge about Language. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 113-124). Springer International Publishing Switzerland.
- Er, S. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.
- Jessner, U. (2017). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 19-30). Springer International Publishing Switzerland.
- Kato (2016, January 13). *Was ist eigentlich der Unterschied zwischen DaF und DaZ?*. DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration. <https://sprache-ist-integration.de/der-unterschied-zwischen-daf-und-daz/>
- Kim, J., & Nam, H. (2017). Measures of implicit knowledge revisited. Processing Modes, Time Pressure, and Modality. *Studies in Second Language Acquisition* 39(3), 431-457. doi:10.1017/S0272263115000510
- Koehler, C. (2017). Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. NESET II ad hoc question, 1.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California
- Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(5), 310-331.

- Le Pichon, E., Baauw, S., Erning, R.v., Pulinx, R., de Mets, J., Dervin, F., & Simpson, A. (n.d.). *EDINA – Education of International Newly Arrived Migrant pupils* [poster]. Utrecht University; University of Ghent; University of Helsinki.
- Le Pichon-Vorstman, E., & Baauw, S. (2019). EDINA, Education of International Newly Arrived Migrant pupils. *European Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 145-156.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P., & Darsow, A. (2013). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In Maaz, K., Neumann, M., & Baumert J. (Eds.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter* (pp. 315-347). Springer VS.
- Peters, L.L. (2020). *Thuisstalen in de schakelklas: (Obstakels bij) het inzetten van translanguaging in het Nederlands voortgezet onderwijs aan nieuwkomersleerlingen* [Master's thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository.
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2017). Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 175-191.
- Rebuschat, P. (2013). Measuring implicit and explicit knowledge in second language research. *Language Learning*, 63(3), 595-626.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Oldenbourg Verlag.
- Safont Jordà, M. P. (2017). Third Language Acquisition in Multilingual Contexts. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 137-148). Springer International Publishing Switzerland.
- Sievers, I. (2019). Bildungszugänge und -barrieren in der Migrationsgesellschaft. In R. Natarajan (Eds.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (pp. 235-252). Springer VS.
- Söhn, J. (2005). Zweisprachiger Unterricht. Chancengleichheit für Migrantenkinder. *WZB-Mitteilungen*, 108, 39-42.
- UNICEF. (2020). *Latest statistics and graphics on refugee and migrant children* [Infographic]. Unicef.org.

<https://www.unicef.org/eca/emergencies/latest-statistics-and-graphics-refugee-and-migrant-children>

Van Avermaet, P. (2018, April 23). *EDINA Introduction by prof. Piet Van Avermaet* [Video]. Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=bOqS7sLcEfg&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=bOqS7sLcEfg&feature=emb_title)

Verschik, A. (2017). Language Contact, Language Awareness, and Multilingualism. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 99-112). Springer International Publishing Switzerland.

Weidig, Ingo (n.d.). *Description of German schools*. Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik Uni Würzburg.

<https://www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/history/meg/mathedb1.html>

Zhang, R. (2015). MEASURING UNIVERSITY-LEVEL L2 LEARNERS' IMPLICIT AND EXPLICIT LINGUISTIC KNOWLEDGE. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 457-486.  
doi:10.1017/S0272263114000370



## Appendices

### Appendix A

Survey for DaZ and DaF Teachers

## Lehrmethoden im DaZ-/ DaF-Unterricht für Kinder und Jugendliche

---

Start of Block: Teilnahmeanforderung

Q1 Sehr geehrte Teilnehmende,

vielen Dank für Ihre Interesse an meiner Studie zu Lehrmethoden im DaZ- oder DaF-Unterricht für Kinder und Jugendliche! Die Forschung erfolgt im Zusammenhang mit meiner Masterarbeit an der Utrecht University und dem EDINA-Projekt.

Das Ziel ist es, praktische **Tipps und Empfehlungen** für den Umgang mit implizitem Wissen im DaZ- oder DaF-Unterricht zu sammeln, um diese Methoden an andere Lehrkräfte weitergeben zu können.

Die Bearbeitungszeit des Fragebogens beträgt ca. **20 Minuten**.

Die Beantwortung der folgenden Fragen basiert ausschließlich auf **Ihren Erfahrungen** und **persönlichen Einstellungen**; es gibt daher keine richtigen oder falschen Antworten. Die Teilnahme an der Studie ist vollkommen freiwillig. Die Auswertung der von Ihnen gegebenen Antworten erfolgt **anonym**. Alle Daten werden vertraulich behandelt und für mindestens 10 Jahre in einem sicheren Server der Utrecht University gespeichert und anschließend gelöscht. Die Ergebnisse der Studie werden für die Masterarbeit der unten genannten Studentin und daraus resultierenden Publikation in einer wissenschaftlichen Zeitschrift oder Sammlung verwendet. Die Forschungsergebnisse werden **ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke** verwendet, um anschließend Empfehlungen und Tipps für andere Lehrkräfte, Forscher/innen oder bildungspolitische Entscheidungsträger formulieren zu

können.

Die anonymen Forschungsdaten werden mit Betreuer/innen der Masterarbeit und Forscher/innen und Dozent/innen des EDINA-Projekts und/ oder der Utrecht University geteilt. Darüber hinaus können die Daten mit anderen Wissenschaftler/innen und/ oder von diesen wiederverwendet werden, um andere Forschungsfragen zu beantworten.

Die Untersuchung unterliegt den Richtlinien der Ethikkommission der Fakultät für Geisteswissenschaften der Utrecht University (FETC-GW). Wenn Sie eine Beschwerde über das Forschungsverfahren dieser Studie einreichen möchten, können Sie eine E-Mail an das Sekretariat der FETC-GW ([fetc-gw@uu.nl](mailto:fetc-gw@uu.nl)) oder an den/ die Datenschutzbeauftragte/n der Utrecht Universität ([privacy@uu.nl](mailto:privacy@uu.nl)) schicken.

Wenn Sie Fragen haben oder weitere Informationen benötigen, können Sie mich gerne auch vor, während oder nach der Umfrage über die folgende E-Mailadresse erreichen:

Samantha Weller: [p.s.weller@students.uu.nl](mailto:p.s.weller@students.uu.nl).

Weitere Informationen zum EDINA-Projekt erhalten sie hier: <https://edinaplatform.eu/en> oder von meinen Betreuern:

Dr. Marie Steffens: [m.g.steffens@uu.nl](mailto:m.g.steffens@uu.nl).

Dr. Sergio Baauw: [s.baauw@uu.nl](mailto:s.baauw@uu.nl)

**Vielen Dank nochmals für Ihre Teilnahme!**

Samantha Weller

- Ich habe alle wichtigen Informationen über die Studie erhalten und verstanden und stimme der Verwendung meiner Antworten für wissenschaftliche Zwecke zu. (1)

End of Block: Teilnahmeanforderung

---

**Start of Block: Block 2**

**Q2 Der erste Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit persönlichen Angaben zu Ihrer Person und Ihren Lernenden.**

---

Q3 1. In welcher Einrichtung unterrichten Sie? (mehrere Antworten sind möglich)

 Grundschule (1) Hauptschule (2) Realschule (3) Gymnasium (4) Gesamtschule (5) Andere: (6) \_\_\_\_\_

---

Q4 2. Wie lange unterrichten Sie bereits DaZ/ DaF?

- weniger als 1 Jahr (1)
- 1-2 Jahre (2)
- 2-4 Jahre (3)
- 5 Jahre (4)
- Länger als 5 Jahre (5)

---

Q5 3. Welche Art Ausbildung haben Sie in diesem Zusammenhang erhalten? (Mehrere Antworten sind möglich)

- Lehramtsstudium (1)
  - Weiterbildung (zusätzlich zum Lehramtsstudium) (2)
  - Fortbildung/ Zusatzausbildung (unabhängig vom Lehramtsstudium) (3)
  - Ausschließlich DaZ-/ DaF-Unterrichtspraxis ohne Aus- oder Vorbildung (4)
  - Andere: (5) \_\_\_\_\_
-

Q6 4. Welche der folgenden Altersgruppen unterrichten Sie (mehrere Antworten sind möglich)

Kindergarten/ -laden ab 3 Jahren (1)

5-6 (2)

6-10 (3)

10-13 (4)

14-16 (5)

Mutter/ Kind-Familienunterricht (6)

Andere: (7) \_\_\_\_\_

---

Q7 5. Wie viele Schüler/innen unterrichten Sie im Durchschnitt gemeinsam?

- Weniger als 5 (1)
  - 6-10 (2)
  - 11-15 (3)
  - 16-20 (4)
  - Mehr als 20 (5)
-

Q8 6. Welchen kulturellen beziehungsweise ethnischen Hintergrund haben die Schüler/innen, die sie unterrichten? (Mehrere Antworten sind möglich)

- Nord-/ Westeuropa (1)
  - Südeuropa (2)
  - Osteuropa (3)
  - Naher Osten/ Arabische Länder (4)
  - Asien (5)
  - Nordafrika (6)
  - Subsahara-Afrika (südlich der Sahara) (7)
  - Amerika (Nord-, Latein- und Südamerika) (8)
  - Ozeanien (Australien) (9)
-

Q9 7. Welches Sprachniveau (Deutsch) haben Ihre Schüler/innen? (mehrere Antworten sind möglich)

- Alpha-Level 1 (Analphabeten, die einzelne Buchstaben erkennen, jedoch keine Wörter) (1)
- Alpha-Level 2 (Analphabeten, die einzelne Wörter lesen bzw. schreiben können, jedoch keine ganzen Sätze oder Texte) (2)
- Alpha-Level 3 (Analphabeten, die einzelne Sätze lesen oder schreiben können, jedoch keine längeren/ ganzen Texte) (3)
- A1 (Elementare Sprachanwendung, erste Stufe) (4)
- A2 (Elementare Sprachanwendung, zweite Stufe) (5)
- B1 (Selbstständige Sprachanwendung, erste Stufe) (6)
- B2 (Selbstständige Sprachanwendung, zweite Stufe) (7)
- C1 (Kompetente Sprachanwendung, erste Stufe) (8)
-



Q10 8. Wie erfolgt die Zusammensetzung von Klassen beziehungsweise Lerngruppen?

- Anhand des Alters (1)
- Anhand der Deutschkenntnisse (2)
- Anhand des Bildungslevels (3)
- Anderer Grund: (4) \_\_\_\_\_

Q11 9. Sind Sie zufrieden mit dieser Zusammensetzung?

- Ja (1)
- Nein (2)

*Skip To: Q13 If 9. Sind Sie zufrieden mit dieser Zusammensetzung? = Ja*

Q12 9a. Wenn nein, warum nicht?

---



---



---



---



---

Q13 10. Haben Sie das Gefühl, dass Sie ausreichend für Ihre Rolle als DaZ-/ DaF-Lehrkraft vorbereitet wurden?

- Ja (1)
- Nein (2)

*Skip To: Q15 If 10. Haben Sie das Gefühl, dass Sie ausreichend für Ihre Rolle als DaZ-/ DaF-Lehrkraft vorbereitet... = Ja*

---

Q14 10a. Wenn nein, warum nicht?

---

**Q15 Dies war der erste Teil des Fragebogens.**

Der zweite Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit Unterrichtsmethoden, das heißt der Schwerpunkt meines Forschungsinteresses sind Ihre Tipps und Tricks hinsichtlich der Nutzung des implizitem Wissen im DaZ-/ DaF-Unterricht.

End of Block: Block 2

---

Start of Block: Block 5

Q16 11. Haben Sie schon mal von implizitem Wissen im Kontrast zu explizitem Wissen gehört?

- Ja (1)
- Nein (2)

End of Block: Block 5

---

Start of Block: Block 3

Q17 Implizites Wissen im Kontext von Sprachenlernen bedeutet, dass eine Person sich eine Sprache durch deren praktische Anwendung (oft unbewusst) angeeignet hat, zum Beispiel durch wiederholte und natürliche Sprech-, Schreib-, Lese- oder Hörübungen, anstatt durchs Auswendiglernen von zum Beispiel grammatikalischen Regeln (explizites Wissen).

Dies ist in der Regel der Fall beim Aneignen der Muttersprache.

Zum Beispiel wird ein Kind höchstwahrscheinlich Probleme dabei haben, Ihnen das Konzept des „Plurals“ zu erläutern, es ist oft aber bereits fähig diesen erfolgreich, jedoch unbewusst, anzuwenden.

---

Q18 12. Ich habe schon mal von implizitem Wissen im Kontrast zu explizitem Wissen im Zusammenhang von DaZ-/ DaF-Unterrichtsmethoden gehört.

- 1 Trifft zu (1)
- 2 Trifft eher zu (2)
- 3 Neutral (3)
- 4 Trifft eher nicht zu (4)
- 5 Trifft nicht zu (5)

---

Q19 13. Sie achten in Ihrem Unterricht gezielt darauf, was für intuitives (Vor)wissen die Schüler/innen bereits haben.

- 1 Trifft zu (1)
  - 2 Trifft eher zu (2)
  - 3 Neutral (3)
  - 4 Trifft eher nicht zu (4)
  - 5 Trifft nicht zu (5)
- 

Q20 14. Sie wünschen, Sie wüssten mehr über das Konzept des implizierten beziehungsweise intuitiven Wissens, damit Sie dieses (besser) in Ihrem Unterricht anwenden können.

- 1 Trifft zu (1)
  - 2 Trifft eher zu (2)
  - 3 Neutral (3)
  - 4 Trifft eher nicht zu (4)
  - 5 Trifft nicht zu (5)
-

Q21 15. Sie denken, dass das implizierte oder intuitive Sprachenlernen ein konstanter Teil des DaZ-/DaF-Unterrichts sein sollte.

- 1 Trifft zu (1)
  - 2 Trifft eher zu (2)
  - 3 Neutral (3)
  - 4 Trifft eher nicht zu (4)
  - 5 Trifft nicht zu (5)
- 

Q22 16. Sie denken, dass die Integration von implizierten oder intuitivem Wissen den Sprachenunterricht fördern könnte.

- 1 Trifft zu (1)
  - 2 Trifft eher zu (2)
  - 3 Neutral (3)
  - 4 Trifft eher nicht zu (4)
  - 5 Trifft nicht zu (5)
-

Q23 17. Bitte erläutern Sie Ihre Antwort zu der letzten Frage.

---

---

Q24 18. Sie haben Zugriff auf Lehrmaterialien, die Ihnen dabei helfen, das implizite beziehungsweise intuitive Wissen der Schüler/innen einzuschätzen.

- 1 Trifft zu (11)
  - 2 Trifft eher zu (12)
  - 3 Neutral (13)
  - 4 Trifft eher nicht zu (14)
  - 5 Trifft nicht zu (15)
-

Q25 19. Sie verwenden bestimmte Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele, um herauszufinden, welches implizite beziehungsweise intuitive Wissen Schüler/innen bereits haben.

- 1 Trifft zu (1)
- 2 Trifft eher zu (2)
- 3 Neutral (3)
- 4 Trifft eher nicht zu (4)
- 5 Trifft nicht zu (5)

*Skip To: Q26 If 19. Sie verwenden bestimmte Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele, um herauszufinden, welches impli... = 1  
Trifft zu*

*Skip To: Q26 If 19. Sie verwenden bestimmte Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele, um herauszufinden, welches impli... = 2  
Trifft eher zu*

*Skip To: Q27 If 19. Sie verwenden bestimmte Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele, um herauszufinden, welches impli... = 4  
Trifft eher nicht zu*

*Skip To: Q27 If 19. Sie verwenden bestimmte Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele, um herauszufinden, welches impli... = 5  
Trifft nicht zu*

*Skip To: Q26 If 19. Sie verwenden bestimmte Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele, um herauszufinden, welches impli... = 3  
Neutral*

Q26 19a. Wenn ja, welche Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele verwenden Sie? Bitte nennen Sie wenn möglich drei konkrete Beispiele.

---

*Skip To: Q28 If Condition: Wenn ja, welche Methoden, A... Is Displayed. Skip To: Ich habe Zugriff auf Lehrmaterialien,....*

Q27 19b. Wenn nein, erklären Sie bitte warum Sie keine bestimmten Methoden, Aufgaben und/ oder Spiele in diesem Zusammenhang verwenden.

---

---

Q28 20. Sie haben Zugriff auf Lehrmaterialien, die Ihnen dabei helfen, das implizite beziehungsweise intuitive Wissen der Schüler/innen einzuschätzen.

- 1 Trifft zu (1)
- 2 Trifft eher zu (2)
- 3 Neutral (3)
- 4 Trifft eher nicht zu (4)
- 5 Trifft nicht zu (5)

*Skip To: Q30 If 20. Sie haben Zugriff auf Lehrmaterialien, die Ihnen dabei helfen, das implizite beziehungsweise... = 4 Trifft eher nicht zu*

*Skip To: Q30 If 20. Sie haben Zugriff auf Lehrmaterialien, die Ihnen dabei helfen, das implizite beziehungsweise... = 5 Trifft nicht zu*

---

---

Q29 20a. Wenn ja, was für Lehrmaterialien stehen Ihnen zu? Nennen Sie bitte Beispiele.

---

---



Q30 21. Sie wünschen Ihnen würden in diesem Zusammenhang mehr Materialien zur Verfügung stehen.

- 1 Trifft zu (1)
- 2 Trifft eher zu (2)
- 3 Neutral (3)
- 4 Trifft eher nicht zu (4)
- 5 Trifft nicht zu (5)
- 

Q31 22. Bitte nennen Sie ein konkretes Beispiel, was Ihnen dabei helfen würde, herauszufinden, ob und welches implizite beziehungsweise intuitives Wissen Schüler/innen bereits haben.

---

**Q32 Dies war der zweite Teil des Fragebogens**

Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Nutzung von Herkunftssprachen der Schüler/innen beziehungsweise anderen Sprachen in Ihrem Unterricht.

End of Block: Block 3

---

Start of Block: Block 3

Q33 Eine Methode, die angewandt werden könnte, um herauszufinden, was für implizites Wissen Schüler/innen bereits haben, ist das Hinzuziehen anderer Sprachen, wie beispielsweise deren

Herkunftssprache. Die folgenden Fragen beziehen sich dementsprechend auf die Anwendung von anderen Sprachen im DaZ-/ DaF-Unterricht und Ihre persönlichen Erfahrungen in diesem Zusammenhang.

---

Q34 23. Wenn Sie herausfinden möchten, ob und welches implizite beziehungsweise intuitive Wissen Schüler/innen bereits haben, greifen Sie auf andere Sprachen, wie beispielsweise deren Herkunftssprache, zurück.

- 1 Trifft zu (1)
- 2 Trifft eher zu (2)
- 3 Neutral (3)
- 4 Trifft eher nicht zu (4)
- 5 Trifft nicht zu (5)

*Skip To: Q38 If 23. Wenn Sie herausfinden möchten, ob und welches implizite beziehungsweise intuitive Wissen Schü... = 4  
Trifft eher nicht zu*

*Skip To: Q38 If 23. Wenn Sie herausfinden möchten, ob und welches implizite beziehungsweise intuitive Wissen Schü... = 5  
Trifft nicht zu*

---

Q35 23a. Wenn ja, auf welche Sprache greifen Sie zurück? (Mehrere Antworten sind möglich)

Englisch (1)

Französisch (2)

Türkisch (3)

Berber (4)

Arabisch (5)

Farsi (6)

Paschtu (7)

Dari (8)

Spanisch (9)

Andere: (10) \_\_\_\_\_

---

Q36 23b. Wie gut beherrschen Sie diese Sprache/n? Falls Sie mehrere Sprachen in Ihrem Unterricht verwenden, vermerken Sie bitte den Namen der Sprache unter dem Sprachniveau.

Muttersprache/ Zweitsprache (1) \_\_\_\_\_

C2 (Kompetente Sprachanwendung, zweite Stufe) (2)

\_\_\_\_\_

C1 (Kompetente Sprachanwendung, erste Stufe) (3)

\_\_\_\_\_

B2 (Selbständige Sprachanwendung, zweite Stufe) (4)

\_\_\_\_\_

B1 (Selbständige Sprachanwendung, erste Stufe) (5)

\_\_\_\_\_

A2 (Elementare Sprachanwendung, zweite Stufe) (6)

\_\_\_\_\_

-----

Q37 23c. Nennen Sie bitte mindestens eine Beispielmethode beziehungsweise eine Beispielsituation der Anwendung dieser anderen Sprachen und beschreiben Sie die Art und Weise sowie die Intension des Spracheinsatzes.

\_\_\_\_\_

---

Q38 23d. Wenn nein, warum greifen Sie auf keine andere Sprache zurück?

- Ich spreche keine andere Sprache (1)
- Meine Kenntnisse einer anderen Sprache sind nicht ausreichend (2)
- Es sollte nur Deutsch im Unterricht verwenden werden (3)
- Anderer Grund: (4) \_\_\_\_\_

---

Q39 24. Wie oft spielen die Herkunftssprachen der Schüler/innen beziehungsweise eine andere Sprache als Deutsch eine Rolle in Ihrem Unterricht?

- Nie (1)
  - Selten (2)
  - Gelegentlich (3)
  - Oft (4)
  - Immer (5)
-

Q40 25. Wer initiiert in Ihrem Unterricht die Nutzung der Herkunftssprache beziehungsweise einer anderen Sprache?

	Nie (1)	Selten (2)	Gelegentlich (3)	Oft (4)	Immer (5)
Sie initiieren die Nutzung der Herkunftssprache bzw. einer anderen Sprache in Ihrem Unterricht. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler/innen initiieren die Nutzung ihrer eigenen Herkunftssprache in Ihrem Unterricht. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler/innen initiieren die Nutzung von Herkunftssprachen der anderen Schüler/innen in meinem Unterricht. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Q41 26. Verwenden Sie mehrsprachige Materialien und/ oder Spiele oder Aufgaben in Ihrem Unterricht?

	Nie (1)	Selten (2)	Gelgentlich (3)	Oft (4)	Immer (5)
In Ihrem Unterricht werden Materialien (z.B. Bücher oder Zeitschriften) in den Herkunftssprachen der Schüler/innen verwendet, über die Ihnen diese in Deutsch berichten sollen. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie stellen mit Ihren Schülern/innen mehrsprachige Materialien her. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie haben eine Wand/ Tafel oder ein Poster in Ihrem Klassenzimmer, wo mehrsprachige Wörter oder Bilder über die verschiedenen Sprachen der Schüler/innen dargestellt werden (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie erlauben den Schüler/innen auf das Internet zuzugreifen, um Dinge über ihre eigene Sprache nachzuschlagen. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Materialien oder Aufgaben: (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q42 27. Vergleich der deutschen Sprache mit Herkunfts- oder anderen Sprachen

	Nie (1)	Selten (2)	Gelegentlich (3)	Oft (4)	Immer (5)
Sie vergleichen Elemente der Herkunftssprachen der Schüler/innen (z.B. Grammatik, Vokabular, Aussprache) mit Elementen der deutschen Sprache. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie vergleichen Elemente der verschiedenen Herkunftssprachen der Schüler/innen (z.B. Grammatik, Vokabular, Aussprache) mit einander. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie verdeutlichen die Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen in Ihrem Unterricht. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie verdeutlichen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen in Ihrem Unterricht. (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Q43 28. Denken Sie, dass Sie Ihr Wissen der Herkunftssprache der Schüler/innen oder anderen Sprachen ausweiten sollten, um diese (besser) in Ihrem Unterricht anwenden zu können? Wenn ja, was würden Sie gerne verbessern? (Grammatik, Vokabular, Aussprache, kulturelle Aspekte, etc.)

Ja und zwar: (1) \_\_\_\_\_

Nein (2)

---

Q44 29. Denken Sie, dass es hilfreich ist, die Herkunftssprachen von Schüler/innen gezielt im Unterricht einzusetzen, um herausfinden, über welches implizierte beziehungsweise intuitive Wissen sie bereits verfügen?

Ja (1)

Nein (2)

---

Q45 30. Bitte erläutern Sie Ihre Antwort zu der letzten Frage.

\_\_\_\_\_

---

Q46 31. Können Sie konkret erklären, was Ihnen helfen würde, die Herkunftssprachen der Schüler/innen besser in Ihrem Unterricht zu integrieren?

\_\_\_\_\_

End of Block: Block 3

---

Start of Block: Block 4

**Q47 Dies ist das Ende des Fragebogens. Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**

---

Q48 Falls Sie noch Fragen oder Anmerkungen haben, können Sie dieser gerne an dieser Stelle vermerken.

Ich freue mich über jeden Kommentar!

---

Q49 Möchten Sie die Ergebnisse dieser Studie erhalten?

- Ja (1)
- Nein (2)
- 

Q50 Im Anschluss an diese Studie möchte ich gerne ein **Fokusgruppen-Interview mit DaZ-/ DaF-**

**Lehrkräften** ausführen, um die Ergebnisse des Fragebogens und die dort benannten

Unterrichtsmethoden zu besprechen und, wenn möglich, einen Leitfaden für Lehrkräfte zur Eruiierung und Nutzung implizierten Wissens erstellen.

Sind Sie an der Teilnahme an diesem Interview interessiert?

Die Dauer beträgt ca. 1 Stunde und es kann zu einem flexiblen Zeitpunkt online stattfinden.

- Ja (1)
- Nein (2)

---

Q51 Falls Sie eine oder beide der letzten Fragen mit „Ja“ beantwortet haben, vermerken Sie bitte im Folgenden Ihre E-Mail-Adresse. Sie werden nur über diese E-Mail-Adresse benachrichtigt, wenn Sie „Ja“ angekreuzt haben.

---

---

**Q53 Danke nochmals für Ihre Teilnahme!**

End of Block: Block 4

---

## Appendix B

### Focus Group Interview Information Letter and Consent Form

---

#### Information über die Teilnahme am

#### Fokusgruppen-Interview über Erfahrungen und Empfehlungen von Lehrkräften bezüglich des impliziten Wissens der Schüler\*innen im DaZ-Unterricht

---

##### 1. Einleitung

Mit diesem Brief möchte ich Sie bitten, an einer wissenschaftlichen Studie über Lehrmethoden bezüglich des impliziten Wissens von Schüler\*innen teilzunehmen. Als Teilnehmende\*r des Fokusgruppen-Interviews werden Sie aufgezeichnet. Der Fokus des Interviews liegt auf Ihren persönlichen Tipps und Empfehlungen. Wenn Sie nicht teilnehmen möchten, können Sie jederzeit von Ihrer Teilnahme zurücktreten. Falls sie Fragen haben oder weitere Informationen benötigen, schicken Sie bitte eine E-Mail an [p.s.weller@students.uu.nl](mailto:p.s.weller@students.uu.nl).

##### 2. Hintergrund und Zweck der Studie

Die Forschung findet im Rahmen meiner Masterarbeit im Fach *Intercultural Communication* an der Utrecht University und in Zusammenarbeit mit dem EDINA-Projekt statt. Die Studie befasst sich mit dem Umgang des impliziten Wissens der Schüler\*innen im DaZ-Unterricht. Zu diesem Zweck wird ein Fokusgruppeninterview mit ca. 3 bis 4 Teilnehmenden durchgeführt und aufgezeichnet, um die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Umfrage zu besprechen und Vorschläge für einen möglichen Leitfaden zum vorher genannten Thema zu kreieren.

##### 3. Durchführung des Gruppeninterviews

Für diese Forschung wird ein Fokusgruppen-Interview mit DaZ-Lehrkräften als Teilnehmende durchgeführt. Das Interview wird online über eine Videoanrufapplikation stattfinden und die Forscherin wird Leifragen stellen und als Moderatorin fungieren. Das Interview wird aufgezeichnet und anschließend transkribiert und analysiert, um einen Leitfaden für Lehrkräfte zum Umgang mit dem impliziten Wissen der Schüler\*innen zu formulieren.

##### 4. Erwartungen an die Teilnehmenden

Als Teilnehmende\*r an dieser Forschung wird von Ihnen erwartet, dass Sie an dem Fokusgruppen-Interview teilnehmen. Sie müssen dafür nichts zusätzlich vorbereiten. Das Interview wird zu einem Zeitpunkt stattfinden, der für alle Teilnehmenden geeignet ist. Das Interview wird ca. eine Stunde dauern.

##### 5. Mögliche Vor- und Nachteile der Teilnahme dieser Forschung

Mögliche Vorteile:

Sie profitieren nicht direkt von der Teilnahme an dieser Forschung. Diese Forschung kann jedoch nützliche Ergebnisse für den Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache erzielen, da sie Einblicke in bestimmte Lehrmethoden und -praktiken geben kann, die für andere Lehrkräfte, Forscher\*innen und/ oder politische Entscheidungsträger\*innen von Vorteil sein können.

Mögliche Nachteile:

- Sie müssten ungefähr 60 Minuten Ihrer Zeit in die Forschung investieren;
- Möglicherweise werden Sie im Rahmen des Gesprächs darum gebeten, persönliche Erfahrungen oder Meinungen auszutauschen

## **6. Freiwillige Teilnahme**

Die Teilnahme an dieser Studie ist vollkommen freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, von der Teilnahme an der Studie zurücktreten. Darüber hinaus können Sie als Teilnehmende\*r ihre Einwilligung zur Datennutzung bis zu Beginn der Aufnahme widerrufen. Wenn Sie sich entscheiden, Ihre Einwilligung zur Datennutzung während oder nach dem Interview zu widerrufen, ist es nicht möglich, Ihren Forschungsbeitrag von der Aufzeichnung zu entfernen, da Ihre Teilnahme Teil eines Gruppengesprächs ist. Ihr Beitrag wird jedoch aus dem Transkript entfernt und es wird sich in der Analyse nicht auf Ihre Daten bezogen. Des Weiteren ist zu beachten, dass ihr Forschungsbeitrag nicht mehr gelöscht werden kann, wenn die Daten bereits analysiert wurden oder wenn die Forschungsdaten nicht mehr auf Sie zurückgeführt werden können.

## **7. Zweck der Erhebung der Daten**

Die Forschungsdaten werden während ihrer Teilnahme an der Studie gesammelt. Die Aufzeichnung des Fokusgruppen-Interviews wird für die Forscherin dieser Studie, sowie den Betreuer\*innen der Masterarbeit zugänglich sein. Sie haben das Recht, sich die Aufnahme jederzeit anzuhören. Nach dem Interview wird die Aufnahme transkribiert und in der zuvor genannten Forschung zur Analyse verwendet. Alle im Interview genannten Namen und sonstige Identifizierungszeichen werden geändert und verschlüsselt. Dies bedeutet, dass direkt rückverfolgbare personenbezogene Daten (z.B. Name, Adresse und andere datenschutzrelevante Daten) durch einen Code ersetzt werden, der nur mit einem korrespondierenden Schlüssel auf Sie zurückgeführt werden kann. Nur die Forscherin und die Betreuer\*innen dieser Studie haben Zugriff auf die personenbezogenen Daten und den Schlüssel. Wir sind verpflichtet, alle Forschungsdaten 10 Jahre lang zu speichern. Sie stimmen dem zu, wenn Sie an dieser Studie teilnehmen. Wenn Sie dem nicht zustimmen, können Sie nicht an dieser Studie teilnehmen. Ihre Daten werden auf einem gesicherten Server der Utrecht University gespeichert. Die verschlüsselten Forschungsdaten können mit anderen Wissenschaftler\*innen geteilt und/ oder von diesen wiederverwendet werden, um möglicherweise andere Forschungsfragen zu beantworten. Der Schlüssel, durch den Ihre verschlüsselten Daten zurückverfolgt werden können, wird so schnell wie möglich zerstört.

### 8. Vergütung der Studie

Die Teilnehmenden werden für Ihre Teilnahme an der Studie nicht entschädigt.

### 9. Genehmigung dieser Studie

Die Studie unterliegt den Richtlinien der Ethikkommission der Fakultät für Geisteswissenschaften der Utrecht University FETC-H). has approved this study. Wenn Sie eine Beschwerde über das Forschungsverfahren dieser Studie einreichen möchten, können Sie eine E-Mail an das Sekretariat der FETC-GW ([fetc-gw@uu.nl](mailto:fetc-gw@uu.nl)) oder an den/ die Datenschutzbeauftragte/n der Utrecht Universität ([privacy@uu.nl](mailto:privacy@uu.nl)) schicken.

### 10. Weitere Informationen über die Studie

Falls Sie weitere Fragen zu dieser Studie haben oder weitere Informationen erhalten möchten, wenden Sie sich bitte über die im Folgenden genannten E-Mail-Adressen an die Forscherin oder die Betreuer\*innen dieser Studie:

Forscherin:

Samantha Weller: [p.s.weller@students.uu.nl](mailto:p.s.weller@students.uu.nl)

Betreuer\*in:

Dr. Marie Steffens: [m.g.steffens@uu.nl](mailto:m.g.steffens@uu.nl)

Dr. Sergio Baauw: [s.baauw@uu.nl](mailto:s.baauw@uu.nl)

### 11. Anhang

Die Einverständniserklärung und die Erklärung zur Wiederverwendung der Daten finden Sie im Anhang.

**EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG zur Teilnahme an:**

**Fokusgruppen-Interview über Erfahrungen und Empfehlungen von Lehrkräften bezüglich des impliziten Wissens der Schüler\*innen im DaZ-Unterricht**

Ich bestätige,:

- dass mich das Informationsschreiben zufriedenstellend über die Studie informiert hat;
- dass mir die Möglichkeit gegeben wurde, Fragen zur Studie zu stellen und dass alle Fragen, die ich möglicherweise gestellt habe, zufriedenstellend beantwortet wurden;
- dass ich Gelegenheit hatte, meine Teilnahme an dieser Studie sorgfältig zu prüfen;
- dass ich freiwillig teilnehme.

Ich stimme zu,:

- dass die ausgezeichneten Daten zu wissenschaftlichen Zwecken erhoben und, wie im Informationsbrief angegeben, aufbewahrt werden;
- dass die aufgezeichneten und verschlüsselten Forschungsdaten mit anderen Forscher\*innen geteilt und/ oder von diesen wiederverwendet werden können, möglicherweise um andere Forschungsfragen zu beantworten;
- dass die Forscherin und die Betreuer\*innen dieser Studie auf die Video- und/ oder Tonaufnahmen zugreifen können.

Ich verstehe,:

- dass alle durch das Interview gesammelten Daten, einschließlich der Video und/ oder Tonaufnahmen und des Transkripts, nach 10 Jahren gelöscht werden;
- dass ich das Recht habe, meine Einwilligung zur Verwendung meiner Daten gemäß des Informationsschreibens widerrufen kann.

Name Teilnehmende\*r: \_\_\_\_\_

Geburtsdatum: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ (tt/mm/jjjj)

**Erklärung zur Wiederverwendung der erfassten Daten**

(Bitte kreuzen Sie die entsprechenden Kästchen an und unterschreiben Sie unten):

(1) Stimmen Sie zu, dass das verschlüsselte Transkript des Interviews zu Forschungszwecken mit anderen Forscher\*innen geteilt werden kann?

Ja ich stimme zu.

Nein ich stimme nicht zu.

(2) Manchmal werden Auszüge aus dem Interviewtranskript in wissenschaftlichen Vorlesungen oder Unterrichtseinheiten gezeigt. Stimmen Sie zu, dass Auszüge aus dem verschlüsselten Transkript für diese Zwecke verwendet werden können?

Ja ich stimme zu.

Nein ich stimme nicht zu.

Unterschrift: \_\_\_\_\_

**Vom Forscher/der Forscherin auszufüllen**

Name: Samantha Weller

Ich bestätige, dass ich der oben genannten Person erklärt habe, was die Teilnahme an dieser Studie beinhaltet.

Date: 07 / 04 / 2021

Signature: \_\_\_\_\_

## Appendix C

### Focus Group Interview Transcript

#### Participant 1

00:03:09.0

Denn im Vergleich zu den Schulen, in denen ich schon dieses System, der sozusagen Intensivklassen kennengelernt hatte, welche ich also als Ghetto immer wieder bezeichnet habe, haben wir an der IGS ein anderes Konzept irgendwie erarbeitet. Da bin ich stolz, dass ich ein bisschen da mitgemacht habe. Da wo wir von Anfang an beschlossen, haben "Nein, die Schüler und Schülerinnen, die aus dem Ausland kommen, ohne Deutschkenntnisse, die müssen von Anfang in der Regelklasse mit eingebunden sein." Und dann gibt es natürlich "der Kurs", nennen wir das, mit Deutsch vor allem intensiv und dann diese zwei Stunden, die ich so Kulturstunden nenne also eigentlich sollten sie Landeskunde sein, aber ich nenne die die Kulturstunden. Also so richtig Integrationsprojekte werde ich da durchführen. Dann haben wir, wie gesagt, für die Schüler und Schülerinnen die werden in der Regel alle also, die werden gebunden von Anfang an eine Klasse, und die haben Paten aus der Klasse. Das heißt, dass zwei bis drei Schüler und Schülerinnen aus dieser Klasse, die übernehmen von Anfang an die Verantwortung, die Schüler und Schülerinnen irgendwie mit zu integrieren, mit zu begleiten, die Schule so zu zeigen, zu erklären, wie alles funktioniert, wie bei uns gelernt wird. Und das ist natürlich toll, weil die haben von Anfang an immer die gleichen Lernbegleiter und -begleiterinnen. Wir haben immer Freitag in der Studierzeit die Beratungsgespräche. Das heißt, sie haben immer von Anfang an die Gespräche auch mit uns, mit den Begleitern. Oder das Tandem in der Klasse. Und gleichzeitig haben Sie natürlich eine Person in dem Intensivkurs, sagen wir, die für sie, für Deutsch insbesondere zuständig ist. Und sie wissen, "okay, wenn ich nicht weiterkomme, dann wende ich mich an Frau Jung im Moment oder da ist Frau Russo da, die denn helfen kann. Also das ist schon, der, ich glaube, der wichtigste Unterschied zu dem, was ich bisher in Deutschland kennengelernt habe. Das heißt, es gibt keine separate Klasse und ich finde es super wichtig, weil sie von Anfang an, bis auf diese Intensivkurse in Deutsch, in allen Fächern in alle Unterrichtsfächern, mit der, mit der Klasse mitmachen.



Das mit der eigenen, mit der Klasse in der sie sich dann befinden werden, wenn dann die Voraussetzungen erreicht werden können, die dann den Besuch der Regelklasse, wie es in Deutschland ist, auch ermöglichen werden und sie sind in Sport zusammen, sie sind in den Werkstätten zusammen. Sie sind im Projekt "Leben" zusammen mit der Klasse und das ermöglicht auch uns durch die Differenzierung, die wir dann auch so unternehmen, zu sehen in der Begleitung. Es gibt auch Pläne, die wir erarbeiten für manche Schüler und Schülerinnen, die ohne Kenntnisse gekommen sind oder mit Sprachen gekommen sind die weit entfernt von der deutschen Sprache sind. Dadurch ist es für uns als Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen dieser Klasse möglich, auch in der Begleitung zu sehen, wie schnell kommen Sie voran in der Sprache. Das ist ein Aspekt. Und dann, ein anderer Aspekt ist es, wir haben für diese Schüler und Schülerinnen auch im Nachmittagsbereich, die sogenannte DaZ-Förderung, das heißt, es ist noch eine extra Stunde, die sie besuchen können, um bestimmte Aspekte der deutschen Sprache zu vertiefen. Aber das kommt noch, insbesondere was ich da mache sind vor allem die Fachbegriffe, damit sie in Fächern, wie Mathematik der auch im Projekt "Leben" vorankommen können. Weil dann fokussiere ich mich auf diese Fachbegriffe, damit das Verständnis auch in diesen Fächer ermöglicht wird. Oder Tamara, ich glaube ich habe jetzt zusammengefasst das Konzept.

### **Participant 3**

00:07:43.8

Ja, ehm. Also ich möchte kurz was sagen zu der Inklusion im Schulsystem, also in der Gesamtschule. Bei uns, wenn das so eine Vorbereitungsklasse ist mit den Geflüchteten, dann sind die irgendwo in einem Klassenzimmer, weg von den anderen und haben in den Pausen keinen Kontakt. Das habe ich als großes Problem gesehen. Und dann hab ich ja in den verschiedensten Klassen auch als Pflegepädagogin unterrichtet, also in der einjährigen Pflegefachhilfe, bei den Hebammen und in der dreijährigen Pflegefachausbildungen. Dann habe ich fünfmal im Jahr Meetings gemacht. Also wir haben neunzig Minuten gemeinsamen Unterricht gehabt,

### **Participant 3**

00:08:23.2

Ich habe beide Zielgruppen gekannt, weil ich ja bei beiden im Unterricht war. Das heißt, ich konnte der Peer-Group-Arbeit entwickeln, wo ich wusste, wem tu ich da zu wem. Also anfangs hab ich eher Partnerarbeit gemacht - dann hat sich herausgestellt das war nicht so gut, wenn ein sehr Introvertierter, mit Deutsch als Zweitsprache, dann eher wenig gesagt hat, dann war der Partner aus Deutschland so nen bisschen traurig, das war nicht so das Dolle. Dann hab ich so vier bis fünf Personen zusammen gehabt und dann hatten die eben Aufträge in der Kleingruppe, was zu erarbeiten. Dann haben zum Beispiel. Die Pflegefachhelfer Geflüchteten schon so ihre ersten Erkenntnisse erklärt. Also waren sie die Lehrenden. Und dann habe ich festgestellt, das ganze muss eigentlich noch höher angesiedelt werden, dass unsere Geflüchteten nicht immer die Lernenden sind, sondern auch sie die Lehrenden. Das heißt,

### **Participant 3**

00:09:16.1

dann haben Sie auch was vorgestellt. Also, den Hebammen zum Beispiel hatte ich hygienische Maßnahmen unterrichtet, dann haben die Hebammen die Hygiene erklärt in einer Kleingruppe im großen vorne. Und dann haben die Geflüchteten Wochenbett oder Hebammenwesen aus ihren Ländern erklärt. Und wenn wir dann von Nigeria und Äthiopien erfährt, wie dort Kinder geboren werden, dann waren die Hebammen zutiefst beeindruckt, und auch betroffen. Und das hat dann wieder in der Kleingruppe, wenn sie dann wieder zusammen am Tisch gesessen sind, dann war das unwahrscheinlich emotional, und nun haben die so viel geredet und das war natürlich interaktiv, aber es war auch dann danach anders, wenn sie dann im Pausenhof waren, dann haben Sie sich auch begrüßt, weil sie sich schon mal gesehen haben. Also sie haben in den neunzig Minuten sehr intensiv zusammengearbeitet, aber sie haben auch so das Gefühl gehabt, wir gehören irgendwie in diese Schule rein und sind nicht im letzten Platz.

### **Participant 2**

00:10:46.4

Ich wollte nochmal kurz ergänzen, was Bianca gesagt hat. Und ich finde es ganz toll, was du gemacht hat, Angelika. Cool. Das ist ein wichtiger Punkt, das glaube ich, dass sie auch in die, dass diese Rollenwechsel stattfinden, und dass sie

## **Participant 2**

00:11:08.7

empowert werden irgendwie. Also, das ist toll und genau, in der Intensivklasse in der Refschule, da habe ich das zum Beispiel erlebt, weil deine Frage ja war, begrüßt man sie, wie ist diese erste Phase. Da hab ich beobachtet, das war eine Spanisch, also mit einem spanischen Hintergrund, die kam aus Spanien, die Frau, die das hauptsächlich gemacht hat dort, Frau Lopez hieß Sie glaube ich. Auch ganz tolle, warmherzige Frau, und die hat an ganz viel auch mit den eigenen Sprachen erstmal gemacht. Also dann Plakate irgendwie, wo in allen Sprachen erstmal "Hallo" gesagt worden ist. Oder eine Weltkarte und dann wurde immer zelebriert "Okay. Hey, wir haben jemanden aus einem neuen Land. Oh Mein Gott. Wir werden bunter". Und da ist eine ganz tolle Atmosphäre innerhalb dieser Klassen entstanden, und die hatten sich und das war gut für Sie. Aber die ja, die Öffnung, die hat gefehlt. Und ich hab ja hauptsächlich da dann Regelunterricht gemacht und dann auch ein zwei Kinder immer mal wieder in manchen Lerngruppen gehabt, die irgendwie in der Intensivklasse waren. Und es war halt jetzt Regelschullehrer, der eigentlich also, ich wusste jetzt ja relativ viel über die Kinder und kannte sie auch und hab irgendwie auch ne persönliche Bindung mit den aufbauen können, und hab, die dann auch dazu bekommen, zu mir in den Unterricht zu kommen, aber das war nicht selbstverständlich, und es war schwierig einen Überblick zu bekommen, wann ist der Schüler denn jetzt eigentlich im Regelunterricht? Wann kommt er denn mal? Und selbst wenn er kommen sollte, dann sind also haben viele Kollegen auch berichtet, dass die Schüler nie bei Ihnen auftauchen. Und es hat sie auch keiner begleitet. Und das muss man sich auch mal einfach vorstellen, wie das ist, wenn man in seinem sicheren Hafen irgendwo in der hintersten Ecke in der Schule ist, dann sind da, da ist diese Intensivklasse. Und dann sollen sie irgendwie, das war eine Schule mit 1500 Schülern und dann sollen sie irgendwie in den dritten Stock in nem Gang, irgendwo hinten, dreimal rechts, viermal

links, und dann ist irgendwo dann vielleicht der Klassenraum, wo gerade Erdkunde stattfindet, oder so. Ja die wechseln ja auch die Räume noch. Und das muss unglaublich schwer, also es ist unglaublich schwierig für diese Kinder, dann den Regelunterricht zu besuchen, und es war, es gab keine Paten und ja, es war so ein Dauerbrennerthema, die kommen nicht in den Regelunterricht. Man muss die jetzt bestrafen, weil die kommen nicht. Und ähm ja, das war, das war schwierig. Ja und dann bin ich irgendwann auch, also ich weiß nicht, ob dies das weiterentwickelt haben, das System. Und bei uns läuft es eben dann anders. Auch der Raum, wo die Klasse ist, wo der meiste Unterricht stattfindet, dass es immer derselbe Raum auch. Also, und die gestalten die Kinder auch. Und dann hängt jetzt auch eben ne Geburtstagskarte von der Ahn mit bei uns am Geburtstagskalender. Und wenn sie jetzt immer mehr in "Leben" dabei ist, dann wird sie auch bei den Wandplakaten für die Projekte einfach auch dort Teil sein. Und was Ahn jetzt reinbringt, es ist wirklich diese englische Sprache, und sie hat da eine unglaubliche Stärke und ist, bis auf eine Schülerin, die eben bilingual aufgewachsen ist, hat da eine Stärke, die wir natürlich aufgreifen und sie dann als Englischexpertin auf sie verweisen. Und das tut ihr, glaube ich, gut. Ja, wir gucken irgendwie nach den Stärken der Schüler, aber das machen wir mit allen Schülern an unserer Schule, und dann, und versuchen sie dahin zu bringen, dass sie dann andere Kinder unterstützen, die in dem Punkt, wo sie eine Stärke haben, eine Schwäche [haben].

### **Participant 3**

00:15:46.5

Vielleicht kann ich der Stärke noch kurz was hinzufügen. Ich hab so Linguistik-Landscaping gemacht. Also das ist so ne Möglichkeit, dass sie einfach in ihrer Muttersprache, in ihrer Herkunftssprache was vorgestellt haben. Also bei uns in der Pflege, dann Essen und Trinken, also da haben wir dann Rezepte oder auch Speisekarten in Restaurants, also was sie vielleicht gefunden haben, also, es hat sich herausgestellt, viele haben dann Rezepte mitgebracht, oder einer hat dann die COVID-19-Regeln in English dann gebracht, weil der aus den USA gekommen ist. Und dann hatten wir auch ne syrische Teilnehmerin, die hat dann in Arabisch eben ihr Rezept vorgelesen. Das war auch sehr berührend auch für die anderen zu sehen, dass

eine, die sprachlich, in der Deutschensprache eher sehr schwach ist, jetzt plötzlich in Arabisch redet, wie ein Buch. Und so toll, emotional. Also alle, also sie ist ist ganz anders aufgetreten. Und ich hab dann am Schluss ne Rückmeldung bekommen, da habe ich mich schon sehr gefreut - ein Schüler hat dann geschrieben: "Bei der Frau Schneider ist es wie wenn wir zu Hause sind, da zählt sogar unsere Sprache." Und ich hab das einmal im Unterricht gemacht und der ist da abgegangen mit den COVID-19-Regeln in Englisch. Man hat da vorne echt so viel und so emotional erzählen können und wir haben ne ganz andere Person wahrgenommen. Nicht eine, die nicht nach jedem Wort sucht, und das wächst dann besser zusammen, wenn man sieht "Oh, der andere hat auch so nen richtig starkes Potenzial und ist nicht immer mit diesen Wörtersuchen beschäftigt. Und das werde ich immer wieder machen.

### **Participant 3**

00:17:15.7

Und im zweiten Punkt, von mir ist jede Einstiegsfolie eigentlich mit Begrüßung "Herzlich willkommen!", das schreiben sie mir am ersten Tag auf eine Din A4-Seite, das scanne ich ein und das ist immer meine Begrüßungsfolie. Wenn ein Neuer dazu kommt, dann wird es nachgetragen und wieder neu eingescannt, das wirklich alle ihr eigenes "Herzlich willkommen" drauf haben und es ist immer die erste Folie, in verschiedenen Farben. Und das ist auch sehr willkommen heißen für alle.

### **Participant 1**

00:18:52.5

Oh da gibt es in der Regel so ein Amtsblatt und da drauf steht "Das Kind hat das Niveau A1/ A2 oder B1 erreicht in Deutsch, in der deutschen Sprache." Erfahrungsgemäß ist es nie so, also ich habe das immer anders erlebt. Dann mal gibt es auch so ein Gespräch mit einem von uns in der Schule. In der Regel übernimmt das meine Kollegin jetzt Barbara Jung. Das heißt, sie kommen zu uns und wir versuchen so weit wie möglich, ein Gespräch mit den Schüler um mit den Schülerinnen oder mit der Familie auch durchzuführen.

### **Participant 1**

00:19:35.0

Funktioniert nicht immer, weil es kann sein, dass wir am Montagfrüh um acht Uhr da jemand da stehen haben, der sagt "Mir wurde gesagt, sie muss heute zu Ihnen kommen" und wir wurden davon nicht informiert. Das passiert immer wieder auch jetzt an der IGS, dass hier relativ oft, dass wir auf einmal jemand da haben. Also man merkt, also das Kind sucht hier etwas. Dann wird gefragt und oft kann das Kind kein Deutsch. Wir haben das Glück an der Schule, dass viele von uns mehrere Sprachen beherrschen. Und das zum Glück, viele aus dem, also ich habe da das Glück, dass ich selber mehrere Sprachen spreche und dann versuche ich mit allen meinen Kenntnissen, dann stelle ich die Frage in mehreren Sprachen: "Suchst du jemanden?", bis ich dann dazu komme, okay, das Kind wurde zugewiesen und wir wurden nicht informiert.

### **Participant 1**

00:20:33.8

Das ist natürlich total schwierig, wenn sowas passiert. Passiert aber relativ oft. Was aber, das ist erst mal eine wichtige Info, glaube ich. Wie gesagt, da auf diesem Infoblatt, auf dem Infoblatt vom Schulamt steht: "Das Kind hat das Niveau A2 oder B1 in der deutschen Sprache, hat in der Schule in der Heimat in English mit B1, keine Ahnung, [abgeschlossen]. Also sowas steht da immer drauf. Und dann stellen wir fest, oh da haben wir hier eine ganz andere Geschichte. Sie werden dann sozusagen, dadurch, dass wir von Anfang an also dadurch, dass unser System ja ganz gemischt ist, dann wir haben wir fünf, sechs, sieben und dann acht, neun, zehn? Das ist natürlich schon vom Vorteil.

### **Participant 1**

00:25:17.2

Da das sind zwei Faktoren. Ich bin leider nicht in diesem Unterricht, aber ich begleite das immer wieder. Eine der Möglichkeiten, dann kann Tamara etwas dazu sagen, das ist auf jeden Fall das Projekt "Leben". Ähm da können mehrere Sachen stattfinden, in dem auch die Herkunftssprache und das Vorwissen des Kindes wertgeschätzt werden kann. Mit Projekten, also die Projekte, wie zum Beispiel, Angelika hat ein

paar Projekte genannt, die ich zum Beispiel in meinen Stunden durchführe und das ist für sie die Möglichkeit, ich nutze sehr oft Storytelling oder auch Theater spielen, die sind sehr dafür geeignet, ja. Insbesondere weil die Kinder, die bringen etwas mit, und das hat mit dem impliziten Lernen auch zu tun. Ich glaube das hat Chomsky mal gesagt, dass die Lernenden, sie haben schon einige Regeln vertieft, also verinnerlicht in der eigenen Sprache. Und das was man natürlich das dann beim Erlernen der Zweitsprache immer gut nutzen kann. Also wir sagen auch immer... Das ist super wichtig. Oder diese Total Physical Response. Und daher, das wird natürlich in diesem Rahmen, was sich insbesondere mache, in meinen Stunden, das sich da mit Projekten, indem sie die Möglichkeit haben, die Sprachen, die sie beherrschen zu vergleichen oder Storytelling oder Theater spielen irgendwie wertgeschätzt werden können und auch so richtig motiviert dabei sind und auch neue Strukturen um zu kommunizieren verinnerlichen können. Und dann, was ich meinen Kollegen an der Schule immer wieder Vorschläge ist dieses Vorwissen im "Leben"-Unterricht vor allem. Das bietet sich an im "Leben-Unterricht" anhand der Projekte durch Sprachen zu springen, sozusagen. Sag ich immer: "Guck mal, was sie denn mitbringen. Also wir haben an der Schule, also in einer Stadt wie Frankfurt, wo ich glaube, 60 bis 70 Prozent der Einwohner ausländische Vorfahren haben, und das heißt schon multikulturell sind, mehrere Sprachen in jedem Zuhause sich befinden, danach auch diese Möglichkeit zu nutzen... Ich habe zum Beispiel in der Klasse, Schüler und Schülerinnen, die aus Moldawien dazugekommen sind Zähen und die konnten kein Deutsch und das ist großartig, weil wir verstehen uns mit unserem, mit mir, mit Spanisch und Italienisch und Englisch, wir nutzen die drei Sprachen, um irgendwie auch Deutsch beizubringen letztendlich, damit sie also diese Kenntnisse, die Sie haben, mit der neuen Sprache vergleichen können und dann weiterkommen können. Die Schüler und Schülerinnen, die aus Rußland kommen, benutzen Russisch mit den zwei. Und es ist großartig, was da passiert, weil sie sehen, und das haben sie auch rückgemeldet: "Frau Russo, das ist so toll, ich kann zu der Sprache gehen mit der und dann versteh ich was sie meint und ich kann bei Ihnen, ich kann mit der Sprache weiterkommen" und die machen...

### **Participant 1**

00:27:55.9

Ich muss ehrlich sagen, ich vergleiche. Also ich habe, ich kann vergleichen, weil ich habe in einer normalen Intensivklasse sozusagen da unterrichtet. Und jetzt, in diesem offenen System, da, wo sie von Anfang an mit integriert werden in der Regelklasse. Und ich sehe schon riesige Unterschiede, da wo ich, ... Man hat immer Zweifel am Anfang. Ist das das Richtige, was ich da mache, was sie da anbieten? Ist das, was sie brauchen? Aber ich seh tatsächlich, dass die Fortschritte, die sie machen, im Sinne des Erlernens der deutschen Sprache, im Sinne des Selbstbewusstseins.

**Participant 1**

00:28:40.8

Wir haben zum Beispiel eine kleine frankfurter Rally organisiert. Hab ich das so gemacht, jetzt, und dann sind wir die Stadt richtig los gefahren und ich war die Touristin, die von denen, die um die Klasse, die in Frankfurt aufgewachsen ist, ja. Wir waren die Touristen und wir wurden in der Stadt Frankfurt von den Neuen, von dem Intensivkurs begleitet, die uns dann die Sehenswürdigkeiten gezeigt haben auf Deutsch und auch Englisch, sie haben das bilingual tatsächlich gemacht. Oder, dass sie uns alles erklärt haben - solche Projekte.

**Participant 1**

00:29:24.2

Und dann die, die uns eine Powerpoint vorbereitet haben im Projekt "Leben" in meiner Klasse. Da, wo sie die Unterschiede zwischen Architektur in Deutschland da und Häuser dann in den anderen Ländern gezeigt haben. Also in Italien ist es so, in Spanien ist es so, in Rußland ist es so, in Moldawien ist es so, bei mir in Afghanistan... Und dann kam natürlich auch das Thema Krieg, das Thema... Es gibt so viele tolle Projekte. Daraus ist das Thema Heimat gekommen, aber ich, ich könnte also ohne Ende reden, weil es kommen so viele tolle Sachen. Wenn Sie sich so wertgeschätzt fühlen, auch in der Tat, dass sie die eigene Sprache verwenden können. Ich muss, ich muss das sagen, nicht weil ich

**Participant 1**



00:30:15.2

selber zu den anderen Sprachen, solange ich kein Deutsch konnte, und das mache ich noch, immer wieder zugreife, wenn ich ein Wort nicht verstehe - das hilft mir zu verstehen. Sondern weil ich tatsächlich in der Vergangenheit es erlebt habe, an mehreren Schulen, und ich hatte das nie verstanden: Da in dem Moment, als die Schüler und Schülerinnen, sich in der Herkunftssprache oder in einer anderen Sprache als Deutsch ausgetauscht haben, hieß es immer, die wurden bestraft. Man darf es nicht.

### **Participant 1**

00:31:58.6

Ich konnte kein Deutsch, und ich weiß, das kann euch helfen. Das ist super wichtig. Auch das was Angelika erzählt hat, es sich super wichtig, also diese Wertschätzung der Herkunftssprache, weil es geht nicht nur um die Motivation darüber zu erschaffen. Es geht darum, diese Möglichkeit zu geben, zu den Strukturen, die man schon verinnerlicht hat, zurückzugreifen, zu vergleichen und dadurch, die andere Sprache zu lernen. Oder wenn man neben der Herkunftssprache noch oft Englisch habe oder eine andere Sprache, das ist eine super Resource für die Fremdsprachen. So wird gelernt.

### **Participant 2**

00:36:17.8

(...) dass man sie einfach mal auf ihrer Sprache was präsentieren lässt, und es geht gar nicht um den Inhalt. Der muss nicht verstanden werden. Aber die Persönlichkeit zu sehen - das was da, die Persönlichkeit, die ja schon da ist. Und jetzt gehts darum eine anzubauen, eine deutsche Persönlichkeit anzubauen, aber die andere zu wertschätzen. Das was schon da ist.

00:37:00.5

Und die zu willkommen zu heißen erstmal und zu sagen: " So, wie du bist, bist du gut. Und und jetzt wirst du mehr. Du kriegst was dazu." Das ist ganz toll. Das werde ich auch ein bauen.

**Participant 2**

00:38:52.6

Das schöne ist ja, wenn man das eher konstruktivistisch analysiert, dann stellen Schüler ja auch nur Fragen, wenn Sie ihren Wissens Horizont haben, dann stellen sie Fragen, die genau an dem Rand sind. Also man kann ja nur Fragen stellen, die irgendwie zu dem passen, was man schon weiß oder kennt. Und so haben wir auf ganz natürliche Art und Weise eine Differenzierung drin, die uns keine wirkliche Arbeit macht.

**Participant 1**

00:44:39.4

Um diesem Bereich sind vor allem, die haben Namen Werkstätten die Bilingual Szenen, doch wir haben zwei Werkstätten, wie genau das fokussieren, was sie bisher gesagt kamen. Eine dieser Werkstätten heißt "Meine Sprachen" und das ist ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Goethe Universität und dem Ziel des Projektes ist, das ist jetzt eine Gruppe von ungefähr zwanzig bis fünfundzwanzig Schüler und Schülerinnen aus der ganzen Schule, die aus mehreren Ländern kommen und tatsächlich die präsentieren in der eigenen Sprache. Und dann wird auch in der eigenen Sprache beigebracht. Wir haben da die Erfahrung gemacht, dass wir genau Schüler und Schülerinnen, die in der deutschen Sprache etwas schüchtern sind, weil sie sich nicht so sicher fühlen, auf einmal auf Türkisch was weiß ich... - ich dachte, wir haben hier Schriftsteller vor uns stehen.

**Participant 1**

00:45:38.3

(...) Und dann gibt es auch die Werkstatt "Wir für die Welt - International", das ist meine Werkstatt. Die sind so School Reporters. Und dann, Die berichten in mehreren Sprachen. Ziel ist es, dass sie in der Lage sind, für die Homepage in mehreren Sprachen zu berichten, damit alle Zugang auf die Informationen der Süd haben oder auch Führungen für Eltern, die die deutsche Sprache nicht beherrschen oder Gäste, die die

Sprache nicht beherrschen, in der eigenen Sprache so, also ja, durchzuführen letztendlich - Schulführungen. Und da natürlich in diesen beiden Werkstätten, wir sehr fokussiert sind auf die Wertschätzung, die Vielfalt der Kulturen, die wir an der Schule vertreten haben, geht es darum dass man damit auch so die Integrationsprozesse mit Selbstbewusstsein, durch Selbstbewusstsein und Motivation und Wertschätzung der eigenen Sprache und Kultur fördern kann.

**Participant 1**

00:47:24:3

Ich bin für Inklusion und nicht für Integration

**Participant 3**

00:52:44.0

(...) Was ich ganz stark finde, auch wenn sprachlich es noch sehr schwierig ist sich zu äußern, das man Gruppen mit gleichen Herkunftssprachen zusammenfügt und die Ergebnisse, die Arbeitsaufträge stellt, und die Ergebnisse visualisieren lässt.

**Participant 3**

00:51:44.9

Also auf dem Flipchart zum Beispiel. Manche können total schön malen und dann umgeht man das, dass sie es im Deutschen nicht ausdrücken können aber eigentlich, weil sie miteinander ja in ihrer gleichen Herkunftssprache so auf einem sehr hohen Niveau sich austauschen können, auch ganz tolle Ergebnisse erbringen, die eben nur visualisiert sind. Und da haben wir schon Künstler entdeckt - also das waren ganz tolle Sachen. Was für mich wichtig ist, ich lerne jetzt gerade Arabisch. Bin auf A2.2. Niveau. Bin noch ziemlich schwach einerseits, schon irgendwie cool, aber noch sehr schwach für jemanden, der Arabisch spricht. Und dann sehen Sie meine Defizite. Also ich probier mich immer wieder mal aus und sag einen Satz.

**Participant 3**

00:52:25.6

Dann sagen sie: "Oh, die Baumann bringt's auch nicht so ganz hin" und das nimmt so diese Sprachbarriere, dass sie beim Mündlichen ganz viel Fehler machen dürfen. Ich möchte im Schriftlichen bin nicht genauer und auch grammatikalischer unterwegs aber im Mündlichen, dass diese Fehlerkultur anders wird. Ich darf reden, ich verstehe alles und wenn da das Verb woanders steht - Das man das ein bisschen ablegt, und das kann ich, wenn ich selber modellhaft auf meine Defizite zeige. Nicht künstlich, sondern einfach die da sind in Arabisch zum Beispiel. Aber ich kann auch natürlich wieder Arabische mal wieder ermutigen, wenn ich nun .... sage, dann lacht jeder Arabische, weil ich hervorragend gesagt habe. Das ist doch super. Also solche Sprachen bringen natürlich viel.

00:53:06.6

Was bei uns in der Pflege ganz hilfreich ist szenisches Spiel. Also so Fallsituationen durchspielen. (...) Das ist sehr realitätsnah Wiederrum gibt auch noch andere szenische Spiele, zum Beispiel, dass sie einen Schüler anleiten. Das gehört bei uns auch zu dem Aufgabengebiet. Und da habe ich schon eine Teilnehmerin entdeckt, die selber so eine pädagogische Art hat, wenn sie dann plötzlich dem Schüler was erklärt, sprachlich nicht noch ganz stabil, aber man merkt ihre Haltung. Ich bin so eine Praxis Anleiterin. Also die kann das sehr gut und dann kann sie eigentlich die sprachlichen Defizite eigentlich fast überspringen, weil sie die Haltung der Lehrenden einnimmt und dem Schüler jetzt Dekubitusprophylaxe erklärt. Und dann kommt sie auf ein ganz hohes Niveau. Und dann, das ist übrigens jetzt im neuen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Da ist Meditation also sehr wichtig genommen, das man jemanden was auch vermitteln kann. Und als Letztes ist für mich noch sehr wichtig Zitate auszutauschen in der Herkunftssprache. Das heißt, die ich sammle ich dann auch, wie sie schreiben, in Singhalesisch, zum Beispiel, so wahnsinnig schöne Schrift, oder in Arabisch, wenn Sie dann schreiben. Das scann ich dann ein und das kommt wieder aufs Handout drauf. Vorne in Deutsch und in ihrer Schrift, wie sie es geschrieben haben.

00:55:02.1

(...) Zusammengefasst würde ich sagen, wichtigstes ist Wertschätzung der Herkunftssprachen, auf Augenhöhe sich begegnen, also nicht von oben nach unten auf keinen Fall, eher mal in die andere Richtung. Und diese Herkunftssprache, wo es gerade geht, einbinden. Das heißt auch Handouts rauszugeben, wo dann wirklich viel Platz ist oder direkt ne Lücke damit sie die reinschreiben, damit sie eingeladen sind, in ihrer Muttersprache das zu schreiben.

### **Researcher**

Wie kann man rausfinden, was für implizites Wissen Schüler\*innen bereits haben und im Unterricht anwenden?

### **Participant 1**

01:02:27.9

Ich würde tatsächlich mit Bildern ganz viel arbeiten und mit sprachlichen Bildern, und eben dieses, ja, die Metaphern verwenden, die die Kinder sowieso schon haben und die dann multiperspektiv werden. Das würde ich, darauf würde ich glaube ich den Schwerpunkt setzen.

### **Participant 1**

01:02:54.9

Ich glaube das habe ich auch schon geschrieben, im Fragebogen eingetragen, in dem Fragebogen. Ich nutze sehr viel Musik, Reime. Story Telling eignet sich weil die Strukturen wiederholen sich immer und dann kann man auch so zugreifen auf das was sie schon kennen, weil es sind tatsächlich die weltweit bekannten Geschichten. Ja weil wenn man Story Telling anwendet.

### **Participant 1**

01:03:24.4

Und zu einem weiteren Zeitpunkt, wenn Sie etwas in der Zweitsprache oder in der Fremdsprache gelernt haben, natürlich alle Methoden in der Drama-Pädagogik, Theater im DaZ-Unterricht ist großartig, weil man arbeitet mit Bildern, mit Körper, mit Musik, mit Gesten. Und dieser Grundsatz des "we are key", also des

Total Response, daher kann man richtig viel erreichend damit. Ich hatte auch ich glaube für Frankfurt Mal ein Seminar gehalten darüber. Also ich bin eine Befürworterin dieser Methoden, wie Story Telling und Theater im DaZ-Unterricht auf jeden Fall auch anzuwenden und nicht nur im Fremdsprachenunterricht.

### **Participant 3**

01:04:22.6

Ja. Und ich bin begeisterter Josef Leisen Fan. Also der ist für sprachensensiblen Fachunterricht. Hat schon einige Bücher herausgegeben, und der beschreibt es dann auch so, wie bereits schon gesagt worden ist, also die Visualisierung das ich auch vernetze zwischen der Abbildung und dem Text, dass ich auch zum Beispiel im Bild Lehrstellen lasse und in dem Text rausfinden lasse, wo steht das und dann reinschreiben lasse. Also immer so Vernetzungen herstellen. Eben grade, weil die Visualisierung natürlich sehr hilfreich ist. Dann ist mir noch sehr wichtig, also wenn man schon bisschen sich unterhalten kann, wenn gar keine Sprache möglich ist in Deutsch, muss ich ein bisschen mit Herkunftssprachen oder anderen Sprachen natürlich arbeiten oder mit Sprachen der Teilnehmenden, dass die übersetzen. Aber ich würde ganz oft sagen, wie ist es denn bei euch?

### **Participant 3**

01:05:14.5

Wie macht ihr das? Rente bei unseren Fachkräften im Anerkennung Verfahren? Wir sagen immer, was sie bei uns machen müssen, weil wir meinen, dass wir deutschen die besten sind, in der Pflege, was überhaupt nicht stimmt, die am Tablet sie vier Jahre Pflege studiert. Da kann ich sagen: "Was haben Sie denn gelernt?" Ich habe jetzt Fragebögen rausgegeben mit ganz viel Freiraum, wo sie reinschreiben, das darf ich dann danach wieder korrigieren und auch sprachlich korrigieren, was war ihre Tätigkeit in ihrem Heimatland? Das ich nicht andauernd komme, dass sie was von mir lernen müssen, sondern ich erst erkennen will, wo kommen die her. Das ist visualisieren, oder soweit es möglich ist, versprachlichen und dann natürlich nicht in der Gruppe frage, damit ich nicht dieses Defizitäre habe: "Ich kann es in Deutsch nicht ausdrücken", sondern wir haben Vertrauen, und dürfen es irgendwie schreiben und ich versteh schon was. Dann habe ich

das für mich alleine und zeige es nicht der Klasse. Ich verbessere es dann anonym. Die sehen nicht, wer das geschrieben hat. Aber ich muss viel häufiger die Frage stellen: "Wie ist es bei Ihnen?" Und: "Erklären Sie mir mal", "Erzählen Sie mir mal" - so narrative Gespräche: "Erzählen sie..." Dass sie drumherum erzählen und nicht so zack, zack, zack, alle Fakten aufzählen müssen, sondern einfach mal sich weiten und ihre Story erzählen können und ich nicht unterbreche, weil dann hab ich sie nämlich genau da, dass Sie reden, und dass sie genau diese Sprachbarriere, die sie eben haben, wenn ich diese Fakten abfrage, einfach überwunden hab und dann kommen wir immer ins Gespräch. Also das geht auch auf A1-Niveau, also hatte ich auch schon Teilnehmer - das läuft schon.

### **Researcher:**

Wie kann man bilingualen Unterricht gestalten/ andere Sprachen im Unterricht anwenden, wenn man sie selber nicht beherrscht?

### **Participant 3**

01:07:20.2

Also was mir sehr geholfen hat, dass war Duisburg/ Essen, diese Uni. Die hat Sprachbeschreibungen, also sehr viele Sprachen sind in Kurzform beschrieben. Da hab ich mich ein bisschen eingelesen. Kann nachlesen: "Wie ist es denn da?." Jetzt weiß ich auch, was es im Türkischen nicht gibt und so. Also paar Dinge lernt man dann im Laufe der Zeit. Es gibt viele Bücher dazu. Aber was es gibt, es gibt Teilnehmer. Kursteilnehmer, die dann auch was erklären. So ne Language Awareness. Könnt ihr sagen, wie drückt ihr denn das in eurer Sprache aus? Dass wir eine Sensibilität in der Gruppe entwickeln für die andere Sprache, und es sind manchmal Teilnehmer dabei, die das locker übernehmen, was ich jetzt gerade nicht machen kann. Natürlich nicht wissenschaftlich durcharbeitet, aber die können dann sagen: "Ah, wir haben gar keine Artikel und bei uns gibts kein Possesivpronomen, das hängt hinten dran." Ja. Und schon haben wir: "Ah ja, das ist eine andere Form." Das ist Wertschätzung und ich lerne kontinuierlich. Also wenn ich raus gehe aus so einer Klasse, aus so einem Unterricht hab ich immer ne Menge gelernt, also nicht nur die.

**Participant 2**

01:08:28.7

Ich kann das Buch das mehrsprachige Klassenzimmer empfehlen. Ähm. Weil da wirklich an ganz strukturiert eingegangen wird auf verschiedene Sparen und dann, den der Unterschied zwischen der Sprache und der deutschen Sprache auf allen möglichen Ebenen beleuchtet wird.

**Participant 1**

01:09:00.9

Das Buch hätte. Ich hab jetzt auch genannt. Das hab ich davor erwähnt, was bei uns möglich ist an der Schule und in Frankfurt. Und was ich jeden Tag mache, also ständig. Irgendjemand in der Klasse gibt es immer, der die Sprache des anderen beherrscht. Und wenn nicht in der Klasse, dann im Kontinent. Also bei und sind die Jahrgänge also nach Kontinenten getrennt. (...) Da gibt es immer, immer jemanden, der die Sprache oder eine ähnliche Sprache beherrscht und dann in der Lage ist, diese Hinweise zu geben oder zu begleiten oder zu übersetzen. Und, wie Angelika gesagt hat, am Ende bin ich diejenige, die etwas immer gelernt hatte und das ist immer schön. Und das, was Angelika mit den älteren macht, ja, das liegt natürlich auch bei den kleineren nahe. In deren Themen ja, wie Freundschaft oder Schule am Anfang. "Wie ist es bei euch in der Schule, in deinem Heimatland in der Schule? Wie nennt man das Fach?" - auch solche Kleinigkeiten. Aber da, immer wieder da auf das Vorwissen aller zugreifen. Es gibt immer jemanden, der in der Lage ist, sich zu verständigen

**Participant 3**

01:13:56.2

Also unbedingt, die Hierarchie abzubauen, auf Augenhöhe sich zu begegnen und den Schatz im anderen zu suchen. Das ist so mein Ding, also ich werde eigentlich nur bereichert. Und dieses defizitäre Gehabe von uns Lehrenden einfach auch nach Möglichkeit ablegen, weil es kompetenzorientierter geht mit den Herkunftssprachen - die sind ein Schatz. Und das ist eigentlich das Motto, das ich sagen könnte.



**Participant 1**

01:12:43.2

Unbedingt sagen... Es ist mir wichtig, Tamara kennt mich und sie weiß, wie wichtig mir die Wörter sind, die Auswahl der Wörter, die wir denn sage. Mir ist es wichtig, dass sie didaktisch klarer sind und in der Politik, es gibt einen Unterschied zwischen Inklusion und Integration. Integration bedeutet, ich nehme jetzt mein eigenes, mein Beispiel, das passt sehr gut. "Ich muss mich anpassen" - das ist Integration. Ich gehe in ein anderes Land, warum auch immer, dann muss ich mich anpassen. Und das ist nur one way.

**Participant 1**

01:13:28.9

In der Inklusion, die Wertschätzung, die Akzeptanz beider Seiten. Also ich erkenne, ich bin in einer anderen Kultur, ich möchte davon lernen und die andere Kultur sieht mich als Mensch, als Person, die schon eine Persönlichkeit, eine andere Kultur [hat] und eine Bereicherung ist. Also mir ist es wichtig, dass es auch im Didaktischen, in der Politik klarer ist. Es ist ein wichtiger Unterschied, Inklusion und Integration. Wir wollen von Inklusion reden und nicht von Integration.

**Participant 3**

00:15:46.5

Vielleicht kann ich der Stärke noch kurz was hinzufügen. Ich hab so Linguistik-Landscaping gemacht. Also das ist so ne Möglichkeit, dass sie einfach in ihrer Muttersprache, in ihrer Herkunftssprache was vorgestellt haben. Also bei uns in der Pflege, dann Essen und Trinken, also da haben wir dann Rezepte oder auch Speisekarten in Restaurants, also was sie vielleicht gefunden haben, also, es hat sich herausgestellt, viele haben dann Rezepte mitgebracht, oder einer hat dann die COVID-19-Regeln in English dann gebracht, weil der aus den USA gekommen ist.

**Participant 3**

00:16:20.5

Und dann hatten wir auch ne syrische Teilnehmerin, die hat dann in Arabisch eben ihr Rezept vorgelesen. Das war auch sehr berührend auch für die anderen zu sehen, dass eine, die sprachlich, in der Deutschensprache eher sehr schwach ist, jetzt plötzlich in Arabisch redet, wie ein Buch. Und so toll, emotional. Also alle, also sie ist ist ganz anders aufgetreten. Und ich hab dann am Schluss ne Rückmeldung bekommen, da habe ich mich schon sehr gefreut - ein Schüler hat dann geschrieben: "Bei der Frau Schneider ist es wie wenn wir zu Hause sind, da zählt sogar unsere Sprache." Und ich hab das einmal im Unterricht gemacht und der ist da abgegangen mit den COVID-19-Regeln in Englisch. Man hat da vorne echt so viel und so emotional erzählen können und wir haben ne ganz andere Person wahrgenommen. Nicht eine, die nicht nach jedem Wort sucht, und das wächst dann besser zusammen, wenn man sieht "Oh, der andere hat auch so nen richtig starkes Potenzial und ist nicht immer mit diesen Wörtersuchen beschäftigt. Und das werde ich immer wieder machen.

### **Participant 3**

00:17:15.7

Und im zweiten Punkt, von mir ist jede Einstiegsfolie eigentlich mit Begrüßung "Herzlich willkommen!", das schreiben sie mir am ersten Tag auf eine Din A4-Seite, das scanne ich ein und das ist immer meine Begrüßungsfolie. Wenn ein Neuer dazu kommt, dann wird es nachgetragen und wieder neu eingescannt, das wirklich alle ihr eigenes "Herzlich willkommen" drauf haben und es ist immer die erste Folie, in verschiedenen Farben. Und das ist auch sehr willkommen heißen für alle.

### **Participant 1**

00:18:52.5

Oh da gibt es in der Regel so ein Amtsblatt und da drauf steht "Das Kind hat das Niveau A1/ A2 oder B1 erreicht in Deutsch, in der deutschen Sprache." Erfahrungsgemäß ist es nie so, also ich habe das immer anders erlebt. Dann mal gibt es auch so ein Gespräch mit einem von uns in der Schule. In der Regel übernimmt das meine Kollegin jetzt Barbara Jung. Das heißt, sie kommen zu uns und wir versuchen so weit

wie möglich, ein Gespräch mit den Schüler um mit den Schülerinnen oder mit der Familie auch durchzuführen.

**Participant 1**

00:19:35.0

Funktioniert nicht immer, weil es kann sein, dass wir am Montagfrüh um acht Uhr da jemand da stehen haben, der sagt "Mir wurde gesagt, sie muss heute zu Ihnen kommen" und wir wurden davon nicht informiert. Das passiert immer wieder auch jetzt an der IGS, dass hier relativ oft, dass wir auf einmal jemand da haben. Also man merkt, also das Kind sucht hier etwas. Dann wird gefragt und oft kann das Kind kein Deutsch. Wir haben das Glück an der Schule, dass viele von uns mehrere Sprachen beherrschen. Und das zum Glück, viele aus dem, also ich habe da das Glück, dass ich selber mehrere Sprachen spreche und dann versuche ich mit allen meinen Kenntnissen, dann stelle ich die Frage in mehreren Sprachen: "Suchst du jemanden?", bis ich dann dazu komme, okay, das Kind wurde zugewiesen und wir wurden nicht informiert.

**Participant 1**

00:20:33.8

Das ist natürlich total schwierig, wenn sowas passiert. Passiert aber relativ oft. Was aber, das ist erst mal eine wichtige Info, glaube ich. Wie gesagt, da auf diesem Infoblatt, auf dem Infoblatt vom Schulamt steht: "Das Kind hat das Niveau A2 oder B1 in der deutschen Sprache, hat in der Schule in der Heimat in English mit B1, keine Ahnung, [abgeschlossen]. Also sowas steht da immer drauf. Und dann stellen wir fest, oh da haben wir hier eine ganz andere Geschichte. Sie werden dann sozusagen, dadurch, dass wir von Anfang an also dadurch, dass unser System ja ganz gemischt ist, dann wir haben wir fünf, sechs, sieben und dann acht, neun, zehn? Das ist natürlich schon vom Vorteil.

**Participant 1**

00:25:17.2

Da das sind zwei Faktoren. Ich bin leider nicht in diesem Unterricht aber ich begleite das immer wieder. Eine der Möglichkeiten, dann kann Tamara etwas dazu sagen, das ist auf jeden Fall das Projekt "Leben". Ähm da können mehrere Sachen stattfinden, in dem auch die Herkunftssprache und das Vorwissen des Kindes wertgeschätzt werden kann. Mit Projekten, also die Projekte, wie zum Beispieler, Angelika hat ein paar Projekte genannt, die ich zum Beispiel in meinen Stunden durchführe und das ist für sie die Möglichkeit, ich nutze sehr oft Storytelling oder auch Theater spielen, die sind sehr dafür geeignet, ja.

**Participant 1**

00:25:01.6

Insbesondere weil die Kinder, die bringen etwas mit, und das hat mit dem impliziten Lernen auch zu tun. Ich glaube das hat Chomsky mal gesagt, dass die Lernenden,

**Participant 1**

00:25:17.2

sie haben schon einige Regeln vertieft, also verinnerlicht

**Participant 1**

00:25:21.8

in der eigenen Sprache. Und das was man natürlich das dann beim Erlernen der Zweitsprache immer gut nutzen kann. Also wir sagen auch immer... Das ist super wichtig. Oder diese Total Physical Response. Und daher, das wird natürlich in diesem Rahmen, was sich insbesondere mache, in meinen Stunden, das sich da mit Projekten, indem sie die Möglichkeit haben, die Sprachen, die sie beherrschen zu vergleichen oder Storytelling oder Theater spielen irgendwie wertgeschätzt werden können und auch so richtig motiviert dabei sind und auch neue Strukturen um zu kommunizieren verinnerlichen können. Und dann, was ich meinen Kollegen an der Schule immer wieder

**Participant 1**

00:26:15.8

Vorschläge ist dieses Vorwissen im "Leben"-Unterricht vor allem. Das bietet sich an im "Leben-Unterricht" anhand der Projekte durch Sprachen zu springen, sozusagen. Sag ich immer: "Guck mal, was sie denn mitbringen. Also wir haben an der Schule, also in einer Stadt wie Frankfurt, wo ich glaube, 60 bis 70 Prozent der Einwohner ausländische Vorfahren haben, und das heißt schon multikulturell sind, mehrere Sprachen in jedem Zuhause sich befinden, danach auch diese Möglichkeit zu nutzen... Ich habe zum Beispiel in der Klasse, Schüler und Schülerinnen, die aus Moldawien dazugekommen sind Zähen und die konnten kein Deutsch und das ist großartig, weil wir verstehen uns mit unserem, mit mir,

**Participant 1**

00:27:11.4

mit Spanisch und Italienisch und Englisch, wir nutzen die drei Sprachen, um irgendwie auch Deutsch beizubringen letztendlich, damit sie also diese Kenntnisse, die Sie haben, mit der neuen Sprache vergleichen können und dann weiterkommen können. Die Schüler und Schülerinnen, die aus Russland kommen, benutzen Russisch mit den zwei. Und es ist großartig, was da passiert, weil sie sehen, und das haben sie auch rückgemeldet: "Frau Russo, das ist so toll

**Participant 1**

00:27:46.1

Ich kann zu der Sprache gehen mit der und dann versteh ich was sie meint und ich kann bei Ihnen, ich kann mit der Sprache weiterkommen" und die machen...

**Participant 1**

00:27:55.9

Ich muss ehrlich sagen, ich vergleiche. Also ich habe, ich kann vergleichen, weil ich habe in einer normalen Intensivklasse sozusagen da unterrichtet. Und jetzt, in diesem offenen System, da, wo sie von Anfang an mit integriert werden in der Regelklasse. Und ich sehe schon riesige Unterschiede, da wo ich, ... Man hat immer Zweifel am Anfang. Ist das das Richtige, was ich da mache, was sie da anbieten? Ist das, was sie

brauchen? Aber ich seh tatsächlich, dass die Fortschritte, die sie machen, im Sinne des Erlernens der deutschen Sprache, im Sinne des Selbstbewusstss sind.

**Participant 1**

00:28:40.8

Wir haben zum Beispiel eine kleine frankfurter Rally organisiert. Hab ich das so gemacht, jetzt, und dann sind wir die Stadt richtig los gefahren und ich war die Touristin, die von denen, die um die Klasse, die in Frankfurt aufgewachsen ist, ja. Wir waren die Touristen und wir wurden in der Stadt Frankfurt von den Neuen, von dem Intensivkurs begleitet, die uns dann die Sehenswürdigkeiten gezeigt haben auf Deutsch und auch Englisch, sie haben das bilingual tatsächlich gemacht. Oder, dass sie uns alles erklärt haben - solche Projekte.

**Participant 1**

00:29:24.2

Und dann die, die uns eine Powerpoint vorbereitet haben im Projekt "Leben" in meiner Klasse. Da, wo sie die Unterschiede zwischen Architektur in Deutschland da und Häuser dann in den anderen Ländern gezeigt haben. Also in Italien ist es so, in Spanien ist es so, in Rußland ist es so, in Moldawien ist es so, bei mir in Afghanistan... Und dann kam natürlich auch das Thema Krieg, das Thema... Es gibt so viele tolle Projekte. Daraus ist das Thema Heimat gekommen, aber ich, ich könnte also ohne Ende reden, weil es kommen so viele tolle Sachen. Wenn Sie sich so wertgeschätzt fühlen, auch in der Tat, dass sie die eigene Sprache verwenden können. Ich muss, ich muss das sagen, nicht weil ich

**Participant 1**

00:30:15.2

selber zu den anderen Sprachen, solange ich kein Deutsch konnte, und das mache ich noch, immer wieder zugreife, wenn ich ein Wort nicht verstehe - das hilft mir zu verstehen. Sondern weil ich tatsächlich in der Vergangenheit es erlebt habe, an mehreren Schulen, und ich hatte das nie verstanden: Da in dem Moment,

als die Schüler und Schülerinnen, sich in der Herkunftssprache oder in einer anderen Sprache als Deutsch ausgetauscht haben, hieß es immer, die wurden bestraft. Man darf es nicht.

### **Participant 1**

00:31:58.6

Ich konnte kein Deutsch, und ich weiß, das kann euch helfen. Das ist super wichtig. Auch das was Angelika erzählt hat, es sich super wichtig, also diese Wertschätzung der Herkunftssprache, weil es geht nicht nur um die Motivation darüber zu erschaffen. Es geht darum, diese Möglichkeit zu geben, zu den Strukturen, die man schon verinnerlicht hat, zurückzugreifen, zu vergleichen und dadurch, die andere Sprache zu lernen. Oder wenn man neben der Herkunftssprache noch oft Englisch habe oder eine andere Sprache, das ist eine super Resource für die Fremdsprachen. So wird gelernt.

### **Participant 2**

00:36:17.8

(...) dass man sie einfach mal auf ihrer Sprache was präsentieren lässt, und es geht gar nicht um den Inhalt. Der muss nicht verstanden werden. Aber die Persönlichkeit zu sehen - das was da, die Persönlichkeit, die ja schon da ist. Und jetzt gehts darum eine anzubauen, eine deutsche Persönlichkeit anzubauen, aber die andere zu wertschätzen. Das was schon da ist.

00:37:00.5

Und die zu willkommen zu heißen erstmal und zu sagen: " So, wie du bist, bist du gut. Und und jetzt wirst du mehr. Du kriegst was dazu." Das ist ganz toll. Das werde ich auch ein bauen.

### **Participant 2**

00:38:52.6

Das schöne ist ja, wenn man das eher konstruktivistisch analysiert, dann stellen Schüler ja auch nur Fragen, wenn Sie ihren Wissens Horizont haben, dann stellen sie Fragen, die genau an dem Rand sind. Also man kann ja nur Fragen stellen, die irgendwie zu dem passen, was man schon weiß oder kennt. Und so haben wir auf ganz natürliche Art und Weise eine Differenzierung drin, die uns keine wirkliche Arbeit macht.

**Participant 1**

00:44:39.4

Um diesem Bereich sind vor allem, die haben Namen Werkstätten die Bilingual Szenen, doch wir haben zwei Werkstätten, wie genau das fokussieren, was sie bisher gesagt kamen. Eine dieser Werkstätten heißt "Meine Sprachen" und das ist ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Goethe Universität und dem Ziel des Projektes ist, das ist jetzt eine Gruppe von ungefähr zwanzig bis fünfundzwanzig Schüler und Schülerinnen aus der ganzen Schule, die aus mehreren Ländern kommen und tatsächlich die präsentieren in der eigenen Sprache. Und dann wird auch in der eigenen Sprache beigebracht. Wir haben da die Erfahrung gemacht, dass wir genau Schüler und Schülerinnen, die in der deutschen Sprache etwas schüchtern sind, weil sie sich nicht so sicher fühlen, auf einmal auf Türkisch was weiß ich... - ich dachte, wir haben hier Schriftsteller vor uns stehen.

**Participant 1**

00:45:38.3

(...) Und dann gibt es auch die Werkstatt "Wir für die Welt - International", das ist meine Werkstatt. Die sind so School Reporters. Und dann, Die berichten in mehreren Sprachen. Ziel ist es, dass sie in der Lage sind, für die Homepage in mehreren Sprachen zu berichten, damit alle Zugang auf die Informationen der Süd haben oder auch Führungen für Eltern, die die deutsche Sprache nicht beherrschen oder Gäste, die die Sprache nicht beherrschen, in der eigenen Sprache

**Participant 1**

00:46:35.3



so, also ja, durchzuführen letztendlich - Schulführungen. Und da natürlich in diesen beiden Werkstätten, wir sehr fokussiert sind auf die Wertschätzung, die Vielfalt der Kulturen, die wir an der Schule vertreten haben, geht es darum dass man damit auch so die Integrationsprozesse mit Selbstbewusstsein, durch Selbstbewusstsein und Motivation und Wertschätzung der eigenen Sprache und Kultur fördern kann.

**Participant 1**

00:47:24:3

Ich bin für Inklusion und nicht für Integration

**Participant 3**

00:52:44.0

(...) Was ich ganz stark finde, auch wenn sprachlich es noch sehr schwierig ist sich zu äußern, das man Gruppen mit gleichen Herkunftssprachen zusammenfügt und die Ergebnisse, die Arbeitsaufträge stellt, und die Ergebnisse visualisieren lässt.

**Participant 3**

00:51:44.9

Also auf dem Flipchart zum Beispiel. Manche können total schön malen und dann umgeht man das, dass sie es im Deutschen nicht ausdrücken können aber eigentlich, weil sie miteinander ja in ihrer gleichen Herkunftssprache so auf einem sehr hohen Niveau sich austauschen können, auch ganz tolle Ergebnisse erbringen, die eben nur visualisiert sind. Und da haben wir schon Künstler entdeckt - also das waren ganz tolle Sachen. Was für mich wichtig ist, ich lerne jetzt gerade Arabisch. Bin auf A2.2. Niveau. Bin noch ziemlich schwach einerseits, schon irgendwie cool, aber noch sehr schwach für jemanden, der Arabisch spricht. Und dann sehen Sie meine Defizite. Also ich probier mich immer wieder mal aus und sag einen Satz.

**Participant 3**

00:52:25.6

Dann sagen sie: "Oh, die Baumann bringt's auch nicht so ganz hin" und das nimmt so diese Sprachbarriere, dass sie beim Mündlichen ganz viel Fehler machen dürfen. Ich möchte im Schriftlichen bin nicht genauer und auch grammatikalischer unterwegs aber im Mündlichen, dass diese Fehlerkultur anders wird. Ich darf reden, ich verstehe alles und wenn da das Verb woanders steht - Das man das ein bisschen ablegt, und das kann ich, wenn ich selber modellhaft auf meine Defizite zeige. Nicht künstlich, sondern einfach die da sind in Arabisch zum Beispiel. Aber ich kann auch natürlich wieder Arabische mal wieder ermutigen, wenn ich nun .... sage, dann lacht jeder Arabische, weil ich hervorragend gesagt habe. Das ist doch super. Also solche Sprachen bringen natürlich viel. Was bei uns in der Pflege ganz hilfreich ist szenisches Spiel. Also so Fallsituationen durchspielen. (...) Das ist sehr realitätsnah Wiederrum gibt auch noch andere szenische Spiele, zum Beispiel, dass sie einen Schüler anleiten. Das gehört bei uns auch zu dem Aufgabengebiet. Und da habe ich schon eine Teilnehmerin entdeckt, die selber so eine pädagogische Art hat, wenn sie dann plötzlich dem Schüler was erklärt, sprachlich nicht noch ganz stabil, aber man merkt ihre Haltung. Ich bin so eine Praxis Anleiterin. Also die kann das sehr gut und dann kann sie eigentlich die sprachlichen Defizite eigentlich fast überspringen, weil sie die Haltung der Lehrenden einnimmt und dem Schüler jetzt Dekubitusprophylaxe erklärt. Und dann kommt sie auf ein ganz hohes Niveau. Und dann, das ist übrigens jetzt im neuen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Da ist Meditation also sehr wichtig genommen, das man jemanden was auch vermitteln kann. Und als Letztes ist für mich noch sehr wichtig Zitate auszutauschen in der Herkunftssprache. Das heißt, die ich sammle ich dann auch, wie sie schreiben, in Singhalesisch, zum Beispiel, so wahnsinnig schöne Schrift, oder in Arabisch, wenn Sie dann schreiben. Das scann ich dann ein und das kommt wieder aufs Handout drauf. Vorne in Deutsch und in ihrer Schritt, wie sie es geschrieben haben.

00:55:02.1

(...) Zusammengefasst würde ich sagen, wichtigstes ist Wertschätzung der Herkunftssprachen, auf Augenhöhe sich begegnen, also nicht von oben nach unten auf keinen Fall, eher mal in die andere Richtung. Und diese Herkunftssprache, wo es gerade geht, einbinden. Das heißt auch Handouts rauszugeben, wo dann

wirklich viel Platz ist oder direkt ne Lücke damit sie die reinschreiben, damit sie eingeladen sind, in ihrer Muttersprache das zu schreiben.

**Researcher**

Wie kann man rausfinden, was für implizites Wissen Schüler\*innen bereits haben und im Unterricht anwenden?

**Participant 1**

01:02:27.9

Ich würde tatsächlich mit Bildern ganz viel arbeiten und mit sprachlichen Bildern, und eben dieses, ja, die Metaphern verwenden, die die Kinder sowieso schon haben und die dann multiperspektiv werden. Das würde ich, darauf würde ich glaube ich den Schwerpunkt setzen.

**Participant 1**

01:02:54.9

Ich glaube das habe ich auch schon geschrieben, im Fragebogen eingetragen, in dem Fragebogen. Ich nutze sehr viel Musik, Reime. Story Telling eignet sich weil die Strukturen wiederholen sich immer und dann kann man auch so zugreifen auf das was sie schon kennen, weil es sind tatsächlich die weltweit bekannten Geschichten. Ja weil wenn man Story Telling anwendet.

**Participant 1**

01:03:24.4

Und zu einem weiteren Zeitpunkt, wenn Sie etwas in der Zweitsprache oder in der Fremdsprache gelernt haben, natürlich alle Methoden in der Drama-Pädagogik, Theater im DaZ-Unterricht ist großartig, weil man arbeitet mit Bildern, mit Körper, mit Musik, mit Gesten. Und dieser Grundsatz des "we are key", also des Total Response, daher kann man richtig viel erreichend damit. Ich hatte auch ich glaube für Frankfurt Mal ein Seminar gehalten darüber. Also ich bin eine Befürworterin dieser Methoden, wie Story Telling und Theater im DaZ-Unterricht auf jeden Fall auch anzuwenden und nicht nur im Fremdsprachenunterricht.

**Participant 3**

01:04:22.6

Ja. Und ich bin begeisterter Josef Leisen Fan. Also der ist für sprachensensiblen Fachunterricht. Hat schon einige Bücher herausgegeben, und der beschreibt es dann auch so, wie bereits schon gesagt worden ist, also die Visualisierung das ich auch vernetze zwischen der Abbildung und dem Text, dass ich auch zum Beispiel im Bild Lehrstellen lasse und in dem Text rausfinden lasse, wo steht das und dann reinschreiben lasse. Also immer so Vernetzungen herstellen. Eben grade, weil die Visualisierung natürlich sehr hilfreich ist. Dann ist mir noch sehr wichtig, also wenn man schon bisschen sich unterhalten kann, wenn gar keine Sprache möglich ist in Deutsch, muss ich ein bisschen mit Herkunftssprachen oder anderen Sprachen natürlich arbeiten oder mit Sprachen der Teilnehmenden, dass die übersetzen. Aber ich würde ganz oft sagen, wie ist es denn bei euch?

### **Participant 3**

01:05:14.5

(...) Da kann ich sagen: "Was haben Sie denn gelernt?" Ich habe jetzt Fragebögen rausgegeben mit ganz viel Freiraum, wo sie reinschreiben, das darf ich dann danach wieder korrigieren und auch sprachlich korrigieren, was war ihre Tätigkeit in ihrem Heimatland? Das ich nicht andauernd komme, dass sie was von mir lernen müssen, sondern ich erst erkennen will, wo kommen die her. Das ist visualisieren, oder soweit es möglich ist, versprachlichen und dann natürlich nicht in der Gruppe frage, damit ich nicht dieses Defizitäre habe: "Ich kann es in Deutsch nicht ausdrücken", sondern wir haben Vertrauen, und dürfen es irgendwie schreiben und ich versteh schon was. Dann habe ich das für mich alleine und zeige es nicht der Klasse. Ich verbessere es dann anonym. Die sehen nicht, wer das geschrieben hat.

01:06:11.0

Aber ich muss viel häufiger die Frage stellen: "Wie ist es bei Ihnen?" Und: "Erklären Sie mir mal", "Erzählen Sie mir mal" - so narrative Gespräche: "Erzählen sie..." Dass sie drumherum erzählen und nicht so zack, zack, zack, alle Fakten aufzählen müssen, sondern einfach mal sich weiten und ihre Story erzählen können und ich nicht unterbreche, weil dann hab ich sie nämlich genau da, dass Sie reden, und dass sie

genau diese Sprachbarriere, die sie eben haben, wenn ich diese Fakten abfrage, einfach überwunden hab und dann kommen wir immer ins Gespräch. Also das geht auch auf A1-Niveau, also hatte ich auch schon Teilnehmer - das läuft schon.

**Researcher:**

Wie kann man bilingualen Unterricht gestalten/ andere Sprachen im Unterricht anwenden, wenn man sie selber nicht beherrscht?

**Participant 3**

01:07:20.2

Also was mir sehr geholfen hat, dass war Duisburg/ Essen, diese Uni. Die hat Sprachbeschreibungen, also sehr viele Sprachen sind in Kurzform beschrieben. Da hab ich mich ein bisschen eingelesen. Kann nachlesen: „Wie ist es denn da?“ Jetzt weiß ich auch, was es im Türkischen nicht gibt und so. Also paar Dinge lernt man dann im Laufe der Zeit. Es gibt viele Bücher dazu. Aber was es gibt, es gibt Teilnehmer. Kursteilnehmer, die dann auch was erklären. So ne‘ Language Awareness.

**Participant 3**

01:07:44.8

Könnt ihr sagen, wie drückt ihr denn das in eurer Sprache aus? Dass wir eine Sensibilität in der Gruppe entwickeln für die andere Sprache, und es sind manchmal Teilnehmer dabei, die das locker übernehmen, was ich jetzt gerade nicht machen kann. Natürlich nicht wissenschaftlich durcharbeitet, aber die können dann sagen: "Ah, wir haben gar keine Artikel und bei uns gibts kein Possisivpronomen, das hängt hinten dran." Ja. Und schon haben wir: "Ah ja, das ist eine andere Form." Das ist Wertschätzung und ich lerne kontinuierlich. Also wenn ich raus gehe aus so einer Klasse, aus so einem Unterricht hab ich immer ne Menge gelernt, also nicht nur die.

01:08:28.7

Ich kann das Buch das mehrsprachige Klassenzimmer empfehlen. Ähm. Weil da wirklich an ganz strukturiert eingegangen wird auf verschiedene Sparen und dann, den der Unterschied zwischen der Sprache und der deutschen Sprache auf allen möglichen Ebenen beleuchtet wird.

**Participant 1**

01:09:00.9

Das Buch hätte. Ich hab jetzt auch genannt. Das hab ich davor erwähnt, was bei uns möglich ist an der Schule und in Frankfurt. Und was ich jeden Tag mache, also ständig.

**Participant 1**

01:09:16.7

Irgendjemand in der Klasse gibt es immer, der die Sprache des anderen beherrscht. Und wenn nicht in der Klasse, dann im Kontinent. Also bei und sind die Jahrgänge also nach Kontinenten getrennt. (...) Da gibt es immer, immer jemanden, der die Sprache oder eine ähnliche Sprache beherrscht und dann in der Lage ist, diese Hinweise zu geben oder zu begleiten oder zu übersetzen. Und, wie Angelika gesagt hat, am Ende bin ich diejenige, die etwas immer gelernt hatte und das ist immer schön

**Participant 1**

01:10:08.7

Und das, was Angelika mit den Älteren macht, ja, das liegt natürlich auch bei den Kleineren nahe. In deren Themen ja, wie Freundschaft oder Schule am Anfang. "Wie ist es bei euch in der Schule, in deinem Heimatland in der Schule? Wie nennt man das Fach?" - auch solche Kleinigkeiten. Aber da, immer wieder da auf das Vorwissen aller zugreifen. Es gibt immer jemanden, der in der Lage ist, sich zu verständigen

**Participant 3**

01:13:56.2

Also unbedingt, die Hierarchie abzubauen, auf Augenhöhe sich zu begegnen und den Schatz im anderen zu suchen. Das ist so mein Ding, also ich werde eigentlich nur bereichert. Und dieses defizitäre Gehabe von

uns Lehrenden einfach auch nach Möglichkeit ablegen, weil es kompetenzorientierter geht mit den Herkunftssprachen - die sind ein Schatz. Und das ist eigentlich das Motto, das ich sagen könnte.

### **Participant 1**

01:12:43.2

Unbedingt sagen... Es ist mir wichtig, Tamara kennt mich und sie weiß, wie wichtig mir die Wörter sind, die Auswahl der Wörter, die wir denn sage. Mir ist es wichtig, dass sie didaktisch klarer sind und in der Politik, es gibt einen Unterschied zwischen Inklusion und Integration. Integration bedeutet, ich nehme jetzt mein eigenes, mein Beispiel, das passt sehr gut. "Ich muss mich anpassen" - das ist Integration. Ich gehe in ein anderes Land, warum auch immer, dann muss ich mich anpassen. Und das ist nur one way.

### **Participant 1**

01:13:28.9

In der Inklusion, die Wertschätzung, die Akzeptanz beider Seiten. Also ich erkenne, ich bin in einer anderen Kultur, ich möchte davon lernen und die andere Kultur sieht mich als Mensch, als Person, die schon eine Persönlichkeit, eine andere Kultur [hat] und eine Bereicherung ist. Also mir ist es wichtig, dass es auch im Didaktischen, in der Politik klarer ist. Es ist ein wichtiger Unterschied, Inklusion und Integration. Wir wollen von Inklusion reden und nicht von Integration.

## Appendix D

### Recommendations for DaZ Teachers (English)

# Implicit Language Knowledge: Efficiently Integrating Pupils' Intuitive Knowledge into Teaching of DaZ to Promote the Language Acquisition Process of Newly Arrived Migrant Pupils

---

In scope of my master's thesis for the course of *Intercultural Communication* at Utrecht University, I conducted research about teaching methods for lessons in German as a non-native language to find examples of good practices concerning students' implicit language knowledge. The aim of this was to create recommendations for the assessment and use of implicit knowledge in the classroom and ultimately enhance the integration process of migrant pupils in the education system. The research was comprised of a survey as well as a focus group interview with DaZ and DaF teachers as participants.

## Background – What is implicit knowledge and why should it be assessed and used in DaZ teaching?

Implicit knowledge forms unconsciously and intuitively through natural communication and by observing the language use of others. This is normally the case with children learning their first language.<sup>2 3</sup> While persons cannot describe this knowledge as they are not aware of the certain grammar rules, they can usually feel or hear grammatical correctness.<sup>4</sup> Moreover, research has shown that someone's language competence, including comprehension and speech production, is formed through implicit knowledge, while their explicit knowledge (such as the awareness of grammar rules) only functions as a monitor for correct language use.<sup>5 1</sup> For that reason, especially in the teaching of a second language as in, for instance in integration courses or preparatory classes at schools, more attention ought to be paid on the incorporation of student's implicit knowledge as well as the assessment of it. As a result, the language acquisition process of a second language will be enhanced and a stronger connection with pupil's prior knowledge will be established.

---

<sup>2</sup> Ellis, N.C. (2008) Implicit and Explicit Knowledge about Language. In *Encyclopedia of Language and Education*, 2(6), 1-13. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_143](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143)

<sup>3</sup> Zhang, R. (2015). MEASURING UNIVERSITY-LEVEL L2 LEARNERS' IMPLICIT AND EXPLICIT LINGUISTIC KNOWLEDGE. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 457-486. doi:10.1017/S0272263114000370

<sup>3</sup> Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California

<sup>4</sup> Kim, J., & Nam, H. (2017). Measures of implicit knowledge revisited. *Processing Modes, Time Pressure, and Modality*. *Studies in Second Language Acquisition* 39(3), 431-457. doi:10.1017/S0272263115000510



## What did the research show and what practices were recommended by the DaZ and DaF teachers?

The research results showed that the majority of teachers who participated believe that the inclusion of implicit language knowledge can be beneficial for DaZ and DaF teaching. This is because it helps unravel student's pre-existing knowledge and through that, create competence-orientated practices that will have a positive effect on students' motivation and language process. However, several teachers indicated that they are not familiar enough with the topic and would like to be equipped with more methods or techniques that can be used to successfully assess and use their students' implicit knowledge. For that reason, in the following the methods that were recommended by the participating DaZ and DaF teachers will be summarised:

- 1) **Visual materials:** The use of visual materials such as pictures or drawings and texts with gaps to fill in can especially be used with students who still have a rather low language level. For instance, by trying to describe or explain a picture, students will activate their already existing knowledge and also make their knowledge become multiperspective.
- 2) **Narrative conversations:** Especially the use of authentic practices was recommended that are based on students' point of departure. Only in the second step, language rules or systematic correlations should be introduced. In this regard, especially speaking exercises should be used where students can freely practice without paying too much attention to their grammatical correctness. One practice that appears particularly beneficial is narrative conversations. They are created by teachers simply asking their students to talk about their own experience or opinion concerning a topic. This can both be applied with younger pupils to talk about topics like friendship or school, but also with older ones to discuss, for example previous working experience or topics of expertise. As a result, the speaking barrier students often have when they begin learning a new language will be lifted and natural conversation will be created.
- 3) **Music, rhymes & storytelling:** Also well-known music, rhymes or stories can be used for the assessment of implicit language knowledge as the language structures in those materials usually repeat themselves, so the teacher is able to recognise what the student already understands or uses. It is important, however, that the stories or the music that is used is also known in the heritage language of the students, so they are familiar with the material.
- 4) **Scenic role play/ dramaturgy:** To teach language more implicitly, drama practices or scenic role play are recommended. Not only because it usually motivates students to use and play with the language of teaching but also because it promotes the acquisition of context specific vocabulary or language structures through communicative exercises. Apart from using scenic role play in the regular DaZ teaching, it can be used to introduce migrant pupils to their new environment by, for example, taking a walk or tour around the neighbourhood/ town or city while the students pretend to be tourist guides, showing the teacher and peers around. Also in vocational schools this method can be applied by promoting a role switch between teacher and students, and letting the students explain a topic specific aspect to the rest of the class.

## Additional practice recommendations for the incorporation of students' heritage languages

Another aspect that might simplify the assessment of students' implicit knowledge is the application of their first language, or also called heritage language. The more familiar teachers are with the students' languages and culture, the easier it will be for them to evaluate the individuals' skills and deficits and through that, promote their learning progress. Moreover, research has shown that the development level of someone's first language has a direct impact on the progress in a second language. This means, the stronger the foundation of a person's heritage language is, the more developed their competence in the language of education can become.<sup>6 7</sup> Therefore, students' first languages ought to be recognised as an asset for second language education and strengthened through teaching practices. In contrast, if migrant pupils experience their home language being rejected, their participation, confidence level as well as development stage may decrease.<sup>5</sup>

The research results demonstrated that most teachers believe that the application of other languages than German is beneficial for teaching. Nevertheless, several teachers indicated that they experience difficulties using other languages as either their own knowledge of another language is not sufficient enough, that groups are too heterogenous to apply all the different languages or that students' own language awareness is not strong enough to compare their first language to German. In this regard, two recommendations can be given:

- 1) **Reading language descriptions:** To get an overview and strengthen own knowledge of the students' first languages, it is recommended to read through language descriptions that offer short but precise explanations of the structure, grammar and pronunciation of different languages. This is especially useful when students have not a considerably strong awareness of their language themselves. In this context, the website <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php> by University Duisburg/ Essen can be recommended, or the book *Das mehrsprachige Klassenzimmer* by Manfred Krifka.
- 2) **Strengthening students' language awareness by consolidating them about their language:** If questions arise about a students' language or the teachers would like to be more informed, students should be directly asked if they can draw a comparison or offer a description. Through this, not only the student but the whole class develops a group sensitivity towards other languages and pupils can enhance their own language awareness. Language awareness is a person's ability to reflect on the function or use of a language and subsequently explain, for example, a specific language rule. In other words, through the development of someone's language awareness, their implicit language knowledge can become explicit.<sup>8 9</sup> Additionally, by demonstrating students that the teacher does not know

<sup>6</sup> Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7, 15-20.

<sup>7</sup> Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(5), 310-331.

<sup>8</sup> De Houwer, A. (2017). Early Multilingualism and Language Awareness. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 83-97). Springer International Publishing Switzerland.

<sup>9</sup> Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). To define means to say what you know about things': the development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*, 33(1), 71-97. doi: 10.1017/s0305000905007312

everything themselves and that they would like to learn from their pupils, will signal them that their input is valued and appreciated.

### Other activities:

- 1) **Linguistic landscaping:** Students give a presentation about a specific topic in their own language. The focus of this exercise is not necessarily the content, but being able to see the students' different personalities, which might not be as visible when they try to express themselves in German.
- 2) **Visualisation of results:** The class is split into groups with the same or similar first languages to conduct an exercise together but then only present their results visually. This is especially useful for students who do not have a strong German knowledge yet. In this way, they can still demonstrate their understanding and knowledge on a relatively high level and the teacher can refer to their visualisation by offering feedback and further input in German.
- 3) **Multilingual materials:** Also the use or production of multilingual materials appear beneficial for incorporating students' languages. For instance, a multilingual wall could be implemented in the classroom, or teachers could work with songs in the students' languages to translate or rewrite them. Another example would be including migrant pupils in the creation of a school newspaper or website where they report about school relevant topics in their first language. These reports can then be shared with parents or guests who do not know German. Moreover, it will help newly arrived pupils to practise their home language and produce sharable and informative content.

## Appendix E

### Recommendations for DaZ Teachers (German)

# Implizite Sprachkenntnisse: Die effiziente Förderung des Spracherwerbs von Flüchtlingskindern durch die Integration von intuitivem Wissen im DaZ-Unterricht

---

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang *Intercultural Communication* an der Utrecht University erforschte ich Lehrmethoden für den Unterricht von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, um bewährte und hilfreiche Vorgehensweisen für den Umgang mit dem impliziten Wissen von Schüler\*innen zu finden. Ziel dieser Forschung war es, Unterrichtsempfehlungen zur Erfassung und Nutzung von implizitem Wissen zu erarbeiten und dadurch letztendlich den Integrationsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu verbessern. Die Forschung setzte sich aus einem Fragebogen und einem anschließenden Fokusgruppeninterview mit DaZ- und DaF-Lehrkräften als Teilnehmenden zusammen.

## Hintergrund – Was ist implizites Wissen und warum ist es hilfreich für den DaZ-Unterricht?

Implizites Wissen bildet sich unbewusst und intuitiv durch natürlich geformte Kommunikation und durch die Beobachtung des Sprachgebrauchs anderer. Dies ist normalerweise bei Kindern der Fall, die ihre Erstsprache erlernen.<sup>10</sup>  
<sup>11</sup> Während Personen dieses Wissen nicht beschreiben können, da sie zum Beispiel bestimmte Grammatikregeln nicht kennen, können sie normalerweise „fühlen“ oder „hören“, ob etwas grammatikalisch korrekt ist.<sup>12</sup> Zudem hat sich gezeigt, dass sich die Sprachkompetenz einer Person, inklusive des Sprachverständnisses und der -produktion, durch implizites Wissen bildet, während ihr explizites Wissen (z.B. das Kennen von Grammatikregeln) nur als eine Art Monitor für den korrekten Sprachgebrauch dient.<sup>13</sup><sup>1</sup> Aus diesem Grund sollte insbesondere im Zweitsprachenunterricht, wie etwa in Integrationskursen oder Vorbereitungsklassen an Schulen, dem impliziten Wissen der Lernenden mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dadurch kann nicht nur der Spracherwerbsprozess der Zweitsprache verbessert werden, sondern auch ein stärkerer Bezug zu den Vorkenntnissen der Schüler\*innen geschaffen werden.

---

<sup>10</sup> Ellis, N.C. (2008) Implicit and Explicit Knowledge about Language. In *Encyclopedia of Language and Education*, 2(6), 1-13. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_143](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143)

<sup>11</sup> Zhang, R. (2015). MEASURING UNIVERSITY-LEVEL L2 LEARNERS' IMPLICIT AND EXPLICIT LINGUISTIC KNOWLEDGE. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 457-486. doi:10.1017/S0272263114000370

<sup>3</sup> Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California

<sup>4</sup> Kim, J., & Nam, H. (2017). Measures of implicit knowledge revisited. *Processing Modes, Time Pressure, and Modality*. *Studies in Second Language Acquisition* 39(3), 431-457. doi:10.1017/S0272263115000510

## Was hat die Forschung gezeigt und welche Unterrichtsmethoden wurden von den DaZ- und DaF-Lehrkräften empfohlen?

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass nach mehrheitlicher Ansicht der teilnehmenden Lehrkräfte die Einbeziehung impliziter Sprachkenntnisse für den DaZ- und DaF-Unterricht von Vorteil sein kann. Die Begründung ist, dass es das Vorwissen der Schüler\*innen einzuschätzen hilft und dadurch kompetenzorientiertere Unterrichtseinheiten geschaffen werden können, die eine positive Auswirkung auf die Motivation und den Sprachprozess der Lernenden haben. Jedoch zeigte sich auch, dass einige der Lehrenden nicht ausreichend mit dem Thema vertraut sind und daher gerne mehr über Methoden und Unterrichtsstrategien lernen würden, die sie in der Einschätzung und Nutzung des impliziten Wissens ihrer Schüler\*innen unterstützen. Im Folgenden werden daher die von den beteiligten DaZ- und DaF-Lehrkräften empfohlenen Unterrichtsmethoden zusammengefasst:

- 1) **Bildliche Materialien:** Die Nutzung visueller Materialien, wie zum Beispiel Bilder, Zeichnungen oder Lückentexte kann insbesondere bei Lernenden mit einem niedrigen Sprachniveau eingesetzt werden. Wenn Schüler\*innen beispielsweise versuchen ein Bild zu beschreiben, aktivieren sie ihr bereits vorhandenes Wissen, sodass dieses multiperspektiv wird.
- 2) **Narrative Gespräche:** Insbesondere wurden authentische Unterrichtspraktiken empfohlen, die sich am Ausgangspunkt der Lernenden orientieren. Das heißt auch, dass erst im zweiten Schritt Sprachregeln oder systematische Zusammenhänge eingeführt werden sollten. Um dies umzusetzen, sollten vor allem Übungen eingesetzt werden, bei denen die Schüler\*innen ungehindert sprechen üben können, ohne dabei zu viel auf grammatikalische Regeln zu achten. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere narrative Gespräche als Unterrichtsmethode empfohlen. Diese werden von den Lehrenden initiiert, indem sie ihre Schüler\*innen bitten, über ihre eigenen Erfahrungen oder Meinungen zu einem Thema zu sprechen. Hierdurch kann die Sprechbarriere, die Personen oft haben, wenn sie eine neue Sprache lernen, abgelegt und eine natürliche Konversation eingeleitet werden.
- 3) **Musik, Reime und Storytelling:** Für die bessere Einschätzung und Nutzung des impliziten Wissens der Schüler\*innen können außerdem bekannte Musik, Reime oder Geschichten verwendet werden, da sich die sprachlichen Strukturen in diesen Materialien normalerweise wiederholen, sodass die Lehrkraft erkennen kann, was die Lernenden bereits verstehen oder welche sprachlichen Mittel sie anwenden. In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig, dass die Geschichten oder Musik auch in der Herkunftssprache der Schüler\*innen bekannt sind, damit diese bereits mit den Materialien vertraut sind.
- 4) **Szenisches Rollenspiel/ Theater:** Für einen impliziteren Sprachunterricht werden außerdem dramaturgische Übungen oder szenische Rollenspiele empfohlen. Nicht nur, weil es die Schüler\*innen in der Regel motiviert sich mit der Sprache auseinanderzusetzen und mit ihr zu experimentieren, sondern auch, da es den Erwerb von kontextspezifischem Wortschatz oder Sprachstrukturen durch kommunikative Übungen fördert. Abgesehen von der Verwendung des szenischen Rollspiels im regulären DaZ-Unterricht, kann es auch eingesetzt werden, um Schüler\*innen mit Migrationshintergrund ihre neue Umgebung zu zeigen, indem sie zum Beispiel in einer Gruppe

einen Spaziergang oder eine Tour durch die Nachbarschaft/ den Ort oder die Stadt machen, während einige der Lernenden in die Rollen von Fremdenführer\*innen schlüpfen, die den Rest der Klasse herumführen. Diese Methode kann auch in Berufsschulen angewendet werden, indem man den Rollentausch zwischen der Lehrkraft und den Schüler\*innen fördert und die Lernenden dazu bringt, ihren Mitschüler\*innen einen themenspezifischen Aspekt zu erklären.

## Zusätzliche Empfehlungen für die Einbeziehung anderer Sprachen im DaZ-Unterricht

Ein weiterer Aspekt, der die Einschätzung des impliziten Wissens der Schüler\*innen vereinfachen kann, ist die Verwendung anderer Sprachen, wie beispielsweise deren Herkunftssprache. Je vertrauter die Lehrkraft mit den Sprachen und Kultur der Lernenden ist, desto leichter wird es ihr fallen, die Stärken und Schwächen der einzelnen einzuschätzen und dadurch ihren Lernfortschritt aktiv fördern. Des Weiteren hat die Forschung gezeigt, dass der Entwicklungsstand der Erstsprache eines Menschen einen direkten Einfluss auf den Fortschritt der Zweitsprache hat. Das heißt, umso stärker das Fundament der Herkunftssprache einer Person ist, desto größer sind die Lernmöglichkeiten in der Unterrichtssprache.<sup>14 15</sup> Aus diesem Grund sollte die Erstsprache der Schüler\*innen als eine Bereicherung für den Zweitsprachenunterricht anerkannt und durch Lehrmethoden gestärkt werden. Wenn Schüler\*innen mit Migrationshintergrund hingegen die Erfahrung machen, dass ihre Herkunftssprache von der Schule und/ oder den Lehrkräften abgelehnt wird, könnte dies eine negative Auswirkung auf ihre Beteiligung im Unterricht, ihr Selbstvertrauen sowie ihren Entwicklungsstand haben.

Die Forschungsergebnisse zeigten, dass die meisten der befragten Lehrer und Lehrerinnen die Anwendung anderer Sprachen als Bereicherung des Unterrichts betrachten. Dennoch gaben mehrere Teilnehmende an, dass sie Schwierigkeiten beim Einsatz anderer Sprachen haben, da entweder ihre eigenen Kenntnisse einer anderen Sprache nicht ausreichen, die Lerngruppe zu heterogen ist, um alle verschiedenen Sprachen anzuwenden, oder dass die eigene *Language Awareness* (zu Deutsch: das Sprachbewusstsein) nicht ausreichend ist, um ihre Erstsprache mit Deutsch zu vergleichen. In diesem Zusammenhang können zwei Empfehlungen gegeben werden

- 1) **Sprachbeschreibungen:** Um sich einen Überblick über eine Sprache zu machen und das eigene Wissen über die Erstsprache der Schüler\*innen zu verbessern, empfiehlt es sich, Sprachbeschreibungen zu lesen, die kurze, aber präzise Erklärungen über die Struktur, Grammatik und Aussprache der verschiedenen Sprachen bieten. Dies ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Lernenden selbst kein ausgeprägtes Wissen über ihre eigene Sprache haben. In diesem Zusammenhang kann die Website <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php> der Universität Duisburg/ Essen oder das Buch *Das mehrsprachige Klassenzimmer* von Manfred Krifka empfohlen werden.
- 2) **Stärkung der *Language Awareness* der Schüler\*innen durch Festigung der eigenen Sprache:** Falls Fragen zur Sprache der Schüler\*innen auftreten oder die Lehrkraft einfach ihr Wissen verbessern möchte, sollten die Schüler\*innen

<sup>14</sup> Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7, 15-20.

<sup>15</sup> Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(5), 310-331.

direkt einbezogen und gefragt werden, ob sie selbst Vergleiche zwischen den verschiedenen Sprachen ziehen oder eine Beschreibung anbieten können. Hierdurch kann nicht nur der/ die Lernende, sondern die ganze Klasse eine Gruppensensibilität für andere Sprachen entwickeln und deren *Language Awareness* aufbauen. Sprachbewusstsein ist die Fähigkeit einer Person, über die Funktion oder den Gebrauch einer Sprache beziehungsweise ihrer Elemente nachzudenken und anschließend zum Beispiel eine bestimmte grammatikalische Regel zu erklären. Mit anderen Worten: Durch die Förderung der *Language Awareness* kann das implizite Sprachwissen einer Person explizit werden.<sup>16 17</sup> Zudem kann die Lehrkraft, den Schüler\*innen signalisieren, dass ihr Input geschätzt und gewürdigt wird, indem sie Offenheit und Bereitschaft zur Erweiterung des eigenen Wissens zeigt.

### Weitere Aktivitäten:

- 1) **Linguistic Landscaping:** Die Schüler\*innen halten eine Präsentation über ein bestimmtes Thema in ihrer eigenen Sprache. Der Fokus dieser Übung liegt im Schwerpunkt nicht auf dem Inhalt, sondern in der persönlichen Darstellung der Lernenden, die eventuell nicht deutlich wird, wenn die Schüler\*innen versuchen, sich auf Deutsch auszudrücken.
- 2) **Visualisierung der Ergebnisse:** Die Klasse wird in Gruppen mit gleichen oder ähnlichen Erstsprachen eingeteilt, damit diese gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten. Anschließend präsentieren sie ihre Ergebnisse, jedoch nur visuell. Diese Methode ist insbesondere für Schüler\*innen sinnvoll, die eher geringe Deutschkenntnisse besitzen, da sie ihr Verständnis und ihr Wissen auf einem relativ hohen Niveau demonstrieren können und die Lehrkraft anschließend Feedback und weiteren Input auf Deutsch geben kann.
- 3) **Mehrsprachige Materialien:** Auch der Einsatz beziehungsweise die Erstellung mehrsprachiger Materialien zeigt sich für die Einbindung anderer Sprachen förderlich. Beispielsweise könnte eine mehrsprachige Wand im Klassenzimmer erstellt werden oder die Lehrkraft könnte mit Liedern in den Sprachen der Lernenden arbeiten, um diese zu übersetzen und gegebenenfalls in verständlicher Weise zu verändern. Ein weiteres Beispiel wäre die Einbeziehung von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund in die Erstellung einer Schulzeitung oder einer -website, auf der sie in ihrer eigenen Sprache über schulrelevante Themen berichten. Diese Texte können anschließend zum Beispiel an nicht Deutsch sprechende Eltern oder Gäste weitergegeben werden. Außerdem würde diese Projektarbeit auch Schüler\*innen dazu animieren, ihre Herkunftssprache zu üben, um informative Berichte zu erstellen, die an andere verteilt werden können.

---

<sup>16</sup> De Houwer, A. (2017). Early Multilingualism and Language Awareness. In Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 83-97). Springer International Publishing Switzerland.

<sup>17</sup> Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). To define means to say what you know about things': the development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*, 33(1), 71-97. doi: 10.1017/s0305000905007312