

Deborah Schittenhelm

(2022)

# **Mehrsprachigkeit von Kindern als Chance und wie Lehrkräfte damit produktiv umgehen können**

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an den Autoren (E-Mail: [deborahsch1999@gmail.com](mailto:deborahsch1999@gmail.com)).

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Einleitung.....                                                 | 2  |
| 2. Mehrsprachigkeit .....                                          | 4  |
| 2.1 Definition des Begriffs.....                                   | 4  |
| 2.2 Fakten und Zahlen .....                                        | 8  |
| 2.3 Formen von Mehrsprachigkeit.....                               | 14 |
| 3. Zum Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder.....                   | 15 |
| 3.1 Stand der Forschung .....                                      | 15 |
| 3.1.1 Code-Mixing .....                                            | 16 |
| 3.1.2 Code-Switching.....                                          | 16 |
| 3.1.3 Transfer.....                                                | 18 |
| 3.2 Interferenzen.....                                             | 18 |
| 3.3 BICS und CALP .....                                            | 19 |
| 4. Chancen von Mehrsprachigkeit .....                              | 21 |
| 4.1 Mehrsprachigkeit als Normalfall .....                          | 21 |
| 4.2 Verbesserte Sprachaufmerksamkeit .....                         | 22 |
| 4.3 Interkulturelle Kompetenz .....                                | 24 |
| 4.4 Verbesserte Berufschancen.....                                 | 25 |
| 4.5 Mögliche Nachteile von Mehrsprachigkeit .....                  | 27 |
| 5. Möglichkeiten zum produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit ..... | 31 |
| 5.1 Translanguaging.....                                           | 31 |
| 5.2 Projekte .....                                                 | 33 |
| 5.3 Mehrsprachiger Unterricht .....                                | 35 |
| 5.4 Sprachenportfolios, Sprachlernbiografien .....                 | 38 |
| 5.5 Sprachbewusstheit der Kinder verbessern .....                  | 41 |
| 5.6 Ausweitung des „herkunftssprachlichen Unterrichts“ .....       | 43 |
| 5.7 Zum Stand der Lehrkräfteausbildung.....                        | 47 |
| 6. Fazit und Ausblick .....                                        | 51 |
| 7. Literaturverzeichnis.....                                       | I  |
| 8. Abbildungsverzeichnis .....                                     | X  |
| 9. Anhang.....                                                     | XI |

## 1. Einleitung

Sprachen sind ein wichtiger Schlüssel zur Verständigung. Dies gilt sowohl innerhalb einer Sprachgemeinschaft als auch mit Sprechern einer anderen Sprache. Sprachen können als Brücken der Verständigung dienen und dabei helfen, andere Kulturen, Länder und Perspektiven kennen und verstehen zu lernen (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2008, S. 3). In den letzten Jahren ist die Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft immer mehr zur Normalität geworden. Dazu haben Globalisierungsprozesse, die neue Mobilität der Menschen sowie eine zunehmende Globalisierung des Arbeitsmarktes beigetragen. Auch Zuwanderungen innerhalb Europas, verschiedene Krisen und Kriege weltweit sowie sozio-demografische Veränderungen führten zu einer vermehrt pluralisierten Gesellschaft (vgl. Plewnia, 2011, S. 7). Zu dieser pluralisierten Gesellschaft zählen verschiedene Faktoren wie unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche Religionen und oftmals auch unterschiedliche Familien- und Herkunftssprachen. Diese spiegeln sich auch in den deutschen Schulen wider. So sprechen heutzutage 20% der Kinder im Alter zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt zu Hause eine andere Familiensprache als die Umgebungssprache Deutsch (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 8). Unter der Umgebungssprache versteht man die Sprache, die von der umgebenden Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird (vgl. Mehlhorn, 2021, Abs. 1). Diese hat vor allem auch eine wichtige Bedeutung in den Bildungseinrichtungen der unmittelbaren Gesellschaft und dem sozialen Umfeld. In Deutschland ist diese ausschließlich Deutsch (vgl. Burkhardt Montanari, 2000, S. 17). Allerdings sind genaue Zahlen dazu, wie viele Menschen in Deutschland eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, aufgrund fehlender flächendeckender Studien kaum vorhanden. In Deutschland gibt es zwar Studien zum Thema „Migrationshintergrund“, allerdings kann allein aufgrund der nationalen Herkunft einer Person nicht auf die ihr zur Verfügung stehenden Sprachen geschlossen werden (vgl. Lengyel, 2017, S. 158). Dies liegt unter anderem daran, dass in den Herkunftsländern viele verschiedene Sprachen gesprochen werden, wie beispielsweise türkisch und kurdisch in der Türkei. Auch Familien ohne Migrationshintergrund, die sich für eine bilinguale Erziehung ihres Kindes beispielsweise mit den Sprachen Englisch und Deutsch entschieden haben, werden in diesen Statistiken nicht erfasst.

Laut Plewnia (2011) sind es vor allem Migranten, „die eine monolinguale Gesellschaft mehrsprachig machen“ (S. 7). Jedoch können auch Menschen ohne Migrationshintergrund mehrsprachig sein, wenn sie verschiedene Sprachen in der Schule oder in ihrem sozialen Umfeld erworben haben. Einerseits ist die Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft bereits zur Normalität geworden, andererseits sind noch nicht alle Menschen mehrsprachig. Für die

europäische Kommission ist die Mehrsprachigkeit jedes Bürgers jedoch ein erstrebenswertes Ziel (vgl. Stevenson, 2011, S. 15). Die europäische Kommission hat im Jahr 2017 die Mehrsprachigkeit jedes Bürgers als Vision für das Jahr 2025 formuliert. Hierbei soll die Mehrsprachigkeit jedes Bürgers in zwei weiteren Sprachen neben der Muttersprache angestrebt werden (vgl. Europäische Kommission, 2017, S.12f). Krumm (2014b) zeigt jedoch deutlich auf, dass „in unserer Gesellschaft eben nicht Mehrsprachigkeit generell als kulturelles und soziales Kapital gesehen wird, sondern nur bestimmte Sprachen und damit auch deren Sprecherinnen und Sprecher wertgeschätzt werden, während die Beherrschung anderer Sprachen nicht wertgeschätzt und honoriert wird“ (S. 27). Dies zeigt, dass Sprachen ein unterschiedliches Prestige zugeschrieben wird. Je nach Prestige der Sprache wird die Beherrschung dieser Sprachen wertgeschätzt oder nicht. Auch in der Schule werden diese Sprachen unterschiedlich wertgeschätzt und bewertet. Ein Kind, das Kompetenzen in einer Sprache des Fremdsprachenkanons beispielsweise Englisch, Französisch oder Spanisch aus dem Elternhaus mitbringt, wird in diesen Kompetenzen gefördert und wertgeschätzt. Die mitgebrachte Sprache des Kindes wird in diesem Fall als eine Bereicherung und eine Chance gesehen (vgl. Fürstenau, 2020, S. 89). Häufig werden jedoch gerade Sprachen, die Menschen mit Migrationshintergrund häufig als Familiensprache sprechen, wie Arabisch, Türkisch oder Russisch, in der Schule nicht genügend wertgeschätzt und eher negiert. Die mitgebrachte Sprache findet im Unterricht und auch von der Lehrkraft keine Wertschätzung oder Beachtung. Dadurch werden die Kinder jedoch einer großen Ressource beraubt, die sie sowohl für ihre Identitätsentwicklung als auch mit Blick auf den Arbeitsmarkt in ihrer späteren Zukunft gebrauchen können. Häufig werden diese Kinder darüber hinaus als „Risikokinder“ bezeichnet, da hier oft das Vorurteil herrscht, dass diese Kinder schlechtere Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch mitbringen. Statt eine Wertschätzung ihrer Herkunfts- oder Familiensprache zu erfahren, müssen diese Kinder daher häufig besondere Sprachförderkurse für die Schulsprache Deutsch besuchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 66). Die Wertschätzung auch dieser Sprachen ist jedoch für die Identitätsentwicklung der Kinder wichtig, da Sprachen einen großen Teil der Identität ausmachen und daher eng mit dieser verbunden sind. Darüber hinaus ist die Wertschätzung der Herkunftssprachen der Schüler\*innen jedoch auch bedeutsam, um eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache zu ermöglichen (vgl. Krifka, 2014, S. 8). Dies ist besonders wichtig, wenn die Kinder die deutsche Sprache erst noch erwerben müssen. Eine Exklusion und Negierung ihrer Herkunftssprachen kann hier zu einem Abwehrmechanismus führen, wodurch der Erwerb der neuen Sprache erschwert oder sogar unmöglich wird. Die Mehrsprachigkeit der Kinder und deren Herkunftssprachen können jedoch auch als Lernchance für alle Kinder der

Klassengemeinschaft gesehen werden, auch für solche, die selbst (noch) nicht mehrsprachig sind. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich der Frage nachgehen, inwiefern die Mehrsprachigkeit der Kinder eine Chance sowohl für sie selbst als auch für die ganze Klasse darstellt und wie diese von Lehrkräften im Unterricht produktiv aufgegriffen werden kann.

In einem kurzen Theorieteil werde ich zunächst versuchen den Begriff der Mehrsprachigkeit zu definieren, um anschließend anhand verschiedener Studien aufzuzeigen, wie viele Kinder in Deutschland heutzutage bereits vor Schuleintritt mehrsprachig sind. Danach möchte ich etwas genauer den Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder beleuchten. Hierbei werde ich auf verschiedene Aspekte, wie den Sprachgebrauch und Sprachwechsel, das Code-Switching und Code-Mixing sowie Interferenzen durch die Mehrsprachigkeit eingehen. Im Anschluss möchte ich der Frage nachgehen, welche Chancen die Mehrsprachigkeit bietet. Dazu werde ich verschiedene Bereiche aufgreifen, die durch die Mehrsprachigkeit positiv beeinflusst werden. Nachdem ich die Vorteile der Mehrsprachigkeit für alle Kinder erklärt habe, werde ich auf verschiedene Möglichkeiten eingehen, wie Lehrkräfte diese nicht nur wertschätzen, sondern auch produktiv in ihrem Unterricht aufgreifen können, um die Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit und ihrer Identitätsbildung zu fördern und um ihnen bei ihrer sprachlichen Weiterentwicklung zu helfen.

## **2. Mehrsprachigkeit**

### **2.1 Definition des Begriffs**

Eine Definition des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ ist sehr komplex, da es hierzu bislang keine einheitliche Definition oder Konsens gibt, welche Faktoren in diese mit einbezogen werden sollen. Während Witzigmann eine recht weite Definition des Begriffs nutzt, indem sie Mehrsprachigkeit als Brücke zum Verständnis anderer Kulturen, Länder und vor allem Menschen versteht (vgl. Witzigmann, 2015, S. 12), gibt es auch engere und spezifischere Definitionen. Um sich einer Definition der Mehrsprachigkeit anzunähern, muss zunächst geklärt werden, was darunter zu verstehen ist.

Beschäftigt man sich mit Mehrsprachigkeit, wird schnell deutlich, dass diese verschiedene Dimensionen hat. So kann diese sowohl als Eigenschaft einer Gesellschaft, einer Institution als auch eines Individuums gesehen werden. Unter der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit versteht man die Existenz mehrerer Sprachen innerhalb einer Gesellschaft. Diese gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird als Diglossie oder Polyglossie bezeichnet (vgl. de Cillia, 1998, S. 236). Ein Beispiel einer mehrsprachigen Gesellschaft ist die Schweiz, in der die verschiedenen Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch

nebeneinander existieren. Des Weiteren gibt es den Begriff der institutionellen Mehrsprachigkeit, der auf einen Zustand hinweist, in dem Institutionen mehrsprachig agieren (vgl. Lengyel, 2017, S. 154). Zwar gibt es hierfür auch in Deutschland erste Ansätze in bilingualen Schulen, wie beispielsweise der Europa Schule in Berlin oder den Kölner Europäischen Verbundschulen, in denen bereits sehr früh mit dem intensiven Erwerb einer Fremdsprache begonnen wird, allerdings sind dies nur einzelne Beispiele. Die meisten Schulen des deutschen Bildungssystems agieren auch heutzutage noch sehr monolingual. Die dritte Dimension der Mehrsprachigkeit, die sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit bezieht, meint, dass ein Individuum Kompetenzen in mehreren Sprachen erworben hat (vgl. Witzigmann, 2015, S. 11). Ferner handelt es sich bei der Mehrsprachigkeit um eine dynamische Eigenschaft, die sich im Laufe der Biografie ändert (vgl. Lengyel, 2017, S. 154). Für eine umfassende Definition der Mehrsprachigkeit möchte ich diese drei Dimensionen mit einbeziehen, mich jedoch auf die individuelle Mehrsprachigkeit fokussieren.

Heidi Rösch (2011) vertritt den Standpunkt, dass der Begriff der Mehrsprachigkeit für Menschen gilt, „die von Anbeginn oder im Laufe ihres Lebens zwei oder mehr Sprachen erwerben“ (S. 159). Diese Definition umfasst also sowohl Menschen, die mehrsprachig aufwachsen, wie auch Menschen, die im späteren Verlauf ihres Lebens eine weitere Sprache erwerben. Die psycholinguistische Mehrsprachigkeitsforschung unterscheidet diese beiden Felder, da der Erwerb einer Zweitsprache qualitativ anders zum Erwerb einer dritten oder vierten Sprache abläuft und daher begrifflich davon abgegrenzt werden sollte (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014, S. 134). Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich diese Abgrenzung jedoch nicht vornehmen, da diese an dieser Stelle nicht relevant ist. Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird häufig nur im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund genutzt (vgl. Kieferle, 2013, S. 133). Im Rahmen dieser Arbeit soll der Begriff der Mehrsprachigkeit einerseits als Kompetenz, die die Kinder mit in die Klasse bringen, und andererseits als Bildungsziel für alle Kinder behandelt werden. Betrachtet man die Bildungssituation in Deutschland, wird zudem deutlich, dass die Mehrsprachigkeit hier inzwischen ein erstrebenswertes Ziel darstellt. Bereits in der Grundschule, spätestens jedoch mit Beginn der Sekundarstufe, kommen die Schüler\*innen mit Fremdsprachen in Kontakt. Damit wurde bereits das erste Kriterium, mit dem die Mehrsprachigkeit eines Menschen genauer beschrieben werden kann, nämlich der Zeitpunkt des Erwerbs der Sprache(n), festgelegt.

Eine frühere Definition der Mehrsprachigkeit, nach der mehrsprachige Personen ihre verschiedenen Sprachen jeweils auf muttersprachlichem Niveau beherrschen müssen, um als mehrsprachig zu gelten, wie sie beispielsweise Bloomfield vertritt, wurde in der Forschung

heutzutage mehrheitlich verworfen, da diese nicht ausreichend und unrealistisch ist (vgl. Weskamp, 2007, S. 16). So ist das Ideal des mehrsprachigen Sprechers, der in beiden oder allen Sprachen auf muttersprachlichem Niveau kompetent ist, eine unerreichbare Vorstellung (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 11). Dadurch ist das Niveau der Beherrschung der Sprachen heutzutage nicht mehr relevant, um als „mehrsprachig“ zu gelten. Zudem können sich die Themenbereiche, in denen mehrsprachige Personen über Kompetenzen in den Sprachen verfügen, unterscheiden (vgl. Sauerborn, 2017, S. 51). Ein Beispiel hierfür sind Kinder, die in ihrer Familien- und Herkunftssprache außerhalb des Elternhauses keine Förderung erhalten und dementsprechend über gute sprachliche Kompetenzen in der Alltagskommunikation im familiären Bereich verfügen, sich jedoch über andere beispielsweise fachliche Themen im Schulbereich nicht in der Familiensprache ausdrücken können. In diesem Fall spricht man häufig vom Komplementaritätsprinzip, bei dem sich die verschiedenen Sprachen ergänzen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 84). Gleichwohl sollte beachtet werden, dass unter der Mehrsprachigkeit nicht nur die reine Addition zweier oder mehrerer Sprachen zu verstehen ist. Stattdessen ergibt sich diese aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Sprachen in verschiedenen Kommunikationssituationen und beeinflusst dadurch verschiedene Bereiche, wie das Sprachenlernen aber auch den Sprachgebrauch der mehrsprachigen Person (vgl. Sarter, 2013, S. 23). In meinem Versuch einer eigenen Definition möchte ich mich an der Definition von John MacNamara orientieren, der bereits 1969 Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit definierte, „sinnvolle Äußerungen in mehr als einer Sprache“ (zitiert nach Burkhardt Montanari, 2000, S.15) zu äußern.

Eine Definition der Mehrsprachigkeit ist zudem nicht eindeutig zu treffen, da es in der Forschung umstritten ist, ob Dialekte, also verschiedene Varianten einer Sprache, die jeder Mensch im Laufe des Lebens erwirbt, ebenfalls als Mehrsprachigkeit zählen oder nicht. Um die Mehrsprachigkeit eines Individuums genauer zu unterscheiden, kann man hierfür die Begriffe „innere Mehrsprachigkeit“ und „äußere Mehrsprachigkeit“ nutzen. Während die innere Mehrsprachigkeit die Mehrsprachigkeit innerhalb einer Sprache, also verschiedener Sprachvarianten bezeichnet, die eng miteinander verbunden sind, bezeichnet die „äußere Mehrsprachigkeit“ die Kompetenz in verschiedenen Standardsprachen (vgl. Riehl, 2014, S. 17). Juhász (1970), der die innere Mehrsprachigkeit befürworten würde, verteidigt dies mit der Aussage, dass die „phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Unterschiede zwischen den einzelnen Dialekten und dem sog. Hochdeutschen“ (S. 24) so groß sind, dass man hier von verschiedenen Sprachen sprechen kann. Auch Riehl (vgl. 2014, S. 9) und Grosjean (vgl. 2020, S. 14) können als Vertreter dieser inneren Mehrsprachigkeit gelten. Viele andere Autorinnen und Autoren blenden diese in ihren Definitionen

des Begriffs der „Mehrsprachigkeit“ jedoch aus oder sind der Meinung, dass das Beherrschen verschiedener Sprachvarietäten nicht ausreicht, um als mehrsprachig zu gelten und thematisieren dies explizit (vgl. Zellerhoff, 2009, S. 35). Wird die innere Mehrsprachigkeit als Teil der Mehrsprachigkeit gesehen, kann damit jeder Mensch als mehrsprachig bezeichnet werden (vgl. de Cillia, 1998, S. 234).

Auch verschiedene Sprachregister sind Teil unserer alltäglichen Sprachverwendung. Ein Beispiel verschiedener Sprachregister sind die Alltags- und Bildungssprache, die auf Cummins zurückgehen und später noch genauer erläutert werden. Diese werden jedoch meist nicht als Teil der Mehrsprachigkeit angesehen. So vertritt beispielsweise Juhász (1970) die Meinung, die Beherrschung verschiedener Sprachregister könne nicht als Teil der Mehrsprachigkeit gesehen werden (vgl. S. 24). Auch Denison (1986) versteht sprachliche Register als verschiedene Varianten einer gleichen Sprache, die als zugehörig zu einer Sprache wahrgenommen werden (vgl. S. 145). Riehl (2014) nimmt darüber hinaus auch die Gebärdensprache als Sprache auf, die zur Mehrsprachigkeit beitragen kann (vgl. S. 9).

Während die Mehrsprachigkeit lange Zeit aus einer defizitären Perspektive betrachtet wurde, fand in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel hin zu einer ressourcenorientierten Sicht statt. Dieser wird beispielsweise auch im „Nationalen Integrationsplan“ aus dem Jahr 2007 sichtbar (vgl. Stevenson, 2011, S. 21). Für eine positive Entwicklung der Mehrsprachigkeit eines Individuums braucht es dazu vor allem Akzeptanz und Wertschätzung durch das soziale Umfeld. Dadurch kann zusätzlich die Identitätsentwicklung, die eng mit der Sprachentwicklung verbunden ist, gefördert werden (vgl. Fernández Ammann, 2015, S. 148).

Zusammenfassend möchte ich den Begriff der Mehrsprachigkeit, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, definieren als individuelle Kompetenz einer Person, sinnvolle Äußerungen in mehr als einer Sprache oder Sprachvarietät auszudrücken, aber auch als gesellschaftliches Phänomen, indem die Individuen der Gesellschaft zum Großteil mehrsprachig sind und diese Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag leben und nutzen können.

Auch der Begriff der Herkunftssprache, der in dieser Arbeit von elementarer Bedeutung ist, ist erklärungsbedürftig. Ich möchte im Rahmen meiner Arbeit hierfür die Definition nach Mehlhorn (2020) verwenden, die Herkunftssprachen als „die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird“ (S. 23), definiert. In Deutschland gehören zu den meistgesprochenen Herkunftssprachen neben Türkisch und Russisch vor allem Polnisch und Arabisch (vgl. Mehlhorn, 2020, S. 23). Insgesamt werden in Deutschland



jedoch viele verschiedene Herkunftssprachen gesprochen. Hopf geht von bis zu 200 verschiedenen Herkunftssprachen in Deutschland aus (vgl. Hopf 2011, zitiert nach Mehlhorn, 2020, S. 23). Zudem wächst die Anzahl der Herkunftssprachen stetig weiter an. In dieser Definition ist der Erwerb innerhalb der Familie vorausgesetzt. Damit handelt es sich in dieser Definition also nicht nur um Sprachen, die außerhalb des deutschsprachigen Raums erworben wurden und auf einen Migrationshintergrund der ersten Generation, also eine eigene Einwanderungsgeschichte, rückschließen lassen.

## **2.2 Fakten und Zahlen**

Weltweit ist das Beherrschen mehrerer Sprachen kein Sonderfall mehr, sondern zur Normalität geworden. Insgesamt sind circa zwei Drittel der Weltbevölkerung heutzutage mehrsprachig (vgl. Witt et al., 2015, S.9)

Wie ich bereits in meiner Einleitung erwähnt habe, ist es schwer anzugeben, wie viele Menschen in Deutschland mehrsprachig sind. Das liegt daran, dass es in Deutschland hierzu kaum flächendeckende Statistiken und Umfragen zu diesem Thema gibt. Zwar gibt es einzelne Studien und Untersuchungen, wie beispielsweise das Hamburger Modell des „Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen“, jedoch muss gerade beim Thema Mehrsprachigkeit die regionale Situation mit in den Blick genommen werden, da sich diese sehr unterscheiden können (vgl. Gogolin, 2005, S. 14). Einerseits kann sich hier der Anteil der Kinder mit anderen Herkunftssprachen unterscheiden, andererseits können sich auch die Herkunftssprachen unterscheiden. Besonders hoch ist die Mehrsprachigkeit der Kinder in Ballungsräumen. Hier haben teilweise mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund (vgl. Krifka, 2014, S. 1), was auch mit einer höheren Mehrsprachigkeit der Kinder einhergeht, wie im Folgenden gezeigt wird. Dass Mehrsprachigkeit in Deutschland inzwischen zum Normalfall geworden ist, zeigt sich auch daran, dass es in manchen Großstädten bereits Klassen gibt, in denen alle Kinder eine andere Herkunftssprache als Deutsch haben (vgl. Krifka, 2014, S.1). Aufgrund der fehlenden Datenlage kann man sich hier lediglich auf verschiedene Kriterien und einzelne Untersuchungen beziehen. Dabei soll vorausgehend gesagt werden, dass die meisten Daten sich auf jüngere Kinder bis zum Alter von sechs Jahren beziehen. Dennoch können diese Statistiken und Daten als Anhaltspunkte dienen, da es sich bei diesen Kindern um die Schülerinnen und Schüler der Zukunft handelt.

Ein wichtiger Faktor, um herauszufinden, wie viele Menschen heutzutage mehrsprachig sind, ist der Migrationshintergrund. Das folgende Diagramm stammt aus dem

Bildungsbericht 2016 und zeigt sowohl den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund als auch den Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in den Jahren 2006 bis 2015.

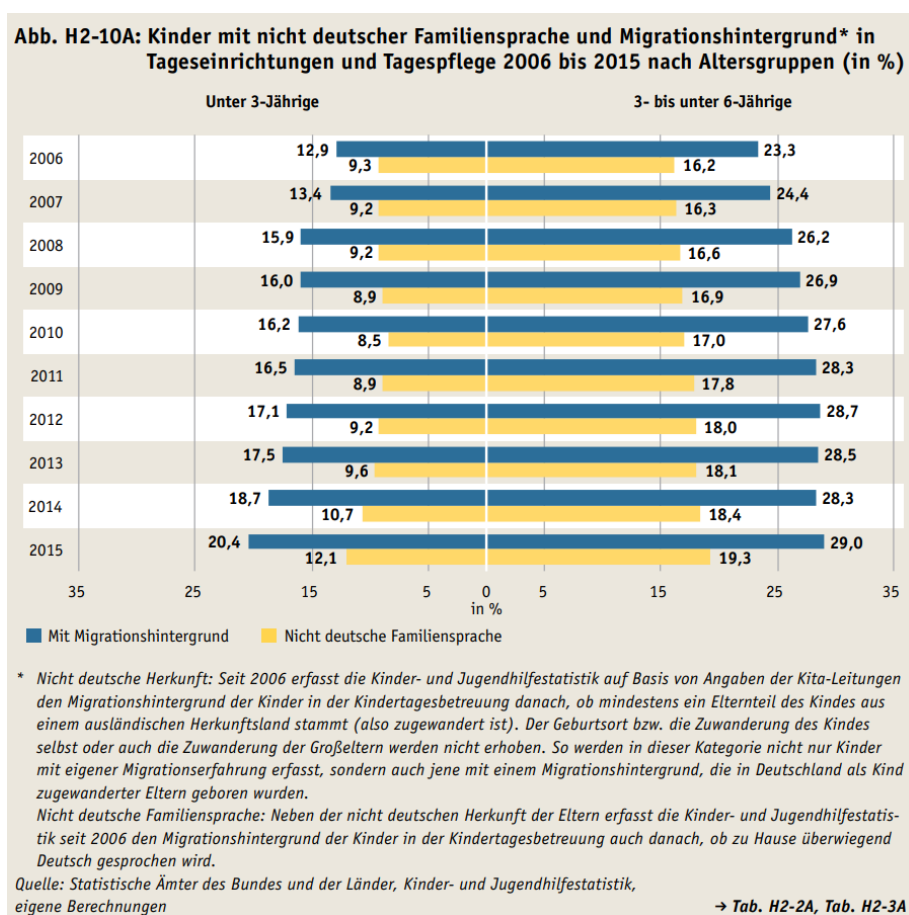


Abbildung 1: Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache und Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.323)

In diesem Diagramm wird auch deutlich, dass ein Migrationshintergrund des Kindes nicht automatisch auf eine andere Familiensprache hindeutet. Betrachtet man die Abbildung genauer, wird zudem deutlich, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren gestiegen ist. Wichtig ist jedoch, auch zu bedenken, dass in dieser Statistik die neuesten Migrationsbewegungen durch den Krieg in Syrien und dem Irak im Jahr 2015 oder aktuell durch den Krieg in der Ukraine noch nicht erfasst sind, sodass sich die Anteile nochmals erhöht haben dürften. Allerdings sollten auch die Zuwanderungen von Menschen aus anderen Ländern der EU nicht unterschätzt werden, die im Jahr 2014 die größte Zuwanderungsbewegung nach Deutschland darstellten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 161). Der Statistik ist zudem zu entnehmen, dass bereits im Jahr 2015 fast 20% der Kinder, im Alter zwischen drei und sechs Jahren, eine andere Familiensprache als die Umgebungssprache Deutsch gesprochen haben. Im Vergleich dazu kann der neuere Bildungsbericht aus dem Jahr 2022 herangezogen werden. Hier zeigt sich, dass mittlerweile „jedes 5. Kita-Kind zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zu Hause überwiegend eine

nichtdeutsche Familiensprache“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 8) spricht. Allerdings sind diese Zahlen regional sehr unterschiedlich. Während beispielsweise „in Ostdeutschland (inklusive Berlin) 14% der Kita-Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt zu Hause vorrangig eine andere Sprache (ohne Berlin 8%)“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 107) sprechen, sind es in Westdeutschland sogar 23% der Kita Kinder.

Wie man in Abbildung 2, und hier vor allem im linken Teil der Abbildung, sehen kann, ist dieser Anteil in den letzten 13 Jahren sowohl in West- als auch in Ostdeutschland gestiegen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 108). Der Zuwachs in Ostdeutschland war deutlich stärker, was allerdings ebenfalls daran liegt, dass der Anteil in Ostdeutschland im Jahr 2008 noch einiges geringer war, als in Westdeutschland.

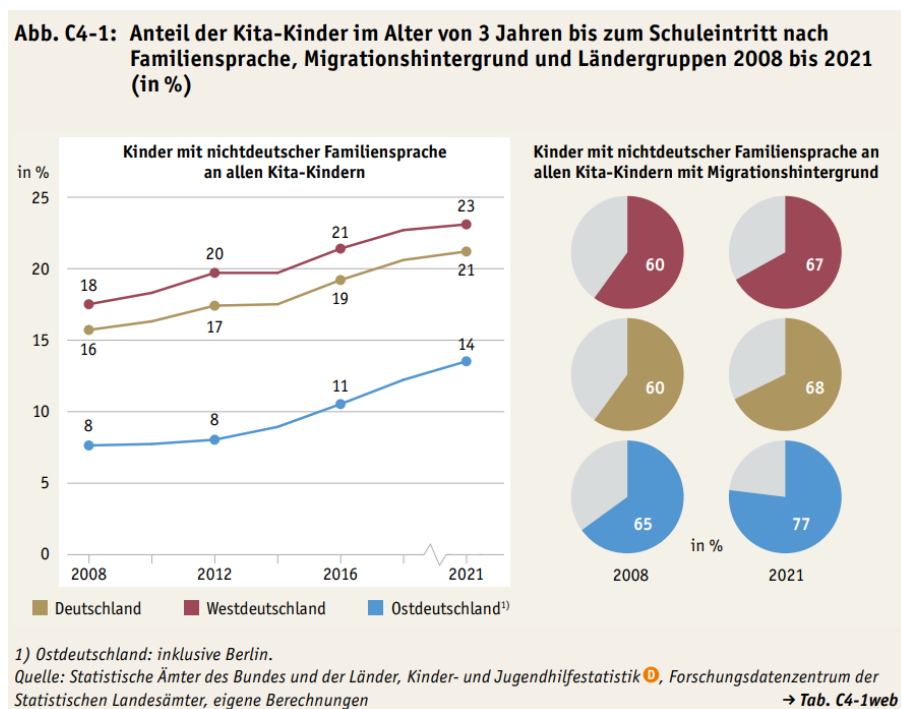


Abbildung 2: Anteil Kita-Kinder nach Familiensprache, Migrationshintergrund, Ländergruppe 2008-2021 (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 108)

Eine weitere Erhebung, die es in Deutschland zu den Familiensprachen der Kinder gibt, wurde im Rahmen der Kinderstudie 2018 von World Vision durchgeführt. In dieser Studie sind zudem bereits Auswirkungen durch die Migrationsbewegung im Rahmen des Kriegs in Syrien und im Irak deutlicher sichtbar. Ein Ergebnis der Studie zeigt, dass in Deutschland heutzutage 36% der Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren einen Migrationshintergrund mit deutscher Staatsangehörigkeit (28%) oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit (8%) besitzen (vgl. World Vision Deutschland, 20018, S. 58). Die Diskrepanz zwischen einem Migrationshintergrund und einer anderen Familiensprache als Deutsch zeigt sich auch hier. Dennoch sprechen immerhin 41% der Kinder mit Migrationshintergrund zuhause eine

andere Sprache als Deutsch (vgl. World Vision Deutschland, 2018, S. 62). Diese Zahl erhöht sich auf 65% bei Kindern, bei denen beide Elternteile aus einem anderen Land kommen (vgl. World Vision Deutschland, 2018, S. 63). Stammt stattdessen nur ein Elternteil aus einem anderen Land, sprechen nur 15% der Kinder zuhause hauptsächlich in der nicht-deutschen Herkunftssprache des Elternteils (vgl. World Vision Deutschland, 2018, S. 63). Angesichts dieser Zahlen wird die Relevanz des Themas deutlich, und es wird verdeutlicht, dass viele Kinder bereits zu Beginn der Grundschule mehrsprachig sind. Zwar weichen die Zahlen des Bildungsberichts 2016 etwas von der Kinderstudie 2018 ab, jedoch zeigen beide deutlich auf, dass die Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen inzwischen längst keine Ausnahme mehr ist. Im Bildungsbericht 2016 konnte zudem aufgezeigt werden, dass der Anteil der Kinder, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, abnimmt, desto mehr Generationen bereits in Deutschland gelebt haben. Während über 58% der Kinder der zweiten Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, sind es in der dritten Generation nur noch 14% der Kinder (siehe Anhang Abbildung 4) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 321). Bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund kann davon ausgegangen werden, dass sie bereits mehrsprachig sind, also abgesehen von Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen auch Kompetenzen in der deutschen Sprache mitbringen (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 10). Diese können sie auch zuhause erworben haben, wenn das Elternhaus zweisprachig ist oder sie mit Geschwistern und Freunden Deutsch sprechen. Zum Beispiel hat sich gezeigt, dass Geschwister in der Kommunikation mit älteren Geschwistern häufig vermehrt die Umgebungssprache sprechen, während sie mit jüngeren Geschwistern eher in ihrer Herkunftssprache kommunizieren (vgl. Gogolin, 2005, S. 17).

**Tab. H2-5A: Schulen nach Schüleranteil mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit und Familiensprache im Schuljahr 2014/15 nach Ländern (in %)**

| Land | Anteil der Schulen mit ... Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Familiensprache |            |         |         |               | Anteil der Schulen mit ... Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit |            |         |         |               |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|---------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|---------|---------------|
|      | 0 %                                                                                      | Unter 10 % | 10–25 % | 25–50 % | Mehr als 50 % | 0 %                                                                                          | Unter 10 % | 10–25 % | 25–50 % | Mehr als 50 % |
|      | in % aller Schulen                                                                       |            |         |         |               |                                                                                              |            |         |         |               |
| BW   | •                                                                                        | •          | •       | •       | •             | 8,3                                                                                          | 58,9       | 23,6    | 8,1     | 1,1           |
| BY   | 15,9                                                                                     | 51,1       | 14,8    | 11,2    | 7,0           | 9,0                                                                                          | 68,5       | 17,6    | 3,9     | 1,0           |
| BE   | 2,4                                                                                      | 22,4       | 22,1    | 21,9    | 31,2          | 5,6                                                                                          | 47,2       | 31,8    | 12,9    | 2,4           |
| BB   | 41,0                                                                                     | 56,4       | 1,9     | 0,6     | 0,1           | 31,5                                                                                         | 65,5       | 2,3     | 0,5     | 0,1           |
| HB   | 1,2                                                                                      | 8,7        | 32,0    | 42,4    | 15,7          | 1,7                                                                                          | 38,4       | 44,8    | 14,0    | 1,2           |
| HH   | 7,1                                                                                      | 29,3       | 51,1    | 12,0    | 0,5           | 1,7                                                                                          | 57,9       | 33,3    | 6,4     | 0,7           |
| HE   | 5,7                                                                                      | 25,5       | 29,1    | 25,2    | 14,5          | 10,3                                                                                         | 59,0       | 23,6    | 6,5     | 0,6           |
| MV   | 48,7                                                                                     | 48,5       | 2,5     | 0,4     | 0,0           | 35,1                                                                                         | 61,4       | 3,0     | 0,5     | 0,0           |
| NI   | •                                                                                        | •          | •       | •       | •             | 12,1                                                                                         | 68,7       | 15,4    | 3,6     | 0,2           |
| NW   | 8,4                                                                                      | 35,4       | 28,6    | 20,0    | 7,7           | 4,2                                                                                          | 67,1       | 21,5    | 5,8     | 1,2           |
| RP   | 15,1                                                                                     | 43,6       | 22,0    | 15,0    | 4,3           | 13,6                                                                                         | 72,6       | 11,7    | 1,7     | 0,3           |
| SL   | 50,3                                                                                     | 24,8       | 13,7    | 8,7     | 2,5           | 4,8                                                                                          | 57,6       | 28,5    | 8,2     | 0,9           |
| SN   | •                                                                                        | •          | •       | •       | •             | 43,8                                                                                         | 51,6       | 3,5     | 1,0     | 0,1           |
| ST   | •                                                                                        | •          | •       | •       | •             | 57,3                                                                                         | 37,9       | 3,7     | 0,9     | 0,1           |
| SH   | 22,1                                                                                     | 49,8       | 16,7    | 6,8     | 1,3           | 19,5                                                                                         | 72,0       | 7,5     | 1,1     | 0,0           |
| TH   | •                                                                                        | •          | •       | •       | •             | 47,5                                                                                         | 49,4       | 2,9     | 0,2     | 0,0           |

Quelle: Statistische Ämter der Länder, Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2015

Abbildung 3: Schulen nach Schüleranteil mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit und Familiensprache im Schuljahr 2014/2015 nach Ländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 331)

Auch die dritte Abbildung ist sehr aufschlussreich. Hier wird der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache an Schulen in den verschiedenen Bundesländern gezeigt. In fast allen Bundesländern ist der Anteil der Schulen, die unter zehn Prozent Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Familiensprache besuchen, am höchsten. In Hamburg jedoch haben beispielsweise in den meisten Schulen 10-25% der Kinder eine andere Herkunftssprache. Auch in Hessen liegt dieser Anteil bei 10-25%. Besonders interessant ist, dass sich hier außerdem die Verteilung zeigt, dass Kinder in Ballungsräumen häufiger eine andere Herkunftssprache als Deutsch haben, als in ländlicheren Gebieten. Dies zeigt sich deutlich in den Bundesländern Berlin und Bremen, die beide recht hohe Prozentsätze an Schulen haben, in denen mehr als 25% der Kinder eine andere Familiensprache sprechen.

Ein weiterer Faktor, den man betrachten kann, wenn es um das Thema Mehrsprachigkeit geht, ist die Schulbildung des Landes. So lernen heutzutage fast alle Kinder in der Schule mindestens eine Fremdsprache (vgl. Gogolin, 2019, S. 4). In Baden-Württemberg beginnt dieser Fremdspracherwerb in den Grundschulen bereits in der dritten Klasse, wenn die Kinder zum ersten Mal Unterricht in der Fremdsprache, meist Englisch, erhalten. Dadurch hat jeder Mensch in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende seiner Schulzeit mindestens Fremdsprachenunterricht in einer Fremdsprache erhalten. Für Schüler\*innen, die einen Abschluss mit dem Abitur erreichen wollen, ist darüber hinaus der Erwerb einer weiteren

Fremdsprache verpflichtend. Damit trägt die Schule zum europäischen Ziel, dass jeder Bürger mindestens drei Sprachen erwerben soll, bei.

Eine weitere Studie zur Orientierung bietet das bereits erwähnte „Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen“ in Hamburg. Mit dieser Erhebung werden jährlich Kinder, deren Einschulung im übernächsten Jahr ansteht, erfasst. Dadurch bietet die Erhebung die Möglichkeit, Veränderungen im Zeitverlauf aufzuzeigen. Ein Vergleich zwischen den Daten zeigt, dass der prozentuale Anteil der Familien, in denen Deutsch als einzige Familiensprache gesprochen wird, von 60,3% im Jahr 2007/2008 auf 57,2% im Jahr 2014/2015 gesunken ist, während im gleichen Zeitraum der Anteil der Familien, in denen Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erworben wird, von 14,8% auf 16,2% gestiegen ist (vgl. Lengyel, 2017, S. 158). Zuletzt wird hier ebenfalls der Anteil der Familien erfasst, in denen ausschließlich die Herkunftssprache gesprochen wird. Dieser ist zwar im Vergleich von 2004/2005 von 3,6% auf 4,4% nur leicht gestiegen, dennoch bedeutet das, dass immer mehr Kinder vor Beginn ihrer Einschulung keine Erfahrungen mit der deutschen Sprache gemacht haben (vgl. Lengyel, 2017, S. 158). Vergleicht man diese Daten mit den neuesten Daten aus dem Schuljahr 2020/2021 wird deutlich, dass der Anteil der Kinder, die in der Familie keine Deutschkenntnisse erwerben, nochmal gestiegen ist, auf nun 6,1% (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), 2021, S.12). Mit dem Hamburger Vorstellungsverfahren werden überdies die Herkunfts- und Familiensprachen der Kinder erfasst. Diese Sprachkonstellationen sind ebenfalls relativ stabil geblieben. Interessant ist allerdings, dass es die höchsten Zuwächse in den Jahren 2016/2017 bis 2020/2021 im Englischen gab (vgl. IfBQ, 2021, S. 14), einer Sprache, die ein hohes Sprachprestige hat. Wichtig ist hier, jedoch zu beachten, dass diese Verteilungen der Herkunftssprachen regional sehr unterschiedlich sein können.

Dies zeigt, dass, um ein umfassendes Verständnis der Situation eines Individuums zu erlangen, die verschiedenen Bereiche Migrationshintergrund, der Spracherwerb und die Mehrsprachigkeit sowohl getrennt als auch in ihren Überschneidungen betrachtet werden sollten (vgl. Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 7).

Zusammenfassend wird deutlich, dass heutzutage alle Kinder die Möglichkeit haben, mehrsprachig zu werden und Mehrsprachigkeit in ihrem Lebensumfeld zu begegnen. Sei dies durch Kontakte zu anderen Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, in ihrem Umfeld oder durch den eigenen Fremdsprachenunterricht, in welchem sie Kompetenzen in einer oder mehreren weiteren Sprache(n) erwerben können.

## 2.3 Formen von Mehrsprachigkeit

Unter dem Begriff Formen von Mehrsprachigkeit können verschiedene Kategorien der Mehrsprachigkeit näher beschrieben werden. Hier soll nochmals auf die Kategorien der gesellschaftlichen, institutionellen und der individuellen Mehrsprachigkeit verwiesen werden.

Ein weiterer Punkt, den man zu den Formen von Mehrsprachigkeit zählen kann, ist eine nähere Definition der Mehrsprachigkeit anhand des Zeitpunkts des Erwerbs der Sprachen. Die früheste Möglichkeit für Menschen, mehrsprachig zu werden, ist durch einen doppelten Erstspracherwerb. In diesem Fall hat das Kind bereits von Beginn an regelmäßigen Kontakt mit mehr als einer Sprache. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten, eine gelungene Mehrsprachigkeit in der Familie anzustreben (vgl. Montanari, 2007, S. 42). Unter der gelungenen Mehrsprachigkeit kann die gute Kommunikation in beiden Sprachen sowie die Kompetenz, diese größtenteils zu trennen, verstanden werden. Zwar darf es zwischenzeitlich zu Sprachmischungen kommen, jedoch sollte versucht werden, für den Großteil der Zeit innerhalb einer Sprache zu bleiben. Um dieses Ziel zu erreichen, gibt es verschiedene Prinzipien der mehrsprachigen Erziehung, von denen einige Beispiele kurz vorgestellt werden. Eines dieser Prinzipien ist das Prinzip der Familien- und Umgebungssprache, in dem in der Familie die Herkunftssprache gesprochen wird, im Umfeld jedoch die der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Montanari, 2007, S. 45). In einem anderen Prinzip der mehrsprachigen Erziehung richtet sich jedes Elternteil in der eigenen Herkunftssprache an das Kind. Um hier eine balancierte Mehrsprachigkeit des Kindes zu erreichen, sollten beide Elternteile viel Kontakt mit dem Kind haben. Zudem ist es mit diesem Modell möglich, eine dreisprachige Erziehung anzustreben, wenn beide Herkunftssprachen der Eltern von der Umgebungssprache abweichen. Auch ein Mix der verschiedenen Sprachen ist möglich und laut Prof. Romaine vermutlich weltweit die häufigste Form der Mehrsprachigkeit (vgl. Montanari, 2007, S. 35).

In der nächsten Stufe, dem frühen Zweitspracherwerb, sind die Kinder bereits im Vorschulalter. Die neue Sprache tritt also erst hinzu, „wenn die wichtigsten Grundlagen von Erstsprache(n) schon gelegt sind“ (Tracy, 2014, S.23). Ein Beispiel für Kinder, die solch einen Spracherwerb erleben, sind häufig Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die bis zum Eintritt in eine Kindertageseinrichtung hauptsächlich in der Familiensprache, der Herkunftssprache der Eltern, erzogen wurden. Eine weitere Möglichkeit ist der Zweitspracherwerb im Schul- oder Erwachsenenalter. Darüber hinaus spielt im Kontext der Mehrsprachigkeit auch der Fremdsprachenerwerb eine bedeutende Rolle. Nach Tracy (2014) ist eine eindeutige Trennung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache heutzutage allerdings nicht mehr möglich und auch nicht sinnvoll (vgl. S. 24). Dafür spricht auch das Lebensumfeld, in

dem die Kinder heutzutage aufwachsen. Während Englisch beispielsweise in der Schule zwar als Fremdsprache gelernt wird, haben Kinder durch die schnell wandelnde Technologisierung und neue Medien auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts in ihrem Lebensumfeld Kontakt mit der Sprache.

Auch die Kompetenz der Sprachen kann als eine Form gesehen werden, um die Mehrsprachigkeit besser zu verstehen. Meistens ist zwar eine Sprache dominant, wie sich bereits gezeigt hat, wobei diese sich im Laufe der Biografie ändern kann (vgl. Rösch, 2011, S.159). Darüber hinaus sollte bei der Beschreibung der Mehrsprachigkeit beachtet werden, dass Fähigkeiten oft nicht in allen Bereichen erworben werden. Oft wird beispielsweise die schriftsprachliche Kompetenz in einer Sprache nicht erreicht (vgl. Kieferle & Griebel, 2013, S. 149), da diese nicht entsprechend gefördert, aber auch nicht gefordert wird.

Als Lehrkraft ist es daher wichtig zu beachten, dass jedes Kind eine individuelle Mehrsprachigkeitserfahrung mit in den Klassenraum bringt. So können allein aufgrund der Zuordnung zu einer Sprachgruppe keine Rückschlüsse auf die Bildungsbiografie des Kindes, das „Niveau der sprachlichen Kompetenz“ (Kieferle, 2013, S. 131) oder den Zeitpunkt des Erwerbs der Sprachen getroffen werden. Dennoch sind alle Faktoren bedeutsam für den Bildungserfolg der Kinder (vgl. Kieferle, 2013, S. 131) und sollten daher sowohl einzeln als auch in ihren Überschneidungen beachtet werden, um die Kinder bestmöglich zu fördern.

### **3. Zum Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder**

#### **3.1 Stand der Forschung**

Sprachen sind nicht statisch, sondern können sich im Laufe der Zeit verändern. Besonders in Ländern, in denen die Familiensprache außerhalb der Familie oder Gemeinschaft keine Rolle spielt, wie es bei vielen Migrantensprachen der Fall ist, kann es sein, dass diese durch die Mehrheitssprache der Umgebung beeinflusst wird (vgl. Gogolin, 2005, S. 19).

Wenn man den Sprachgebrauch von Kindern betrachtet, wird schnell deutlich, dass diese ihre Sprachen häufig mischen. Besonders bei sehr jungen Kindern im Alter zwischen zwei und drei Jahren kann man bemerken, dass Sprachen oft gemischt werden. Ein Grund für das Mischen in diesem Alter könnte beispielsweise sein, dass ihnen die entsprechenden Ausdrücke in der momentan verwendeten Sprache noch fehlen, sodass sie diese in einer anderen Sprache artikulieren (vgl. Montanari, 2007, S. 172). Oft hat der Wechsel in eine andere Sprache auch andere Gründe, wie zum Beispiel, dass ein Wort in einer anderen Sprache geeigneter scheint oder der Sprecher seine mehrsprachige Identität zeigen möchte (vgl. Montanari, 2007, S. 178f). Dennoch gilt es hier zu beachten, dass nicht nur Kinder ihre Sprachen



mischen. Code-Switching und Code-Mixing sind Phänomene, die auch bei Erwachsenen zu beobachten sind (vgl. Montanari, 2007, S. 179).

Wichtig ist jedoch, dass die verschiedenen Phänomene des Sprachwechsels, das Code-Switching und Code-Mixing, unterschiedlich interpretiert und unterschieden werden können, da es sich hier nicht um trennscharfe Phänomene handelt (vgl. Riehl, 2014, S. 107). Im Folgenden wird noch etwas näher auf das Code-Mixing und Code-Switching eingegangen.

### **3.1.1 Code-Mixing**

Muysken definiert das Code-Mixing als ein übergreifendes „Phänomen in einer bilingualen Kommunikation“ (Riehl, 2014, S. 107). Damit wird unter dem Code-Mixing jeder Fall verstanden, in dem Lexeme und grammatische Strukturen aus verschiedenen Sprachen in einem Satz vorkommen und gemischt werden (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 189). Muysken unterscheidet darüber hinaus zwischen der Insertion, Alternation und kongruenten Lexikalisierung. Bei der Insertion werden verschiedene Einheiten, beispielsweise einzelne Wörter oder auch kurze Abschnitte, in einer anderen Sprache verwendet. Wenn ein Satz in einer anderen Sprache fortgeführt wird als er begonnen wurde, nennt man dies Alternation. Die dritte Art des Code-Mixing, die kongruente Lexikalisierung, bezeichnet eine Sprachmischung, bei der die gleiche grammatische Struktur für verschiedene Sprachen genutzt wird, also von einer Sprache auf die andere(n) übertragen wird (vgl. Riehl, 2014, S. 107). Wichtig ist jedoch, dass nicht alle Kinder ihre Sprachen mischen (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 14). Das Code-Mixing hat häufig eine negative Konnotation und wird oft als Übergangsstadium im Laufe des Spracherwerbs bei Kindern verstanden. In diesem Verständnis können Äußerungen, die auf das Code-Mixing zurückzuführen sind, als Fehler verstanden werden, die es mit zunehmendem Alter und zunehmender Kompetenz zu überwinden gilt (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 187). Das Code-Mixing kann daher als ein Überbegriff der Sprachmischungen gelten, zu denen auch die Folgenden, das Code-Switching und der Transfer, gelten.

### **3.1.2 Code-Switching**

Unter dem Code-Switching versteht man die Fähigkeit eines Individuums, zwischen seinen verschiedenen Sprachen zu wechseln und diese in einer regelkonformen Form zusammenzubringen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 22). Milroy und Muysken definieren das Code-Switching als: „the alternative use by bilinguals of two or more languages in the same conversation“ (Milroy & Muysken, 1995, zitiert nach Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 188). Häufig wird beim Code-Switching innerhalb eines Satzes oder innerhalb des Gesprächs durch den mehrsprachigen Sprecher die Sprache oder die

Sprachvarietät gewechselt. Das Switchen, also der Wechsel der Sprache, kann entweder einen ganzen Diskursabschnitt oder auch nur einzelne Wörter umfassen (vgl. Riehl, 2014, S. 100).

Durch das Code-Switching werden die Möglichkeiten eigene Meinungen, Standpunkte und Perspektiven zu vertreten oder generell Äußerungen zu treffen und Kommunikationssituationen erfolgreich zu bewältigen, erweitert. Das Code-Switching kann für den Sprecher verschiedene Funktionen haben. Einerseits kann es der besseren Verständigung mit einem Gegenüber dienen oder eine Anpassung an eine neue Situation sein. Das wäre beispielsweise der Fall, wenn ein weiterer Kommunikationspartner, der die zuvor gesprochene Sprache nicht beherrscht, einer Kommunikationssituation beitrifft. Um hier das Verständnis zu sichern, würden die Kommunikationspartner ihre Sprache wechseln, um auch den Neuankömmling an ihrer Kommunikation teilhaben zu lassen. Auch ein Themenwechsel kann eine Anpassung der Sprache erfordern. Diese Art des Sprachwechsels ist beispielsweise besonders bei Kindern und Jugendlichen häufig anzutreffen, die Schulthemen oft in der Schulsprache besprechen, auch wenn sie sich in einer Gruppe von Sprechern befinden, die eine gemeinsame von der Schulsprache abweichende Herkunftssprache sprechen (vgl. Riehl, 2014, S. 101)

Eine weitere Form des Code-Switching ist das konversationelle Code-Switching (vgl. Riehl, 2014, S. 101). Darunter versteht man die Verwendung einer anderen Sprache, um Zitate oder wiedergegebene wörtliche Reden zu markieren.

Im Gegensatz zum Code-Mixing erfolgt das Code-Switching meist bewusst und kann als Zeichen einer guten mehrsprachigen Kompetenz des Individuums gesehen werden (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 22). Obwohl das Code-Switching ein Zeichen einer hohen mehrsprachigen Kompetenz ist, tritt es nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bereits bei kleinen Kindern auf (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 22). Das Code-Switching ist somit eine Art des Sprachgebrauchs, auf den man auch im Schulalltag bei Kindern mit mehrsprachigen Kompetenzen trifft.

Neben dem bewussten Code-Switching gibt es das unbewusste und ungewollte Wechseln von einer Sprache in die andere. Diese Art des Code-Switching wird beispielsweise oft sichtbar, wenn Sprecher sich selbst korrigieren, nachdem sie eine Äußerung getätigt haben, in der sie das Code-Switching verwendet haben (vgl. Riehl, 2014, S. 103). Zwar gibt es Situationen, in denen das Code-Switching und das Code-Mixing eher unterbunden werden sollten (vgl. Tracy, 2014, S. 31), allerdings kann es in vielen Situationen durchaus hilfreich sein, um den Kindern die Angst vor dem Sprechen zu nehmen. Hier wäre es hinderlich, auf die

Schulsprache Deutsch zu bestehen, wenn die Kinder dadurch nicht mehr in der Lage sind, ihr Wissen kompetent darzulegen, da ihnen vielleicht die entsprechenden Wörter in der Sprache fehlen.

Eine Besonderheit ist das Code-Blending, womit die Verwendung einer Gebärdensprache zusätzlich zur Verwendung einer gesprochenen Sprache gemeint ist (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 14).

### **3.1.3 Transfer**

Unter einem Transfer wird sowohl der Prozess als auch das Ergebnis eines Prozesses verstanden, bei dem eine Regel, ein Wort, ein Phonem oder eine abstrakte sprachliche Struktur wie beispielsweise die Auslautverhärtung im Deutschen auf eine andere Sprache übertragen wird (vgl. Riehl, 2014, S. 108). Kurzgefasst, werden hier also sprachliche Elemente aus einer Sprache auf eine andere übertragen (vgl. Grosjean, 2020, S. 16). Dabei können einzelne Lexeme aus einer Sprache in die andere übernommen werden oder nur die Bedeutung von Wörtern. Daneben können ebenfalls phonologische Charakteristika einer Sprache auf eine andere übernommen werden (vgl. Riehl, 2014, S. 110). Wenn dieser Transfer erfolgreich verläuft, also eine korrekte Äußerung durch den Transfer einer Sprache auf die andere erfolgt, kann dies als eine der Chancen von Mehrsprachigkeit gesehen werden (vgl. Fürstenau, 2017, S. 14). Ein positiver Transfer ist besonders dann möglich, wenn die Sprachen phonologische oder strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen. In diesen Fällen kann der Transfer zudem dazu beitragen, dass die neue Sprache schneller erworben wird (vgl. Tracy, 2011, S. 73). Um den positiven Transfer der Kinder zu unterstützen, sollte eine Verknüpfung zwischen den Kompetenzen in der Herkunftssprache und dem Erwerb weiterer Sprachen stattfinden (vgl. Wojnesitz, 2016, S. 207). Dies kann auch in der Schule bewusst von der Lehrkraft mit den Kindern thematisiert werden. Ein negativer Transfer entsteht, wenn beispielsweise grammatische Regularitäten fälschlicherweise von einer Sprache auf eine andere übertragen werden, die Sprachen sich jedoch grammatisch sehr unterscheiden (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 22). Bei einem negativen Transfer entsteht also eine fehlerhafte Äußerung aufgrund des Transfers einer Regularität aus einer anderen Sprache.

## **3.2 Interferenzen**

Eine mehrsprachige Person ist mehr als lediglich eine Person, die zwei Sprachen beherrscht. Das liegt darin begründet, dass verschiedene Sprachen nicht komplett voneinander getrennt gespeichert werden, sondern zusammenwirken und zusammen die Mehrsprachigkeit des Sprechers ergeben. Diese ist jedoch vielschichtiger als die reine Addition der beiden

Sprachen (vgl. Sarter, 2013, S. 14). Die Sprachen beeinflussen sich gegenseitig, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass mehrsprachige Personen ihre Sprachen in einer Kommunikationssituation jederzeit vollständig voneinander trennen können. Eine Deaktivierung einer momentan nicht aktiv genutzten Sprache, beispielsweise in einem Gespräch, ist daher nicht ohne weiteres vollständig möglich (vgl. Grosjean, 2020, S. 16). Daher kann auch davon ausgegangen werden, dass der Gebrauch einer Fremdsprache ohne Einflüsse der Erstsprache nur äußerst selten gelingt (vgl. Juhász, 1970, S. 11). Meist beeinflusst die gerade nicht genutzte Sprache Äußerungen in der aktiven Sprache. Diese Beeinflussung kann als Interferenz bezeichnet werden. Es handelt sich hierbei also um eine Abweichung in der gerade genutzten Sprache, die auf eine momentan nicht benutzte Sprache zurückzuführen ist. Meistens werden solche Beeinflussungen als Fehler gewertet. Zu diesen Interferenzen können auch das bereits erwähnte Code-Mixing, Code-Switching und der Transfer von einer Sprache auf die andere zählen. Interferenzen können allerdings auch innerhalb einer Sprache auftreten (vgl. Juhász, 1970, S.9). Meist treten sie jedoch zwischen zwei verschiedenen Sprachen auf. Hierbei kann entweder eine Beeinflussung einer Fremdsprache auf die Erstsprache oder ein Einfluss der Erstsprache auf die Fremdsprache festgestellt werden (vgl. Juhász, 1970, S. 9). Meist geschieht die Interferenz jedoch durch einen Einfluss der dominanten Erstsprache auf die schwächeren Fremdsprachen (vgl. Czochralski, 1986, S. 79). Interferenzen können auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen wie der grammatischen, semantischen oder auch der phonologischen Ebene sowie in verschiedenen Modalitäten auftreten (vgl. Grosjean, 2020, S. 16). Interferenzen sind je nach Person, Erstsprache(n), Zusammenspiel der Sprachen sowie der Situation sehr individuell (vgl. Juhász, 1970, S. 27). Darüber hinaus können Interferenzen entweder nur kurzfristig auftreten oder dauerhaft (vgl. Grosjean, 2020, S. 16). Czochralski (1986) unterscheidet bei dem Auftreten der Interferenzen noch zwischen der positiven Interferenz, worunter er die falsche Verwendung von Elementen aufgrund des Einflusses einer anderen Sprache versteht, und der negativen Interferenz, womit das Vermeiden bestimmter Elemente gemeint ist (vgl. S. 77). Als Beispiel gibt er für die negative Interferenz die seltene Verwendung des Plusquamperfekts durch polnisch geprägte Sprecher (vgl. Czochralski, 1986, S. 77). Diese negative Interferenz kann auftreten, wenn es eine ähnliche Form zwar in der Herkunftssprache gibt, diese jedoch kaum verwendet wird.

### **3.3 BICS und CALP**

Eine weitere Form des Sprachgebrauchs mehrsprachiger Kinder aber auch einsprachiger Kinder, die in diesem Kapitel kurz vorgestellt wird, ist der Gebrauch unterschiedlicher sprachlicher Register. Im Laufe des Lebens erwerben Personen unterschiedliche Varietäten

einer Sprache sowie unterschiedliche sprachliche Register, die zu einer Sprache gehören. Für die Bildungsinstitution und den Schulerfolg der Kinder sind hierbei besonders die Beherrschung und Kompetenz in den BICS und CALP besonders wichtig. Bei den beiden Begriffen BICS und CALP handelt es sich um Abkürzungen für zwei Sprachregister. BICS bedeutet „basic interpersonal communicative skills“ und wird im Deutschen mit dem Begriff der Alltagssprache übersetzt. Unter CALP versteht man die „cognitive academic language proficiency“, was oft mit dem Begriff der Bildungssprache übersetzt wird.

Während die Alltagssprache ein sprachliches Register ist, das wir hauptsächlich in alltäglichen Situationen und der Kommunikation mit anderen nutzen, die uns nahestehen, ist die Bildungssprache ein Register, das in der Schule erworben werden muss und eine der Grundlagen für eine erfolgreiche schulische Biografie darstellt. Die Bildungssprache beruht meist auf den Regeln der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Gogolin, 2020, S. 169) und bezeichnet die Sprachkompetenz, sowohl schriftlich wie auch mündlich, Konzepte einer Sprache, die wichtig für den Schulerfolg sind, zu verstehen und selbst auszudrücken (vgl. Cummins, 2008, S. 71). Die Alltags- und Bildungssprache sollen jedoch nicht als Dichotomie oder Antinomie verstanden werden, sondern sollten vielmehr als zwei Teile eines Kontinuums gesehen werden, zwischen denen sich alle sprachlichen Äußerungen einordnen lassen (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 32). Der Erwerb der Bildungssprache verläuft jedoch keineswegs synchron mit dem Erwerb der Alltagssprache. Dies gilt sowohl für Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch für Kinder, die Deutsch als eine Zweitsprache erwerben. Während der Erwerb der alltagssprachlichen Kompetenzen, die für die soziale Kommunikation notwendig sind, relativ schnell vorangeht und nur ca. zwei Jahre braucht (vgl. Cummins, 2008, S. 72), braucht es zwischen fünf bis sieben Jahre, um bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben (vgl. Kieferle & Grieben, 2013, S. 154). Während die Alltagssprache in der alltäglichen Kommunikation erworben wird und es daher viele sprachliche Inputquellen gibt, wie beispielsweise die Familie, Freunde und Freundinnen der Kinder oder auch Medien, ist die Bildungssprache und der Erwerb dieser eng mit dem Lernen in einer Bildungsinstitution verbunden (vgl. Gogolin, 2020, S. 169). Für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen braucht es daher „systematische ... Anleitungsprozesse in Bildungsinstitutionen“ (Gogolin, 2020, S. 169), die stark von der Sprachlernumgebung abhängig sind (vgl. Kieferle, 2013, S. 133). Das bedeutet auch, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen nicht automatisch im normalen alltäglichen Sprachgebrauch erworben werden. Dennoch kann auch die alltagssprachliche Kompetenz in der Bildungsinstitution Schule nicht vorausgesetzt werden, sondern muss als eine grundlegende pädagogische Aufgabe der Schule wahrgenommen werden (vgl. Röhner, 2005, S. 10). Dies ist besonders wichtig angesichts

der steigenden Zahl an Kindern, die zuhause eine andere Herkunftssprache als Deutsch sprechen. Hier müssen Lehrkräfte sowohl den Erwerb der bildungssprachlichen Kompetenzen anstreben, aber auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen, die die Kinder mitbringen, nicht aus dem Blick verlieren.

Zu den Lernvoraussetzungen kann auch eine gute bildungssprachliche Kompetenz in der Herkunftssprache gelten. Diese kann eine Ressource für das Lernen in einer weiteren Sprache darstellen. So schreibt beispielsweise Alexandra Wojnesitz (2016): „es darf vermutet werden, dass die Herausbildung der Bildungssprache in einem Idiom den Erwerb einer zweiten Bildungssprache leichter macht, wenn das betreffende Kind bereits im Herkunftsland die Schule besucht hat“ (S. 206). Sie beschreibt die Bildungssprache aus diesem Grund auch als sprachübergreifend (vgl. Wojnesitz, 2016, S. 206). Dies zeigt die Relevanz einer Förderung der Kinder in ihren Herkunftssprachen. So kann der herkunftssprachliche Unterricht hier auch dazu beitragen, entsprechende bildungssprachliche Kompetenzen bereits in den Herkunftssprachen anzubahnen, um diese schließlich auch für die Zweitsprache Deutsch zu nutzen.

## **4. Chancen von Mehrsprachigkeit**

### **4.1 Mehrsprachigkeit als Normalfall**

Unter dieser Perspektive soll nochmals aufgezeigt werden, dass die Mehrsprachigkeit in der heutigen Zeit schon lange zur Normalität geworden ist. Daher sollte die Mehrsprachigkeit beziehungsweise die Relevanz und die ihr innewohnenden Chancen auch keine Begründung mehr bedürfen. Leider ist diese Perspektive jedoch noch nicht allen bewusst und besonders deutsche Bildungsinstitutionen wie die Schule haben auch heutzutage noch einen sehr monolingualen Habitus. Mit dem Begriff des monolingualen Habitus wird hier eine Haltung ausgedrückt, die an der Einsprachigkeit als Normalfall ausgerichtet ist und sich an dieser Einsprachigkeit orientiert (vgl. Neumann 2015, S. 27). Obwohl die Mehrsprachigkeit in der deutschen Gesellschaft schon immer der Normalfall war, wie ein Blick in die Geschichte zeigt (vgl. Zellerhoff, 2009, S. 25), wird diese häufig immer noch als neues Phänomen wahrgenommen. Auch heute herrscht häufig noch die Idee der Einsprachigkeit als Normalfall vor, was sich ebenfalls in den verschiedenen Disziplinen zeigt, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen (vgl. Lengyel, 2017, S.157).

Die Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen, besonders auch anderen Muttersprachen anderer Kinder in der gleichen Klasse, kann hierbei jedoch nicht nur für die Kinder, die diese Sprachen beherrschen, eine Chance darstellen. Sie kann für alle Kinder, das heißt auch für

die, die vielleicht bisher nur die deutsche Sprache beherrschen, eine neue Erfahrung sein, die spannend und bereichernd zugleich ist (vgl. Krifka, 2014, S. 3). Dementsprechend sollen in den nächsten Kapiteln die Chancen, die die Mehrsprachigkeit bietet, etwas genauer aufgezeigt werden. Dabei wird auch auf Chancen eingegangen, die durch den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht entstehen.

## **4.2 Verbesserte Sprachaufmerksamkeit**

Um die positiven Effekte der Mehrsprachigkeit auf die Sprachbewusstheit bei Kindern genauer zu beschreiben, braucht es hierfür zunächst eine Definition des Begriffs der Sprachaufmerksamkeit. In der Wissenschaft gibt es hierfür jedoch bis heute keine einheitliche Definition. So kann unter dem Begriff die Kenntnis und Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen in der Welt sowie eine Toleranz gegenüber dieser Vielfalt verstanden werden (vgl. Fernández Ammann, 2015, S. 149). Darüber hinaus kann darunter jedoch auch die Förderung der individuellen Sprachlernkompetenz und der Sprachbewusstheit verstanden werden (vgl. Fernández Ammann, 2015, S. 149). Auch die Sprachenbewusstheit kann als ein Teilbereich der Sprachaufmerksamkeit gesehen werden. Der Begriff der Sprachbewusstheit kann in unterschiedliche Begriffe unterteilt werden, je nach der Weite der Definition, die man verwendet. Während sowohl der enge als auch der weite Begriff der Sprachbewusstheit sich auf das Äußern metasprachlicher Ideen und Handlungen konzentrieren, nimmt der ganzheitliche Begriff der Sprachbewusstheit auch soziale, motivationale und emotionale Aspekte auf (vgl. Wildemann et al., 2020, S. 119f). Im ganzheitlichen Begriff der Sprachbewusstheit ist folglich nicht mehr nur von metasprachlichem Wissen die Rede, sondern auch die Neugierde und das Interesse gegenüber der Sprache.

Um bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben, die im Kontext der Bildungsinstitution Schule von unbestreitbarer Bedeutung sind, ist die Sprachenbewusstheit eine wichtige Grundlage (vgl. Krumm, 2014a, S.3). Desto mehr Sprachen bereits beherrscht werden, desto höher ist laut Allgäuer-Hackl und Jessner (2014) auch die Sprachenbewusstheit, was das Lernen weiterer Sprachen zudem vereinfacht (vgl. S. 132). Sprachbewusstheit kann daher als Chance gesehen werden, die als Ressource für das Lernen weiterer Fremdsprachen genutzt werden kann (vgl. Lengyel, 2017, S. 163). Auf die frühe und hohe Sprachbewusstheit mehrsprachiger Kinder weisen verschiedene Untersuchungen wie die Metaanalyse von Adesope et al. (vgl. Adesope et al., 2010, zitiert nach Lengyel, 2017, S. 162) oder eine Studie, die von Barac und Bialystok durchgeführt wurde, hin (vgl. Barac & Bialystok 2012, zitiert nach Lengyel, 2017, S. 162). Darüber hinaus entwickeln mehrsprachige Kinder „eher und intensiver als einsprachige Kinder ein Bewusstsein für die Funktionsweisen von

Sprachen“ (Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S.8). Auch Krumm vertritt die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit zwangsläufig eine erhöhte Sprachwahrnehmung fördert (vgl. Krumm, 2014a, S. 9). Dies führt er auf die kognitive Dimension, das Nachdenken über Sprachen, zurück, die seiner Meinung nach erst zum Zuge kommt, wenn die Kinder sich Gedanken über ihre Sprachen machen, um beispielsweise aus ihrem Sprachenrepertoire die geeignete Sprache für die jeweiligen Kommunikationssituationen zu wählen (vgl. Krumm, 2014a, S. 9). In seinem von ihm entwickelten „Curriculum Mehrsprachigkeit“ legt er daher auch direkt zu Beginn der Schulzeit, nämlich in den ersten beiden Schuljahren, den Fokus auf die Sprachwahrnehmung der Kinder und bietet verschiedene Möglichkeiten an, diese zu unterstützen. Damit unterstützt er nicht nur mehrsprachige Kinder darin, sich Gedanken über ihre Sprachen zu machen, sondern bahnt diese Kompetenz ebenfalls bei einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern an. Auch Gogolin und Tracy weisen auf den Vorteil mehrsprachiger Kinder in metasprachlichen Kompetenzen hin (vgl. Gogolin & Tracy, 2021, S. 171). Bei ihnen werden diese metasprachlichen Kompetenzen durch den Vergleich sprachlicher Eigenschaften deutlich. In Studien hat sich zudem herausgestellt, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Sprachbewusstheit und der Mehrsprachigkeit besteht. Desto höher das Niveau der Mehrsprachigkeit, also die Kompetenz in den einzelnen Sprachen ist, desto höher ist auch die Sprachbewusstheit (vgl. Wildemann et al., 2020, S. 121). Junge Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, zeigen ihre Sprachbewusstheit beispielsweise auch durch ihre Fähigkeit, verschiedene Laute sehr früh ihren Sprachen klar zuzuordnen zu können (vgl. Gogolin, 2013, S. 137).

Gegen diese Position, dass Mehrsprachigkeit immer zu einer verbesserten Sprachaufmerksamkeit führt, wenden sich Reich und Roth. Sie vertreten die Position, dass die Mehrsprachigkeit nur unter bestimmten Rahmenbedingungen positive Effekte auf die Sprachbewusstheit hat. Dazu zählen sie vor allem die Schichtzugehörigkeit der Familie, das soziale Umfeld und kognitive Erfahrungen (vgl. Reich & Roth 2002, zitiert nach Akbulut et al., 2017, S. 63). Sind hier gute Rahmenbedingungen gegeben, so konnte in Untersuchungen aufgezeigt werden, dass mehrsprachige Kinder signifikant höhere Anteile an metasprachlichen Äußerungen erzielen als einsprachige (vgl. Akbulut et al., 2017, S. 69). Darüber hinaus erreichen mehrsprachige Kinder am Ende der Grundschule oft auch ein höheres Sprachreflexionsniveau (vgl. Akbulut et al., 2017, S. 72).

Die verbesserte Sprachaufmerksamkeit ist ein Vorteil, den mehrsprachige Personen bereits mit sich bringen. Diese kann durchaus im Rahmen des Unterrichts aufgegriffen und somit als Chance für alle Kinder, auch solche, die selbst zuhause hauptsächlich einsprachig



aufwachsen, wahrgenommen werden. Im Rahmen des Unterrichts kann die Aufmerksamkeit mithilfe von Sprachvergleichen oder dem Sprechen über Sprache und damit dem Erlernen eines Fachwortschatzes für metasprachliche Äußerungen, auf die Sprachen gelenkt werden (vgl. Tracy, 2014, S. 29). Eine Idee wäre hierfür das Konzept der Language Awareness, mit dem sprachenübergreifende Reflexionen ermöglicht werden sollen (vgl. Rösch, 2011, S. 165).

### **4.3 Interkulturelle Kompetenz**

Mit dem Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ werden unterschiedliche „Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Bolten, 2006, S. 163) bezeichnet. Sie bilden die Voraussetzung für gelingende Kommunikationen und Interaktionen über Kulturen hinweg (vgl. Bolten, 2006, S. 163). In Anlehnung an Burkhardt Montanari (2000) soll der Begriff der interkulturellen Kompetenz für diese Arbeit vor allem gewisse Arten der Haltungen wie Toleranz und Wertschätzung, aber auch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel umfassen (vgl. S. 82f).

Ludwig Wittgenstein hat den berühmten Satz „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Weskamp, 2007, S. 13) geprägt. Dieser Satz kann als elementar für die interkulturelle Kompetenz gesehen werden. Durch den Erwerb und Gebrauch vieler Sprachen können die Kinder ihre Grenzen erweitern. Sie bekommen dadurch die Möglichkeit, mit Menschen in Kontakt zu treten, die andere Sprachen sprechen als sie selbst und in anderen Ländern und Kulturen aufgewachsen oder immer noch beheimatet sind. Dadurch bekommen sie die Chance, neue Kulturen und Länder kennenzulernen. Für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, ist das Leben in zwei verschiedenen Sprachen und häufig auch in zwei verschiedenen Kulturen eine alltägliche Erfahrung (vgl. Belke, 2003, S. 6). Das sprachliche Lernen ist sehr eng mit dem kulturellen Lernen verbunden. So werden meist nicht nur sprachliche Inhalte erworben, sondern darüber hinaus auch Traditionen, Redewendungen, Lieder und wenn diese mit aufgenommen werden, mehrsprachige Texte und Literatur (vgl. Çınar & Davy, 1998, S. 44). Dies ist in den Familien mit einer abweichenden Herkunftssprache der Fall, in der beispielsweise Feste aus der eigenen Kultur immer noch eine große Rolle spielen. Diese können auch Inhalt des Fremdsprachenunterrichts sein. Hier wird das sprachliche Lernen mit dem kulturellen Lernen verknüpft, indem Lieder mit aufgenommen werden oder Feste und Traditionen eines anderen Landes thematisiert werden. Dementsprechend kann die Sprache nicht nur als ein Mittel zur Kommunikation gesehen werden, sondern sie hat immer auch kulturelle Komponenten, in denen beispielsweise Traditionen mit vermittelt werden (vgl. Witzigmann, 2015, S. 12). Wie bedeutsam die

Vermittlung auch kultureller Inhalte ist, zeigt sich bereits in den erforderlichen Kompetenzen einer erfolgreichen Kommunikation. Für diese braucht es nicht nur entsprechende sprachliche Kompetenzen, sondern auch das Verstehen kulturell geprägter Konzepte, ein gutes kommunikatives Handeln sowie das Verständnis und die Toleranz verschiedener Sichtweisen (vgl. Riehl, 2014, S. 18).

Durch das Kennenlernen und Sprechen mehrerer Sprachen lernen Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, bereits sehr früh, dass es verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten für die gleichen Inhalte gibt (vgl. Gogolin, 2013, S. 137). Darüber hinaus lernen sie jedoch auch, dass sich kulturelle Konzepte unterscheiden können. Ein Beispiel könnte hierfür das Konzept der Familie sein. Obwohl die Übersetzung des Wortes in andere Sprachen, besonders für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sehr einfach ist, kann es sein, dass sich die Bedeutungen leicht unterscheiden. Während in Deutschland damit in der Regel nur die enge Verwandtschaft bezeichnet wird, hat der Begriff in anderen Kulturen eine weitere Bedeutung und schließt weitaus mehr Personen ein. Diese kulturellen Konzepte erwerben Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, bereits sehr früh. Hierzu braucht es auch die Toleranz, beide kulturellen Konzepte zu akzeptieren. Die Toleranz und das Verständnis für verschiedene Sichtweisen haben in diesem Fall eine besondere Bedeutung. Dadurch kann nicht nur das Verstehen der anderen Kulturen gefördert werden, sondern auch die Toleranz der Kinder (vgl. Riehl, 2014, S. 18). Durch das bessere Verständnis der anderen Kultur und die Beherrschung verschiedener Sprachen kann nicht nur zu einer Flexibilität der Kinder beigetragen werden, sondern auch der Perspektivwechsel erleichtert werden (vgl. Riehl, 2014, S. 18).

Im Rahmen der Schule geht es beim interkulturellen Lernen aber auch hauptsächlich um das gemeinsame Lernen und Erleben. Hierbei spielt besonders die kulturelle Vielfalt, sowohl der Klassengemeinschaft als auch der Gesellschaft an sich, eine Rolle und soll wertgeschätzt werden. Damit wird das bessere Verständnis des anderen, die Toleranz und Wertschätzung von Vielfalt und der Abbau von Vorurteilen gefördert (vgl. Çınar & Davy, 1998, S. 44).

#### **4.4 Verbesserte Berufschancen**

Nicht nur die Gesellschaft in Deutschland hat sich in den letzten Jahren gewandelt, sondern auch der Arbeitsmarkt und die Anforderungen, die dieser an die Menschen stellt. Durch eine globale Vernetzung und weit ausgebaute Globalisierungsprozesse agieren Firmen heutzutage immer häufiger international. Auch die Berufschancen der Menschen haben sich in den letzten Jahren geändert. Für Arbeitnehmer ist es heutzutage von enormem Vorteil, wenn sie mehrsprachige und multiliterale Kompetenzen mitbringen (vgl. Herzog-Punzenberger et al., 2017, S. 5). In der ELAN-Studie, die vom britischen National Centre for Languages (CiLT)

durchgeführt wurde, sollte versucht werden, der ökonomische Nutzen verschiedener Sprachkenntnisse für europäische Unternehmen zu bestimmen. Insgesamt haben 2.000 europäische Unternehmen an der Studie teilgenommen. Die Analyse der Daten zeigte, dass die Exportorientierung und Produktivität eng mit den Investitionen der Unternehmen in Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeiter zusammenhängen (vgl. Steffan et al., 2017, S. 58). In der bereits erwähnten ELAN-Studie konnte auch ermittelt werden, dass 40% der Unternehmen Menschen mit besonderen Sprachkenntnissen einstellen. Zwar sind Menschen, die andere europäische Sprachen beherrschen, hier noch im Vorteil, allerdings rücken außereuropäische Sprachen, wie Chinesisch oder auch Arabisch, immer mehr in den Fokus (vgl. Steffan et al., 2017, S. 58) und können damit zu Recht als Sprachen der Zukunft bezeichnet werden. Zwar hat sich Englisch als eine *lingua franca*, einer Sprache die als gemeinsame Verkehrssprache von Sprechern verschiedener Sprachen genutzt wird (vgl. IKUD, 2022), in den letzten Jahren weltweit weitgehend durchgesetzt, allerdings ist eine reine Fokussierung auf eine einzige *lingua franca* nicht angemessen (vgl. Stevenson, 2011, S. 24). Dies zeigt sich beispielsweise auch daran, dass der Großteil der Weltbevölkerung Englisch nicht als Erstsprache spricht. Zudem konnte gezeigt werden, dass Englisch als *lingua franca* zwar ausreichend ist, um allgemeine kurzfristige Geschäfte zu ermöglichen, jedoch nicht ausreicht, um langfristige Kontakte zu einem Unternehmen eines anderen Landes zu ermöglichen. Für diese langfristigen Geschäftsbeziehungen werden auch heute noch gute Kenntnisse in der entsprechenden Sprache benötigt (vgl. Steffan et al., 2017, S. 59). Dementsprechend sollte die Konzentration auf eine einzige Sprache vermieden werden. Während die Konzentration auf eine einzelne Sprache als Arroganz gesehen werden kann, bringt der Erwerb und Gebrauch mehrerer Sprachen viele Möglichkeiten mit sich, um Verbindungen in noch mehr Länder und zu noch mehr Menschen aufzubauen (vgl. Weskamp, 2007, S. 7). Oft wird in Deutschland beispielsweise besonders die Förderung der sogenannten Migrantensprachen, Russisch, Türkisch oder Arabisch nicht ernst genommen. Hier wird oft auf das Argument verwiesen, dass diese in Bezug auf den Arbeitsmarkt nicht relevant seien. Allerdings zeigt sich, dass sich durch neue Globalisierungsprozesse die Länder und dadurch auch die benötigten Sprachen ändern, die es zur Verständigung benötigt. Hier können mehrsprachige Menschen ihre Ressourcen gewinnbringend einbringen.

Darüber hinaus ist das Sprechen verschiedener Sprachen inzwischen nicht mehr nur eine Chance, um in international agierenden Firmen zu arbeiten. Auch in Arbeitsstellen im Inland, beispielsweise in solchen mit viel Kundenkontakt, kann das Sprechen verschiedener Sprachen heutzutage eine Ressource darstellen. Dies liegt an der mittlerweile mehrsprachigen Prägung unserer Gesellschaft. In vielen Unternehmen, besonders jedoch im

Einzelhandel, können mehrsprachige Mitarbeiter durch ihre vielfältige Sprachkompetenz beispielsweise Kunden in deren Herkunftssprachen beraten. Einige Unternehmen des Einzelhandels führen heutzutage sogar bereits Listen mit den Sprachen ihrer Mitarbeiter, um bei Sprachproblemen schnell geeignete Mitarbeiter zu vermitteln (vgl. Steffan et al., 2017, S. 65). Besonders hier können auch die herkunftssprachlichen Migrantensprachen eine Chance darstellen, um auf die veränderte Realität der Gesellschaft zu reagieren.

Die Bevorzugung mehrsprachiger Arbeitnehmer beruht oft auch auf der Annahme, dass mehrsprachige Personen neben den sprachlichen Kompetenzen auch über ein hohes Niveau interkultureller Kommunikationskompetenz verfügen (vgl. Steffan et al., 2017, S. 61).

Zusammenfassend können die verbesserten Berufschancen mehrsprachiger Personen mit dem Leitspruch „Die beste Sprache für das Geschäft ist die Sprache des Kunden“ (Knapp, 2007, zitiert nach Steffan et al., 2017, S. 64) beschrieben werden. Mehrsprachige Personen können sowohl für international wie auch für national agierende Unternehmen eine Bereicherung darstellen und diesen zum Erfolg verhelfen.

#### **4.5 Mögliche Nachteile von Mehrsprachigkeit**

Wie bereits erwähnt, wurde die Mehrsprachigkeit in der Vergangenheit nicht immer als Ressource und Chance wahrgenommen. In diesem Kapitel möchte ich daher auf einige Vorurteile und negative Aspekte bezüglich der Mehrsprachigkeit eingehen, die häufig als Gründe für die negative Betrachtung dieser aufgeführt werden. Zwar wird die Mehrsprachigkeit inzwischen in der Forschung überwiegend als positiv und als Chance wahrgenommen, jedoch ist dies in der Gesellschaft noch nicht überall der Fall. Daher werden einige der Argumente, die im folgenden Kapitel genannt und entkräftet werden, auch heutzutage noch oft in Diskussionen über Mehrsprachigkeit genannt. Diese Vorurteile sind jedoch kein neues Phänomen, sondern wurden mit gleichen oder ähnlichen Argumenten bereits vor einem Jahrhundert diskutiert (vgl. Gogolin & Tracy, 2021, S. 164).

Ein erstes Vorurteil, auf das man besonders bei der frühen Mehrsprachigkeit, also wenn Kinder bilingual erzogen werden, trifft, ist die Annahme, dass es kleine Kinder überfordern würde, mit mehr als einer Sprache aufzuwachsen. Allerdings ist dies inzwischen widerlegt. So zeigt sich, dass Kinder bereits mit 18 Monaten Unterschiede zwischen den Sprachen erkennen können, und in der Lage sind, ihre Sprachen zu trennen (vgl. Tracy, 2014, S. 24). Des Weiteren sind Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren in der Lage, auf unterschiedliche Gesprächspartner zu reagieren (vgl. Tracy, 2011, S. 87). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass besonders junge Kinder sich früh Sprachen intuitiv aneignen können (vgl. Gogolin,

2020, S. 167). Während die Aneignung verschiedener Sprachen für sie nahezu mühelos verläuft, werden ab dem Eintritt in die Schule immer mehr kognitive Prozesse in das Sprachenlernen mit einbezogen (vgl. Gogolin, 2020, S. 167f).

Ein weiteres Argument, das Kritiker einer frühen Mehrsprachigkeit nennen, ist die Befürchtung, dass diese Kinder eine defizitäre Sprachentwicklung haben könnten (vgl. Gogolin, 2005, S. 18). Diese Befürchtung kann durch Untersuchungen bestätigt werden, die auf einen geringeren Wortschatz mehrsprachiger Kinder im Vergleich zu einsprachigen hinweisen (vgl. Gogolin, 2013, S. 137). Jedoch kann dieser Auffassung eine Reihe von Argumenten entgegengehalten werden. Beispielsweise wird häufig allein aufgrund der Tatsache, dass Kinder in bestimmten Situationen nur eine Sprache verwenden, darauf geschlossen, dass sie in ihrer anderen Sprache nicht über den entsprechenden Wortschatz verfügen (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 12). Zwar kann der Wortschatz in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bereiche umfassen, jedoch ist es durchaus möglich und wahrscheinlich, dass die Kinder bestimmte Konzepte in beiden oder all ihren Sprachen erworben haben. Ein weiteres Argument, das den geringeren Wortschatz der Kinder negiert, nennt Gogolin (2015). So konnte in Untersuchungen gezeigt werden, dass mehrsprachige Kinder über einen gleich großen Wortschatz und insgesamt ein größeres sprachliches Repertoire verfügen wie einsprachige Kinder, wenn all ihre Sprachen addiert werden (vgl. S. 137). Somit ist diese Befürchtung unbegründet. Ein weiterer Nachteil der Mehrsprachigkeit, der zu einer defizitären Sprachentwicklung des Kindes führen könnte, könnte darin liegen, dass Eltern oft davon ausgehen, dass die Umgebungssprache in den Kindertagesstätten und Schulen erworben wird. Besonders im Kindergarten sind Erzieherinnen und Erzieher jedoch oft nicht entsprechend ausgebildet, um die Vermittlung der deutschen Sprache korrekt anzuleiten (vgl. Burkhardt Montanari, 2000, S. 49). Zudem sind besonders in Ballungsräumen deutschsprachige Kinder oft in der Minderheit, sodass die Kinder auch nicht voneinander die deutsche Sprache erwerben können (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 8). Wie jedoch im Kapitel zur Alltagssprache bereits erwähnt wurde, kann die deutsche Sprache in unserer mehrsprachigen Gesellschaft nicht mehr vorausgesetzt werden, sondern muss als pädagogische Aufgabe gesehen werden (vgl. Röhner, 2005, S. 10). In diesem Fall wäre die Politik dann in der Pflicht, Erzieherinnen und Erzieher entsprechend auszubilden, sodass diese den Erwerb der deutschen Sprache in den Kindergärten anleiten und unterstützen können.

Darüber hinaus kann es auch länger dauern bis mehrsprachige Kinder die entsprechenden Worte gefunden haben (vgl. Fürstenau, 2017, S. 13). In diesem Fall wäre eine, auf die

Lernvoraussetzungen der Kinder angepasste, Förderung des Wortschatzes in der Schulsprache sinnvoll (vgl. Gogolin, 2013, S. 137). Eine besondere Form der defizitären Sprachentwicklung wurde lange Zeit als „Semilingualismus“, oder „doppelte Halbsprachigkeit“ bezeichnet. Damit wurde die Vorstellung beschrieben, dass sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs der Sprachentwicklung und der sprachlichen Sozialisation keine der beiden Sprachen voll entwickeln konnte (vgl. de Cillia, 1998, S. 237). Dieser Begriff ist aus einer wissenschaftlichen Perspektive jedoch irreführend (vgl. Fürstenau, 2020, S. 88). Auch wenn Kinder ihre Sprachen mischen, wie bereits gezeigt wurde, bedeutet dies nicht, dass sie nicht in der Lage sind, diese Sprachen vollständig zu erwerben. So drückt der Begriff des Semilingualismus eine defizitorientierte Perspektive aus, die heutzutage jedoch nicht mehr aktuell ist (vgl. Fürstenau, 2020, S. 88).

Dollmann und Kristen (2010) haben eine Studie durchgeführt, mit der sie versuchen wollten, positive Effekte der türkischen Sprache auf die Leistungen in der deutschen Schule in den Bereichen Lesekompetenz, kognitive Kompetenzen und die Mathematiknote nachzuweisen. Allerdings zeigte sich in dieser Studie überraschenderweise, dass kompetent Bilinguale hier nicht besser abschnitten als monolingual Assimilierte, also Kinder aus türkischstämmigen Familien, die ihre Zweitsprache Deutsch jedoch besser beherrschen als ihre Erstsprache (vgl. S. 142). Dies könnte nun voreilig als ein Beleg dafür genommen werden, dass die Mehrsprachigkeit für die Kinder im Schulsystem nicht relevant sei, da sie ihnen in Bezug auf den schulischen Erfolg keinerlei Vorteile biete. Allerdings schränken Dollmann und Kristen ihre Ergebnisse bereits selbst ein. So hat sich die Untersuchung lediglich auf eine bestimmte Migrantengruppe bezogen. Die Ergebnisse für andere Migrantengruppen könnten daher vielleicht anders ausfallen. Dies kann von vielen Faktoren wie beispielsweise der Sprachverwandtschaft zum Deutschen oder auch den Bildungsaspirationen in den Familien abhängig sein (vgl. Dollmann & Kristen, 2010, S. 143). Dennoch führt diese Kritik an einer Förderung der Mehrsprachigkeit auch zum nächsten Argument.

Dieses möchte ich mit einer Fragestellung beginnen, die den Kritikpunkt gut zeigt: Wenn die Förderung der Mehrsprachigkeit, beziehungsweise ein gutes Niveau in den verschiedenen Sprachen, die zur Mehrsprachigkeit beitragen, keine verbesserten Leistungen bringt, weshalb sollte dann kostbare Lernzeit dafür verwendet werden? So steht Lehrkräften nur eine begrenzte Lernzeit zur Verfügung. Daher wird oft argumentiert, dass der Fokus in dieser Lernzeit auf dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch und den Fremdsprachen liegen sollte, um den Bildungserfolg der Kinder sicherzustellen (vgl. Lengyel, 2017, S. 164). Allerdings konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden, dass

ein Unterrichtsanteil von 75% in der Schulsprache ausreichend ist und ein Anteil von 25% Unterrichtszeit in den Sprachen der Schülerinnen und Schüler keinen negativen Einfluss auf die Beherrschung der Unterrichtssprache hat, sich aber positiv auf die Beherrschung der Minderheitensprache auswirkt (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 99f).

Dies zeigt, dass eine Fokussierung auf die Schulsprache(n) zwar durchaus eine Berechtigung haben kann, es jedoch keine abgesicherten Ergebnisse gibt, die einen Nachteil des Einbezuges der Minderheitensprachen aufzeigen. Stattdessen kann der Einbezug anderer Sprachen positive Auswirkungen auf die Kompetenz in diesen Sprachen haben. Auch die Identität der Kinder, die diese Sprachen sprechen, kann dadurch gestärkt werden. Diese erfahren, dass ihre Mehrsprachigkeit und vor allem ihre andere Herkunftssprache wertgeschätzt wird.

Kritiker sind zudem oft der Überzeugung, dass Sprachen „rein“ gehalten werden sollten (vgl. Gogolin, 2017, S. 103). Dazu wird beispielsweise häufig zu Schulregeln gegriffen, die den Gebrauch anderer Sprachen außer der Unterrichtssprache Deutsch verbieten. Besonders in Grundschulen trifft man oft auf solche Regeln (vgl. Gogolin, 2017, S. 105). Dadurch soll sichergestellt werden, dass die zur Verfügung stehende Zeit in der Schule möglichst dazu genutzt wird, die Unterrichtssprache Deutsch zu fördern. Allerdings konnte gezeigt werden, dass bilinguale Programme, in denen bewusst eine weitere Sprache einbezogen wird, nicht zu schlechteren fachlichen Leistungsergebnissen führen als monolinguale Programme (vgl. Gogolin, 2017, S. 107). Dennoch bieten diese den großen Vorteil, dass sie den Kindern die Möglichkeit bieten, in der gleichen Zeit eine weitere Sprache zu erwerben.

Auch die Befürchtung, dass die Kinder sich über Inhalte außerhalb des Unterrichts unterhalten könnten, wenn ihnen der Gebrauch ihrer Herkunftssprachen im Unterricht beispielsweise in Gruppenarbeiten erlaubt ist, teilen viele Lehrkräfte. In diesem Fall haben die Lehrkräfte Angst vor einem Kontrollverlust, wenn Sprachen in den Unterricht einbezogen werden, die sie selbst nicht verstehen. Jedoch konnte gezeigt werden, dass beispielsweise in einem Unterricht, der nach dem Konzept des Translanguaging erfolgt, das im nächsten Kapitel etwas genauer erklärt werden soll, die Nebendiskurse nicht häufiger vorkommen als in monolingual erteilten Unterrichtsstunden. Dies gilt sogar, wenn die Kinder Sprachen nutzen, die die Lehrkräfte nicht verstehen (vgl. Gantefort, 2020, S. 204).

Ein weiteres Vorurteil ist die Annahme, dass der „Zusammenhalt einer Gesellschaft gefährdet ist“, wenn mehrere Sprachen gesprochen werden. Mit diesem Argument wurde häufig auch der „monolinguale Staat“ begründet (vgl. Krumm, 2020, S.132). Dieses Argument hat

durchaus auch heutzutage noch bleibende Folgen wie beispielsweise den monolingualen Habitus der Schule, in der Deutsch als alleinige Schulsprache gilt.

Ungeachtet all dieser Vorurteile, von denen die meisten zudem widerlegt wurden, überwiegen die Vorteile der Mehrsprachigkeit. Im Folgenden möchte ich daher Möglichkeiten aufzeigen, wie die Mehrsprachigkeit im Unterricht produktiv genutzt werden kann, sodass alle Kinder durch den Einbezug dieser profitieren können.

## **5. Möglichkeiten zum produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit**

### **5.1 Translanguaging**

Unter dem Begriff des „Translanguaging“ wird in Anlehnung an Gogolin und Tracy in dieser Arbeit ein Konzept verstanden, in dem die Kinder im Unterricht alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen nutzen dürfen, um gemeinsam Probleme zu lösen (vgl. Gogolin & Tracy, 2021, S. 170). Damit wendet sich ein Unterricht, der nach diesem Konzept erteilt wird, explizit gegen den monolingualen Habitus der Schule. In diesem Unterricht dürfen die Kinder, abgesehen von der Schulsprache Deutsch und den Fremdsprachen wie beispielsweise Englisch und Französisch, auch ihre Herkunftssprachen nutzen, um sich mit anderen auszutauschen, Ideen und Ergebnisse zu besprechen oder sich Informationen zu beschaffen. Die Koexistenz verschiedener Herkunftssprachen wird hier als Normalfall und Ressource angesehen, die die Kinder auch im Rahmen des Unterrichts nutzen sollen und dürfen. Die Ergebnisse des Lernprozesses werden abschließend im Anschluss an die gemeinsame Phase des „Translanguaging“ allerdings nochmals in der Schulsprache gefestigt und reflektiert. Dies ist wichtig, um sicherzustellen, dass alle Schüler\*innen befähigt sind, in der Schulsprache zielsprachlich korrekte Äußerungen zu tätigen und die entsprechenden fachlichen Inhalte in dieser wiederzugeben (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 98). Das Translanguaging bezieht sich nicht nur auf die mündliche Kommunikation der Kinder untereinander, sondern auch auf den Umgang mit Medien in verschiedenen Sprachen (vgl. Lengyel, 2017, S. 169). In einem Unterricht, der nach diesem Konzept erfolgt, soll es den Kindern beispielsweise erlaubt sein, ihre Texte in anderen Sprachen zu verschriftlichen oder Texte verschiedener Sprachen als Informationsquellen mit aufzunehmen. Besonders das schriftliche Dokumentieren gemeinsamer Brainstorming-Aktivitäten, aber auch Notizen zu Überarbeitungen des Textes eines Mitschülers oder einer Mitschülerin können gut in verschiedenen Sprachen erfolgen (vgl. Gantefort, 2020, S. 203).

Durch das Translanguaging soll ein vertieftes Verständnis der fachlichen Inhalte bei den Kindern sichergestellt werden. Wichtig ist beim Konzept des Translanguaging, eine



Trennung zwischen den sprachlichen und den inhaltlichen Lernzielen vorzunehmen (vgl. Gantefort, 2020, S. 203). Hierzu wird das fachliche Lernen in den Fokus gerückt und durch die mehrsprachigen Kompetenzen sichergestellt. Besonders Kinder mit einem hohen Sprachniveau in der Nicht-Schulsprache können beispielsweise davon profitieren, wenn sie Texte zu naturwissenschaftlichen Phänomenen nicht nur in ihrer Zweitsprache Deutsch lesen, sondern auch Materialien in ihren Herkunftssprachen bereitgestellt bekommen. Dadurch soll ein Vorteil der Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen entstehen. Analysen legen zudem den Schluss nahe, dass besonders Kinder mit guten sprachlichen Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen von dem Translanguaging Konzept profitieren (vgl. Gantefort, 2020, S. 205). Dennoch soll auch das sprachliche Lernen nicht vernachlässigt werden. Dieses wird in der Reflexions- und Festigungsphase sichergestellt, um somit zusätzlich zum Erwerb des Fachvokabulars und der Bildungssprache im Deutschen beizutragen.

Ein weiteres Ziel des Translanguaging Konzeptes ist die Sicherstellung einer gelungenen Kommunikation der Kinder (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 106). Durch den Fokus auf die gemeinsame Kommunikation und Erarbeitung können besonders kooperative Lernformate gut mit dem Translanguaging-Konzept durchgeführt werden (vgl. Gantefort, 2020, S. 204). Das Konzept des Translanguaging kann auch im Alltag oft beobachtet werden, wenn Kinder oder Erwachsene alle ihnen verfügbaren Sprachen nutzen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen oder eine Kommunikationssituation erfolgreich zu bewältigen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 106). Damit knüpft das Translanguaging an die Idee an, dass Sprachen keine getrennten Einheiten sind, die unabhängig voneinander erworben und gespeichert werden, sondern nebeneinander und teilweise ineinander koexistieren (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 11).

Das Konzept des Translanguaging bietet durch den Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder besonders auch gute Möglichkeiten, um neu zugewanderte Kinder in das Unterrichtsgeschehen aktiv einzubinden und ihnen die Teilhabe am Unterricht und dem fachlichen Lernen zu ermöglichen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 100). Auch wenn diese noch nicht über ausreichende Kompetenzen im Deutschen verfügen würden, um sich aktiv zu beteiligen und dem Unterricht zu folgen, können diese durch den Einbezug ihrer Herkunftssprachen am gleichen Thema arbeiten und sich in ihren Gruppen äußern.

Beim Translanguaging dürfen zudem nicht nur die Kinder, sondern auch die Lehrkräfte alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen nutzen. Dadurch haben die Kinder nicht nur einsprachige Vorbilder, sondern auch bewusst mehrsprachig handelnde Vorbilder (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 25). Dies ist wichtig, um die Kinder in ihrer mehrsprachigen

Identität zu bestätigen und ihnen auf diese Art vorzuleben, dass auch Erwachsene ihre Sprachen mischen und teilweise nebeneinander nutzen. Dadurch wird der Druck, den viele Kinder oft verspüren, dass sie ihre Sprachen trennen müssen, von ihnen genommen. Zusätzlich können Kinder durch den Einbezug ihres gesamten Sprachrepertoires eher positive Erfahrungen und Erfahrungen des Erfolgs erleben, was dazu beiträgt, ihr Selbstkonzept zu verbessern (vgl. Gantefort, 2020, S. 201).

Ein Nachteil dieses Konzeptes könnte jedoch sein, wenn Kinder eine Herkunftssprache haben, die sonst kein anderes Kind in der Klasse spricht. In diesem Fall könnte es ihnen zwar dennoch ermöglicht werden, Texte und Informationen in ihrer Herkunftssprache zu lesen, sie könnten diese jedoch nicht in ihrer Herkunftssprache besprechen, sondern müssten hierfür auf eine andere Sprache wechseln. Dennoch kann das Konzept besonders für Herkunftssprachen, die in der Klassengemeinschaft häufig vorkommen, sehr gewinnbringend sein. Für Kinder, die eine Herkunftssprache sprechen, die sonst kein anderes Kind spricht, könnten „internationale“ Gruppen erstellt werden. In diesen können die Kinder sich gegenseitig die Ergebnisse ihrer eigenen Recherche, in ihren Herkunftssprachen, durch das Nutzen einer gemeinsamen Verkehrssprache vorstellen.

Ein weiterer Vorteil dieses Konzepts liegt darin, dass die Kinder nicht nur in der deutschen Sprache gefördert werden, sondern auch Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen erwerben können, wenn sie Texte in dieser Sprache lesen oder Informationsvideos anschauen. Auch die Bildungssprache, die ja als sprachübergreifend bezeichnet wurde, wird auf diese Art gut gefördert. Zusätzlich kann mithilfe dieses Konzepts das metasprachliche Lernen angestrebt werden. Werden beispielsweise Texte einer Herkunftssprache in die gemeinsame Sprache Deutsch übersetzt, werden dadurch viele Möglichkeiten „zur Förderung des metasprachlichen Bewusstseins“ (Gantefort, 2020, S. 203) eröffnet.

Erste Untersuchungen zeigen, dass das Konzept des Translanguaging gut funktioniert und die Kinder in einem Unterricht nach dem Prinzip des Translanguaging Ansatzes mit den Sprachen Deutsch und Türkisch bessere Leistungen im Fach Mathematik erzielen (vgl. Schüler-Meyer et al., 2019, zitiert nach Gantefort 2020, S. 205). Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass es bisher nur einzelne Studien zu diesem Ansatz gibt, die zwar sehr vielversprechend sind, es allerdings zukünftig noch weiterer Studien bedarf.

## **5.2 Projekte**

Es gibt sehr viele verschiedene Projekte und Ideen, die Mehrsprachigkeit in den Klassenraum mit aufzunehmen. Eine dieser Ideen könnte beispielsweise das Lesen von Texten in

verschiedenen Sprachen sein. Dieses Vorlesen kann vom Kind als Experten seiner Sprache (vgl. Sauerborn, 2017, S. 116) oder durch Eltern geschehen. Dadurch bekommt die Sprache des Kindes einen Raum im normalen Regelunterricht und wird somit wertgeschätzt. Dies kann dazu beitragen, dass die anderen Kinder und die Lehrkraft selbst mit neuen Sprachen in Berührung kommen, diese kennen lernen können und auch einzelne Wörter beispielsweise erwerben können. Für jüngere Kinder eignen sich hier besonders mehrsprachige Bilderbücher. Sauerborn (2017) schlägt hier die aktive Einbeziehung der Eltern ein (vgl. S. 117). Diese können das Buch selbst in ihrer Herkunftssprache vorlesen oder man kann hier mit Audiodateien arbeiten. Diese könnten beispielsweise an einem Elternnachmittag in einem gemeinsamen Projekt selbst hergestellt werden. Dadurch findet zudem ein stärkerer Einbezug der Eltern statt und diese können aktiv erleben, dass ihre Herkunfts- und Familiensprachen in der Schule willkommen sind und dort wertgeschätzt werden (vgl. Sauerborn, 2017, S. 117).

Eine weitere Möglichkeit wäre das Gestalten eines eigenen Bilderbuchs oder einer eigenen Geschichte, die in verschiedenen Ländern spielen könnte (vgl. Krifka, 2014, S.8). Dies kann beispielsweise im Rahmen einer abenteuerlichen Reise durch die verschiedenen Länder und Kulturen, aus denen die Kinder kommen, geschehen (vgl. Schader, 2004, S. 194). Dazu können die Kinder entweder alleine oder in Gruppenarbeiten gemeinsam eine Szene oder ein Kapitel erstellen. Dabei werden diese dazu angeregt, sowohl die Sprache als auch die Kultur des anderen Landes mit aufzunehmen und darzustellen. Kinder, die eher monolingual aufgewachsen sind, können hier entweder Szenen in Deutschland oder einem Urlaubsland darstellen. Am Ende werden die Ergebnisse der Gruppen- oder Einzelarbeiten zusammengefügt, sodass ein gemeinsames Buch entsteht. Hierbei bieten sich den Kindern zahlreiche Gelegenheiten für sprachliches und interkulturelles Lernen.

Projektwochen sind eine weitere gute Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit in der Klasse zu thematisieren. Innerhalb der Projektwoche können beispielsweise verschiedene Sprachkurse durch die Kinder angeboten werden. Hier wäre eine Kooperation mit dem herkunftssprachlichen Unterricht erstrebenswert. Durch Unterstützung der herkunftssprachlichen Lehrkräfte können einzelne Kinder im Rahmen der Projektwoche „Mini-Sprachkurse“ für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler anbieten. Dabei können selbstverständlich auch Mini-Sprachkurse zu verschiedenen deutschsprachigen Dialekten gegeben werden. Ferner können verschiedene Workshops angeboten werden, in denen die Kinder ihren eigenen Interessen nachgehen können. Denkbar wären hier beispielsweise Workshops zu verschiedenen Themen wie Tanz, Musik, Essen, Sport oder zu verschiedenen Büchern (vgl. Schader, 2004, S. 142f). Hier

können die Kinder sowohl die Sprache lernen, wenn sie beispielsweise Lieder in einer neuen Sprache lernen als auch sehr viele neuen interkulturellen Kompetenzen erwerben. Darüber hinaus können die Kinder bei einem breiten Angebot selbstständig auswählen, womit sie sich beschäftigen möchten, wodurch ihre Motivation gesteigert wird.

Diese Möglichkeiten müssen sich nicht auf den Unterricht beschränken. So können mehrsprachige Plakate ebenfalls für die gesamte Schule gestaltet werden, beispielsweise in Form von Wegweisern oder Willkommensplakaten in verschiedenen Sprachen (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 99). Diese können von den Kindern verschiedener Klassen gestaltet werden, sodass jedes Kind seine eigene Sprache später in den Plakaten wiederfindet. Wenn diese Willkommensplakate in den verschiedenen Sprachen zusätzlich in öffentlichen Räumen wie der Aula oder sogar den Fenstern präsentiert werden, sodass diese von außen gelesen werden können, bemerken auch die Eltern, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder in dieser Schule wertgeschätzt und willkommen ist.

Darüber hinaus können Feste anderer Länder thematisiert werden. Dies macht den Kindern viel Spaß und trägt zum interkulturellen Lernen der Kinder bei (vgl. Burkhardt Montanari, 2000, S.79). Hierzu kann ein Festkalender, in dem die verschiedenen Feste aufgenommen werden, hilfreich sein. Darin können religiöse und kulturelle Feste gleichermaßen aufgenommen werden wie die Geburtstage der Kinder (vgl. Schader, 2004, S. 342).

In dem Buch „Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen“ sind noch viele weitere Vorschläge zu finden, sodass Lehrkräfte damit eine gute Hilfestellung haben, um lang- oder kurzfristige Einheiten zur Mehrsprachigkeit in der Klasse zu planen.

### **5.3 Mehrsprachiger Unterricht**

Es gibt verschiedene Arten, mehrsprachigen Unterricht zu gestalten. Diese unterscheiden sich vor allem auch am Anteil der Mehrsprachigkeit im Unterricht und der Schule. Daher möchte ich in diesem Kapitel zunächst mit mehrsprachigen Schulmodellen und Unterrichtsmodellen beginnen und mich danach anderen Möglichkeiten der Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts widmen. Dabei wird der Einbezug der Mehrsprachigkeit der Kinder immer weniger eine Rolle spielen. Zum Schluss werde ich noch kurz ein Modell für den Fremdsprachenunterricht vorstellen. Beginnen möchte ich aber wie gesagt mit der Möglichkeit mehrsprachiger Schulmodelle.

Ein Beispiel eines solchen mehrsprachigen Schulmodells ist das der Europaschulen in Berlin. In diesen Schulen ist die Idealvorstellung, dass die Hälfte der Kinder und Lehrkräfte aus

einer Partnersprache und die andere Hälfte aus dem deutschsprachigen Raum kommen (vgl. Riehl, 2014, S. 147). Die Kinder bekommen in diesen Schulen mit Beginn der ersten Klasse zweisprachigen Unterricht zu gleichen Teilen in beiden Sprachen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2022, Abs.1). Damit soll der frühe Erwerb einer anderen Sprache angestrebt werden. Dadurch kann zudem die Mehrsprachigkeit der Kinder aufgegriffen und produktiv genutzt werden, um Begegnungen zwischen den Sprechern verschiedener Sprachen herzustellen (vgl. Riehl, 2014, S. 147). Von solch einem Schulmodell können Kinder profitieren, die die Partnersprache sprechen, gleichzeitig, aber auch deutschsprachige Kinder. Darüber hinaus können mehrsprachige Kinder, die andere Sprachen als die Partnersprache sprechen, solch eine Schule besuchen. Durch die gemischten Klassen werden die Kinder hier in die Lage gebracht, sich schnell an den Gebrauch zweier Sprachen zu gewöhnen und diese zu lernen. Durch den Kontakt mit mehrsprachigen oder anderssprachigen Kindern bekommen die Kinder zudem die Möglichkeit, anderen Kindern als Sprachvorbild zu dienen und gleichzeitig voneinander und miteinander eine neue Sprache zu lernen. Mittlerweile gibt es alleine in Berlin 33 Europaschulen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2022, Abs.2). Aber auch in anderen Bundesländern wie Niedersachsen, Hessen oder Nordrhein-Westfalen ist das Konzept längst angekommen (vgl. Bundesnetzwerk Europaschule e.V., 2022). Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass in Berlin beispielsweise nur neun verschiedene Partnersprachen angeboten werden. Hierbei handelt es sich mit Ausnahme der Sprachen türkisch und russisch allerdings um europäische Amtssprachen, so dass das Angebot nur für wenige Herkunftssprachen verfügbar ist.

Eine weitere Methode, mehrsprachigen Unterricht in einem größeren Rahmen zu erteilen, wäre ein bilingualer Unterricht. Dieser kann sich in der konkreten Umsetzung nach verschiedenen Prinzipien richten und sehr unterschiedlich sein (vgl. Lengyel, 2017, S. 165). Jedoch ist die sprachliche Vielfalt in Deutschland so ausgeprägt, dass ein bilingualer Unterricht nicht alle Sprachen aufgreifen kann und ein flächendeckendes Angebot kaum möglich erscheint (vgl. Lengyel, 2017, S. 170).

Eine andere Möglichkeit, die die Mehrsprachigkeit der Kinder nur teilweise aufgreift, wäre beispielsweise eine gewisse Phase der Mehrsprachigkeit. Dafür könnte der Unterricht in verschiedene Phasen unterteilt werden, in denen unterschiedliche Sprachen benutzt werden können. Während in bestimmten Phasen des Unterrichts Deutsch als Schulsprache gesetzt ist, können die Kinder in anderen Phasen mehrsprachig agieren und dabei ihre Herkunftssprachen nutzen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 107). Beispiele für solche Phasen, in denen die Kinder ihre Herkunftssprachen nutzen können, könnten beispielsweise Partner-

oder Gruppenarbeiten sein, während in Plenumsphasen die gemeinsame Schulsprache Deutsch verwendet wird. Ein Weg, den Unterricht phasenweise mehrsprachig zu gestalten, können Spiele darstellen. Diese sind für die Kinder sehr motivierend. Werden diese zudem in verschiedenen Sprachen durchgeführt, werden die Kinder neugierig auf die verschiedenen Sprachen. Beispiele hierfür können beispielsweise das Aufsagen verschiedener Abzählreime in verschiedenen Sprachen oder verschiedene Hüpfrituale, die sprachlich begleitet werden können, sein (vgl. Belke, 2003, S. 65). Besonders bei solchen Sprachspielen ist die Bedeutung häufig sekundär, wodurch ein Fokus auf dem Klang der Sprache gelegt werden kann. Darüber hinaus nutzen mehrsprachige Kinder ihre Herkunftssprachen häufig für das innere Sprechen oder im Bereich der Mathematik für das Zählen und Rechnen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 102). Durch die zeitweise Öffnung des Unterrichts für mehrsprachige Praktiken kann das fachliche Lernen gewährleistet werden. Dennoch steht in solch einem Ansatz auch das sprachliche Lernen in der Bildungssprache Deutsch, die elementar für den Schulerfolg ist, im Vordergrund. Daher kommen die Herkunftssprachen der Kinder nur in begrenztem Maße zur Verwendung (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 103). Mit diesem Ansatz kann zudem ein zeitweises Translanguaging im Unterricht gelebt werden. Aufgrund der Unterteilung in verschiedene Phasen kann den Kindern transparent aufgezeigt werden, welche Sprache(n) nun gesprochen wird (werden). Durch den Einbezug der Mehrsprachigkeit im Rahmen des Unterrichts kann zudem allen Kindern das Lernen einzelner Wörter oder wenn diese mit aufgenommen werden, verschiedener Abzählreime in verschiedenen Sprachen ermöglicht werden. Darüber hinaus lernen die Kinder ihre eigene Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeit anderer Kinder zu tolerieren und wertzuschätzen.

Eine Möglichkeit, in der die Herkunftssprachen der Kinder nur zu einem kleinen Teil einbezogen werden, können beispielsweise Übersetzungen oder Erklärungen in der Herkunftssprache sein (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 101). Diese können entweder von der Lehrkraft kommen, wenn diese die Herkunftssprache des Kindes beherrscht, oder von Kindern der gleichen Sprachgemeinschaft. Durch die Übersetzung oder Erklärung in der Herkunftssprache wird das fachliche Lernen in den Vordergrund gestellt und sichergestellt. Das Übersetzen wird in diesem Fall nicht als Lernchance für alle wahrgenommen, sondern soll als eine schnelle Hilfe dazu dienen, einzelnen Kindern zu ermöglichen, am Lernprozess dranzubleiben. Ein etwas anderer Ansatz, der zwar auch mit dem Übersetzen arbeitet, dieses aber als Lernchance für alle wahrnimmt, kann das gemeinsame Erstellen verschiedener Plakate, auf denen beispielsweise der Fachwortschatz in verschiedenen Sprachen dargeboten wird, wie Montanari und Panagiotopoulou (2019) es vorschlagen (vgl. S. 110), sein. Wenn

diese anschließend im Klassenzimmer aufgehängt werden, bietet dies allen Kindern die Möglichkeit, neue Wörter zu erwerben. Dies ermöglicht nicht nur Einsprachigen und Kindern, die diese Sprachen nicht beherrschen, den Erwerb neuer Wörter, sondern kann auch bei den mehrsprachigen Kindern zu einer Kompetenzerweiterung in ihren Herkunftssprachen beitragen.

Auch der Einbezug mehrsprachiger Texte kann hier eine gute Möglichkeit darstellen, um die Kinder in einer Phase mehrsprachig agieren zu lassen. Um das fachliche und sprachliche Lernen in der Herkunftssprache zu fördern, können mehrsprachige Materialien ein guter Ansatzpunkt sein und sollten daher in den Unterricht mit einbezogen werden (vgl. Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 14). Hierbei kann für jüngere Kinder beispielsweise das Anhören oder selbstständige Lesen mehrsprachiger Kinderbücher sehr interessant sein. In älteren Klassenstufen beziehungsweise mit entsprechenden Hilfestellungen können auch Fach- oder Schulbuchtexte in anderen Sprachen mit in den Unterricht einbezogen werden.

Zuletzt soll noch eine Möglichkeit vorgestellt werden, wie die Mehrsprachigkeit der Kinder auch im Fremdsprachenunterricht beziehungsweise besonders im Erwerb einer neuen Fremdsprache eine Ressource darstellen kann. Es handelt sich hierbei um das Unterrichtsprinzip der Interkomprehension. Darunter versteht man einen Ansatz, in dem auf die bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Kinder zurückgegriffen wird, um sich neue Sprachen sowohl auditiv als auch lesend zu erschließen (vgl. Lengyel, 2017, S. 168). Aufgrund der Ähnlichkeit vieler Sprachen eignen sich hierfür vor allem verwandte Sprachen. Hierbei kann beispielsweise der Sprachentransfer der bereits bekannten Sprache auf die neue Sprache von hoher Bedeutung sein. Dabei werden die Kinder im Rahmen des Unterrichts gezielt von der Lehrkraft beim Sprachentransfer unterstützt und angeleitet. Erste Fallstudien belegen den Mehrwert dieses Unterrichtsprinzips für die Kinder (vgl. Bär, 2009, zitiert nach Lengyel 2017, S. 168). Darüber hinaus konnte zudem gezeigt werden, dass nicht nur lebensweltlich mehrsprachige Kinder von dem Sprachentransfer profitieren, sondern auch einsprachige Kinder (vgl. Göbel und Vieluf, 2014, zitiert nach Lengyel 2017, S. 168).

## **5.4 Sprachenportfolios, Sprachlernbiografien**

In Sprachenportfolios kann die Kompetenzerweiterung aufgezeichnet werden (vgl. Herzog-Punzenberger et al., 2017, S. 9). Hierbei handelt es sich im Speziellen um die Dokumentation der Sprachentwicklungsprozesse. Das Europäische Sprachenportfolio für Sprachen gibt es inzwischen in verschiedenen Ausgaben für Kinder in der Grundschule, Jugendliche in der Sekundarstufe, aber auch für junge Erwachsene. Dieses kann nicht nur für die Kinder selbst genutzt werden, sondern gleichermaßen können die Lehrkräfte selbst mit Hilfe des

Sprachenportfolios ihre eigenen Kompetenzerweiterungen des sprachlichen Lernens festhalten und überprüfen (vgl. Wojnesitz, 2016, S. 210). Darüber hinaus können mit Hilfe des Sprachenportfolios auch Stolpersteine, Wörter, die den Kindern schwerfallen, dokumentiert werden. Dadurch bekommt die Lehrkraft, aber auch die Kinder selbst einen besseren Blick auf das derzeitige Kompetenzniveau der Kinder und Probleme werden somit behandelbar (vgl. Apeltauer & Senyildiz, 2011, S. 20). Darüber hinaus können in den Sprachenportfolios interkulturelle Erfahrungen dokumentiert werden (vgl. Apeltauer & Senyildiz, 2011, S. 20). Während Sprachenportfolios sich hauptsächlich auf den Kompetenzerwerb beziehen und viele andere Faktoren, wie beispielsweise die Interessen des Kindes, deren Freundeskreis und auch das familiäre Umfeld, weitestgehend ausblenden, sind diese Faktoren für Sprachlernbiografien von hoher Relevanz (vgl. Apeltauer & Senyildiz, 2011, S. 21f).

Sprachlernbiografien sind ein Instrument, um Sprachlerngeschichten, die Prozesse wie das Kind neue Sprachen lernt, wie es bereits bekannte Sprachen erworben hat sowie die Lebensgeschichten der Kinder zu erfassen (vgl. Apeltauer & Senyildiz, 2011, S. 15). In Sprachlerngeschichten werden jedoch nicht nur die Prozesse des Spracherwerbs thematisiert, sondern auch bevorzugte Lernstrategien des Kindes sowie deren soziales Umfeld (vgl. Apeltauer & Senyildiz, 2011, S. 9). Darüber hinaus legen diese einen großen Wert auf die Identität. Die Identitäts- und Sprachentwicklung sind sehr eng miteinander verknüpft und die Sprache gehört zu den wichtigsten Identitätsträgern (vgl. Plewnia, 2011, S. 8). Daher kann die Nicht-Beachtung oder noch schlimmer das Zurückweisen der Herkunftssprachen der Kinder zu Störungen der Identitätsentwicklung führen (vgl. Röhner, 2005, S. 9).

Ein Vorteil der Sprachlernbiografien aber auch der Sprachenportfolios ist, dass diese großen Wert auf die introspektive Perspektive der Kinder legen (vgl. Lin-Huber, 2014, S. 170). In ihrem Aufsatz nennt Lin-Huber (2014) ganz verschiedene Möglichkeiten, die Teil der Sprachlernbiografie oder des Sprachenportfolios sein können. Dazu gehören neben autobiografischen Erzählungen auch Sprachlerntagebücher, Selbsterfahrungsmethoden oder Checklisten zur Selbsteinschätzung, wie sie im europäischen Sprachenportfolio eingesetzt werden (vgl. S. 171f). Auch Sprachenporträts können ein wichtiger Teil des Sprachportfolios sein. Ein Sprachenporträt kann beispielsweise so gestaltet werden, dass die Kinder sich zunächst über ihre Sprachen und ihre Kompetenzen in den einzelnen Sprachen Gedanken machen. Danach können sie diese Ergebnisse festhalten, indem sie ihre Sprachen je nach Bedeutung in eine Körpersilhouette eintragen (vgl. Rösch, 2011, S.158). Ein Beispiel solch einer



Körpersilhouette, in die die Kinder ihre Sprachen eintragen können, ist die Abbildung Nummer 5 (siehe Anhang). Dazu verwenden sie für jede Sprache eine andere Farbe (vgl. Neumann, 2015, S. 23). Sprachenporträts bieten den Kindern einen kreativen Zugang zu ihrem sprachlichen Erleben (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019, S. 73). Darüber hinaus können sie den Kindern dabei helfen, ihre eigenen sprachbiografischen Erzählungen zu verfassen oder zu erzählen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 73). Damit werden die Kinder darin unterstützt, ihre eigene Beziehung zu ihren Sprachen zu reflektieren und diese darzustellen. Hierbei können sie sowohl emotionale als auch funktionale Beziehungen zu den Sprachen aufzeigen (vgl. Rösch, 2011, S. 158).

Sie sind zudem eine gute Möglichkeit, die Sprachbewusstheit der Kinder, besonders in Klassen, in denen viele Kinder mehrere Sprachen sprechen, zu fördern (vgl. Neumann, 2015, S.22) Dazu zählt sowohl die Bewusstheit der eigenen Mehrsprachigkeit aber auch die der anderen Kinder. Wichtig beim Verfassen der Sprachenporträts ist es, dass die Lehrkraft hier auf mögliche negative Äußerungen der Kinder vorbereitet ist (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 75). So nennen Montanari & Panagiotopoulou (2019) ein Beispiel, in dem ein fünfjähriger Junge in seiner Reflexion über seine Sprachen auch über diskriminierende Praktiken spricht, die er im Laufe seines Lebens aufgrund seiner Mehrsprachigkeit erleiden musste (vgl. S.73). Dabei ist zu beachten, dass es sich bei Sprachenporträts nicht um objektive Fakten handelt, sondern diese die subjektiven Einstellungen der Kinder darstellen (vgl. Neumann, 2015, S. 23).

Ein weiteres Instrument, das für die Sprachlernbiografien genutzt werden kann, ist die Sprachenpizza (siehe Abbildung 6 im Anhang) . In diese können die Kinder ebenfalls ihre Sprachen farbig eintragen. Dadurch wird zusätzlich das Verhältnis der Sprachen zueinander deutlicher als im Sprachenporträt. Um die Kinder bei dieser Aufgabe zu unterstützen, können die Fragen aus Abbildung 7 (siehe Anhang) als Hilfe dienen. Diese sollen den Kindern helfen, sich ihre Sprachen bewusst zu machen und festzustellen, in welchem Verhältnis die Sprachen zueinander stehen. Die Sprachenpizza kann daher eine gute Vorbereitung sein, um anschließend ein Sprachenporträt zu bearbeiten. Auch hier steht die Reflexion der Kinder über ihre Sprachen im Vordergrund. Mithilfe der Sprachenpizza soll die Mehrsprachigkeit der Kinder sichtbar gemacht werden (vgl. Selke, 2017, S. 11).

Wichtig für die Arbeit mit Sprachenportfolios und Sprachlernbiografien ist der anschließende gemeinsame Austausch (vgl. Lin-Huber, 2014, S. 172). Dadurch können die Kinder untereinander beispielsweise ihre Sprachenporträts und ihre Sprachenpizzas mit der Klasse teilen und diese erklären, ihre Sprachen vergleichen und dadurch erfahren, wie vielfältig ihre

Klasse ist. Dass diese Art des Austausches sehr interessant und motivierend für die Kinder ist, zeigt sich beispielsweise auch daran, dass Lin-Huber in einer Fallstudie feststellte, dass die Kinder im Nachhinein sehr motiviert waren, ihre sprachlichen Kompetenzen in der eigenen aber auch in neuen Sprachen zu verbessern (vgl. Lin-Huber, 2014, S. 173).

## **5.5 Sprachbewusstheit der Kinder verbessern**

Um die Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu verbessern, können Lehrkräfte sich beispielsweise an dem von Krumm und Reich entwickelten „Curriculum Mehrsprachigkeit“ orientieren. In diesem werden drei zentrale Bereiche der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgeführt und Beispiele gegeben, um diese Bereiche zu fördern. Der erste Bereich betrifft die „Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen“ (Krumm, 2014b, S. 34). Das Ziel dieses Bereichs liegt hierbei hauptsächlich darin, die Kinder zur Handlungsfähigkeit zu bevollmächtigen. Dabei geht es vor allem um die Entwicklung der Sprachaufmerksamkeit und Sicherheit in sprachlich komplexen Situationen (vgl. Krumm, 2014b, S. 34). Um die Sprachbewusstheit der Kinder zu fördern, ist eine Reflexion über Sprache, verschiedene Sprachvarietäten und die Funktionen der Sprache wichtig. Zunächst kann sich hier auf das direkte sprachliche Umfeld der Kinder begrenzt werden; mit zunehmendem Alter sollten jedoch auch Sprachen, die nicht im direkten Umfeld vorkommen, thematisiert werden (vgl. Krumm, 2014b, S. 34).

Der zweite Bereich, der sich mit dem Wissen über Sprachen beschäftigt, ist eng mit der metasprachlichen Aufmerksamkeit verbunden. Hier sollen die Kinder lernen, sprachliche Regeln, Elemente und Strukturen zu beschreiben (vgl. Krumm, 2014b, S. 34). Darüber hinaus sollen die Kinder diese in Beziehung zueinander setzen (vgl. Krumm & Reich, 2011, S. 6). Dazu können ausgewählte Phänomene in verschiedenen Sprachen gemeinsam mit den Kindern durch Unterstützung der Lehrkraft verglichen werden (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2014, S. 137). Um die Sprachaufmerksamkeit und die metasprachlichen Kompetenzen der Kinder zu fördern, kann die Lehrkraft darüber hinaus mit den Kindern über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen sowie Sprache im Allgemeinen diskutieren (vgl. Tracy, 2011, S. 92). Bereits kleine Kinder führen selbstständig Sprachvergleiche durch, indem sie einzelne Wörter oder Redewendungen übersetzen oder sich mit dem Klang verschiedener Sprachen beschäftigen (vgl. Gogolin, 2013, S. 141). Daher haben die Kinder bereits Erfahrungen mit dem Vergleichen von Sprachen und können diese in den Unterricht einbringen. Auch diese spielerischen Sprachvergleiche, bei denen beispielsweise verschiedene Wörter in verschiedenen Sprachen genannt und auf Gemeinsamkeiten untersucht werden, können in den Unterricht aufgenommen werden und hier als Quelle dienen, um bei allen

Kindern, mehrsprachigen wie einsprachigen, bewusst die verschiedenen Sprachen zu thematisieren. Durch solche Sprachvergleiche können Kinder auch leichte Bedeutungsunterschiede in den gleichen Wörtern feststellen. Diese hängen eng mit dem kulturellen Lernen zusammen, sodass hier eine gute Verbindung der beiden Aspekte metasprachliches Lernen und kulturelles Lernen gegeben ist. Montanari nennt hier beispielsweise den Vergleich zwischen den Wörtern „sofort“ und „subito“. Obwohl die Übersetzung stimmt, kann das italienische „subito“ auch in zwei Stunden bedeuten (vgl. Burkhardt Montanari, 2000, S. 80). Durch die angeleitete Reflexion, einen Sprachvergleich, der von der Lehrkraft unterstützt werden kann, oder durch den gemeinsamen Austausch über verschiedene Sprachen können auf diese Art auch jüngere Kinder ihre metalinguistischen Fähigkeiten entfalten (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 27). Ein Sprachvergleich erfordert vonseiten der Lehrkraft eine Bereitschaft und gute Analysekompetenzen. Jedoch muss und kann die Lehrkraft nicht alle Sprachen beherrschen und bereits analysiert haben. Dies wäre allein aufgrund der großen Anzahl verschiedener Herkunftssprachen eine kaum lösbare Aufgabe. Hier ist es wichtig, auf die Kompetenzen der Kinder zu vertrauen und diese als Experten hinzuzuziehen (vgl. Sarter, 2013, S. 93). Allerdings sollten Lehrkräfte hier beachten, dass das Sprechen einer Sprache nicht automatisch bedeutet, dass auch das Regelsystem der Sprache bewusst ist. Häufig erfolgt die Kommunikation intuitiv und metasprachliche Regeln werden ohne Anleitung nicht beherrscht (vgl. Schader, 2004, S. 34). Hilfreich, um erste Einblicke in das System einzelner Herkunftssprachen zu bekommen, könnte hier das Buch „Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler“ sein. In diesem werden linguistische Grundlagen zu 26 verschiedenen Sprachen gegeben. Zwar sind auch in diesem bei weitem nicht alle Herkunftssprachen aufgelistet, jedoch kann dieses für Lehrkräfte ein guter Anhaltspunkt sein. Zum Wissen über Sprachen gehört auch das Wissen über deren Hintergründe. Hierzu zählt auch beispielsweise das Wissen über die Sprachpolitik. Diese könnte im Rahmen einer Diskussion mit älteren Schülerinnen und Schülern thematisiert werden und dadurch zu einem besseren Verständnis beitragen (vgl. Fernández Ammann, 2015, S. 150). Im dritten Bereich, den Sprachlernstrategien, soll das selbstbestimmte Lernen der Kinder angestrebt werden. Dazu werden Strategien zur Aneignung von Sprachen thematisiert (vgl. Krumm, 2014b, S. 34). Hierbei geht es sowohl um Lernstrategien im engeren Sinne als auch um den Gebrauch der Sprache als Mittel, um fachliche Inhalte zu vermitteln (vgl. Krumm & Reich, 2011, S. 6).

Die Sprachbewusstheit kann auch im Ansatz der „Language awareness“ thematisiert werden. Dieser bezieht sich sowohl auf den Erstsprachbereich als auch auf den

Fremdsprachenunterricht und den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Klasse (vgl. Schader, 2004, S. 62). Innerhalb dieses Ansatzes können, wie auch bei Krumms Curriculum Mehrsprachigkeit, verschiedene Sprachvarietäten und Sprachen betrachtet werden. Ziel ist es, bei den Kindern Neugierde und Motivation dafür zu wecken, sich noch näher mit verschiedenen Sprachen und Dialekten zu beschäftigen (vgl. Schader, 2004, S. 62). Auch die Bewusstmachung des eigenen sprachlichen Handelns wird hier angestrebt. Zudem soll die Toleranz gegenüber sprachlicher Vielfalt vermittelt werden. Darüber hinaus kann mit diesem Ansatz gut fächerübergreifend gearbeitet werden. Ein Beispiel hierfür wäre die Beschäftigung mit dem sprachlichen Aufbau von Gedichten (vgl. Schader, 2004, S. 62). Hier können Gedichte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, aber auch aus den Herkunftssprachen der Kinder aufgenommen werden.

## **5.6 Ausweitung des „herkunftssprachlichen Unterrichts“**

Eine weitere Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit der Kinder im Unterricht zu thematisieren und zu fördern, ist der herkunftssprachliche Unterricht. Darunter wird ein Unterricht verstanden, der die Kinder in ihrer Herkunftssprache unterrichtet und hierbei einen Fokus auf den Erwerb der Sprache, aber auch der Schriftsprache legt. Neben den sprachlichen Fähigkeiten soll im herkunftssprachlichen Unterricht interkulturelles Lernen und die Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland angestrebt werden (vgl. Çınar & Davy, 1998, S. 45). In diesem Kapitel soll zunächst die momentane Situation des herkunftssprachlichen Unterrichts erläutert werden. Im Anschluss sollen die Effekte und die Relevanz eines herkunftssprachlichen Unterrichts kurz beleuchtet werden. Zum Schluss sollen Möglichkeiten vorgestellt werden, wie der herkunftssprachliche Unterricht verbessert werden kann, um für die Kinder an Attraktivität zu gewinnen.

Obwohl der herkunftssprachliche Unterricht in Deutschland bereits eine recht lange Tradition hat und auf die Epoche der Arbeitsmigration zurückzuführen ist (vgl. Woerfel et al., 2020, S. 207), ist dieser bis heute recht wenig erforscht. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Da der herkunftssprachliche Unterricht Teil der Bildungspolitik ist, die föderalistisch organisiert ist, wird dieser in den Bundesländern sehr unterschiedlich realisiert und geregelt (vgl. Mehlhorn, 2020, S. 25). Während in manchen Bundesländern wie beispielsweise Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen die zuständige Kultusverwaltung die Verantwortung für den herkunftssprachlichen Unterricht übernimmt, liegt diese in anderen Bundesländern beim Konsulat des Staats, in dem die Herkunftssprache eine Amts- oder Nationalsprache ist (vgl. Mehlhorn, 2020, S. 25). Das zweite Modell wird beispielsweise in Bayern und Baden-Württemberg durchgeführt. Hier wird jedoch oft ein

Einfluss ausländischer Regierungen auf die Kinder befürchtet (vgl. Woerfel et al., 2020, S. 210). Darüber hinaus findet der herkunftssprachliche Unterricht häufig zu Randzeiten als freiwilliges Zusatzangebot statt. Dadurch ist er für Kinder nicht so attraktiv, da sie die Kompetenzen, die sie in diesem erwerben, nicht im Rahmen ihrer Schulleistungen angerechnet bekommen. In der momentanen Konzeption ähnelt dieser daher eher einer Arbeitsgemeinschaft als einem Schulfach.

Zahlen dazu, wie viele Kinder am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen und welche Sprachen im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts vermittelt werden, gibt es bisher nicht (vgl. Lengyel, 2017, S. 166). Generell kann man jedoch sagen, dass für den herkunftssprachlichen Unterricht und dessen Realisierung auch das Sprachprestige von hoher Bedeutung ist. Während Sprachen mit einem hohen Prestige, also einer hohen Akzeptanz in der Gesellschaft, häufiger im Rahmen der Schule gefördert werden, werden Sprachen mit niedrigem Prestige, in der Regel die Migrantensprachen Türkisch, Russisch oder auch Arabisch nicht wirklich gefördert und stattdessen auf den herkunftssprachlichen Unterricht begrenzt. Krumm (2014b) spricht bei den Sprachen mit niedrigem Prestige sogar von der sogenannten „Armuts mehrsprachigkeit“ (vgl. S. 25). Damit bezeichnet er die Mehrsprachigkeit, die durch Sprachen entsteht, die von der Mehrheitsgesellschaft nicht wertgeschätzt werden. Allerdings ist hier eine Unterscheidung zwischen der Meinung der Sprecher der Mehrheitssprache und den Menschen, die diese Herkunftssprachen sprechen wichtig. Während beispielsweise das Türkische in der Mehrheitsgesellschaft, den deutsch Sprechenden ein niedriges Prestige besitzt, ist das Prestige der türkischen Sprache bei dessen Erstsprachlern und anderen Migrationsgruppen verhältnismäßig sehr hoch (vgl. Riehl, 2014, S. 65). Auch die „Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen“ (Gogolin, 2005, S. 14) ist in Migrationsgruppen oft sehr hoch. Ein weiterer Kritikpunkt am derzeitigen herkunftssprachlichen Unterricht ist, dass das Sprachangebot sich auf die Sprachen der ehemaligen Gastarbeiterländer beschränkt. Flüchtlinge, die in den letzten Jahren in Deutschland aufgenommen wurden, hatten dadurch häufig nicht die Möglichkeit, an entsprechenden Angeboten teilzunehmen, da diese kaum in ihren Herkunftssprachen angeboten werden (vgl. Neumann, 2015, S. 22).

Zu den Effekten des herkunftssprachlichen Unterrichts gibt es bisher nur einzelne Studien, da dieser immer noch ein „vernachlässigtes Forschungsgebiet“ (Lengyel, 2017, S. 166) darstellt. So gibt es beispielsweise bisher nur einzelne Untersuchungen zu dessen Effekten. Eine Studie, die in der Schweiz durchgeführt wurde, zeigt jedoch, dass der herkunftssprachliche Unterricht zwar positive Effekte auf die Kompetenz in der Herkunftssprache hat, allerdings konnten keine Effekte auf die Kompetenzen in der Zweitsprache nachgewiesen werden (vgl.

Caprez-Krombach, 2010, zitiert nach Lengyel, 2017, S. 166). Die fehlenden positiven Effekte auf die Zweitsprache, die auch Gogolin (2005) nennt (vgl. S. 21) werden von Lehrkräften oft als Begründung angeführt für das Argument, dass der herkunftssprachliche Unterricht irrelevant sei. Hans Reich (2016) widerspricht dieser Argumentation jedoch treffend, indem er darauf verweist, dass in anderen Fächern auch kein Lernzuwachs auf andere nicht gelehrte Fächer erwartet wird. Er verwendet hierfür das Beispiel des Französischunterrichts, von dem keine Lehrkraft erwarten würde, dass dieser zu besseren Englischleistungen der Kinder führt (vgl. Hans Reich, 2016, zitiert nach Fürstenau, 2017, S. 10).

Auch wenn in dieser Studie keine direkten positiven Effekte des herkunftssprachlichen Unterrichts auf die Kompetenz in der Zweitsprache bewiesen werden konnte, hat die Kompetenz in der Erstsprache eine große Bedeutung für das Erlernen einer oder mehreren weiteren Sprache(n). Daher sollte diese Förderung der Erstsprache „als pädagogische Aufgabe begriffen werden“ (Röhner, 2005, S. 8). Mithilfe des herkunftssprachlichen Unterrichts können die Kompetenzen der Kinder in ihren Erstsprachen verbessert und gefördert werden (vgl. Gogolin, 2005, S. 21). In diesem Unterricht bekommen die Kinder eine systematische Unterrichtung in ihren Herkunftssprachen und können lernen, diese Sprachen zu verstehen. Umgekehrt könnte man hier die Frage stellen, wieso es einen Deutschunterricht für Kinder braucht, die mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, aber ein Unterricht in den Herkunftssprachen für Kinder mit anderen Herkunftssprachen irrelevant sei. Früher wurde der herkunftssprachliche Unterricht hauptsächlich dafür genutzt, die Kinder auf eine Rückkehr in ihr Herkunftsland oder das ihrer Eltern vorzubereiten. Inzwischen ist dieses Argument jedoch überholt. Stattdessen wird auf die oben angegebenen Interdependenzen zwischen den Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache und der Herkunftssprache verwiesen. Darüber hinaus hat der herkunftssprachliche Unterricht heutzutage eine interkulturelle Ausrichtung (vgl. Woerfel et al., 2020, S. 208). In diesem können die Kinder nicht nur ihre Kompetenz in der Herkunftssprache fördern, sondern auch die Kultur des Landes ihrer Herkunftssprache oder eines anderen Landes kennenlernen. Ferner liefern andere Studien vielversprechendere Ergebnisse. So konnte beispielsweise ein positiver Effekt der Förderung fachsprachlicher Konzepte im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts auf die fachlichen Leistungen nachgewiesen werden (vgl. Gogolin & Tracy, 2021, S. 171). Eine neuere Studie von Knigge et al. aus dem Jahr 2015 weist zudem auf einen positiven Einfluss herkunftssprachlicher Fähigkeiten in der Schriftproduktion auf die Performanz im Deutschen hin (vgl. Knigge et al., 2015, zitiert nach Lengyel, 2017, S. 160).

Für eine Ausweitung des herkunftssprachlichen Unterrichts kann auch die UN-Kinderrechtskonvention als Begründung herangezogen werden. Hier wird erwähnt, dass die „ethnische, religiöse, kulturelle und sprachliche Herkunft des Kindes“ (Zellerhoff, 2009, S. 40f) im Rahmen der Erziehung und damit auch der Bildung, da die Schule neben dem Bildungsauftrag ebenfalls einen Erziehungsauftrag hat, berücksichtigt werden soll. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, kann der herkunftssprachliche Unterricht ein Mittel sein. Dafür bedarf es jedoch einer neuen Strukturierung des herkunftssprachlichen Unterrichts und dessen Einbindung in das Schulsystem. Für den herkunftssprachlichen Unterricht ist die Stärkung der Identität und Persönlichkeit der Kinder von enormer Bedeutung (vgl. Sarter, 2013, S. 96)

Eine Möglichkeit, um mehr Kinder dazu zu animieren, die Angebote des herkunftssprachlichen Unterrichts wahrzunehmen, könnte beispielsweise ein verbindliches Unterrichtsangebot sein. In diesem könnte der herkunftssprachliche Unterricht als eine Fremdsprache anerkannt werden (vgl. Mehlhorn, 2020, S. 25). Durch eine engere Verbindung des herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem Regelunterricht werden weitere Möglichkeiten, wie das fächerübergreifende, kooperative Lernen, eröffnet (Woerfel et al., 2020, S. 211). Durch die Anerkennung der herkunftssprachlichen Kompetenzen wird die Mehrsprachigkeit der Kinder zudem wertgeschätzt und anerkannt. Hierdurch haben mehrsprachige Kinder zwar einen Vorteil; allerdings können auch Kinder, die die Sprachen nicht sprechen, an dem entsprechenden Unterricht teilnehmen. Um den herkunftssprachlichen Unterricht auszuweiten, braucht es zudem einen Wechsel in der Verantwortung. Momentan ist diese föderalistisch sehr unterschiedlich realisiert, sodass sehr unklare Rahmenbedingungen herrschen. Daher wäre ein einheitliches Konzept, bei dem die Verantwortung bei den Bundesländern liegt, wünschenswert (Woerfel et al., 2020, S. 211). Zusätzlich bräuchte es entsprechend ausgebildete Lehrkräfte und entsprechend Universitäten oder Hochschulen, die eine Qualifizierung in diesen Sprachen anbieten (vgl. Woerfel et al., 2020, S. 211). Dadurch kann zudem die Befürchtung entkräftet werden, dass andere Regierungen Einfluss auf den Unterricht nehmen könnten.

Wie bereits erwähnt, sollte der Unterricht auch für Kinder geöffnet werden, die die Herkunftssprachen noch nicht beherrschen, um diesen früh einen Zugang zu anderen Sprachen zu ermöglichen, auf die sie in ihrem Lebensumfeld treffen (vgl. Krumm 2014b, S. 29). Dadurch können die mehrsprachigen Kinder eine Rolle als Experten im herkunftssprachlichen Unterricht einnehmen, wodurch ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird (vgl. Zellerhoff, 2009, S. 61). Gleichzeitig wird die Fokussierung auf eine lingua franca etwas aufgeweicht.

Die Kinder können auf diese Weise verschiedene Fremdsprachenkenntnisse in verschiedenen Sprachen erwerben.

Zwar ist es nicht immer realisierbar, allen Kindern herkunftssprachlichen Unterricht anzubieten, jedoch sollte dies ermöglicht werden. Denkbar wären hier beispielsweise Kooperationen verschiedener Schulen und Gemeinden, um ein solches Angebot zu realisieren. Besonders wichtig ist es, auch Sprachen, die im herkunftssprachlichen Unterricht nicht vertreten sind, im Rahmen des Unterrichts und der Schule wahrzunehmen und diese wertzuschätzen (vgl. Tracy, 2014, S. 29).

## **5.7 Zum Stand der Lehrkräfteausbildung**

Um eine Veränderung in der Schule anzustreben, ist die Lehrkräfteausbildung ein entscheidendes Feld (vgl. Krumm, 2014b, S. 38). Dies gilt genauso, wenn es um das Thema Mehrsprachigkeit geht. Die nötigen Qualifikationen und Kenntnisse, die für die Planung eines mehrsprachigen Unterrichts benötigt werden, sollten in der Lehrkräfteausbildung, aber auch in den Weiterbildungen für Lehrkräfte, die bereits im Beruf sind, vermittelt werden (vgl. Herzog-Punzenberg et al., 2017, S. 6). Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte umfasst verschiedene Bereiche wie das Wissen, Können, Handlungskompetenzen, Überzeugungen und Haltungen (vgl. Huxel, 2016, S. 176). Das von Krumm und Reich entworfene Curriculum Mehrsprachigkeit gibt ebenfalls Anregungen, die die Lehrkräftebildung betreffen. Er bezieht sich hier auch auf die verschiedenen Teilbereiche der professionellen Kompetenz. So sollte in der Ausbildung nicht nur das Wissen über die Mehrsprachigkeit (*savoir*) angestrebt werden, sondern auch die notwendigen Haltungen (*savoir être*), um die Kompetenzen für das Handeln (*savoir faire*) im Mehrsprachigkeitsunterricht zu erreichen (vgl. Wojnesitz, 2016, S. 208).

Betrachtet man die Lehrkräfteausbildung im Bereich der Mehrsprachigkeit, wird schnell deutlich, dass diese in Deutschland sehr unterschiedlich verläuft. Auffällig ist jedoch, dass Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der Mehrsprachigkeit oft nur für Deutschstudierende verpflichtend sind, dies jedoch nicht für alle Schularten gilt (vgl. Busse, 2020, S. 287). Darüber hinaus gibt es kaum Angebote, die sich auf die Mehrsprachigkeit an sich konzentrieren. Meistens sind diese in entsprechende Module für Deutsch als Zweitsprache eingebettet. Im Jahr 2014 gab es lediglich in drei Bundesländern, Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, verpflichtende Module zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und zum Thema Deutsch als Zweitsprache (vgl. Busse, 2020, S. 287f). Darüber hinaus werden diese „Deutsch als Zweitsprache“ Module im Rahmen des Lehramtsstudiums in den unterschiedlichen Bundesländern sehr unterschiedlich behandelt und angeboten. Während Deutsch als



Zweitsprache in manchen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen als Modul angeboten wird, stellt dies in Bayern ein eigenständiges Fach dar (vgl. Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 16f). Berlin hat bereits im Jahr 2007 als erstes Bundesland verpflichtende Lehrmodule zum Themenbereich „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehramtsstudierenden eingeführt (vgl. Lütke et al., 2016, S. 24). Dennoch ist das Niveau der Qualifizierung in diesem Bereich sehr abhängig von dem Bundesland, in dem die Ausbildung absolviert wird. Die Fächerkombination kann hier einen deutlichen Unterschied machen, ob die zukünftigen Lehrkräfte zu den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ausgebildet werden oder nicht. Wünschenswert wäre hier eine Entwicklung entsprechender Richtlinien, die länderübergreifend gelten, um allen angehenden Lehrkräften ein Wissen über Mehrsprachigkeit zu vermitteln (vgl. Busse, 2020, S. 289). Darüber hinaus sollten Module zum Thema Mehrsprachigkeit nicht als reine Spezialisierungen angeboten werden, sondern als übergreifende Qualifikationen in das Lehramtstudium aufgenommen werden (vgl. Krumm, 2014b, S. 36). Dies ist besonders wichtig, da nicht nur Deutschlehrkräfte in ihrem späteren Berufsleben Kontakt mit mehrsprachigen Kindern und Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, haben werden, sondern alle Lehrkräfte. Entsprechende Qualifikationen sind daher gleichermaßen für diese relevant.

Nicht nur in der Ausbildung angehender Lehrkräfte, sondern auch in der Fort- und Weiterbildung nimmt die Sprachbildung eine besondere Funktion ein (vgl. Lütke et al., 2016, S. 32). Seit 2014 werden darüber hinaus Fortbildungen zum Umgang mit Lerngruppen ohne Deutschkenntnisse angeboten (vgl. Lütke et al., 2016, S. 32). Diese sind besonders mit Blick auf neu zugewanderte Kinder sehr wichtig.

Wenn es um die Lehrkräfteausbildung geht, ist auch der Anteil Lehramtsstudierender, die selbst aus Familien mit Migrationshintergrund stammen, ein Faktor, der berücksichtigt werden kann. An vielen Universitäten hat sich dieser Anteil in den letzten Jahren stetig erhöht, so auch an der Universität in Mannheim (vgl. Gogolin & Tracy, 2021, S. 163). Allerdings hat sich in bisherigen Untersuchungen gezeigt, dass der eigene Migrationshintergrund keine Garantie ist, dass die betroffenen Lehrkräfte sprachliche Herausforderungen angemessen einschätzen und reflektieren können oder eine ressourcenorientierte Sicht auf die Mehrsprachigkeit der Kinder haben (vgl. Gogolin & Tracy, 2021, S. 163f). Daher ist es besonders wichtig, allen Lehramtsstudierenden in gesonderten Lehrveranstaltungen entsprechende Einsichten und Konzepte zur Mehrsprachigkeit näher zu bringen (vgl. Gogolin & Tracy, 2021, S. 164).

Im Folgenden soll auf einen anderen Bereich der professionellen Kompetenz, die Überzeugungen der Lehrkräfte eingegangen werden. Unter Überzeugungen werden in dieser Arbeit in Anlehnung an Reusser, Pauli und Elmer die „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen“ (Reusser, Pauli, Elmer, 2011, zitiert nach Huxel, 2016, S. 177) der Lehrkraft verstanden. Um die Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich der Mehrsprachigkeit zu erfahren, haben Pohlmann-Rother und Lange einen Fragebogen von 123 Grundschullehrkräften ausfüllen lassen. Eine Analyse der Daten zeigte dabei, dass 88 Lehrkräfte und damit eine überwiegende Mehrheit, im Rahmen des Lehramtsstudiums nur wenig Zeit für das Thema der Förderung mehrsprachiger Kinder aufgewendet haben (vgl. Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 24). Auch in Fortbildungen spielt das Thema scheinbar nur selten eine Rolle (vgl. Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 25). Interessant ist jedoch, dass mehr als 50% der Lehrkräfte angeben „eher wenig“ oder „sehr wenig“ Erfahrungen mit dem Unterrichten mehrsprachiger Kinder zu haben (vgl. Pohlmann-Rother & Lange, 2020, S. 28). Dies widerspricht doch in gewissem Maße den Zahlen, nach denen heutzutage ungefähr jedes fünfte Kind mehrsprachig ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 8). Es zeigt darüber hinaus, dass die meisten der Lehrkräfte die „Mehrsprachigkeit“ auch heutzutage noch eher als Ausnahme, nicht jedoch als Normalfall wahrnehmen. Dennoch wünschen sich die meisten der teilnehmenden Lehrkräfte rückblickend, dass sie mehr Vorbereitung in der Ausbildung zum Thema Mehrsprachigkeit und dem Umgang mit dieser erhalten hätten (vgl. Pohlmann-Rother & Lange 2020, S. 30). Ein weiteres Ergebnis dieser Befragung zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Überzeugung der Lehrkräfte, auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet zu sein und den Lerngelegenheiten nachgewiesen werden konnte (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020, S. 49f). Eine weitere Frage des Fragebogens zielte auf die Position der Lehrkräfte gegenüber dem Einbezug der Erstsprachen der Kinder. Dabei konnte gezeigt werden, dass es insgesamt eine Tendenz gibt, den Einbezug der Herkunftssprachen positiv zu bewerten (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020, S. 53). So geben auch 52,9% der Lehrkräfte an, keine Angst vor einem Kontrollverlust zu haben bei einem Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020, S. 54). Dies ist ein positives Ergebnis, da diese Angst vor einem Kontrollverlust ein häufiges Argument ist, mit dem die Exklusion der Herkunftssprache begründet wird. Allerdings wird deutlich, dass es immer noch viele Lehrkräfte gibt, die sich dieser Aufgabe noch nicht gewachsen fühlen. Insgesamt ergibt sich daraus ein recht heterogenes Bild der Überzeugungen der Lehrkräfte. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Méron-Minuth in ihrer Untersuchung, in der sie sich ebenfalls mit den Überzeugungen der Lehrkräfte zum Einbezug der Mehrsprachigkeit auseinandersetzte. In ihrem Beitrag teilt sie drei

verschiedene Meinungen, die sie in ihrer Untersuchung gewonnen hat. Auch hier wird deutlich, dass diese sehr unterschiedlich sind (vgl. Méron-Minuth, 2015, S. 234). Die verschiedenen Haltungen werden auch bei anderen Lehrkräften sehr wahrscheinlich vertreten sein und reichen von einer Exklusion beziehungsweise der Nichtbeachtung der Mehrsprachigkeit über das Einbeziehen des Code-Switching bis hin zu einem bewussten Aufgreifen der verschiedenen Sprachen der Kinder, die in der Klasse vertreten sind, (vgl. Méron-Minuth, 2015, S. 233f).

Dass eine entsprechende Aus- oder Fortbildung dabei helfen kann, die eigenen Überzeugungen und Haltungen zu überdenken, zeigt Huxel. Im Anschluss an die Teilnahme an einem Schulentwicklungsprojekt mit Fokus auf die Unterstützung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder änderten sich die Überzeugungen der teilnehmenden Lehrkräfte. Zum einen waren die Lehrkräfte nach Abschluss des Projekts besser in der Lage, die Situationen der Kinder zu verstehen (vgl. Huxel, 2016, S. 182), zum anderen führte das bessere Verständnis zu einer größeren Wertschätzung der Mehrsprachigkeit (vgl. Huxel, 2016, S. 183). Dies zeigt, dass die Überzeugungen der Lehrkräfte keinesfalls stabil und unveränderlich sind. Umso wichtiger ist es hier, in der Ausbildung oder in entsprechenden Fortbildungen das Thema Mehrsprachigkeit und den Umgang mit dieser zu thematisieren, um den Lehrkräften ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, da sie bereits Wissen zu dem Thema erworben haben. Dadurch können die Überzeugungen der Lehrkräfte reflektiert werden und sich durch die Aus- und Fortbildungsmaßnahmen verändern. Besonders wichtig ist es, hierbei im Rahmen der Lehrkräfteausbildung den „künftigen Lehrkräften Berührungsängste im Umgang mit Sprachen zu nehmen, die sie selbst nicht verstehen“ (Gogolin & Tracy, 2021, S. 175). Hier sollten entsprechende Haltungen gegenüber mehrsprachigen Kindern im Studium vermittelt und angebahnt werden (vgl. Busse, 2020, S. 290).

Zwar gibt es bislang noch keine Untersuchungen, die die bleibenden Effekte der Inhalte auf die Mehrsprachigkeit und den Umgang mit dieser zeigen (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020, S. 48), allerdings konnte in der Befragung durch Pohlmann-Rother und Lange gezeigt werden, dass die Erfahrungen, die in Aus- und Weiterbildungen gewonnen wurden, mit einer positiveren Haltung gegenüber dem Einbezug der Erstsprachen korrelieren (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020, S. 56). Dies spricht für den Erfolg entsprechender Module in der Ausbildung sowie entsprechender Fortbildungsangebote. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass die positive Position gegenüber dem Einbezug der Herkunftssprachen zwar ein guter Anfang ist, jedoch noch nichts über die tatsächliche Unterrichtspraxis der Lehrkräfte aussagt (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020, S. 57).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es bisher nur wenige Studien gibt, die sich mit der Lehrkräfteausbildung beschäftigen, sondern sich die meisten auf die Überzeugungen der Lehrkräfte konzentrieren. Zwar liefern diese bereits erste vielversprechende Ergebnisse, allerdings zeigen sie auch auf, dass entsprechende Angebote in der Aus- und Fortbildung bisher noch weitestgehend fehlen oder nicht wahrgenommen werden. Hier bräuchte es verpflichtende Module für alle werdenden Lehrkräfte, um diesen das entsprechende Wissen, aber vor allem auch die entsprechenden Überzeugungen und Haltungen gegenüber der Mehrsprachigkeit an sich, mehrsprachigen Kindern und dem Einbezug der Mehrsprachigkeit zu vermitteln.

## **6. Fazit und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die Chancen von Mehrsprachigkeit und deren gewinnbringenden Einsatz in der Schule durch Lehrkräfte aufzuzeigen. Hierbei wurde deutlich, dass Lehrkräfte sehr viele Möglichkeiten haben, um diese Mehrsprachigkeit positiv im Unterricht aufzugreifen und zu fördern. Dies kann in einem besonderen Konzept wie dem Translanguaging oder auch im Rahmen einzelner Unterrichtsphasen, Projekte oder kurzer Sprachvergleichseinheiten realisiert werden. Angesichts der hohen Mehrsprachigkeit in unserer heutigen Gesellschaft ist ein Festhalten am alten monolingual orientierten System und die Verdrängung der Herkunftssprachen der Kinder meines Erachtens nicht sinnvoll.

So konnte gezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit heutzutage eine große Ressource für die mehrsprachigen Kinder ist. Um Kinder, die keine äußere Mehrsprachigkeit von zuhause mitbringen, nicht auszuschließen, ist es wichtig, auch die innere Mehrsprachigkeit zu thematisieren und diese mit aufzunehmen (vgl. Schader, 2004, S. 51)

Mehrsprachige Kinder haben nicht nur eine bessere Sprachaufmerksamkeit, sondern auch höhere interkulturelle Kompetenzen und verbesserte Berufschancen. Um der Mehrsprachigkeit der Kinder gerecht zu werden, ist es wichtig, dass deren Einbezug, Wertschätzung und Würdigung nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt bleibt, sondern als Aufgabe aller Fächer verstanden wird (vgl. Krifka, 2014, S. 8).

Leider wird die Mehrsprachigkeit der Kinder und die Chancen, die diese birgt, auch heute noch häufig negiert und von Lehrkräften ignoriert. Dies gilt besonders für Kinder, die Sprachen mit einem niedrigen Sprachprestige beherrschen. Wie sich gezeigt hat, ist die Konzentration auf eine lingua franca nicht ausreichend, da es kompetente Sprecher verschiedener Sprachen braucht. Auch im Hinblick auf die deutsche Gesellschaft werden Kompetenzen in

vielen Herkunftssprachen immer bedeutsamer. Die Verdrängung der Herkunftssprachen der Kinder raubt ihnen deshalb wertvolle Ressourcen.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass ein Paradigmenwechsel fort von der Defizitbetrachtung der Mehrsprachigkeit in der Forschung zwar bereits stattgefunden hat, in der Praxis jedoch noch kaum verwirklicht wird. Zwar gibt es einige Modellprojekte wie die Europa-Schulen, an denen früh mit dem Erwerb von Sprachen begonnen wird, jedoch agieren die meisten Schulen noch monolingual. Das zeigte sich auch in den Befragungen der Lehrkräfte, die angaben, nur wenig Kontakt mit Mehrsprachigkeit zu haben. Hierfür ist die Lehrkräfteausbildung der entscheidende Schlüssel, um einen Wechsel zu vollziehen. In der Lehrkräfteausbildung wird Mehrsprachigkeit bislang jedoch leider viel zu wenig thematisiert und dies häufig nur im Rahmen von Spezialisierungen. Um einen Wechsel anzustreben, muss dieser zudem als Teil der Schulentwicklung mit aufgenommen werden (vgl. Huxel, 2020, S. 234). Hierfür ist besonders die Kooperation eine Schlüsselfunktion (vgl. Huxel, 2020, S. 235), sowohl die Kooperation der Lehrkräfte mit den Eltern als auch die der Schulen untereinander, um beispielsweise einen gemeinsamen herkunftssprachlichen Unterricht zu realisieren. Auch die Kooperation zwischen dem herkunftssprachlichen Unterricht und dem Regelunterricht ist noch sehr ausbaufähig. Dennoch konnte gezeigt werden, dass selbst kleine Projekte, wie die Gestaltung mehrsprachiger Plakate für das Schulhaus und Klassenzimmer oder das Vergleichen von Sprichwörtern und Redewendungen (vgl. Krifka, 2014, S. 8) eine große Wirkung haben können. Dadurch können die Kinder wahrnehmen, dass ihre Mehrsprachigkeit an diesem Ort wertgeschätzt wird.

Auch die Rolle der Politik hat eine große Bedeutung. Die Umsetzung der Mehrsprachigkeit in den Lehr- und Bildungsplänen und die Möglichkeiten von Förderprogrammen ist auch davon abhängig, ob die Politik die sprachliche Vielfalt der Gesellschaft, aber auch der Kinder in den Schulen wertschätzt und diese als Ressource anerkennt und fördern möchte (vgl. Herzog-Punzenberger et al., 2017, S. 6).

Durch das produktive Aufgreifen der Mehrsprachigkeit können nicht nur mehrsprachige Kinder profitieren, die dadurch eine einmalige Art der Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit erfahren, sondern auch Kinder, die selbst bisher nur die deutsche Sprache sprechen. Diese können beispielsweise neue Wörter von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern der Klasse lernen und selbst Kompetenzen in weiteren Sprachen erwerben. Dadurch wird die Mehrsprachigkeit aller Kinder und auch die der Lehrkraft gefördert, denn letztendlich gilt:

„In uns allen ist Mehrsprachigkeit angelegt, ein Schatz, den wir nutzen können und sollten“  
(Weskamp, 2007, S. 5).

## 7. Literaturverzeichnis

- Akbulut, M., Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. In M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer, et. al. (Hrsg.), *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10 (2) Thema: Mehrsprachigkeit (S. 61-74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2014). „Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?“. Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 125-145). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Apeltauer, E. & Senyildiz, A. (2011). *Lernen in mehrsprachigen Klassen - Sprachlernbiografien nutzen : Grundlagen, Perspektiven, Anregungen: Für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 11.09.2022 unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>
- Belke, G. (2003). *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung* (3., korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bolten, J. Interkulturelle Kompetenz. In: L.R. Tsvasman (Hrsg.), *Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation* (S. 163-166). Zugriff am 12.09.2022 unter [http://iwk-jena.uni-jena.de/wp-content/uploads/2019/03/2006\\_interkulturelle\\_kompetenz\\_bolten.pdf](http://iwk-jena.uni-jena.de/wp-content/uploads/2019/03/2006_interkulturelle_kompetenz_bolten.pdf)
- Bundesnetzwerk Europaschule e. V. (2022). *Karte der Europaschulen*. Zugriff am 11.09.2022 unter: <https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/europaschulen.html>

- Burkhardt Montanari, E. (2000). *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber: Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.* Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Çınar, D. & Davy, U. (1998). Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In D. Çınar (Hrsg.), *Gleichwertige Sprachen?: Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* (S. 23-80). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education: Volume 2: Literacy* (2. Aufl., S. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Czochralski, J. A. (1986). Ausgewählte Probleme der Strukturinterferenz. In J. Raith, R. Schulze & K.-H. Wandt (Hrsg.), *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung: Forschungsrahmen, Konzepte, Beschreibungsprobleme, Fallstudien* (S. 77-83). Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden.
- de Cillia, R. (1998). Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In D. Çınar (Hrsg.), *Gleichwertige Sprachen?: Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* (S. 229-287). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Der Kinderschutzbund Bundesverband (2022). Vorlage: Sprachenportrait. Zugriff am 12.09.2022 unter [https://www.dksb.de/fileadmin/user\\_upload/integrationsbausteine\\_sprachenportrait.pdf](https://www.dksb.de/fileadmin/user_upload/integrationsbausteine_sprachenportrait.pdf)
- Denison, N. (1986). Einige Beobachtungen zu sprachlicher Varietät und Mehrsprachigkeit. In J. Raith, R. Schulze & K.-H. Wandt (Hrsg.), *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung: Forschungsrahmen, Konzepte, Beschreibungsprobleme, Fallstudien* (S. 145-164). Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden.
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg?: Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel



- & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55* (S.123-146). Weinheim & Basel: Beltz. Zugriff am 11.09.2022 unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6948/pdf/Dollmann\\_Kristen\\_Herkunftssprache\\_als\\_Ressource.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6948/pdf/Dollmann_Kristen_Herkunftssprache_als_Ressource.pdf)
- Europäische Kommission (2017). *Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017*. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=DE>
- Fernández Ammann, E. M. (2015), Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource im Spanischunterricht: Zur Entwicklung von Language Awareness und Cultural Awareness. In S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (S.145-163). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer, et. al. (Hrsg.), *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich, 10 (2) Thema: Mehrsprachigkeit* (S. 9-22). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87-91). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201-206). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S.13-24). Weinheim & München: Juventa.
- Gogolin, I. (2013). Über die Chancen, die in der Mehrsprachigkeit liegen. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 135-142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gogolin, I. (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse... . In M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzl, G. Kammermeyer, et. al. (Hrsg.), *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10 (2) Thema: *Mehrsprachigkeit* (S. 102-109). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. (2019): *Durchgängige Sprachbildung*. Zugriff am 11.09.2022 unter [https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin\\_Durchgaengige\\_Sprachbildung\\_Stand%208.7.19.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf)
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165-173). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gogolin, I. & Tracy, R. (2021). Vom mehrsprachigen zum mehrstimmigen Klassenzimmer: eine Bildungsreise. In K. Karst, D. Thoma, J. Derkau, J. Seifried & S. Münzer (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen* (S.161-179). Münster: Waxmann.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H. (2017). ‘Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned’ [Mehrsprachige Bildung im Kontext von Diversität – Erkenntnisse aus den bisherigen Erfahrungen], *NESET II Analytischer Bericht*, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff am 11.09.2022 unter [https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NC0116897DEN.de\\_.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NC0116897DEN.de_.pdf)
- Huxel, K. (2016). „... die Sprachen, die tauchen einfach jetzt öfter auf im Unterricht ...“: Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S.175-186). Münster: Waxmann.
- Huxel, K. (2020). Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.233-238). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

IKUD (2022). *Lingua franca*. Zugriff am 12.09.2022 unter <https://www.ikud.de/glossar/lingua-franca.html>

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2021). *Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger: Übersicht der Ergebnisse Schuljahr 2020/21*. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://www.hamburg.de/contentblob/16074326/5e5474524693618ada2758991541f8b0/data/pdf-bericht-viereinhalbjaehrigenvorstellung-schuljahr-2020-2021.pdf>

Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. München: Max Hueber Verlag.

Kieferle, C. (2013). Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S.131-134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kieferle, C. & Griebel, W. (2013). Übergänge und Mehrsprachigkeit – Das Comenius Projekt TRAM. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S.147-157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=DE>

Krifka, M. (2014). Einleitung. In M. Krifka, J. Blaszcak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, Tracy, R., et al. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 1-11). Berlin, Heidelberg: Springer.

Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://www.oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>

Krumm, H.-J. (2014a). *Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. Vortrag bei der Tagung Wie viel Sprachen braucht der Mensch?*. Zugriff am 11.09.2022 unter [http://www.verein-xenos.net/tagung\\_sprachen/krumm.pdf](http://www.verein-xenos.net/tagung_sprachen/krumm.pdf)

Krumm, H.-J. (2014b). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S.23-40). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.

- Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131-135). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (1), 43-60. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s35834-020-00265-4.pdf>
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), 153–174. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0734-6>
- Lin-Huber, M. (2014). Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern. In S. Sallat, M. Spreer, C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: Kompetent, vernetzt, innovativ* (S.169-174). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Lütke, B., Wagner, F. S., Darsow, A., Börsel, A., Jostes, B. & Paetsch, J. (2016). DaZ und Sprachbildung in der Berliner Lehrkräftebildung. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S.23-34). Münster: Waxmann.
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23-29). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mehlhorn, G. (2021). *Herkunftssprachen*. Zugriff am 12.09.2022 unter <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/herkunftssprachen.html>
- Méron-Minuth, S. (2015). Einstellungen zweier Lehrerinnen zur Frage der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (S.233-249). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Montanari, E. (2007). *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule* (7. Aufl.). München: Kösel.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. überarbeitete Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neumann, U. (2015). Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule und Hochschule. In A. Dittmann, B. Giblak & M. Witt (Hrsg.), *Bildungsziel: Mehrsprachigkeit. Towards the Aim of Education: Multilingualism* (S. 21-35). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: WiFF. Zugriff am 11.09.2022 unter [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/Exp\\_Panagiotopoulou\\_web.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf)
- Plewnia, A. (2011). Migranten und ihre Sprachen. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S.7-11). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. D. (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und Implikationen für die Kooperation von KiTa und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, S. D. Lange & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule: Band 2: Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit – Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen* (S.5-44). Köln: Carl Link.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Röhner, C. (2005). Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern: Eine programmatische Einführung. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S.7-11). Weinheim & München: Juventa.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Sarter, H. (2013). *Mehrsprachigkeit und Schule: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sauerborn, H. (2017). *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer: Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf & Zürich: Bildungsverlag EINS & Orell Füssli.

- Selke, S. (2017). Lese-Training mit dem Bilderbuch: Ressourcen entdecken und nutzen. *DaZ – Zeitschrift für die Grundschule*, H 2, 10-14.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2022): *Staatliche Europa-Schule Berlin*. Zugriff am 11.09.2022 unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/>
- Steffan, F., Pötzl, J. & Riehl, C. M. (2017). Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S.57-72). München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. Zugriff am 11.09.2022 unter [https://epub.ub.uni-muenchen.de/40518/1/Steffan\\_Poetzl\\_Riehl\\_Mehrsprachigkeit\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Ausbildung.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/40518/1/Steffan_Poetzl_Riehl_Mehrsprachigkeit_in_der_beruflichen_Ausbildung.pdf)
- Stevenson, P. (2011). Migration und Mehrsprachigkeit in Europa: Diskurse über Sprache und Integration. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 13-27). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tracy, R. (2011). Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 69-100). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszcak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, et al. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S.13-33). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Weskamp, R. (2007). *Mehrsprachigkeit: Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh & Klinkhardt
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.119-123). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Witt, M., Dittmann, A. & Giblak, B. (2015). Vorwort. In A. Dittmann, B. Giblak & M. Witt (Hrsg.), *Bildungsziel: Mehrsprachigkeit. Towards the Aim of Education: Multilingualism* (S. 9-13). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

- Witzigmann, S. (2015). Einleitung. In S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (S.11-19). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Woerfel, T., Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.207-212). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wojnesitz, A. (2016). Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden – Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S.205-212). Münster: Waxmann.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim: Beltz.
- Zellerhoff, R. (2009). *Didaktik der Mehrsprachigkeit: Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen: Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

## **8. Abbildungsverzeichnis**

|                                                                                                                                                                                                            |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Abbildung 1: Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache und Migrationshintergrund<br>(Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.323) .....                                                          | 9    |
| Abbildung 2: Anteil Kita-Kinder nach Familiensprache, Migrationshintergrund,<br>Ländergruppe 2008-2021 (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 108)<br>.....                                | 10   |
| Abbildung 3: Schulen nach Schüleranteil mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit und<br>Familiensprache im Schuljahr 2014/2015 nach Ländern (Autorengruppe<br>Bildungsberichterstattung, 2016, S. 331)..... | 12   |
| Abbildung 4: Unter 6-Jährige 2013/14 und 5-Jährige 2011 nach Sprachen, die in der<br>Familie gesprochen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 321) .....                               | XI   |
| Abbildung 5: Beispiel Sprachenporträt (Der Kinderschutz Bundesverband, 2022) .....                                                                                                                         | XII  |
| Abbildung 6: Meine Sprachenpizza (Selke, 2017, S. 13).....                                                                                                                                                 | XIII |
| Abbildung 7: Unterstützung für die Sprachenpizza (Selke, 2017, S. 15).....                                                                                                                                 | XIV  |



## 9. Anhang

Tab. H1-5A: Unter 6-Jährige 2013/14 und 5-Jährige 2011 nach Sprachen, die in der Familie gesprochen werden\* (in %)

| Migrationshintergrund <sup>1)</sup>                  | Familiensprache |                             |           |                             |
|------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------|-----------------------------|
|                                                      | Deutsch         | Nicht Deutsch <sup>2)</sup> | Deutsch   | Nicht Deutsch <sup>2)</sup> |
|                                                      | Unter 6-Jährige |                             | 5-Jährige |                             |
|                                                      | in %            |                             |           |                             |
| 3. Generation                                        | 85,6            | 14,4                        | 89,0      | 11,0                        |
| 2. Generation mit einseitigem Migrationshintergrund  | 70,8            | 29,2                        | 78,0      | 22,0                        |
| 2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund | 41,8            | 58,2                        | 50,9      | 49,1                        |
| 1. Generation                                        | /               | /                           | /         | /                           |

| Familiensprache                     | Unter 6-Jährige    |                                                                                  | 5-Jährige          |                                                                                  |
|-------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|                                     | in % <sup>3)</sup> | in % der Kinder mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation <sup>4)</sup> | in % <sup>3)</sup> | in % der Kinder mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation <sup>4)</sup> |
| Deutsch                             | 89,8               | 58,5                                                                             | 88,6               | 65,7                                                                             |
| Türkisch                            | 2,0                | 3,9                                                                              | 7,0                | 11,5                                                                             |
| Russisch                            | 3,7                | 7,2                                                                              | 5,8                | 10,3                                                                             |
| Spanisch                            | 1,1                | 2,5                                                                              | X                  | X                                                                                |
| Polnisch                            | 1,4                | 3,4                                                                              | (1,3)              | (1,2)                                                                            |
| Englisch                            | 3,8                | 4,4                                                                              | 2,9                | (0,7)                                                                            |
| Französisch                         | 1,5                | 3,3                                                                              | X                  | X                                                                                |
| Italienisch                         | 1,3                | (1,6)                                                                            | X                  | X                                                                                |
| Arabisch                            | X                  | X                                                                                | 1,8                | (2,0)                                                                            |
| Sonstige europäische Sprachen       | 4,7                | 17,5                                                                             | 3,7                | (2,0)                                                                            |
| Asiatische Sprachen                 | X                  | X                                                                                | (1,4)              | (1,7)                                                                            |
| Sonstige nicht europäische Sprachen | 2,8                | 7,3                                                                              | 4,4                | (4,9)                                                                            |

\* Unter 6-Jährige (AID:A): n = 4.826; 5-Jährige (NEPS, SC2): n = 2.276.

1) Zu den Kindern der 3. Generation zählen Kinder mit mindestens zwei im Ausland geborenen Großeltern. Kinder der 2. Generation sind Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (ein- und beidseitiger Migrationshintergrund). Die Familiensprache von Kindern der 1. Generation wird aufgrund der niedrigen Fallzahlen nicht gesondert ausgewiesen.

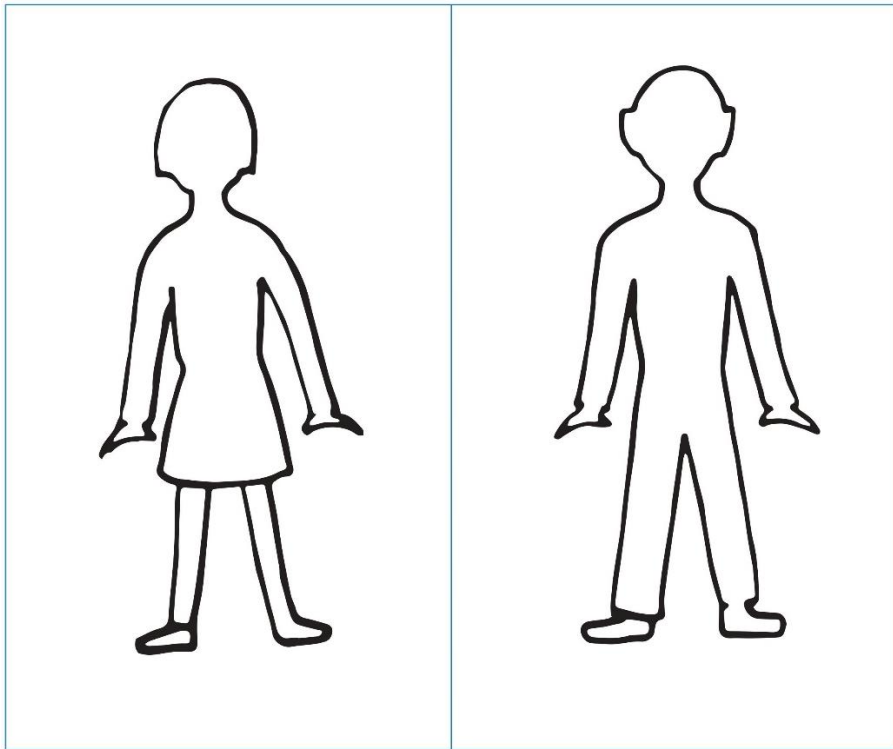
2) Nicht deutsche Familiensprache: Kinder, die hauptsächlich oder ausschließlich zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Kinder, die Deutsch und eine andere Sprache gleich häufig sprechen, wurden Kindern mit deutscher Familiensprache zugeordnet.

3) Familiensprache von Kindern, die zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen. An dieser Stelle wurden auch Kinder einbezogen, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen oder die Deutsch und eine andere Sprache gleich häufig sprechen.

4) In Analogie zu den Ergebnissen der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird die Familiensprache von Kindern, die hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, ausgewiesen. Betrachtet werden dabei Kinder, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (1. und 2. Generation).

Quelle: DJI, AID:A 2013/14; LIJBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen

Abbildung 4: Unter 6-Jährige 2013/14 und 5-Jährige 2011 nach Sprachen, die in der Familie gesprochen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 321)



*Abbildung 5: Beispiel Sprachenporträt (Der Kinderschutz Bundesverband, 2022)*

Name \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

## Meine Sprachenpizza

Zeichne in die Pizza die Sprachen ein, die du sprichst. Gib jeder Sprache eine Farbe. Die Sprache, die du am besten sprichst, ist das größte Pizzastück.



Legende:

|                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ |

Abbildung 6: Meine Sprachenpizza (Selke, 2017, S. 13)

Name \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

## Wann spreche ich die Sprachen am Tag?

Wann benutzt du welche Sprache?

Male die Spalte »Tageszeit« in den Farben an, die deine Sprachen haben.  
Schreibe in die Spalte »Aktivität(en) und mit wem« was du dabei machst,  
z. B. frühstücken mit Mama.



| Tageszeit   | Sprache(n) | Aktivität(en) und mit wem |
|-------------|------------|---------------------------|
| morgens     |            |                           |
| vormittags  |            |                           |
| mittags     |            |                           |
| nachmittags |            |                           |
| abends      |            |                           |
| nachts      |            |                           |

Folgende Fragen sollen dir helfen:

- Welche Sprachen sprichst du in der Schule?
- Welche Sprache sprichst du, wenn du nach Hause kommst?
- Gibt es bestimmte Orte, an denen du eine bestimmte Sprache sprichst?
- In welcher Sprache träumst du?

Abbildung 7: Unterstützung für die Sprachenpizza (Selke, 2017, S. 15)

## 10. Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung des Werkes „Mehrsprachigkeit von Kindern als Chance und wie Lehrkräfte damit produktiv umgehen können“ auf der Homepage wef-wee.net.

Sandhausen, den 14.12.2022



---

Deborah Schittenhelm