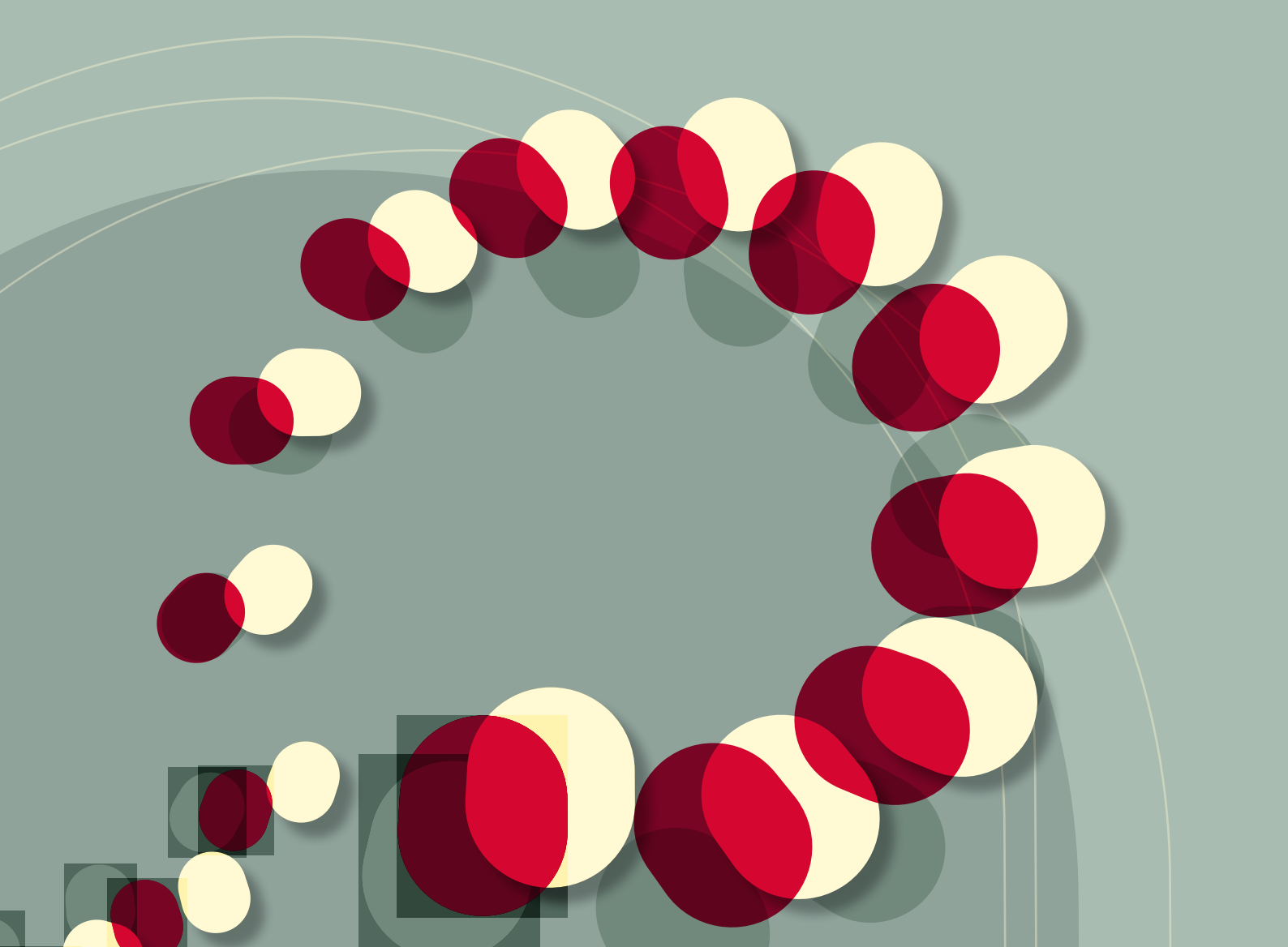




Simone Plöger, Sara Fürstenau

Mehrsprachigkeit

Wirksamer Unterricht Band 10



IBBW

Institut für Bildungsanalysen
Baden-Württemberg



IBBW –
Wirksamer Unterricht



Baden-Württemberg

10

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Das Wichtigste in Kürze	4
1. Mehrsprachigkeit	5
2. Mehrsprachigkeit und lernwirksamer Unterricht	8
3. Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung	19
Literatur	22
Impressum	27

Vorwort

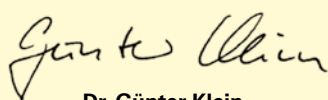
„So liegt in jeder Sprache eine eigenthümliche Weltansicht“. Jede Sprache bildet die Welt unterschiedlich ab und Wilhelm von Humboldt als polyglotter Sprachforscher (und mit der aktuellen Rechtschreibung noch nicht bekannt) war sich der Schlussfolgerung bewusst. Aus dem Beherrschen mehrerer Sprachen folgt auch eine komplexere Wahrnehmung von Welt. Diese reichert die geistige Bildung an, Mehrsprachigkeit wird somit als eine individuell wertvolle Ressource betrachtet.

Im Vergleich unserer Sprachen schaffen wir es, die Welt auch mit anderen Augen zu erfahren, auf andere Weise zu erfassen, Gemeinsames und Neues im Anderen zu entdecken. Unser Horizont wird erweitert und wir gewinnen mehr Offenheit für unterschiedliche Denkweisen. Im Nachdenken über Sprache denken wir auch über die Welt in unseren Sprachen nach. Sprache und Denken formen sich gegenseitig.

Kinder und Jugendliche in unseren Schulen erwerben oder lernen mehrere Sprachen zu unterschiedlichen Zeiten, mit unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedlichen Wegen: zu Hause, in der Schule, auf der Straße, durch die Medien, im Urlaub. Die Schule ist der richtige und der wichtigste Ort, an dem sie ihre sprachlichen Kompetenzen nutzen und ausbauen können. In diesem Sinne ist Mehrsprachigkeit, d. h. mehrsprachliche Kompetenzen ein Schatz, den es zu heben, zu nutzen und zu fördern gilt. Dazu gehört auch, Mehrsprachigkeit nicht nur anzuerkennen, sondern im wahrsten Sinn des Wortes auch wertzuschätzen.

Die große Bedeutung der Mehrsprachigkeit als kognitive und motivationale Ressource für Schülerinnen und Schüler und wie sich diese lernwirksam in den Unterricht integrieren lässt, ist Thema dieses Bandes in der IBBW-Reihe „Wirksamer Unterricht“. Aktuelle Studienbefunde und Unterrichtspraktisches wollen dazu anregen und ermutigen, die Sprachen der Kinder und Jugendlichen beim Lernen zu berücksichtigen.

Mein herzlicher Dank gilt den Autorinnen Simone Plöger und Sara Fürstenau. Mit der anschaulichen und praxisorientierten Darstellung in diesem Band leisten sie einen wertvollen Beitrag für den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis und damit zu gelingender Bildung.



Dr. Günter Klein

*Direktor des Instituts für Bildungsanalysen
Baden-Württemberg*

Das Wichtigste in Kürze

Mehrsprachigkeit ist ...

- der **Normalfall** und **grundlegende Bedingung** der Arbeit in Bildungsinstitutionen.
- eine **Ressource**, und das Anknüpfen an bestehende sprachliche Ressourcen von Lernenden hat positive Auswirkungen auf das **Erlernen weiterer Sprachen** und das **Lernen im Allgemeinen**.
- nicht die Addition mehrerer getrennter Sprachen, sondern eine **ganzheitliche Kompetenz**, in der die Sprachen, Dialekte, Soziolekte des Individuums zusammenwirken.

Um die **Tiefenstrukturen** des Unterrichts zu adressieren und die Basisdimensionen wirksamen Unterrichts (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Klassenführung) umzusetzen, ist es förderlich, die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen.

- **Kognitive Aktivierung** von Lernenden geschieht in der Hauptsache über Sprache. Unterrichtskommunikation und im Besonderen **Aufgaben** sollten die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden berücksichtigen.
- Bei der **kognitiven Aktivierung** von mehrsprachigen Lernenden wird beachtet, dass diese beim Lernen der Unterrichtsinhalte auf ihr gesamtes **sprachliches Repertoire** zurückgreifen können, um ihre **mentalenen Konzepte** in den verschiedenen Sprachen zu aktivieren.
- **Konstruktive Unterstützung** geschieht auf der Grundlage der Anerkennung der mehrsprachigen Kompetenzen und einer **positiven Fehlerkultur**.
- **Konstruktive Unterstützung** bezieht die mehrsprachigen Kompetenzen in **sprachliche Arbeitsanweisungen und Hilfestellungen** ein und fördert das Verständnis von Aufgaben und Unterrichtsinhalten.
- Eine **Klassenführung**, die Mehrsprachigkeit berücksichtigt, stärkt Beziehungen, ein positives Selbstbild und die **Identifikation** mit dem Unterrichtsgeschehen.
- In der **Klassenführung** finden in mehrsprachigen Lernsettings passende **Unterrichtsmaterialien** und **Sozialformen** Anwendung, die Mehrsprachigkeit aufgreifen und fördern sowie die effektive Lernzeit erhöhen.

Eine umfassende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im regulären Unterricht ist **diskriminierungskritisch** zu gestalten und Aufgabe der **Schul- und Unterrichtsentwicklung**.

- Die Umsetzung von **Schulkonzepten** zur Mehrsprachigkeit – etwa im Zusammenhang mit Durchgängiger Sprachbildung – benötigt Unterstützung durch gemeinsame **Reflexion von Haltungen** und durch **Fortbildung**.

”

Jede Person hat das Recht, mehrsprachig zu sein – und jene Sprache zu kennen und zu verwenden, die am geeignetsten ist für die persönliche Verwirklichung oder für die soziale Mobilität.

Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte, Art. 13,2

“

1. Mehrsprachigkeit

1.1 MEHRSPRACHIGKEIT IST DER NORMALFALL

Mehrsprachigkeit ist weder ein Rand- noch ein Übergangsphänomen, sondern eine grundlegende Bedingung der Arbeit in Bildungsinstitutionen. Im Jahr 2019 sprachen von allen Kindern zwischen drei und sechs Jahren, die in Deutschland eine Kindertageseinrichtung besuchten, 22% in der Familie vorrangig eine andere Sprache als Deutsch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 97). Die Zahlen schwanken allerdings je nach Region deutlich. In deutschen Großstädten wie in Hamburg sind schon mehr als 40% der Vorschulkinder mehrsprachig (vgl. Heckt & Pohlmann, 2022, S. 12).

Als mehrsprachig werden Menschen definiert, die dazu fähig sind, in ihrem Alltag in mindestens zwei Sprachen „bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen“ (Grosjean, 2020, S. 14) oder diese zu verstehen. Mehrsprachig sind demnach z. B. Kinder, die Deutsch sprechen und Russisch verstehen, aber nicht schreiben können. Mehrsprachigkeit ist folglich etwas anderes als doppelte oder mehrfache Einsprachigkeit, also die Illusion des ‚perfekten‘ Beherrschens mehrerer Sprachen. In der Lebenswelt mehrsprachiger Menschen ist es ganz selbstverständlich, Sprachen in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken einzusetzen und/oder Sprachen zu mischen. Sprachmischungen spiegeln die vernetzteren kognitiven Prozesse Mehrsprachiger wider. Ihre mentalen Konzepte können mit verschiedenen Sprachen verknüpft sein, je nach dem in welchem Kontext sie erworben wurden. So ist es völlig normal, dass sich die Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen unterscheiden. Das Denken findet also in mehreren Sprachen statt. Das sprachliche Handeln Mehrsprachiger folgt somit eigenen Regeln. Eine solche, ganzheitliche Definition von Mehrsprachigkeit umfasst nicht nur Nationalsprachen, sondern auch (inner-)sprachliche Varietäten wie Dialekte oder Soziolekte:

„Sprecher_innen bewegen sich in ihrem Alltag gewöhnlich sicher und, ohne sich dessen bewusst zu werden, in dieser komplexen Vielfalt: sie benützen beispielsweise eine regional gefärbte Umgangssprache für ein kurzes Gespräch auf der Straße, lingua-franca-Englisch, wenn sie einem Touristen den Weg erklären, ein fachsprachliches Register, um über ein Problem am Arbeitsplatz zu sprechen, eine literarisch ausgeprägte Standardsprache, wenn sie einen Roman lesen.“ (Busch, 2017, S. 10).

Mehrsprachigkeit ist ein konstitutiver Bestandteil der deutschen Gesellschaft und Migration einer von mehreren möglichen Kontexten für Mehrsprachigkeit. Auch wenn Migration der bedeutendste Grund für Mehrsprachigkeit in Deutschland ist, muss beachtet werden, dass die beiden Begriffe nicht untrennbar miteinander verbunden sind und präzise verwendet werden müssen: Nicht alle Kinder und Jugendlichen von eingewanderten Familien wachsen mehrsprachig auf und nicht alle mehrsprachigen Kinder haben einen so genannten Migrationshintergrund.

Kurz und knapp: Grundbegriffe im Kontext von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit	Fähigkeit, in zwei oder mehr Sprachen (Registern, Soziolekten, Dialekten) zu kommunizieren
Muttersprache	Alltagssprachlicher Begriff, der die Erstsprache meint
Erstsprache	Erste Sprache(n), die in der Familie erworben wird; Menschen können mehrere Erstsprachen haben
Zweitsprache	Weitere erworbene Sprache(n) in einem Kontext, in dem diese Sprache(n) die Mehrheitssprache ist; Menschen können mehrere Zweitsprachen haben
Fremdsprache	Sprache(n) erworben im institutionellen Kontext, z. B. in der Schule
Familiensprache	In der Familie gesprochene Sprache(n); Menschen können mehrere Familiensprachen haben
Herkunftssprache	Bei migrierten Personen im Herkunftsland erworbene Sprache(n); Menschen können mehrere Herkunftssprachen haben
Sprachvarietäten	Bestimmte Ausprägung einer Sprache, darunter fallen z. B. Soziolekte und Dialekte
Sprachliches Register	Für einen Kontext charakteristischer Sprachgebrauch, z. B. Bildungssprache in der Schule
Soziolekt	Sprachgebrauch einer sozialen Gruppe, z. B. Kiezdeutsch
Dialekt	Sprachgebrauch einer regionalen Gruppe, z. B. Westfälisch
Language Awareness	Sprachbewusstsein oder Sprachbewusstheit: Bezeichnet die Sensibilität gegenüber Struktur, Funktionen und Vielfalt von Sprache(n)
Translanguaging	Sprachliche Handlung, in der die sprechende Person mehr als eine Sprache oder Sprachvarietät nutzt
Sprachliches Repertoire	Gesamtheit aller sprachlichen Dispositionen, aus denen situativ und kontextabhängig gewählt werden kann
Positiver Transfer	Wechselseitige Nutzung vorhandener sprachlicher Kenntnisse für das Erlernen weiterer Sprachen oder sprachlicher Register

1.2 MEHRSPRACHIGKEIT – EINE VERNACHLÄSSIGTE RESSOURCE

Die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen trifft in Deutschland immer noch auf Bildungseinrichtungen, die einsprachig geprägt sind, was die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin mit dem Konzept des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (1994) erfasst hat. Die Ausbildung von europäischen Nationalstaaten war und ist ein Grund dafür, dass die nationalsprachliche Standardvariante in der staatlichen Institution Schule als einzige legitime Sprache fungiert. Die Vorstellung von einer Sprache, z. B. der deutschen Sprache, als in sich abgeschlossenes Regelsystem, wie es in grammatischen Lehrwerken beschrieben wird, gilt in der Linguistik jedoch als Konstrukt und widerspricht dem alltäglichen Gebrauch von Sprache, der zwischen Varietäten – und im Fall mehrsprachiger Menschen auch zwischen Sprachen – wechselt.

Die verbreiteten Vorstellungen von der einen ‚richtigen‘ deutschen Sprache (oder anderen Sprachen) führen dazu, dass ein davon abweichender Sprachgebrauch negativ bewertet wird. So wird im Kontext Schule der Sprachgebrauch der Lernenden meist implizit an der Norm der Bildungssprache Deutsch gemessen.

Kurz und knapp: Bildungssprache und Lernerfolg

Internationale Schulleistungsstudien zeigen, dass die Kenntnisse der Unterrichtssprache Auswirkungen auf den Lernerfolg haben. Mit dem Konzept Bildungssprache wird versucht zu spezifizieren, „wie die sprachlichen Fähigkeiten beschaffen sein müssen, die die Aussicht auf schulische Leistungsfähigkeit erhöhen“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 107). Bei Bildungssprache handelt es sich um ein sprachliches Register, das besondere diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktische Merkmale aufweist und sich auch im mündlichen Gebrauch stark an der Schriftsprache orientiert. Zugewanderte Lernende bringen u. U. in ihrer Herkunftssprache schon bildungssprachliche Kompetenzen mit, die es zu nutzen gilt.

Sprachliche Ausdrucksweisen, die der bildungssprachlichen und mehrheitssprachlichen Norm nicht entsprechen, bleiben für das Lernen in Bildungsinstitutionen häufig ungenutzt und werden abgewertet. So ist in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung die Sanktionierung des Gebrauchs nicht-deutscher Sprachen in Schule und Unterricht durch sogenannte Sprachverbote oder Deutschgebote vielfach belegt (Plöger & Rühlmann, 2022). Häufig werden Sprachverbote mit der Absicht eingesetzt, dass Kinder möglichst viel Deutsch sprechen, um diese Sprache schnell zu lernen. Durch das Verbannen, Abwerten und Vernachlässigen mehrsprachiger Kompetenzen gehen Potentiale für ein lernwirksames Nutzen von Mehrsprachigkeit verloren. Eine Studie zur Auswirkung der Sprachbiographie auf Deutsch- und Englischleistungen hat gezeigt, dass sich das Anknüpfen an bereits bestehende (sprachliche) Ressourcen positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken kann (Hesse & Göbel, 2009). Studien weisen auf die kognitiven Vorteile mehrsprachiger Menschen hin, weil sie früh metasprachliche Kenntnisse entwickeln und

dadurch z. B. leichter weitere Sprachen lernen, weil sie Sprachen strategisch und funktional einsetzen können und weil sie allgemeine, kognitive Herausforderungen einfacher bewältigen können (Fürstenau, 2011, S. 32). Psycholinguistische Forschung zeigt auch, „dass die Sprachen [im Gehirn der Mehrsprachigen] untereinander vernetzt sind und wenn eine Sprache aktiv ist, die andere nicht ausgeschaltet werden kann“ (Riehl, 2020, S. 93, Anm. Autorinnen). So kann es für mehrsprachige Lernende also zu Nachteilen kommen, wenn ihnen der Gebrauch bestimmter Sprachen untersagt wird, weil sie dann nicht auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire und den damit verknüpften Wissensschatz zurückgreifen können. Ihre Mehrsprachigkeit wird in diesem Fall trotz des großen Potentials und der kognitiven Vorteile zu einem Bildungsrisiko.

Eine ressourcenorientierte, ganzheitliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit bietet hingegen die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler über die Nutzung aller ihrer sprachlichen Kompetenzen einerseits kognitiv zu aktivieren und andererseits die Entwicklung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Ihre Mehrsprachigkeit auszubauen bedeutet also auch, sie dabei in der Schule zu unterstützen, ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen zu erhalten und bildungssprachlich weiterzuentwickeln (vgl. Di Venzio & Cantone, 2016, S. 30).

„Der Lehrer muß sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muß seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muß ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten.“ (Wandruszka, 1979, S. 18)

2. Mehrsprachigkeit und lernwirksamer Unterricht

Das Konzept der ganzheitlichen Mehrsprachigkeit ist geeignet, negative Bewertungen eines mehrsprachigen Sprachgebrauchs in Bildungskontexten zu hinterfragen. Die Verwendung anderer Sprachen oder Sprachvarietäten ist situationsbedingt sinnvoll und kann Lernprozesse fördern. Sie ist ein angemessener Umgang Mehrsprachiger mit den Lerngegenständen. Wenn Lehrkräfte sich dies vergegenwärtigen, dann können sie die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden selbst auch aktiv im Lehr-Lern-Prozess nutzen.

In den Dimensionen der Tiefenstrukturen des Unterrichts (vgl. Trautwein et al., 2022 und s. u. „Kurz und knapp: Tiefenstrukturen des Unterrichts“), die sich als lernwirksam erwiesen haben, wird deutlich, welche entscheidende Rolle die Nutzung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht spielt. Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass Sprache gleichzeitig „Lerngegenstand, Lernmedium und Lernvoraussetzung“ (Prediger, 2013, S. 167) in allen Lehr-Lernprozessen ist.

Dimension	Klassenführung	Kognitive Aktivierung	Konstruktive Unterstützung
Beschreibung	Der Unterricht wird so gesteuert, dass die Schülerinnen und Schüler die Ziele des Unterrichts verstehen, möglichst wenige Störungen auftreten, alle beim Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann.	Die Lernenden werden angeregt, sich aktiv und engagiert mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen.	Die Lehrkraft hilft den Lernenden, wenn Verständnisprobleme auftreten. Die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden ist dabei durch Wertschätzung und Respekt geprägt.
Beispiele	• Klare Kommunikation von Bildungszielen • Frühe Einführung und Begründung von Regeln und Routinen • Konsequenter Umgang mit Störungen • Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterial	• Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen • Diskurs, der Meinungen der Lernenden aufgreift • Inhalte, die kognitiv Konflikte auslösen • Interessante, relevante Fragestellungen • Aufgaben, die attraktiv erscheinen und zum Denken herausfordern	• Konstruktiver Umgang mit Fehlern • Geduld und angemessenes Tempo • Freundliche und respektvolle Beziehungen • Formatives Feedback • Scaffolding: adaptive Hilfestellungen, damit alle die Lernziele erreichen können
Sprache / Mehrsprachigkeit	Sprache ist zunächst das grundlegende Instrument / Medium aller Lehr-Lernprozesse, ohne die komplexere kognitive Prozesse nicht stattfinden können. Für alle genannten Basisdimensionen wird deutlich, dass die sprachlichen und somit auch mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden zu berücksichtigen sind, damit ihnen wirksames inhaltliches Lernen im Unterricht ermöglicht werden kann. Der Erhalt und Ausbau von Mehrsprachigkeit kann wie alle Kompetenzen auch selbst Inhalt und Lernziel von lernwirksamem Unterricht sein. Durch die Berücksichtigung der Basisdimensionen können die mehrsprachigen Kompetenzen wirksam gefördert werden.		

Abbildung 1: auf Grundlage von Trautwein et al., 2022, S. 12 (leicht modifiziert aus Kunter & Trautwein, 2013, S. 77)

Das Aufgreifen aller sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und das Fördern der Bildungssprache stellt somit eine Querschnittsaufgabe im Unterricht aller Schulfächer und -stufen dar. Dabei kann Sprache als Grundlage der drei Basisdimensionen von Unterricht verstanden werden, um konstruktiv unterstützende und kognitiv aktivierende Lehr-Lern-Prozesse überhaupt anstoßen und effektive Klassenführung umzusetzen zu können. Geschieht dies nur über eine einzige Sprache, kann das Potential der Lernenden u. U. nicht vollständig ausgeschöpft werden. Alle sprachlichen Ressourcen der Lernenden zu nutzen, trägt wesentlich zur Lernwirksamkeit des Unterrichts bei.

Kurz und knapp: Tiefenstrukturen des Unterrichts

Als Tiefenstrukturen werden Lehr-Lern-Prozesse bezeichnet, die sich im Unterricht nicht so einfach beobachten lassen (z. B. Verstehens- und Konstruktionsprozesse von Lernenden oder die individuelle Unterstützung durch die Lehrkraft). Solche Prozesse werden mithilfe der drei Basisdimensionen a) kognitive Aktivierung, b) konstruktive Unterstützung und c) strukturierte Klassenführung beschrieben. Vertiefend können die ersten Bände der IBBW-Reihe „Wirksamer Unterricht“ empfohlen werden

- Band 1 (Trautwein et al., 2022): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht.
- Band 2 (Fauth & Leuders, 2022): Kognitive Aktivierung im Unterricht.
- Band 3 (Sliwka et al., 2022): Konstruktive Unterstützung im Unterricht.

Kurz und knapp: Das Projekt MIKS - Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung

Im MIKS-Projekt wurde „eine Maßnahme zur Professionalisierung und Schulentwicklung zur Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht entwickelt, erprobt und wissenschaftlich untersucht. Die Forschungsfrage lautete: Wie können Grundschulkollegien erfolgreich dabei unterstützt werden, die in der eigenen Schule vorhandene Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und für sprachliche Bildung und schulisches Lernen produktiv zu nutzen? Die Maßnahme wurde in drei Grundschulen über einen Zeitraum von 1,5 Schuljahren durchgeführt. Sie umfasste Wissensvermittlung (psycholinguistische und soziolinguistische Grundlagen), Erprobungsphasen im Unterricht (Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze durch die Jahrgangsteams) und die angeleitete Reflexion von Erfahrungen und Überzeugungen in den beteiligten Kollegien. Die Grundschulkollegien wurden dabei unterstützt, konstruktive Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in die regulären Abläufe der eigenen Schule zu integrieren.“

(Universität Hamburg, 2020. MIKS. Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung - Eine Interventionsstudie in Grundschulen. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/miks.html>)

Im Folgenden zeigen wir anhand von Beispielen lernwirksame mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und Methoden, die unter anderem aus dem Projekt MIKS stammen.

2.1. KOGNITIVE AKTIVIERUNG

Kognitive Aktivierung bedeutet, dass die Lehrkraft eine „aktive mentale Auseinandersetzung“ der Lernenden mit den Unterrichtsinhalten anregt (Fauth & Leuders, 2022, S. 6). Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive können exemplarisch zwei Möglichkeiten der kognitiven Aktivierung genannt werden:

1. Pädagogisches Translanguaging
2. Sprachreflexion

1. Pädagogisches Translanguaging regt die Lernenden dazu an, in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und sprachlichen Registern über Unterrichtsinhalte nachzudenken, zu sprechen und zu schreiben (vgl. Gantefort, 2020). Translanguaging ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, beim Lernen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückzugreifen und mentale Konzepte ggf. in verschiedenen Sprachen zu aktivieren. So kann ein positiver Transfer zwischen den Sprachen und den darin angelegten mentalen Konzepten unterstützt werden (Krause, 2020). In der Unterrichtspraxis kann es z. B. sinnvoll sein, wenn Schülerinnen und Schüler in der Gruppenarbeit neben der Unterrichtssprache Deutsch auch gemeinsame (Herkunfts-)Sprachen verwenden. Dadurch können ggf. bereits vorhandene mentale Konzepte zu fachlichen Inhalten abgerufen werden, die in der Herkunftssprache schon angelegt wurden. Translanguaging trägt auch über die Dimension Klassenführung zum wirksamen Unterricht bei (vgl. unten Kapitel 2.3: „Beispiel: Studie zu Translanguaging und Klassenführung: Projekt meRLe – mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren“).

2. Sprachreflexion kann durch die Thematisierung der Mehrsprachigkeit unterstützt werden. Es geht dabei um das Nachdenken über Sprache, was didaktischen Ansätzen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit (Language Awareness) entspricht. Ein Ziel dabei ist das Erlangen metasprachlicher Erkenntnisse. Das unten dargestellte Beispiel kann die Erkenntnis ermöglichen, dass verschiedene Sprachen am Verb anzeigen, welche Person handelt und wie ähnlich die gezeigten Sprachen dabei vorgehen, z. B. dass die Marker für die Person sich am Ende des Verbs zeigen.

Unterrichtsbeispiel für kognitive Aktivierung durch Sprachreflexion

Deutschunterricht in einer jahrgangsübergreifenden Grundschulklasse 1/2: Die Lehrerin will die Wortart Verben einführen. Zu Beginn der Stunde regt sie einen Sprachvergleich an (Dauer ca. 10 Minuten). Sie hat auf Deutsch Grundformen und Ich-Formen an die Tafel geschrieben: spielen – ich spiele, laufen – ich laufe usw. Dann fragt sie die Kinder, ob sie Ich-Formen in weiteren Sprachen kennen. Sie schreibt die von den Kindern eingebrachten Beispiele lautsprachlich an die Tafel und bringt selbst ein Beispiel auf Englisch ein. Die Lehrerin fragt die Kinder, was ihnen auffällt. Sie arbeitet gemeinsam mit den Kindern heraus, welche Ähnlichkeiten und welche Unterschiede es gibt: In welchen Sprachen gibt es zwei Wörter (wie bei „ich spiele“), in welchen nicht? Welche Regelmäßigkeiten gibt es bei Wortendungen (wie bei „ich spiele“, „ich laufe“)? usw. (vgl. Fürstenau et al., 2020).

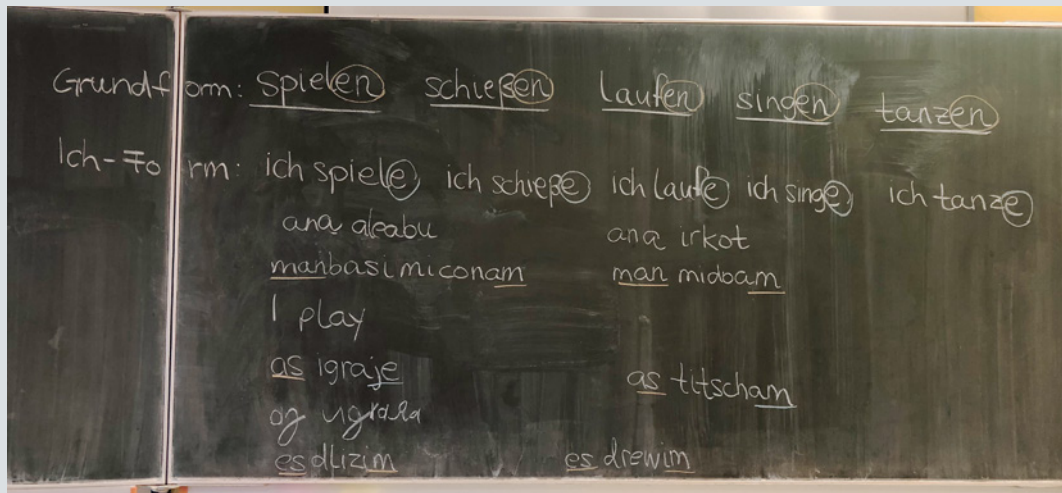


Abbildung 2: Mehrsprachiges Konjugieren (Bildquelle: Universität Hamburg/MIKS)

In dem Beispiel zeichnet sich der Einstieg in die Unterrichtsstunde zur Wortart Verben durch verschiedene Aspekte kognitiver Aktivierung aus:

- Die Lehrerin verfolgt ein Ziel: Welche Regelmäßigkeiten gibt es beim Konjugieren?
- Das sprachliche Wissen der Kinder wird aktiviert, für das Ziel genutzt und aufgewertet.
- Die Lehrerin regt einen vertieften Sprachvergleich an und lässt sich auf die Beiträge der Kinder ein. Lehrerin und Kinder denken gemeinsam über Sprache nach, und alle Beteiligten entdecken dem Lernziel entsprechend Neues.

Die Wertschätzung vorhandener sprachlicher Kompetenzen und ein positives Kompetenzerleben wird durch eine auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden ausgerichtete Unterrichtsplanung erreicht. Es entstehen Lernmotivation und Lernemotion, Indikatoren effektiver Klassenführung (vgl. Kapitel 2.3).

2.2. KONSTRUKTIVE UNTERSTÜTZUNG

Zu konstruktiver Unterstützung im Unterricht (Sliwka et al., 2022) zählen eine positive, respektvolle und wertschätzende Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden, die kontinuierliche Erfassung und Rückmeldung über den Lernfortschritt der Lernenden, eine positive Fehlerkultur sowie Scaffolding, also strukturierende und erklärende Hilfestellungen bei Verständnisschwierigkeiten.

Damit findet konstruktive Unterstützung zum einen auf methodisch-didaktischer Ebene und zum anderen auf emotional-motivationaler Ebene statt (vgl. Sliwka et al., 2022).

Konstruktive Unterstützung auf methodisch-didaktischer Ebene: Auf methodisch-didaktischer Ebene können die Schülerinnen und Schüler nach einer kognitiven Aktivierung ihrer ‚inneren Sprache‘, also z. B. ihrer Familiensprache oder ihres Soziolektes, konstruktiv darin unterstützt werden, diese ‚innere Sprache‘ zunächst einmal in eine ‚äußere Sprache‘, die für die Mehrheit der Klassengemeinschaft zugänglich ist, zu übersetzen, also z. B. in Alltagssprachliches Deutsch. Hierfür müssen sie „bestimmte grammatische Regeln befolgen, geteiltes Vokabular verwenden, halbwegs nachvollziehbar [ihre] Gedanken strukturieren“ (Lange, 2022, S. 8). In einem zweiten Schritt sind sie dann herausgefordert, diese ‚äußere Sprache‘ in die Konventionen des Registers ‚Bildungssprache‘ zu übersetzen. Hier können Lehrkräfte sie unterstützen, indem sie die sprachlichen Anforderungen ihres jeweiligen Fachunterrichts explizit machen und dafür z. B. Vokabellisten oder Listen mit Satzanfängen, Satzmustern oder Beispieltextrn vorbereitend erstellen (Stichwort: Scaffolding, vgl. dazu auch Kalkavan-Aydn & Balzer, 2022, 11ff. und Sliwka, 2022, S. 12ff.) oder ad hoc unterstützen. Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass es alphabetisierten mehrsprachigen Lernenden bei der Erarbeitung bildungssprachlicher Texte besonders helfen kann, ihre sprachlichen Kompetenzen der Herkunfts- oder Familiensprache zu nutzen, weil es dabei zu einem positiven Transfer kommen kann (Bialystok, 2009) und sie ihre metasprachlichen Kenntnisse ausbauen können.

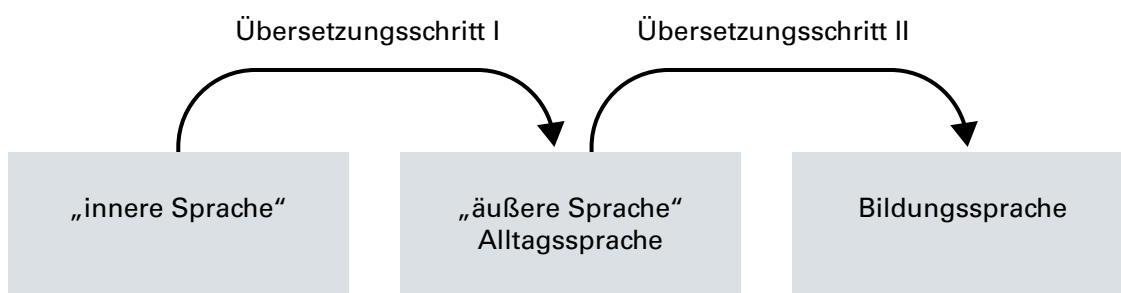


Abbildung 3: In MIKS-Qualifizierungen eingesetztes Übersetzungsmodell (nach Lange, 2022)

Konstruktive Unterstützung auf emotional-motivationaler Ebene: In einsprachig ausgerichteten Bildungsinstitutionen sind es mehrsprachige Kinder und Jugendliche weder gewohnt, dass ihre sprachlichen Kompetenzen aufgegriffen werden, noch, dass Lehrkräfte deren Sprachen sprechen (vgl. Kapitel 1.2). Wenn Lernende die Erfahrung machen, dass sie die dominante sprachliche Norm nicht erfüllen, kann sich das negativ auf ihr Selbstbild auswirken. Solche Erfahrungen können dazu führen, dass sie

sich in der Schule fehl am Platz fühlen. Eine Aufgabe und Herausforderung von Schule ist es jedoch, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft eine Identifikation mit dem Geschehen in Schule und Unterricht zu ermöglichen und sich als kompetent wahrzunehmen. Das ist z. B. möglich, wenn sie erleben, dass es andere Personen – Lehrkräfte oder Mitschülerinnen und -schüler – gibt, die ihre Familien- bzw. Herkunftssprachen teilen und die bei Verständnisproblemen ermutigen und unterstützen. Aber auch ohne die Sprachen all ihrer Lernenden zu sprechen, können Lehrkräfte Kinder und Jugendliche emotional stärken, indem sie im Sinne einer ressourcenorientierten Perspektive ihren sprachlichen Kompetenzen einen eigenständigen Wert zusprechen und ihnen einen Platz im Unterrichtsgeschehen geben (vgl. Kapitel 2.3). Dadurch unterstützen sie sie auf emotional-motivationaler Ebene. Das kann nicht nur über konstruktive Unterstützung stattfinden, sondern auch über die entsprechende Klassenführung.

2.3. KLASSENFÜHRUNG

Indem Lehrkräfte durch Einbeziehung mehrsprachiger Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen diese kognitiv aktivieren und sie konstruktiv darin unterstützen, all ihre mehrsprachigen Ressourcen zu nutzen, schaffen sie ein Lernsetting, in dem sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsgeschehen identifizieren und ein positives Selbstbild stärken können. Gleichzeitig wurde gezeigt, dass gerade Translanguaging (vgl. Kapitel 2.1) auch die Klassenführung und somit die Wirksamkeit von Unterricht positiv beeinflussen, z. B. Reduzierung von sprachbezogener Angst sowie Unterstützung positiver Beziehungen in der Lerngruppe (u. a. Yüzlü & Dikilitas 2022), Verbesserung der Disziplin und Erhöhung der effektiven Lernzeit (Zhang et al., 2022).

Dazu ist es notwendig, dass Lehrkräfte auch in ihrer Klassenführung berücksichtigen, dass die Lernenden ein individuelles emotionales Spracherleben haben. Was emotionales Spracherleben ist, verdeutlicht folgendes Zitat der dreisprachigen Rebecca. „I’m much nicer and quieter and more serious in French; much more loud and foul mouthed and slangy in English. In Welsh I hardly have a personality at all except that I tend to agree with everyone because it’s easier than having to formulate my own ideas!“ (Pavlenko, 2007, S. 112).

Beim Spracherleben geht es um „Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung“, um „Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit“ und um „sprachliche Macht oder Ohnmacht“ (Busch, 2017, S. 19). Durch ihren Sprachgebrauch positionieren sich Kinder und Jugendliche in der Gruppe. Sie gebrauchen Sprache zur Selbstdarstellung und können zum Ausdruck bringen, inwieweit sie sich mit dem Geschehen in der Schule identifizieren oder sich davon distanzieren. Die Auswirkungen auf die Kommunikation in der Lerngruppe zu berücksichtigen, ist in der Klassenführung zentral, denn es kann so eine Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz für Spracherleben und auch für die Verwendung verschiedener Sprachen im Unterricht geschaffen werden. Wenn Kinder und Jugendliche sich auf diese Weise in der Lerngruppe zugehörig fühlen, kommt es auch zu weniger Störungen.

Unterrichtsbeispiel für eine mehrsprachigkeitssensible Klassenführung

Frau Vogel stellt sich vor die Klasse und hebt die Hände wie eine Dirigentin. Die Kinder stimmen auf ihr Zeichen mit dem Lied „Hey, hello, bonjour, guten Tag“ ein und singen das Lied, ergänzt um eine türkische Zeile am Ende des Liedes. [...] Nachdem die Begrüßungsrituale abgeschlossen sind, wendet sich Frau Vogel der Tafel zu und schreibt eine Rechenaufgabe zum Multiplizieren an die Tafel. Sie dreht sich um und fragt, wer ihr sagen könnte, wie diese Aufgabe zu rechnen sei. Es melden sich Kinder und es entsteht ein Unterrichtsgespräch. Ich sehe das Bence vorne etwas auf Ungarisch sagt. Bence spricht mit niemandem, sondern wiederholt immer wieder eine Phrase mit unterschiedlichen Intonationen, erst ganz leise, aber dann doch etwas lauter. Er nimmt „guten Tag“ dazu und spricht die Phrasen im Wechsel, mal deutsch, mal ungarisch. Jetzt wird Frau Vogel darauf aufmerksam. Sie wird still, schaut Bence an und macht die Klasse mit ihrem Blick auf Bence aufmerksam. Der Rest der Klasse wird auch still und alle schauen Bence an. Bence spricht die Phrasen weiterhin im Wechsel, bis ihm auffällt, dass alle still sind. Er schaut sich um und muss lachen. Der Rest der Klasse lacht nun auch und irgendwann fragt Ben neben ihm, was er da eigentlich mache. Bence lacht und sagt, er sage nur guten Tag auf Ungarisch und dass ihm erst jetzt auffalle, wie lustig das klingen würde.

(Beobachtungsprotokoll aus einer 4. Klasse, Dlugaj, 2023)

Das Unterrichtsbeispiel veranschaulicht eine mehrsprachigkeitssensible Klassenführung: Da die Klasse sich gerade im Unterrichtsgespräch befindet, hätte Bences Selbstgespräch auch als Störung wahrgenommen und sanktioniert werden können. Stattdessen wird seine Selbsterkenntnis über den Vergleich des Deutschen und des Ungarischen durch das Handeln der Lehrkraft aber für alle in der Klasse zugänglich und äußert sich in einem gemeinschaftlichen Lachen.

Ergebnisse aus Befragungen von Lehrkräften zur Verwendung von Translanguaging (u. a. Ticheloven et al., 2021) ergaben entgegen diesen positiven Erfahrungen, dass Lehrkräfte große Bedenken haben. Vor allem Angst vor Kontroll- und damit Autoritätsverlust, Ausgrenzung und mangelnde Vorbereitung im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler halten viele Lehrkräfte davon ab, sich auf die Mehrsprachigkeit und Translanguaging in ihren Klassen einzulassen.

Erkenntnisse aus dem MIKS-Projekt zeigen jedoch, dass eine mehrsprachigkeitssensible Klassenführung möglich ist, wenn die Lehrkräfte sich nicht mehr als Wissensvermittelnde verstehen, sondern als Lernbegleitende und Moderierende. Dann wird ko-konstruktives Lernen möglich, weil auch sie selbst sich als Lernende verstehen und so etwas wie eine „Ungewissheitstoleranz“ (Plöger & Fürstenau, 2021) entwickeln, also es beispielsweise aushalten, dass in der Lerngruppe in Sprachen miteinander kommuniziert wird, die sie nicht verstehen. Wenn Lehrkräfte gute Erfahrungen damit machen, die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, erhöht sich ihre Selbstwirksamkeitserfahrung und die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch weiterhin Sprachen in ihren Unterricht einbeziehen, die sie selbst nicht sprechen (Lange, 2019). Auch Routinen und Regeln in der Klasse können sich darauf beziehen und in der Unterrichtsplanung können passende Unterrichtsmaterialien und Sozialformen gewählt werden, die dies berücksichtigen und aufgreifen.

Beispiel: Studie zu Translanguaging und Basisdimension Klassenführung Projekt meRLe – mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren

Eine Studie von Decristan et al. (2024) konnte zeigen, dass Bedenken gegenüber dem Translanguaging aus Sicht der Schülerinnen und Schüler nicht zutreffen, wenn das Setting passend geplant ist. Innerhalb einer Unterrichtsintervention mit Kontrollgruppe in 4. Klassen zum Thema Förderung der Lesekompetenz (Projekt meRLe), die eine Einheit zur Mehrsprachigkeit enthielt, ergaben die Befragungen der Lernenden positive Effekte auf die Wahrnehmung der Klassenführung und des Klassenklimas.

Die Intervention im Projekt meRLe beinhaltete eine vorbereitende Fortbildung der Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 3). Die Lernenden wurden des Weiteren durch einen Lesestift unterstützt, der schriftliche Anweisungen im Unterrichtsmaterial vorlesen konnte, wenn die Schülerinnen und Schüler mit der schriftlichen Form ihrer Herkunftssprache nicht genügend vertraut waren. Insgesamt wurden Unterrichtsmaterialien in 36 Sprachen zur Verfügung gestellt. Ein weiterer Faktor, der die zielgerichtete Verwendung der Herkunftssprachen für die Lernenden erleichterte, war das bewusste Schaffen eines kollaborativen und inklusiven Lernsettings.

2.4. BEISPIELE AUS DEM PROJEKT MIKS

Die folgende Tabelle enthält weitere Beispiele aus dem MIKS-Projekt in der Grundschule und zeigt auf, wie diese die Tiefenstrukturen lernwirksamen Unterrichts ansprechen können.

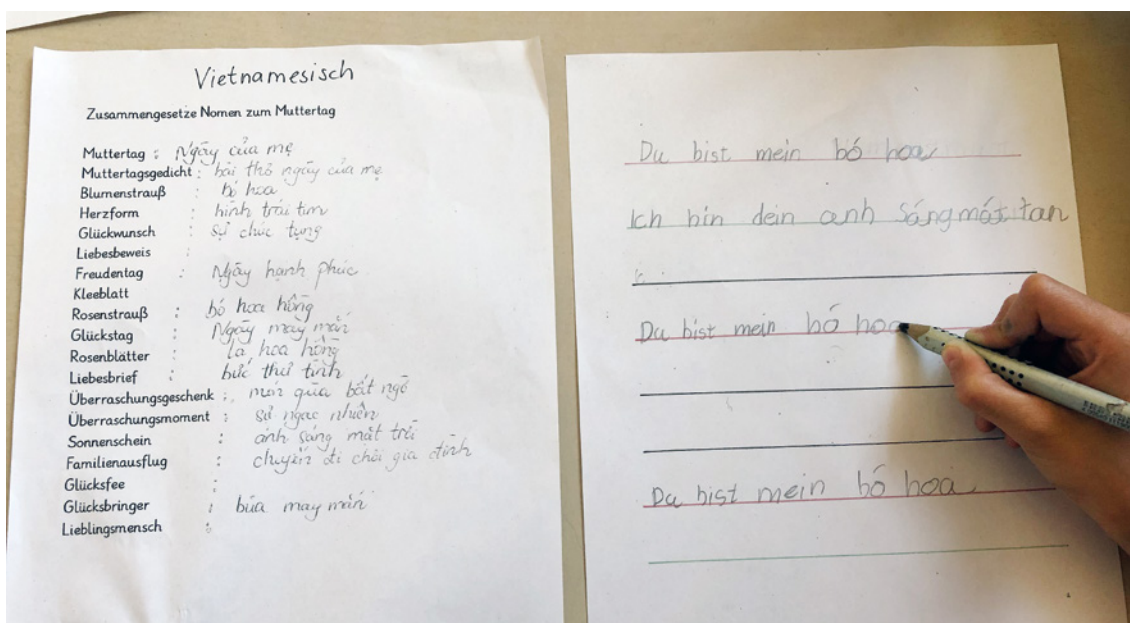


Abbildung 4: Entstehung eines Rondells (Bildquelle: Universität Hamburg/MIKS)

Praxisbeispiel	Tiefenstruktur(en)
Mehrsprachige Gedichte „Du bist mein bó hoa“ (Du bist mein Blumenstrauß) Mithilfe einer mehrsprachigen Wörterliste zum Thema „Muttersprache“, die durch die Kinder und ihre Familien erstellt wurde, schreiben die Lernenden ein mehrsprachiges Rondell* und mischen dabei Sprachen. Danach stellen sie sich ihre Rondelle gegenseitig vor. Auch andere Gedichtformen für höhere Klassenstufen sind für eine solche Aufgabe denkbar. <i>*Rondell ist eine Gedichtform und wird häufig im Deutschunterricht als Schreib Anlass in der Grundschule verwendet. Es besteht aus einer Strophe mit acht Zeilen. Die Zeilen 1, 4 und 7 haben den gleichen Inhalt sowie die Verse 2 und 8. Die Verse 3, 5, 6 beinhalten Ergänzungen zum Hauptthema des Gedichts. Im Falle eines mehrsprachigen Rondells werden Teile des Gedichts (hier die Verse 1, 4, und 7) in der Familiensprache/der Sprache der Lernenden verfasst.</i>	Kognitive Aktivierung: Das vielfältige sprachliche Repertoire aller Lernenden wird angesprochen. Durch die Aktivierung des Vorwissens können (Sprach-)Vergleiche initiiert werden und es kommt zu einer Auseinandersetzung über Ähnlichkeiten und Unterschiede. Nicht nur die Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen wird aktiviert, sondern je nach Lernziel können auch die damit verbundenen mentalen Konzepte der Reflexion zugänglich gemacht werden, wie z. B. familiäre Beziehungen und Strukturen etwa für gemeinschaftskundliche Themen. Konstruktive Unterstützung: Die Kinder und Jugendlichen erleben, dass ihre Familiensprachen wertgeschätzt und genutzt werden und erfahren dadurch emotional-motivationale Unterstützung. Methodisch-didaktisch können sie bei ihren Bedeutungsaushandlungen beim Erwerb der deutschen Sprache bzw. auch beim Erhalt und dem Ausbau ihrer Herkunftssprache unterstützt werden. Klassenführung: Durch die Auswahl passender aktivierender Aufgaben und die Bereitstellung entsprechender Unterrichtsmaterialien werden die sprachlichen Kompetenzen sichtbar und nutzbar gemacht, erfüllen eine kommunikative Funktion und werden als Unterrichtsgegenstand wertgeschätzt. Lernende identifizieren mit dem Unterrichtsgeschehen, was auch Störungen vorbeugen kann.
Projekttag zum Thema Mehrsprachigkeit: Ein Tag, an dem sich alle mit Sprachen beschäftigen Einen ganzen Tag werden unterschiedliche Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit (z. B. mehrsprachige Bilderbücher, Lieder, Wörterbücher, Begrüßungsschilder) durchgeführt, die anschließend auch Eingang in den Unterricht finden.	Kognitive Aktivierung: Die Schülerinnen und Schüler werden neugierig auf Sprache und unterschiedliche Sprachen. Sie denken aktiv über Sprache nach, können dazu angeregt werden, Funktionen und Regeln zu erkennen und ihr Sprachbewusstsein weiterzuentwickeln. Klassenführung: Über die Bereitstellung von passenden Materialien werden die Lernenden zur Auseinandersetzung mit Sprache angeregt. Durch die geeignete Zusammenstellung von Lerngruppen und den Einsatz kooperativer Methoden bei den verschiedenen Aktivitäten werden (sprachliche) Synergien je nach Thema bzw. Sprache erzeugt.

Praxisbeispiel	Tiefenstruktur(en)
Sprachporträts Die Kinder und Jugendlichen zeichnen in Körpersilhouetten mit unterschiedlichen Farben ihre Sprachen ein und zeigen damit, welche unterschiedlichen Bedeutungen sie für sie haben. Sie stellen ihr Sprachporträt vor und tauschen sich darüber in der Lerngruppe aus. (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021). Sprachenportraits: Mehrsprachigkeit bewusst machen, reflektieren, nutzen. Vernetztes Arbeiten im Fachbereich Fremdsprachen. LISUM.)  <i>Abbildung 5: Sprachporträt (Bildquelle: N. Stein)</i>	Kognitive Aktivierung: Die Schülerinnen und Schüler denken über die Bedeutung und den Stellenwert ihrer Sprachen nach. Im Vergleich mit anderen Sprachporträts erkennen sie ihr individuelles Profil der Mehrsprachigkeit und reflektieren sich selbst in ihrer Persönlichkeit. Konstruktive Unterstützung: Indem Lehrkräfte erfahren, welche Sprachen für ihre Schülerinnen und Schüler welche Rolle spielen, können sie besser ihre Lernausgangslagen einschätzen und sie so effektiver individuell unterstützen. Die Kinder und Jugendlichen erleben, dass ihre Sprachen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Klassenführung: Lernende werden in ihrer Mehrsprachigkeit wahrgenommen, fühlen sich nicht fremd und können sich mit dem Unterrichtsgeschehen identifizieren, weil es einen wichtigen Teil ihrer Persönlichkeit und den Zugang zu ihrer mehrsprachigen Gedankenwelt aufgreift. Das hilft dabei, Störungen zu vermeiden, die aus der Marginalisierung von Schülerinnen und Schülern resultiert. Die Lehrkräfte können auch in den Reflexionsprozess mit ihrem Sprachporträt miteinbezogen werden, so lernen alle etwas übereinander und kommen auf eine persönliche Art und Weise ins Gespräch, was positive Auswirkungen auf die Lernatmosphäre in der Klasse hat.

Weitere zahlreiche **Praxisbeispiele** für **alle Klassenstufen** finden sich in den 101 Praxisvorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen:

Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. orell füssli

Bredthauer, S., Kaleta, M., & Triulzi, M. (2022). *Mehrsprachige Unterrichtselemente – Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

<https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente>



Materialien für Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema in der **Oberstufe** bietet: Schneider, F. (2015). *Mehrsprachigkeit*. Cornelsen

Digitale Angebote, die die Mehrsprachigkeit fördern, indem sie etwa durch die Bereitstellung von Vokabeln oder Übersetzungen konstruktiv unterstützen oder handlungsorientiert mehrsprachige Lernprozesse kognitiv aktivierend anstoßen und Mehrsprachigkeit fördern, finden sich in:

Woerfel, T. (2020). *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/200804_Handreichung_Mehrsprachigkeit_gezielt_nutzen_und_foerdern.pdf



3. Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung

In der Schulforschung besteht Konsens darüber, dass innovative didaktische Ansätze im Unterricht nicht von einzelnen Lehrkräften entwickelt und verankert werden können, weil die Zusammenarbeit im Kollegium und die Unterstützung der Schulleitung Voraussetzungen dafür sind (Steinkühler & Bosen, 2022). Organisationsentwicklung und Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung müssen zusammenwirken, um schulische Abläufe, auch auf der Unterrichtsebene zu verändern.

Die Öffnung der Schulen und des Unterrichts für Mehrsprachigkeit stellt eine besondere Herausforderung dar, weil sie eingebettet ist in einen kontroversen und nicht selten ideologisch geführten Diskurs über den Umgang mit Migration und ihren sozialen Folgen (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2011). Hier wird ‚Sprachförderung‘ häufig beschränkt auf den Ausgleich von ‚Defiziten‘ im Deutschen, während den ‚anderen‘ Sprachen der Kinder kein Bildungswert zugesprochen wird. (vgl. Kapitel 1.2). Dies ist ein Beispiel für Barrieren in den Schulen, zu deren Überwindung Schulentwicklungsmaßnahmen beitragen können: Die „Beteiligten tauschen ihre Deutungen der bestehenden und der wünschbaren Situation untereinander aus; sie einigen sich auf gemeinsame Ziele, setzen diese um und überprüfen anschließend die Ergebnisse der pädagogischen Entwicklungsarbeit“ (ebd., S. 20).

Die Professionalisierung der Lehrkräfte ist ein wichtiger Teil der Personalentwicklung und eine Voraussetzung für schulischen Wandel. Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht für Mehrsprachigkeit öffnen möchten, reicht es nicht aus, ihnen Materialien oder didaktische Ansätze zur Verfügung zu stellen. Wenn das Ziel verfolgt wird, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und alle sprachlichen Ressourcen für das Lernen zu nutzen, muss das Kollegium sich außerdem mit vorhandenen Bedingungen auseinandersetzen: Grundlage der schulischen Bewertung bleiben (in den meisten Fällen) die deutsche Sprache und anerkannte Schulfremdsprachen.

Beispiel: Mehrsprachigkeitssensible Schulentwicklung im MIKS-Projekt

Im MIKS-Projekt (vgl. Kapitel 2) wurde in Zusammenarbeit mit Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ein Konzept für die Professionalisierung und Schulentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit entwickelt (Lange, 2019). Um Schulentwicklungsprozesse überhaupt zu ermöglichen, gab es in jeder Schule in Absprache zwischen Schulleitung und Kollegium eine Mehrheitsentscheidung für die Teilnahme am Projekt. Da Schulentwicklungsprozesse Zeit brauchen, wurde jede Schule über anderthalb Jahre begleitet. Um ein kooperatives Vorgehen anzuregen, richtete sich die MIKS-Qualifizierung an die gesamten Kollegien und nicht an einzelne Lehrkräfte.

In der MIKS-Qualifizierung wurden die Kollegien dabei unterstützt, sich in der eigenen Schule konkrete Gestaltungsspielräume für Mehrsprachigkeit zu erschließen. Grundlegend dafür war die Berücksichtigung verschiedener Bereiche der Professionalität von Lehrkräften: Wissen, Überzeugungen, Handlungsansätze. Die Wissensvermittlung erfolgte an Fortbildungstagen, in daran anschließenden Praxisphasen erprobten die Kollegien eigene Unterrichtsvorhaben und ihre Erfahrungen und Überzeugungen waren schließlich Gegenstand der Reflexionstage (vgl. Lange, 2019). Das MIKS-Konzept folgt dem Ansatz des partizipativen Transfers. Das heißt, die Kollegien entwickeln die Praxisvorhaben und gestalten die Schulentwicklung selbst. Ein wichtiges Ziel besteht darin, den Lehrkräften gute Erfahrungen mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu ermöglichen. Gute Erfahrungen – das hat sich in den MIKS-Schulen gezeigt – zur Veränderung von Überzeugungen und zur Überwindung eigener Unsicherheiten führen (ebd.). Zitat einer Lehrerin an einem MIKS-Reflexionstag: „Es hat wirklich so einen Perspektivenwechsel gebracht, diesen Reichtum von Sprachen wahrzunehmen.“

Ein Ansatzpunkt für eine mehrsprachigkeitssensible Schulentwicklung ist das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011). Es verabschiedet sich von Formen der Sprachförderung als zusätzliche Maßnahme für spezielle Zielgruppen und konzipiert sprachliche Bildung als Aufgabe für alle Beteiligten und in jedem Unterricht. Die „Durchgängigkeit“ wird an verschiedenen vertikalen und horizontalen „Verbindungsstellen“ festgemacht (ebd., S. 119). Eine vertikale Verbindungsstelle ist z. B. die Kontinuität sprachlicher Bildung in den verschiedenen Schulstufen und während der Bildungsbiographie. Horizontale Verbindungsstellen beschreiben „die Beziehungen zwischen den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule“ ebenso wie zwischen Sprachen in- und außerhalb der Schule (ebd.). An dieser Stelle geht es also auch um das „Einbeziehen der Erstsprachen [der Kinder und Jugendlichen]: Es erweitert den Horizont aller Lernenden, und es kann hilfreich für

die Lernenden der Zweitsprache sein, sich auf ihre herkunftssprachliche Kompetenz stützen zu können“ (ebd., S. 120). Für die Schulentwicklung ist insbesondere der Anspruch, „Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung“ zu entwickeln, relevant. Solche Konzepte schließen „eine Zusammenarbeit und ein Zusammenwirken der beteiligten und verantwortlichen Menschen über die Verbindungsstellen hinweg“ ein und haben „Formen der vernetzten Sprachförderung über die vertikalen und horizontalen Schnittstellen“ zum Ziel (ebd., S. 119).

TIPP! Weitere Leseempfehlung zum Thema Mehrsprachigkeit

- Woerfel, T. (2022). Faktencheck: *Mehrsprachigkeit in Kita und Schule*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ,
[https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05 Publikationen und Material/Faktencheck Mehrsprachigkeit in Kita und Schule.pdf](https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Faktencheck_Mehrsprachigkeit_in_Kita_und_Schule.pdf)

TIPP! IBBW-Reihe Wirksamer Unterricht



Band 1 (Trautwein et al., 2022): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht
 Band 2 (Fauth & Leuders, 2022): Kognitive Aktivierung im Unterricht
 Band 3 (Sliwka et al., 2022): Konstruktive Unterstützung im Unterricht
 Band 4 (Adl-Amini & Völlinger, 2021): Kooperatives Lernen im Unterricht
 Band 5 (Käfer et al., 2021): Formatives Feedback im Unterricht
 Band 6 (Leuders, 2022): Aufgaben im Fachunterricht
 Band 7 (Seifried et al., 2022): Umgang mit Fehlern im Unterricht
 Band 8 (Kalkavan-Aydin & Balzer, 2022): Sprachsensibler Fachunterricht
 Band 9: (Eder et al., 2023): Einsatz digitaler Medien für einen wirksamen Unterricht
 Band 10: (Plöger & Fürstenau, 2024): Mehrsprachigkeit



[Download](#) dieser und folgender Bände.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media.

Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In I. Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.) *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_4

Bredthauer, S., Kaleta, M., & Triulzi, M. (2022). *Mehrsprachige Unterrichtselemente – Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente>

Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. facultas.

Di Venanzio, L., & Cantone, K. F. (2016). Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung. Eine Bestandsaufnahme der hiesigen Forschung zur Mehrsprachigkeit. In K. F. Cantone & A. Moraitis (Hrsg.): *Vielfältig und doch individuell. Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet, UNIKATE 49, Berichte aus Forschung und Lehre* (S. 24–31). Universität Duisburg-Essen.

Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K.M., & Rauch, D. (2024). Translanguaging in today's multilingual classes – Students' perspectives of classroom management and classroom climate. In *Teacher and Teacher Education* 139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104437>

Dlugaj, J. (2023). *Mehrsprachigkeit und Akteurschaft. Eine ethnographische Fallstudie zu Kindern als Akteure sprachlicher Ordnungen einer migrationsbedingt mehrsprachigen Grundschule* [Dissertation]. Universität Hamburg.

Fauth, B. & Leuders, T. (2022). *Kognitive Aktivierung im Unterricht* (2. aktualisierte Auflage). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1524647572/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer Unterricht/IBBW_WU2_Fauth_Leuders%282022%29_KognitiveAktivierung.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1524647572/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU2_Fauth_Leuders%282022%29_KognitiveAktivierung.pdf)

Fürstenau, S., Çelik, Y., & Plöger, S. (2020). Language Comparison as an Inclusive Translanguaging Strategy: Analysis of a Multilingual Teaching Situation in a German Primary School Classroom. In A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Hrsg.). *Inclusion, Education and Translanguaging* (S. 145–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_9

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2

Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). Einführung: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13–23). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_1

- 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). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13-21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Heckt, M., & Pohlmann, B. (2022). *Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Übersicht der Ergebnisse Schuljahr 2021/22*. ifbq Hamburg.
- Hesse, H.-G., & Göbel, K. (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI-Studie. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 281-287). Springer VS.
- Kalkavan-Aydin, Z., & Balzer, J. (2022). *Sprachsensibler Fachunterricht*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Krause, M. (2020). Transfer zwischen Sprachen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 125-129). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_18
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh (UTB)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021). Sprachenportraits: Mehrsprachigkeit bewusstmachen, reflektieren, nutzen. *Vernetztes Arbeiten im Fachbereich Fremdsprachen. LISUM*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/fremdsprachen_alle/HR_Vernetztes_Lernen_2021/Sprachenportraits_fin.pdf
- Lange, I. (2022). Übersetzen zwischen Sprachen und Registern im Deutschunterricht. Konzeption und Handlungsansätze aus dem MIKS-Projekt. In *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 9(8), 1-12.
- Lange, I. (2019). MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. QfI - Qualifizierung für Inklusion. *Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.20>
- Pavlenko, A. (2007). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
- Plöger, S., & Rühlmann, L. (2022). „Ich finde das voll unfair!“ – Zu Fragen der (Un-)Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In H. Berkessel, M. Busch & H. Faulstich-Wieland (Hrsg.). *Gerechtigkeit – 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik* (S. 59-70). Wochenschau Verlag.

- Plöger, S., & Fürstenau, S. (2021). Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10, 70–83.
- Prediger, S. (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 167–183). Waxmann.
- Riehl, C. M. (2020). Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 93–98). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_13
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. orell füssli.
- Schneider, F. (2015). Mehrsprachigkeit. Cornelsen.
- Sliwka, A., Klopsch, B., & Dumont, H. (2022). *Konstruktive Unterstützung im Unterricht* (2. aktualisierte Auflage). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1733107730/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer Unterricht/IBBW_WU03_Sliwka%20et%20al%20%282022%29_Konstruktive%20Unterst%C3%BCtzung.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1733107730/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU03_Sliwka%20et%20al%20%282022%29_Konstruktive%20Unterst%C3%BCtzung.pdf)
- Steinkühler, J., & Bosen, M. (2022). Kooperation im Lehrerberuf als Perspektive für Diagnose und Förderung. In C. Fischer & D. Rott (Hrsg.). *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (S. 115–126). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838559193>
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: Scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 491–514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht* (2. aktualisierte Auflage). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E552984303/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer Unterricht/IBBW_WU1_Trautwein et al%20%282022%29_GrundlagenWirksamerUnterricht.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E552984303/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU1_Trautwein_et_al%20%282022%29_GrundlagenWirksamerUnterricht.pdf)
- Universität Hamburg, 2020. *MIKS. Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung – Eine Interventionsstudie in Grundschulen*. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/miks.html>
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.
- Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: Students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138–149. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>

Woerfel, T. (2020). *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/unterricht-und-sprachliches-lernen-digital>

Woerfel, T. (2022). *Faktencheck: Mehrsprachigkeit in Kita und Schule*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Faktencheck Mehrsprachigkeit in Kita und Schule.pdf](https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Faktencheck_Mehrsprachigkeit_in_Kita_und_Schule.pdf)

Yüzlü, M. Y., & Dikilitas, K. (2022). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 176–190. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1892698>

Zhang, Q., Osborne, C., Shao, L., & Lin, M. (2022). A translanguaging perspective on medium of instruction in the CFL classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 359–372. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1737089>

IMPRESSUM

Herausgeber

Land Baden-Württemberg,
vertreten durch das
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)
Heilbronner Straße 172
70191 Stuttgart
0711 6642-0
poststelle@ibbw.kv.bwl.de
Vertretungsberechtigter: Direktor Dr. Günter Klein

Verantwortlich im Sinne des Presserechts (RStV)

Dr. Günter Klein
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)
Heilbronner Straße 172
70191 Stuttgart

Redaktion

Nicole Stein, Dr. Alexandra Junk-Deppenmeier, Dr. Alexandra Dehmel, Institut für Bildungs-
analysen Baden-Württemberg

Autorinnen

Jun.-Prof. Dr. Simone Plöger, Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Schulforschung/Inklusion, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Prof. Dr. Sara Fürstenau, Professorin für Interkulturelle Bildungsforschung, Universität
Hamburg

Layout

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Vertrieb

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)
<https://ibbw.kultus-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/>
Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht

Urheberrecht

Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen
des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende foto-
mechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmi-
gung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält,
wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte
der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen
Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Heraus-
geber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw.
muss deren Genehmigung eingeholt werden.

© Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart 2024

Was ist wirksamer Unterricht und wie kann er realisiert werden? In der Publikationsreihe „Wirksamer Unterricht“ geben Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft praxistaugliche Antworten – basierend auf aktuellen Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung. Die Reihe ist Teil der Aktivitäten des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg im Bereich Wissenschaftstransfer und trägt zu einer evidenzorientierten Weiterentwicklung der Bildungspraxis bei. Band 10 nimmt Mehrsprachigkeit in den Blick und zeigt, wie die Berücksichtigung aller sprachlichen Ressourcen von Lernenden die Lernwirksamkeit von Unterricht fördern kann.



IBBW

Institut für Bildungsanalysen
Baden-Württemberg



IBBW –
Wirksamer Unterricht



Baden-Württemberg

ISSN 2699-0334 (Print)
ISSN 2699-0342 (Online)