

Informationen zur Lebensweltlichen
Mehrsprachigkeit in der Praxis

Sprache Vielfalt Kompetenz

Düsseldorf
Nähe trifft Freiheit



Inhalt

- 4-5 Einführung**
- 6-11 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitskompetenz**
 - 6 **Mehrsprachigkeit im historischen Kontext**
 - 7 **Was ist lebensweltliche Mehrsprachigkeit?**
 - 9 **Einflüsse auf die Mehrsprachigkeitskompetenz**
- 12-36 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Umfeld Schule**
 - 12 **Rechtliche Grundlagen**
 - 15 **Ansätze der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit**
 - 17 **Sprachsensibler Unterricht – Wertschätzung für andere Sprachen**
Im Gespräch mit Christiane Bainski
 - 21 **Mehrsprachigkeitsorientierung im (Fremd-)Sprachenunterricht**
 - 23 **Praxisbeispiele für den Sprachenunterricht in der Grundschule**
 - 26 **Mehrsprachigkeit im Fachunterricht**
 - 31 **Herkunftssprachlicher Unterricht**
 - 34 **Eine Sprache mehr, eine Persönlichkeit mehr**
Im Gespräch mit Selma Juriki
 - 36 **Eine gewinnbringende Zusammenarbeit mit Familien**
- 37 Ausblick**
- 38-46 Anhang**
 - 38 **Literatur**
 - 43 **Weiterführende Angebote**
 - 44 **Arbeitsblätter für Praxisbeispiele**

Liebe Leserinnen und Leser,

In der Arbeit an Schulen gibt es im Zusammenhang mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, (neu) eingewandert oder in Deutschland geboren, zahlreiche Fragen und Herausforderungen. Wie kann ich die gesamten Sprachkenntnisse meiner Schülerinnen und Schüler ausreichend berücksichtigen? Wann sollte die Bildungssprache Deutsch im Vordergrund stehen und wann ist die meist intuitive mehrsprachige Sprachpraxis der Kinder und Jugendlichen angebracht? Wieviel Zeit sollte ich in die Zusammenarbeit mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) investieren?

Auch für Fachkräfte der Schulsozialarbeit und des Offenen Ganztages gibt es immer wieder herausfordernde Situationen, die mit einer bloßen sprachlichen Anpassung der bewährten Methoden nicht ausreichend oder nur schwer zu bewältigen sind. Dabei bietet gerade der außerunterrichtliche Rahmen Möglichkeiten, sich ganzheitlich auf das einzulassen, was die Kinder an sprachlichen und weiteren Fähigkeiten mitbringen. Die sprachliche Vielfalt der Kinder und Jugendlichen kann das Miteinander in einer Kita, einer Schule und in der Gesellschaft insgesamt bereichern. Denn

nicht nur für Mehrsprachige, sondern für alle Kinder und Jugendlichen, die in einer global vernetzten Welt aufwachsen, sind Kompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeit und das Wissen um sie wichtig und bereichernd.

Wir sind der Überzeugung, dass die Anerkennung und Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden werden sollte. Vielmehr muss sie ein fester Bestandteil des Schulprogramms und der Schulentwicklungsplanungen hin zu einer sprach- und diversitätssensiblen Schule sein. Heute stellt sich nicht mehr die Frage danach, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche passend für das Bildungssystem gemacht werden können, sondern danach, wie wir Schule und Unterricht so gestalten können, dass auch die mitgebrachte lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Ressource wertgeschätzt wird und somit zum Lernerfolg aller beitragen kann. Mit dieser Veröffentlichung möchten wir Ihnen einen Einblick in die Welt der Mehrsprachigkeit geben und Sie dabei unterstützen, diesen wertvollen Erfahrungsschatz so im schulischen Alltag nutzbar zu machen, dass alle davon profitieren können.

Ihr
Kommunales Integrationszentrum

Einführung

Wir möchten Sie mit dieser Broschüre dazu einladen, sich für die Perspektive von Mehrsprachigen und deren sprachliche Praxen sowie Kompetenzen zu öffnen. In der Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit entlang der Bildungskette kann für alle Akteurinnen und Akteure ein großer Mehrwert liegen. Mehrsprachigkeit kann als Querschnittsthema in bestehende Konzepte wie zum Beispiel der sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung einbezogen werden.

Weltweit gibt es mehr als 7100 Sprachen in circa 200 unabhängigen Staaten (vgl. Eberhard, et al., 2021). Auch in Deutschland sprechen mehr als zwei Drittel aller Kinder im Vorschulalter neben Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache (vgl. Bildungsbericht, 2018). In Nordrhein-Westfalen nutzen circa 40 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mindestens eine weitere Sprache neben dem Deutschen. Bei den Einschulungsjahrgängen gibt es in den letzten Jahren im Landesdurchschnitt circa 50 Prozent mehrsprachige Kinder, in den Ballungsgebieten weit über die Hälfte bis hin zu 70 Prozent (vgl. Bainski, 2020, S. 11).

Trotz dieser mehrsprachigen Realität und der zunehmenden Anerkennung des Potenzials von Mehrsprachigkeit als Bildungsressource (vgl. u.a. KMK, 2013a) treffen Schülerinnen und Schüler in der Regel auf ein Bildungssystem, das einsprachig und auf die Vereinheitlichung von Sprachkompetenzen ausgerichtet ist. Dieser monolinguale Habitus (Gogolin, 2008, S. 2) des deutschen Bildungssystems beruht auf der Annahme eines monolingualen Nationalstaates. Ein Blick zurück in die nicht allzu ferne deutsche sowie europäische Geschichte zeigt jedoch, dass Mehrsprachigkeit

in den vergangenen Jahrhunderten auch in Europa zur Selbstverständlichkeit in gelehrten Kreisen gehörte. Die Ausrichtung von Schulen an der Realität der Mehrsprachigkeit in den Familien und Klassenzimmern sowie zunehmend auch in den Lehrkräftezimmern bietet zahlreiche Möglichkeiten für mehr Bildungsgerechtigkeit. Die Anerkennung und Förderung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schule kann unter anderem Benachteiligungen entgegenwirken, die bei Kindern und Jugendlichen mit einer (familiären beziehungsweise eigenen) Einwanderungsgeschichte aufgrund prekärer sozioökonomischer Verhältnisse bestehen¹⁾ (vgl. Bainski, 2020, S. 22). Sprache ist eine Grundvoraussetzung für eine gute und gerechte Bildung. Daher ist für Mehrsprachige die Nutzung ihres gesamten sprachlichen Vermögens von Beginn an eine wichtige Voraussetzung für gleichberechtigte Bildungschancen (vgl. Dirim, 2010, S. 91).

Diese Veröffentlichung richtet sich an alle Akteurinnen und Akteure im Bereich Schule. Dabei sind wir uns der großen Heterogenität – zum Beispiel bezüglich des eigenen Wissensstandes oder der persönlichen Haltung zum Thema Mehrsprachigkeit –, aber auch

¹⁾ Die Gründe hierfür sind vielfältig und reichen von sozioökonomischen Krisen im Herkunftsland, über hohe Kosten der Migration und dem Nachholen von Abschlüssen et cetera bis hin zu Diskriminierungen am Wohnungs- oder Arbeitsmarkt, was einen sozialen Aufstieg erschweren kann.



Ein Kind hat hundert Sprachen,
hundert Hände, hundert Gedanken,
hundert Weisen zu denken,
zu spielen, zu sprechen.

Loris Malaguzzi | Begründer der Reggio-Pädagogik

der unterschiedlichen Voraussetzungen an den einzelnen Schulen und der daraus entstehenden Spannungsfelder bewusst. Für einige Lehrkräfte ist eine mehrsprachige Situation im Klassenraum ein relativ neues Phänomen. Andere Lehrkräfte wiederum beschäftigen sich – zum Beispiel aufgrund der sozialräumlichen Lage ihrer Schule und/oder einer Spezialisierung im Bereich der Deutsch-Erstförderung – schon seit Jahren mit diesem Thema und haben für sich bereits unterschiedliche Methoden sowie eine Haltung zum Thema entwickelt. Auch wächst die Zahl an Lehrkräften, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind und mit diesen Erfahrungen ihre Unterrichtspraxis bereichern können. Um diese unterschiedlichen Erfahrungen zusammenzubringen und voneinander zu profitieren, kann es zum Beispiel sinnvoll sein, einen regelmäßigen thematischen Austausch zu etablieren oder auch das Thema Mehrsprachigkeit einem bestimmten Team aus Expertinnen und Experten anzuvertrauen, zum Beispiel bestehend aus Lehrkräften des Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachlichen Unterrichts. Hier können die folgenden Informationen unterstützend herangezogen werden, um gemeinsam Fragen zu bearbeiten wie: Wie gelingt eine gewinnbringende Einbindung von Mehrsprachigkeit in den schulischen Alltag? Wie können der Unterricht und weitere inner- und außerschulische Angebote mit ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen erfolgreich gestaltet werden? Welche Rolle spielen Eltern in diesem Zusammenhang?

Im ersten Teil dieser Informationsbroschüre finden Sie eine Einführung in wichtige Be-

griffsdefinitionen und einen kurzen Überblick zum aktuellen Forschungsstand der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. In den vergangenen Jahren konnte, aufgrund zahlreicher empirischer Forschungen und der Erprobung neuer Konzepte, die große Bedeutung der Wertschätzung und Entwicklung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit – sowohl für die einzelnen Sprecherinnen und Sprecher als auch für die Gesamtgesellschaft – herausgearbeitet werden. Mit diesem Wissen, das wir Ihnen auf den kommenden Seiten kompakt darstellen, erscheint die schulische Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kontext einer Einwanderungsgesellschaft ebenso sinnvoll wie notwendig.

Der zweite Teil erläutert zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schule. Anschließend erhalten Sie einen Einblick in die verschiedenen Methoden zum Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Unterricht und im Schulalltag allgemein. Der Erwerb der Bildungssprache steht in der Schule im Fokus und kann durch eine Einbindung der mehrsprachigen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen unterstützt werden. Doch auch im Fremdsprachenunterricht und im Herkunftssprachlichen Unterricht können Methoden der Einbindung von Mehrsprachigkeit allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen. Ergänzt wird der Überblick, wie bereits im ersten Abschnitt, mit Literaturverweisen zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema sowie mit einer Auflistung weiterer Angebote in diesem Bereich. ●

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitskompetenz

Zum besseren Verständnis des Phänomens wollen wir uns der Mehrsprachigkeit zunächst aus einer historischen sowie sozio- und neurolinguistischen Perspektive nähern. Der Begriff *mehrsprachig* dient dabei sowohl als Bezeichnung für eine Gesellschaft, in der mehrere Sprachen genutzt werden, als auch für Institutionen und schließlich für die individuelle Beherrschung und Anwendung von Sprachen.

Mehrsprachigkeit im historischen Kontext

Historisch gesehen ist die Einsprachigkeit in Europa das Ergebnis der Entstehung von Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert, unter anderem durch Umsiedlung, Verdrängung oder auch eine flächendeckende Schulpflicht (vgl. Riehl, 2014). Seitdem hat sich in Europa die gesellschaftliche und individuelle Einsprachigkeit weitgehend etabliert und die bis dahin praktizierte regionale Mehrsprachigkeit verdrängt. Ausnahmen einer offiziellen **gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit** finden wir unter anderem noch in der Schweiz mit Rätoromanisch, Italienisch, Französisch und Deutsch, in Luxemburg mit Luxemburgisch, Deutsch und Französisch. In Deutschland gibt es vier offizielle Minderheitensprachen: das Dänische, Nord- und Saterfriesisch, Ober- und Niedersorbisch sowie das Romanes der hier lebenden Sinti und Sintize sowie Roma

und Romnja. Dennoch erscheint heute die Monolingualität als Normalfall (vgl. Gogolin, 2008, S. 49 ff.). Bis vor wenigen Jahren hatte sich die Annahme durchgesetzt: Ein Land hat eine Landessprache und ein Mensch spricht eine Familiensprache. Diese scheinbaren Gesetzmäßigkeiten wurden durch die Migra-

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit


Auf der Ebene von Gesellschaften liegt Mehrsprachigkeit vor, wenn neben den lokalen Sprachen, den Sprachen angrenzender Sprachgebiete und den Familiensprachen von Migrantinnen und Migranten weitere überregionale Sprachen gesprochen werden

(Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 15).

tionsbewegungen der letzten Jahrzehnte wieder in Frage gestellt. Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts begannen durch Arbeitsmigration, Fluchtbewegungen und Aussiedlungen in Europa große Wanderungsbewegungen. In die überwiegend monolingualen europäischen Gesellschaften gelangten Menschen mit anderen Familiensprachen, die erneut eine Dimension der **individuellen Mehrsprachigkeit** im gesellschaftlichen Bewusstsein entstehen ließen.

Individuelle Mehrsprachigkeit


Mehrsprachig ist, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen (Lüdi, 1996, S. 234).

 *Die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind ein Normalzustand.*

Was ist lebensweltliche Mehrsprachigkeit?

Erstmalig wurde der Begriff der **lebensweltlichen Mehrsprachigkeit** durch Ingrid Gogolin 2004 definiert und anschließend noch erweitert. Das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit basiert ursprünglich auf dem Konzept der lebensweltlichen Zweisprachigkeit (vgl. Gogolin, 1988) und verweist auf die lebensweltliche Bedeutung von Sprache. Zentral ist hierbei die Unterscheidung lebensweltlich erworbener Sprachen von den gelernten Sprachen, die über didaktische Methoden, zum Beispiel in einer Bildungseinrichtung, erworben werden.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit entsteht mit einem Familiensprachenerwerb, der bis zum 3. Lebensjahr stattfindet. Sie wird in der alltäglichen Lebensführung genutzt, um den oder die Nutzerin hier handlungsfähig zu ma-

chen (vgl. Gogolin, 1988). Mit Hilfe des Begriffs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit können Besonderheiten des mehrsprachigen Aufwachsens aufgrund von Migration erfasst und vermittelt werden. Das Erlernen und die Anwendung finden in der Regel mündlich statt, ohne die explizite Erläuterung von 

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit bedeutet, dass ein Mensch alltäglich in mehr als einer Sprache lebt. Ein Kind, das lebensweltlich mehrsprachig aufwächst, eignet sich die verschiedenen Sprachen seiner Lebenswelt an, so wie ein einsprachig aufwachsendes Kind die eine Sprache erwirbt (Gogolin, 2014).

grammatikalischem Wissen. Lebensweltlich meint also, dass sich die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit häufig nicht als differenzierte Sprachkompetenz in den Einzelsprachen zeigt, sondern in der Kompetenz verschiedener Register und Sprachen in unterschiedlichen Ausprägungsgraden, die je nach Erfordernis und Kontext verwendet werden.

Eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe setzt eine ausreichende Sprachkompetenz in der Standard- und Bildungssprache eines Landes voraus. Ging man in den vergangenen Jahrzehnten jedoch noch davon aus, dass der erfolgreiche Erwerb der Standard- und Bildungssprache bei mehrsprachigen Kindern möglichst getrennt vom Erwerb der Erstsprache erfolgen sollte (vgl. Interdependenzhypothese (Cummins, 1981)), wurde diese Theorie von Cummins und anderen später weiterentwickelt. Heute weiß man, dass der frühe und gleichzeitige Erwerb von mehreren Sprachen einen positiven Einfluss auf die generelle Sprachkompetenz haben kann. Konkret gibt es aus neurolinguistischen Forschungen zu früher Mehrsprachigkeit bereits viele Erkenntnisse, die darauf hinweisen, dass das mehrsprachige Aufwachsen für das menschliche Gehirn keine Herausforderung, sondern

vielmehr einen Normalzustand darstellt. So ist bekannt, dass sich mehrere lebensweltlich erworbene Sprachen im Broca-Areal des Gehirns fast vollständig überlappen und hier später auch weitere Sprachen integrierbar sind. Werden Kinder richtig und ausreichend unterstützt, ergeben sich sogar Vorteile aus der Mehrsprachigkeit. So findet bei früher Mehrsprachigkeit unter anderem eine verstärkte Nutzung der präfrontalen Rinde statt, die für das Arbeitsgedächtnis, Problemlösungen und die kognitive Flexibilität zuständig ist (vgl. Riehl, 2014).

Die Erkenntnisse aus der Hirnforschung zur Überlappung von Sprachen im Gehirn decken sich mit den Ergebnissen soziolinguistischer Studien zur Mehrsprachigkeit. So wird heute davon ausgegangen, dass alle Menschen über ein einziges sogenanntes Sprachenrepertoire verfügen, das alle erlernten Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen umfasst und auf das sie, je nach Kontext, entsprechend zurückgreifen können (vgl. Busch, 2017, S. 14 ff.). Bezogen auf mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher bedeutet dies ebenfalls, dass sie über ein gesamtes sprachliches Repertoire verfügen und nicht zwei oder mehr voneinander getrennte Sprachen unabhängig voneinander lernen und nutzen. Wenn die eine Sprache gesprochen wird, verschwindet die andere nicht einfach. Die Sprecherinnen und Sprecher nutzen für ihre sprachlichen Handlungen immer ihr gesamtes sprachliches Repertoire (vgl. García & Wei, 2014, S. 14).

Das Mischen von Sprachen, zum Beispiel in Form des sogenannten **Code-Switching**, erscheint aus dieser Perspektive nicht mehr als doppelte „Halbsprachigkeit“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 210), sondern gehört zu den selbstverständlichen Praxen mehrsprachiger Perso-

Code-Switching

Mit Code-Switching und Code-Mixing bezeichnet man den Wechsel zwischen zwei oder mehr Sprachen innerhalb einer Konversation. Code-Switching bezeichnet den Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen, aber auch unterschiedlichen Varietäten einer Sprache (Dialekte, Sozioklekte, Xenoklekte, Sprecherstimmen, Stil) (Roche, et al.).

Translanguaging / Quersprachigkeit

Mit den Begriffen *Quersprachigkeit* [...] oder *Translanguaging* wird der dynamische Gebrauch von Sprache(n) betrachtet: Der Fokus liegt dann nicht mehr auf Sprachsystemen, sondern auf Sprachpraktiken, auf dem sprachübergreifenden *Languaging* der Sprecherinnen und Sprecher. Darin sind verschiedene Sprachen, Sprachregister und Sprachvarietäten involviert, die mit- und ineinander existieren beziehungsweise koexistieren“ (Panagiotopoulou, 2016, S. 15)

nen. Eine in sich abgeschlossene Sprache, bezeichnet durch L1, L2²⁾ usw. erscheint sinnvoll, wenn über sie gesprochen wird, kann also als *äußere Mehrsprachigkeit* bezeichnet werden. Sie spiegelt jedoch nicht die innere Perspektive und tatsächliche Praxis mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher wider, die sogenannte *innere Mehrsprachigkeit*.



Es ist wichtig, Kompetenzen im Umgang mit dem eigenen Sprachenrepertoire zu fördern und wertzuschätzen.

Ofelia García forscht seit Jahrzehnten zur translingualen Praxis, dem **Translanguaging**, als dem fließenden Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires und stellte fest, dass ein flexibler und dynamischer Spracherwerb mehrsprachiger Kinder durchaus System hat. Das heißt, dass Kinder den kommunikativen Anforderungen der jeweiligen Situation und ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend ein-, aber auch mehr- und quersprachig handeln [können] (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 39). Wichtig sei es, Kompetenzen im Umgang mit dem eigenen Sprachenrepertoire zu fördern und wertzuschätzen.



Vortrag von Ofelia Garcia zum Translanguaging aus 2017 auf YouTube

2)
L steht für das lateinische Wort für Sprache: *lingua*

Einflüsse auf die Mehrsprachigkeitskompetenz

Das Wissen um die Einflüsse auf den Erwerb und die Nutzung des gesamten Sprachenrepertoires von Kindern und Jugendlichen ist bedeutsam, wenn es um die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen sowie die Methoden sprachlicher Bildung geht, die im schulischen Lernen zur Anwendung kommen. Bedeutende **Einflüsse auf den lebensweltlichen Spracherwerb** und dessen Nutzung sind allgemein „die soziale Konstellation von Mehrheitsprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrant*innensprachen, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltags-

situationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl“ (Fürstenau, 2020, S. 87). Während wir uns im folgenden Teil diesen Einflussfaktoren widmen, stellen wir im nachfolgenden Abschnitt zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule einige Methoden vor, die diese Faktoren berücksichtigen.

Eine wichtige Kompetenz Mehrsprachiger betrifft neben den eigentlichen Sprachkenntnissen den Umgang mit dem sogenannten **Sprachmodus**, das heißt dem Grad der Aktivierung der jeweiligen Sprachen, abhängig



YouTube-Video über typische translinguale Praxen, erklärt von Mehrsprachigen (Englisch).

von der jeweiligen Situation: „In einem monolingualen Modus passen sich mehrsprachige Sprecher der Sprache eines einsprachigen Kommunikationspartners an und deaktivieren – so gut wie möglich – ihre andere(n) Sprache(n). Im bilingualen Modus dagegen sind beide Sprachen aktiviert und die Sprecher wechseln viel eher zwischen den Sprachen oder mischen diese“ (Riehl, 2014 S. 53 f.). Dabei betrifft diese Kompetenz auch einsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, denn der Sprachmodus kann auch regionale Dialekte oder sogenannte Ethnolekte umfassen, also Kiezsprachen. Nicht nur Gesprächspartnerin oder Gesprächspartner, sondern auch Ort, Thema, Situation usw. haben Einfluss auf den jeweiligen Sprachmodus. So kommt es vor, dass Geschwister untereinander vorwiegend Deutsch sprechen, da dies die Sprache ist, die sie auch in der Kommunikation mit anderen Gleichaltrigen nutzen, während sie mit ihren Eltern in deren Familiensprache sprechen. Wenn auch im Unterricht klare Settings geschaffen werden, zum Beispiel in Form von Gruppenarbeiten in einer gemeinsamen Sprache, die nicht Deutsch ist, oder über das Schreiben mehrsprachiger Texte, kann dies die Mehrsprachigkeitskompetenz in der Nutzung der Sprachmodi der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen.

Sprachmischungen sind kein Zeichen für einen Mangel an Sprachkompetenz oder Anstrengungsbereitschaft, sondern vielmehr ein Ausdruck kommunikativer Kompetenz.



Kinder sollten schon früh darin unterstützt werden, ihre Kompetenzen in den jeweiligen Sprachmodi auszubilden. Das bedeutet auch, **Verständnis und Raum für Diversität** zu geben. So führt eine hohe Kompetenz in der Anwendung verschiedener Sprachmodi bei Mehrsprachigen zwar zu einer höheren Aufmerksamkeitskontrolle. Andererseits müssen Mehrsprachige „insgesamt ein wesentlich größeres Vokabular mental scannen als Einsprachige und daraus ergeben sich Verzögerungsprozesse beim Erkennen der Wörter“ (Riehl, 2014 S. 55 f.). Im Spracherwerb ist es daher hilfreich, wenn von der Förderung einer sogenannten **Multikompetenz** ausgegangen wird. Diese kann mit Hilfe einer Didaktik der Mehr- und Quersprachigkeit, zum Beispiel durch einen Wechsel von monolingualen und multilingualen Unterrichtsphasen, gefördert werden. Näheres hierzu im Kapitel zu Mehrsprachigkeit in der Schule.

Daneben ist die Nutzung bestimmter Teile unseres Sprachenrepertoires auch stark an eine jeweilige Sprechgemeinschaft gebunden, die wiederum einem stetigen Wandel unterliegt. Dazu gehört auch das Wissen um die jeweilige **Sprachideologie**, also das Wissen über die (momentane) soziale Positionierung einer Sprache (vgl. Busch, 2017, S. 28), die deren Gebrauch beeinflusst. Dieses Wissen wird Kindern schon früh vermittelt, direkt oder indirekt. Unter anderem ist eine sprachliche Vielfalt in den fremdsprachlichen Angeboten von Kitas und Schulen oft nur durch wenige europäische Sprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch usw. abgebildet. Oder es wird auf eine ausschließliche Nutzung der deutschen Sprache innerhalb einer Institution bestanden. Die große Diversität an Familiensprachen der Kinder findet im Bildungskontext leider oft noch keinen Platz. Die Förderung und Anerkennung der Mehrsprachigkeit ist für

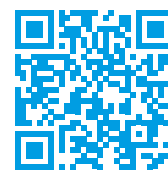
Sprachbewusstheit

Mit Sprachbewusstheit wird „die Fähigkeit bezeichnet, Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Denkens zu machen. Als eine mentale Disposition wird Sprachbewusstheit erst beobachtbar, wenn die gedankliche Auseinandersetzung mit Sprache verbalisiert wird, mit anderen Worten: Wenn über Sprache gesprochen wird“ (Bien-Miller, et al., 2021).

eine gesunde Identitätsentwicklung der Kinder und deren Bildungserfolg wichtig – sie steht nicht im Gegensatz zum Ziel der Vermittlung von Bildungssprache. Hier sei beispielhaft auf den Erwerb einer **Sprachbewusstheit** hingewiesen, die bei einer Einbindung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den schulischen Alltag und Unterricht auch bei einsprachigen Schülerinnen und Schülern gestärkt werden kann. Bisherige Forschungen haben gezeigt, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen einer hohen Sprachbewusstheit, also einem Metawissen über Sprache, und den Lese-, Hör- und Sprechkompetenzen gibt. Im Projekt MehrSprachen wurde für Grundschulen konkret festgestellt: „Nutzt man Mehrsprachigkeit im Unterricht zum Sprach-

vergleich, profitieren sowohl mehrsprachige als auch einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Sprachbewusstheit“ (Bien-Miller, et al., 2021). Das Nachdenken über die Familien- und/oder Zweitsprache lenkt die Aufmerksamkeit auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Darüber hinaus können mögliche Schwierigkeiten der deutschen Sprache auch von Lehrerinnen und Lehrern bewusster wahrgenommen werden.

Eine ausreichende Kompetenz im Umgang mit dem eigenen Sprachenrepertoire ist ein wichtiges Element für den gleichberechtigten Bildungserfolg aller in Deutschland aufwachsenden Kinder und Jugendlichen und sollte bereits früh im Bildungssystem unterstützt werden. Mehrsprachig aufwachsende Kinder sollen daher ihre fachlichen Kompetenzen nicht nur in der deutschen Sprache, sondern auch in ihren weiteren lebensweltlichen Sprachen weiterentwickeln können (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012). Damit dies auch in Ihrer Schule gelingen kann, möchten wir Ihnen in den folgenden Kapiteln einige praktische Unterstützungsangebote an die Hand geben. ●



YouTube-Video der Universität Hamburg unter anderem zu den Themen Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Peer-Learning.

Einführende Literatur:

Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Königs, F. und Krumm, H.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr.

Montanari, Elke und Panagiotopoulou, Julie A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Stuttgart: UTB.

! Nicht die Sprache an sich, sondern eine ausreichende Unterstützung in ihrem Erwerb, zu Hause und im schulischen Umfeld sind für den Bildungserfolg von Kindern/Jugendlichen entscheidend.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Umfeld Schule

Zunächst werden die rechtlichen Grundlagen für die Umsetzung der Mehrsprachigkeit in Schulen vorgestellt. Anschließend wird die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht erläutert. Berichte aus der Schulpraxis, die Aufgaben des Herkunftssprachlichen Unterrichts und die Praxis in und Arbeit mit Familien runden das vielfältige Bild der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Umfeld Schule ab.

Rechtliche Grundlagen

Eine Stärkung aller Sprachen und Kulturen wird in verschiedenen Kontexten gefordert (vgl. Sorger, 2013), unter anderem in der **Konvention über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen** aus dem Jahr 1989. Das Grundgesetz sieht die deutsche Sprache als nicht konstitutiv für die Bundesrepublik Deutschland an. Zudem verweist Artikel 3 darauf, dass niemand aufgrund seiner Sprache benachteiligt oder bevorzugt werden darf (vgl. Bainski & Kaiser Trujillo, 2015, S. 478).

Sprachunterstützende Maßnahmen sind entsprechend in allen Schulformen erforderlich, um einer Bildungsbenachteiligung, vor allem aufgrund sprachlicher Defizite, entgegenzutreten. Auch der aktuelle *Nationale Aktionsplan Integration* der Bundesregierung fordert, Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Defizit zu betrachten. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendlichen, einschließlich der Herkunfts- und

Familiensprachen wird betont und als Ressource im Prozess sprachlicher Bildung ausgewiesen. Bund und Länder verpflichten sich, der Mehrsprachigkeit im Schulalltag durch geeignete Maßnahmen angemessene Rechnung zu tragen (vgl. Nationaler Aktionsplan Integration).

UN-Kinderrechtskonvention (1989)

Artikel 29 c): Die Bildung des Kindes muss darauf gerichtet sein, [...] dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln.



Wir Kinder, die in verschiedenen Sprachen leben, sehen Mauern, die sich durch unsere Gesellschaft ziehen, die für die meisten Menschen, die ausschließlich die dominierende Sprache sprechen, vermutlich nicht sichtbar sind. Wir Kinder von zwei oder mehr Sprachen lernen früh, uns entlang dieser Mauern, über sie hinweg und manchmal mitten durch sie hindurch zu bewegen.

Kübra Gümüşay | aus: Sprache und Sein, 2020

In der *Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund* wurde bereits im Jahr 2007 festgehalten, dass neben der deutschen Sprache auch die Familiensprachen der Lernenden mit Einwanderungsgeschichte anzuerkennen und im schulischen Kontext zu berücksichtigen sind (vgl. KMK, 2007).

Das deutsche Schulsystem hat in den letzten Jahren entsprechende Akzente gesetzt, um die (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit in den Schulklassen aufzugreifen, im Bestreben vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die Hilfe bei der Förderung ihrer Sprachkompetenzen benötigen. Dieser – oftmals als *institutional turn* bezeichnete – Schritt ist ein bedeutsamer Teil bildungspolitischer Bestrebungen, der an den (Einzel-) Schulen ausgebaut und mit Leben gefüllt werden muss.

Die **Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen** betonen die Förderung der Sprachkompetenz als Aufgabe aller Fächer (vgl. Richtlinien, 2008, S. 13-14). Besonders wichtig für die sprachliche Förderung der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, ist die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte – selbstverständlich auch mit den Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Die

Kultusministerkonferenz (2007)

Sie [die Schule] nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.

Richtlinien halten fest, dass die „Lehrkräfte [...] den Kompetenzen in den Herkunftssprachen und den kulturellen Erfahrungen der Kinder Interesse und Wertschätzung entgegen [bringen]. Wo immer es möglich ist, sollte auf die Herkunftssprache(n) eingegangen werden, um die Entwicklung einer ausgebildeten und sprachbewussten Zweisprachigkeit zu fördern, um Vermittlungshilfen zu schaffen und um vorhandene Sprachfähigkeiten auch als Basis für das Deutschlernen zu aktivieren“ (Richtlinien, 2008, S. 14).

Der neue **Lehrplan Deutsch für die Grundschule** aus dem Jahr 2021 rückt Mehrsprachigkeit noch weiter in den Fokus, so zum

Beispiel unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Erziehung. Sprachen und literarische Traditionen anderer Länder werden in den Unterricht einbezogen und die kulturellen Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Herkunftssprachen im Deutschunterricht als Anlass zur vergleichenden Sprachbetrachtung genutzt (vgl. Lehrplan Deutsch, 2021, S. 11). So gibt der Deutschunterricht „Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, über Erfahrungen mit anderen Sprachen zu sprechen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Sie sollen so ihr Sprachverständnis weiterentwickeln – auch für das Erlernen einer Fremdsprache. Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen leistet durch die Förderung metasprachlicher Fähigkeiten einen Beitrag zur Sprachbewusstheit“ (Lehrplan Deutsch, 2021, S. 17).

Für die Sekundarstufe I betont zum Beispiel der neue **Kernlehrplan für das Fach Deutsch** an der Gesamtschule, der im Schuljahr 2022/23 erstmals für den fünften Jahrgang zur An-

Referenzrahmen Schulqualität NRW

2.9.2: Schülerinnen und Schülern werden Möglichkeiten eröffnet, ihre sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen aus unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten in unterrichtliche Prozesse und schulische Handlungsfelder einzubringen.

wendung kommt, dass „Kinder und Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte, die neben Deutsch noch über Kenntnisse in anderen Herkunftssprachen verfügen, [...] diese nutzen [können]. Neben ihrer Kompetenzerweiterung in der deutschen Sprache können sie aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten. Die Ressource der Mehrsprachigkeit kann den Deutschunterricht bereichern. Ziel des Deutschunterrichts ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I normgerecht und bildungssprachlich angemessen sprechen und schreiben können“ (vgl. Kernlehrplan, 2022, S. 8).

Etliche Studien weisen nach, dass durch den frühen Erwerb mehrerer Sprachen das Erlernen weiterer Sprachen vereinfacht wird (vgl. Engin, 2017). Vergleiche zwischen Sprachen können genutzt werden, um sprachliche Unterschiede zu erkennen und zu erklären. Hierbei wirkt sich das Kompetenzlevel der Familiensprache durch Sprachtransferprozesse stark auf die allgemeine Sprachkompetenz aus: Je höher die Kompetenz in der Familiensprache, desto höher ist auch die allgemeine mündliche und schriftliche Sprachkompetenz (vgl. Tunc, 2012). Die Sprachwahrnehmung und Sprachbewusstheit ist bei mehrsprachigen Menschen erhöht. Letzteres ist die Grund-

Institutionelle Mehrsprachigkeit

Über den einzelnen Menschen hinaus können Institutionen mehrsprachig sein, zum Beispiel Familien, Bildungseinrichtungen oder andere gesellschaftliche Institutionen. Institutionelle Praktiken werden dann in mehreren Sprachen durchgeführt. [...] Nicht in allen Fällen sind jedoch alle Mitglieder einer mehrsprachigen Institution mehrsprachig beziehungsweise beherrschen alle in der Institution verwendeten Sprachen. [...] Andererseits können Institutionen einsprachig agieren, auch wenn ihre Mitglieder zu großen Teilen mehrsprachig sind (Montanari, et al., 2019).

lage für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen.

Statt eines Gegeneinanders von Mehrsprachigkeit versus Deutschförderung gilt es, eine Förderung der Sprache Deutsch im Rahmen einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu forcieren. Das heißt, dass die Vermittlung der Bildungssprache Deutsch, die ein neues Sprachregister für alle Kinder und Jugendlichen innerhalb der Institution Schule darstellt, nur im Einklang mit den von den Lernenden mitgebrachten Sprachen – auch den Familiensprachen – gelingen kann.

Schulgesetz NRW

Art. 2 Abs. 10: Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler.

Ansätze der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit

Die Ansätze schulischer Bemühungen zur Förderung der Familiensprachen reichen von einem herkunftssprachlichen Zusatzunterricht über bilinguale Schulangebote bis hin zu einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsorientierung im Kontext Schule. Ziel ist es, die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit weiter zu fördern und somit eine Gegenposition zu Deutschgebieten an Schulen zu entwickeln (vgl. Gürsoy, 2010). Deutschgebote basieren auf der Einschätzung, dass die Festlegung auf eine gemeinsame Sprache zu weniger Ausschluss und zu einem besseren Lernumfeld für Deutschlernende führen würde. Solch eine pauschale Annahme berücksichtigt jedoch nicht die im ersten Teil dieser Handreichung beschriebenen Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit innerhalb einer Gesellschaft und Institution. Wir sollten uns daher fragen, warum wir die Nutzung von Sprachen, die wir selbst nicht immer verstehen, als unhöflich

empfinden. Oft stehen hinter diesem Gefühl eher Unsicherheiten, zum Beispiel, dass schlecht über jemand anderen gesprochen werden könnte. Reflektiert man, dass diese Gespräche jedoch auch in unserer Abwesenheit auf Deutsch geführt werden könnten und dass die meisten Gespräche zwischen Schülerinnen und Schülern zu unterrichtsbezogenen Themen stattfinden, kann man evtl. ein entspanntes Verhältnis zur Mehrsprachigkeit im eigenen Umfeld entwickeln. Pauschale Deutschgebote sind zudem an Schulen rechtlich unzulässig³⁾.

Für Lernende bietet sich durch die Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit vielmehr die Möglichkeit, Brücken zwischen der Familien- und Zielsprache zu schlagen. Auch wenn die Grammatik einer jeweiligen Sprache beim Zweitspracherwerb in der Regel relativ unabhängig von der Grammatik einer bereits gelernten

3)

Vgl.: Artikel in *Die Glocke*: Türkisch in Pausen bleibt erlaubt (Oelde, online vom 12.12.2012)



Sprache aufgebaut wird, spielen die Kompetenzen der Familiensprache in anderen Bereichen, so zum Beispiel beim Erwerb der Semantik, in Bezug auf schriftlich-textuelle und schulisch kognitive Fähigkeiten, eine zentrale Rolle (vgl. Jeuk, 2008, S. 33).

So fordern einige Autorinnen und Autoren der Fremdsprachendidaktik beispielsweise, die Verwendung von Familiensprachen im Englischunterricht zu erlauben, um die inhaltliche Zielerreichung zu stützen oder gar zu beschleunigen (vgl. Atkinson, 2015). Vor allem lernschwächere Schülerinnen und Schüler sollen hier profitieren, da Lernergebnisse beispielsweise auch in der Erst-/Familiensprache besprochen werden können (vgl. Holthouse, 2006). Eine vergleichbare Perspektive wird auch im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der Familiensprachennutzung im Unterricht vertreten. Analysen von Dirim (vgl. Dirim, 2009) zeigen, dass das Erlauben der Familiensprachen im Unterricht das Verständnis der Lernenden sichern kann. Erst kürzlich konnte eine Studie des RWI – *Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung* – den positiven Effekt mehrsprachiger Lehrkräfte auf den Deutsch-erwerb von neueingewanderten Schülerinnen und Schülern in weiterführenden Schulen nachweisen (vgl. Höckel, 2020).

Leider treten die Vorteile eines mehrsprachigen Spracherwerbs oft in den Hintergrund, wenn es um die Leistungsbeurteilung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern geht. Dies kann schwerwiegende Folgen für die weitere Bildungsbiografie haben. Daher ist es wichtig, dass ausreichend Kenntnisse und

Qualifikationen im Bereich der Mehrsprachigkeit bei allen Akteurinnen und Akteuren in der Schule vorhanden sind.

Es hat unter anderem Konsequenzen für mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Bildungssystem, wenn nur die Ergebnisse in einer Sprache analysiert werden, denn „dann werden immer Ausschnitte betrachtet, die sich auf eine einzige Sprache begrenzen, es erfolgen also Teildiagnostiken der sprachlichen Fähigkeiten. Spezifische Fähigkeiten Mehrsprachiger bleiben dabei unberücksichtigt“ (Montanari, et al., 2019, S. 197).

Eine professionelle und fortlaufende Diagnostik der sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler ist unentbehrlich, soll die Förderung Früchte tragen. Nur eine „pädagogische, auf den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung basierende Sprachdiagnostik, die die valide Einschätzung des Sprachstandes ermöglicht und [die] mit Blick auf die Entwicklungsprozesse und die Mehrsprachigkeit des Kindes angewendet, interpretiert und dokumentiert wird, erlaubt die Feststellung des individuellen konkreten Förderbedarfs“ (Integrationsplan, 2007, S. 52). Gleichzeitig bedeutet dies „eine entsprechende Schwerpunktsetzung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Gute pädagogische Diagnose- und Sprachförderkompetenz der Fachkräfte muss unabdingbar gewährleistet sein“ (Integrationsplan, 2007, S. 52). ●



Vortrag von Prof. Dr. Ingrid Gogolin über *Migranten im deutschen Bildungswesen – Perspektiven interkultureller Pädagogik* (2009)

Sprachsensibler Unterricht – Wertschätzung für alle Sprachen

Im Gespräch mit Christiane Bainski

Frau Bainski, wo genau sehen Sie den Platz von Mehrsprachigkeit in Konzepten wie der durchgängigen Sprachbildung oder dem sprachsensiblen Unterricht?

Bainski: Durchgängige sprachliche Bildung heißt ja, dass man für den gesamten Bildungsverlauf, einmal vertikal – frühe Bildung, über die schulische und weiterführende schulische Bildung bis zur beruflichen Bildung hindurch – ein durchgängiges Konzept hat, in dem Bildungssprache vermittelt wird. Dabei müssen natürlich auch Kenntnisse dazu vorhanden sein, wie sich Sprache entwickelt, wie sie erlernt wird und welche Lernprozesse auch dem Bildungsspracherwerb nützen. Wichtig ist auch, ein Verständnis darüber zu entwickeln, wie das Zusammenspiel des Sprachbesitzes, des sogenannten Sprachenrepertoires im Gehirn mit dem emotionalen Bereich funktioniert, um dann eben Spracherwerb und Sprachlernen insbesondere mit höheren kognitiven Leistungen zu verbinden. Es ist wissenschaftlich belegt, dass Mehrsprachigkeit als Lernressource genutzt werden kann und höhere kognitive Leistungen und mehr Sprachbewusstheit zum Ergebnis hat.

Durchgängige Sprachbildung ist nicht nur vertikal zu verstehen, sondern auch horizontal. Es geht um die Einbeziehung aller Fächer. Hier greift das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern. Sprachliche Bildung muss also entlang der gesamten Bildungsbiografie ebenso wie in allen Fächern geleistet werden. Gerade die mehrsprachigen Kinder mit ihren Potentialen müssen abholt und zur Bildungssprache geführt werden. In diese Lernkonzepte gilt es den Sprachbesitz in den Familiensprachen einzubeziehen.

Wünschenswert wäre eine politische Linienvorgabe, die eine bessere Verankerung solcher Lehr- und

Lernstrategien im System – gestützt durch Qualifizierungskonzepte – sicherstellt.

Wenn eine breite politische Unterstützung noch nicht da ist. Was können Schulen tun?

Schulen haben einen gewissen Freiraum, sich in ihrem Schulprogramm und ihren schulischen Konzepten selbst zu bewegen. Eine Schule, die das möchte, könnte sich darum bemühen, Fortbildungen zu bekommen. Wenn die staatliche Fortbildung nichts Entsprechendes anbietet, kann man beim *Kommunalen Integrationszentrum* (KI) nachfragen oder den Kompetenzteams und Bildungsbüros. Da gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Oder Schulen, die sich an Standorten mit Universitäten zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern befinden, könnten sich an die Fachwissenschaft wenden. Es gibt heute in NRW eigentlich keine Lehrkräfteausbildung, in der nicht zu Mehrsprachigkeit oder zumindest Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache gelehrt und geforscht wird. Also man hat schon die Möglichkeit, da Verbindungen zu schaffen und selbst

Kurzporträt: Christiane Bainski

Christiane Bainski arbeitete nach ihrem Lehramtsstudium an mehreren Schulen. Nach ihrer Abgeordnetentätigkeit im Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) von 1995 bis 2000 leitete sie die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Ab 2013 war sie bis zu ihrem Ruhestand im Jahr 2018 die Leiterin der *Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren* (LaKI). Zuletzt veröffentlichte der Landesintegrationsrat NRW die von ihr verfasste Broschüre *Natürliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Schlüssel zum Schulerfolg*.



Wir haben kaum noch Schulen oder Klassen, in denen mehrheitlich monolingual deutschsprachige Kinder sind, in Ballungsgebieten gar nicht.

Schritte zu gehen. Auch Schulen in einem Sozialraum (...) könnten ein Netzwerk bilden. Wenn klar ist, hier gibt es viele mehrsprachige Kinder, dann kann man solche Konzepte gemeinsam angehen.

Wie sieht es aus mit dem Gedanken der Inklusion, um den es auch in einer Einbindung von Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen geht?

Ja genau. Der Grundgedanke aus den 1990er Jahren, aus dem ersten sogenannten *Index für Inklusion*, lautet ja, dass die Barrieren im System liegen, nicht bei den Menschen. Man muss dann im System nach den Hindernissen schauen. Es ist wichtig, dass möglichst alle Bildungssprache beherrschen. Dabei ist es zunächst nicht wichtig, in welcher Sprache diese entwickelt wird. Diese Kompetenz ist übertragbar. Für Bildungserfolg in Deutschland ist jedoch die deutsche Bildungssprache wesentlich. Man braucht neben der Alltagssprache natürlich auch die Fähigkeit, sich über komplexe theoretische Kontexte zu äußern. Diese Bildungssprache erwirbt man nur, indem sie gezielt beigebracht wird. Dazu braucht man das schulische System, das hier bewusst unterstützt, zum Beispiel durch sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern oder durchgängige sprachliche Bildung und durch das Nutzen des gesamten Sprachenrepertoires. Viele Familien können dies nicht mehr alleine leisten. Auch viele deutschsprachige Familien sind hier inzwischen überfordert. Die Lebens- und Lernbedingungen haben sich stark verändert, der Raum im Familienleben fehlt oft. Wir brauchen eigentlich eine Schule, die die Bildungssprache sehr bewusst und sehr gezielt an alle Schülerinnen und Schüler vermittelt und dabei berücksichtigt, dass mehrsprachige Kinder das in einem anderen Lernprozess leisten als Einsprachige. Dieses Wissen fehlt im System immer noch und muss verankert werden.

Wie wichtig ist die Kooperation innerhalb der Schule und nach außen im Bereich Mehrsprachigkeit?

Innerhalb der Schule muss man verschiedene Ebenen sehen. Die Schulkonferenz kann das Schulprogramm beschließen, zum Beispiel ein interkulturelles Schulkonzept mit dem Anspruch, Mehrsprachigkeit zu leben. Dann könnte man sich in der Lehrkräftekonferenz durch fachlich gute Begleitung darauf verständigen, was die Leitlinien für gutes Sprachenlernen sind. So eine Art Sprachlernkonzept für die Schule. Und dann setzt sich jede Fachkonferenz hin und macht dementsprechend auf Basis ihres Faches Vorschläge, was im jeweiligen Jahrgang notwendig ist an Grundwortschatz, an sprachlichen Redewendungen, an Textsorten et cetera. Dann bringt man dies miteinander in ein schulspezifisches Konzept. Es ist schon ein gewisser Aufwand. Man braucht eine Zeit lang einige zusätzliche Ressourcen – Stundenentlastungen und/oder Räume, in denen das geht. Auch mehr Teamarbeit wäre erforderlich.

Nach außen könnte man sich mit anderen Schulen vernetzen, die vergleichbare Wege gehen, sich über die gemachten Erfahrungen austauschen. Dann könnte man Unterstützungssysteme wie KI und Kompetenzteam (KT) einbinden. Das KI kann mit Schulen ein Netzwerk bilden, Einzelschulen gezielt begleiten. Die Kooperation mit dem KT ausbauen und ein gemeinsames Angebot entwickeln. Hierzu sind natürlich auch Mittel wichtig. Es gibt auch Migrant*innenorganisationen, die im Bildungsbereich aktiv sind, Elternvereine usw. Also man kann schon ein Kooperationssystem schaffen. Die staatliche Lehrkräftefortbildung braucht es natürlich auch. Hier muss sich Vieles aber noch weiterbewegen.

Welche Rolle spielen die Angebote *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* und *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* in der Schule für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit?

Wichtig ist es, DaF und DaZ als einen wesentlichen Teil eines mehrsprachigen Lernkonzeptes zu sehen.

Wir haben kaum noch Schulen oder Klassen, in denen mehrheitlich monolingual deutschsprachige Kinder sind, in Ballungsgebieten gar nicht. Insofern muss man also wissen, wie vermittele ich auch die deutsche Sprache im Sinne einer Bildungssprache. Hierbei sind DaF und DaZ Lernkonzepte, die wesentliche Aspekte der mehrsprachigen Bildung ausmachen. Man überlegt dann, wie vermittele ich die Unterrichtsinhalte auf der Ebene der Sprache, wie greife ich die anderen Sprachen auf und gebe ihnen Raum? Zum Beispiel könnte man zulassen, dass Kinder sich untereinander in ihren Familiensprachen beraten dürfen. Oder sich gegenseitig unterstützen und erklären dürfen, was sie dann anschließend auf Deutsch formulieren. Wir dürfen nicht vergessen, Sprache ist nicht einfach eine Ansammlung von Wörtern und Grammatikstrukturen. Sondern es steckt auch immer ein kultureller Code dahinter. Wenn sie aus den Denkrichtungen ihrer eigenen Sprachen kommen und das dann mit ihren Erlebnissen im deutschen Kontext, auch durch soziale Kontakte, verbinden können, dann wird auch die Bandbreite des Wissens besser. DaF/DaZ verhilft dazu, die sprachliche Einbettung des Lernprozesses zu fördern.

Welche Haltung braucht es?

Es braucht die Fähigkeit, Respekt und Wertschätzung für andere Sprachen zu haben. Dass nur Deutschsprechen hilft, Deutsch zu lernen, ist nicht richtig. Sondern die deutsche Sprache entwickelt sich besser, wenn sie eingebettet ist in den gesamten Sprachbesitz. Das Lernen der Sprachen kann sich gegenseitig ergänzen. Respekt, Wertschätzung und eben auch die Bereitschaft, auszuhalten, dass nicht alles so ist, wie ich es mir wünsche. Man sollte nicht homogenisieren wollen. Danach kann ich mich noch so sehr zurücksehnen, nach Homogenität, die hat es auch früher nicht wirklich gegeben. Kinder sind im-

mer vielfältig. Sie haben unterschiedliche Leistungsniveaus, Talente, Interessen, soziale Hintergründe. Und jetzt haben wir eben eine Vielfalt, die noch breiter geworden ist. Das Schulsystem ist so behäbig und in dem Moment, wo etwas Neues kommt, ist es nicht bereit, den Kurs zu ändern. Bis der Druck zu groß ist und dann steht aber schon das nächste Problem an. Beim Thema Mehrsprachigkeit sind wir auch der Problemlösung hinterher. Wir müssten weiter sein. Solange wir nicht die Mehrsprachigkeitsdidaktik nach vorne gebracht haben, werden wir weiterhin Kinder und Jugendliche haben, denen wir nicht ermöglichen, das Niveau zu erreichen, das sie haben könnten. Wir brauchen reflektierte, für Neues und Veränderung offene Menschen auf allen Ebenen des Bildungssystems.

Sollte es dann nicht auch um eine sogenannte diversitätssensible Unterrichts- und Schulentwicklung gehen?

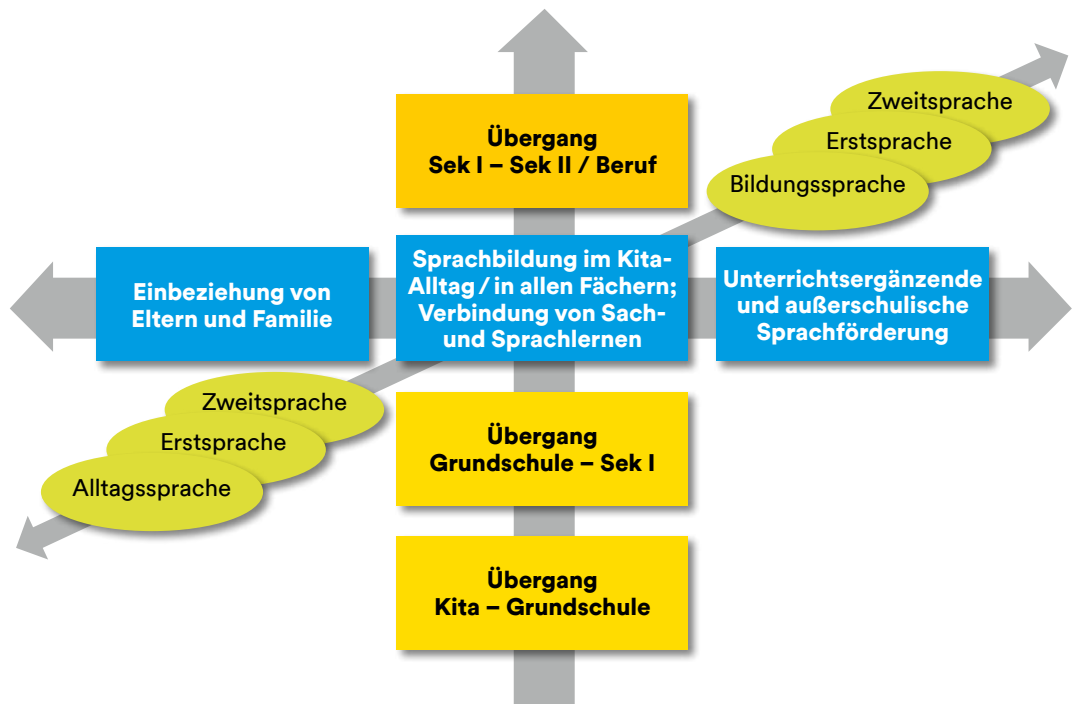
Im NRW-Landesdurchschnitt haben wir nachweisbar in den letzten Jahren 50 Prozent und mehr mehrsprachige Geburtenjahrgänge. Also haben wir in den Schulen zwischen 30 und 60 Prozent oder mehr Kinder, die mehrsprachig sind. Nicht nur in einer Sprache, sondern in verschiedenen. Es kann doch eigentlich keine Schule mehr etwas Anderes machen.

Viele sagen immer, Diversitätsorientierung, das ist eine Zusatzaufgabe, das jetzt auch noch. Ich kann mir nicht vorstellen, dass eine originäre Bildungsunterstützung aller Schülerinnen und Schüler eine Zusatzaufgabe sein kann. Warum soll ich mich frustriert über meine Misserfolge den Rest der Berufstätigkeit klagend durchhangeln, wenn ich doch durch zusätzliches Lernen und Weiterentwicklung meiner Lehrkompetenz mir und den Kindern mehr Erfolgserlebnisse verschaffen kann!?



Wir brauchen reflektierte, für Neues und Veränderung offene Menschen auf allen Ebenen des Bildungssystems.

Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung nach FörMig



Quelle: www.foermig-berlin.de/konzeption

Vertikale Dimension: Sprachbildung und Sprachförderung über die gesamte Bildungsbiografie hinweg. **Horizontale Dimension:** Sprachbildung und Sprachförderung auch im familiären Umfeld und in unterrichtsbegleitenden außerschulischen Kontexten. Betroffen sind dabei sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache, die Alltags- sowie die Bildungssprache. Mehrsprachigkeit wird in den Unterricht und die Zusammenarbeit mit den Eltern immer einbezogen.

Vorteile einer frühen Mehrsprachigkeit

- Mehrsprachige Kinder lernen früher, sich in die Situation anderer hineinzusetzen (vgl. Genesee, 1975).
- Mehrsprachige Kinder können besser über Sprache reflektieren und Regeln schneller erkennen (vgl. Raluca Barac, 2014).
- Mehrsprachige erlernen weitere Sprachen meist schneller (vgl. Uslucan, 2020).
- Mehrsprachige entwickeln über einen längeren Zeitraum einen größeren Wortschatz (vgl. Kosmidis, et al., 2006).
- Mehrsprachige verfügen über eine höhere kognitive Flexibilität und eine höhere Fähigkeit, mit Ambiguität umzugehen. (vgl. Uslucan 2020)

Mehrsprachigkeitsorientierung im (Fremd-)Sprachenunterricht

Wissenschaftliche Erkenntnisse sowie bildungspolitische und curriculare Vorgaben fordern den (Fremd-)Sprachenunterricht dazu auf, Mehrsprachigkeit nicht nur als Ziel, sondern auch als Bedingung zu betrachten. Das bedeutet, dass neben der Vermittlung von Mehrsprachigkeit auch die Anerkennung und das konstruktive Aufgreifen sozialisationsbedingter Mehrsprachigkeit im Kontext des (Fremd-)Sprachenunterrichts in den Vordergrund rücken sollten. Gründe dafür sind sowohl in der Relevanz der Familiensprachen für die Lernenden – affektive Komponente – als auch in wissenschaftlichen Erkenntnissen zu finden. So verknüpfen Lernende zum Beispiel wichtige Lebensereignisse mit ihrer Familiensprache, die darüber hinaus häufig Dreh- und Angelpunkt familiärer Kommunikation ist.

Wissenschaftliche Studien belegen, dass eine positive Identifikation mit der Familiensprache/-kultur eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer schulischen Anpassung darstellt (vgl. Göbel, et al., 2019, S. 28). Fächerübergreifende Abstimmungsprozesse, zum Beispiel in Form von gemeinsamen Fremdsprachenkonferenzen, in denen etwa gemeinsame Sprachlerntechniken und -strategien abgestimmt und eine einheitliche grammatikalische Terminologie entwickelt werden, sind mitunter erforderlich (vgl. Hufeisen, 2005).

Unter dem Begriff der **Integrierten Sprachendidaktik** oder des **Gesamtsprachencurriculums** sind die bisherigen Konzepte und Ideen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht zusammengefasst (vgl. Hufeisen, 2005). Die Didaktik

fordert neben dem Erlernen einer Zielsprache die Vermittlung einer allgemeinen Sprachlernkompetenz. Es gilt dabei, alle Spracherfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen – unabhängig davon, ob man diese als Lehrperson selbst beherrscht (vgl. Krumm, 2005). Das bedeutet, dass neben dem Erlernen einer (Fremd-)Sprache, die Verkehrssprache (hier: Deutsch) sowie die Familiensprachen der Lernenden in den Fokus rücken (vgl. Lutjeharms, 2005). Bereits jetzt existieren vielfältige Ansätze zur didaktischen Umsetzung. So wird zur Förderung der Sprachbewusstheit beispielsweise die Arbeit mit Sprichwörtern, Internationalismen sowie grammatikalischen Vergleichen empfohlen. Für den Deutschunterricht liegen Vorschläge vor, wie dieser konzeptionell mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) zu verknüpfen ist (vgl. Belke, 2001, 2012). Hierbei werden beispielsweise Elemente des Arbeitsbereichs *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) stärker in den Deutschunterricht eingebaut.

Integrierte Sprachendidaktik

Die integrierte Sprachendidaktik ist angelehnt an die Erkenntnisse, dass jeder Mensch über ein gesamtes Sprachenrepertoire verfügt. Nicht einzelne Kommunikationskompetenzen, sondern eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ist das Ziel, die alle Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen (vgl. Europarat, 2001, S. 163). Ziel ist eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz von allen Lernenden über Fächergrenzen hinweg.

Ein zentrales Moment liegt dabei im Einsatz von Sprachspielen: Sie ermöglichen das spielerische Einüben grammatikalischer Muster in einem sanktionsfreien Raum bei gleichzeitigem Aufbau einer Sprachbewusstheit, hier durch Sprachvergleiche. So können beispielsweise andere Sprachen in Gedichten eingebracht werden, um auf Reimstrukturen aufmerksam zu machen. Schriftsprachliche Fehlleistungen, die bei den Lernenden aufgrund ihrer anderen Sprachen zustande kommen, können zum Ausgangspunkt der Phänomenanalyse werden.

Interkomprehension

Interkomprehension meint hier die „bewusste Nutzung der zahlreichen Parallelen zwischen den Sprachen eines Individuums beim Erlernen einer vermeintlich neuen Sprache“ (Schöpp, et al., 2010, S. 34).

Für den Spanisch- und Französischunterricht sind Aufgaben zur Unterstützung des rezeptiven Sprachverständnisses ebenso wie Aufgaben der **Interkomprehension** entwickelt worden. Eine Sammlung sprachübergreifender Aufgaben zur Reflexion der Sprachverwandtschaft zwischen der englischen, der deutschen, der französischen, russischen und lateinischen Sprache findet sich bei Behr (vgl. 2005) oder bei Candelier (et al. 2010). Der Nutzen für das Sprachenlernen, die Sprachbewusstheit und die Sprachlernmotivation – vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern ab Klasse 8 mit zum Teil umfassenden Kenntnissen relevanter Transfersprachen –

wurde mittels empirischer Studien bereits belegt. Allerdings ist für eine hohe Anwendungswahrscheinlichkeit sowohl eine systematische Einführung als auch ein gezieltes Training von Sprachtransferstrategien erforderlich (vgl. Bär, 2009; Böing, 2004; Brüser & Wojatzke, 2013; Göbel & Schmelter, 2016).

Trotz vielfältiger Ansätze zur Umsetzung steht der Fremdsprachenunterricht aktuell noch in großer Distanz zu einer umfassenden Mehrsprachigkeitsorientierung. Es werden bestenfalls Transferperspektiven zur deutschen Sprache hergestellt. Ein Grund ist sicherlich darin zu finden, dass integrativ-mehrsprachige Ansätze in Lehrwerken immer noch Mangelware sind. Dabei gelten die Lehrwerke – vor allem im Bereich des Fremdsprachenunterrichts – immer noch als Leitmedium (vgl. Göbel, et al., 2019, S. 28). Das DFG Projekt *Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert* (Franzimo) widmet sich der oben genannten Problematik. Es werden gezielte Aufgaben für den lehrwerksbasierten Französischunterricht entwickelt, die für das Thema Mehrsprachigkeit sensibilisieren, indem die Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen werden.

Einführende Literatur:

Dirim, İnci und Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: UTB

Gogolin, Hansen, McMonagle, Rauch (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr.

Krumm, Hans-Jürgen (2014): Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. Vortrag von Hans-Jürgen Krumm bei der Tagung „Wie viel Sprachen braucht der Mensch“. Graz.

Beese, M.; Benholz, C.; Chlosta, Chr. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt

Praxisbeispiele für den Sprachenunterricht in der Grundschule

Die Unterrichtsbeispiele zur Integration von Mehrsprachigkeit ermöglichen den Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht, Freude an sprachlicher Gestaltung und sprachlichem Spiel zu erleben und ihre Bewusstheit im Gebrauch der deutschen Sprache auszubauen. Sie stellen für die Schülerinnen und Schüler herausfordernde, bedeutsame und lebensnahe Situationen dar und ermöglichen ästhetische Erfahrungen mit Sprache.

Somit sind sie an der Beschreibung der Aufgaben des Faches Deutsch im Lehrplan ausgerichtet (vgl. Lehrpläne Grundschule, 2021, S. 11). Darüber hinaus zeigen sie Möglichkeiten zur Verknüpfung mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) sowie zur Einbindung von (mehrsprachigen) Eltern auf.

Alle Aufgaben werden durch die Kompetenzerwartung der Lehrpläne legitimiert.

① Sprachvergleich: Januar und Januarie

Monatsnamen in romanischen Sprachen im Deutsch- und Sachunterricht

Diese Unterrichtseinheit eignet sich für Schülerinnen und Schüler der Klassen 2 bis 4. Unter dem Motto *Januar und Januarie – das klingt fast gleich* vergleichen sie die Namen der Monate im Deutschen und im Rumänischen. Die Verwandtschaft der romanischen Sprachen untereinander und mit dem Lateinischen lässt sich an vielen Wörtern des täglichen Gebrauches – auch im Wortschatz der Grundschul Kinder – erkennen.

Weltweit sprechen circa 700 Millionen Menschen eine romanische Sprache, die sprecherreichsten Sprachen sind Spanisch, Portugiesisch, Französisch, Italienisch und Rumänisch. Unter Schülerinnen und Schülern ist besonders das Rumänische eine häufig vertretene Familiensprache. Die Schülerinnen und Schüler ordnen die deutschen und rumänischen Monatsnamen einander zu und finden Gemeinsamkeiten⁴⁾. Schülerinnen und Schüler, die noch nicht lesen können, arbeiten mit dem Lautbild. Die Lehrkraft spricht die Wörter vor und die Kinder lauschen. Die Schülerinnen und Schüler sprechen die Wörter be-

wusst nach. Kinder, die einen Buchstabenlehrgang abgeschlossen haben, können das Schriftbild auf Gemeinsamkeiten untersuchen, auch wenn sie noch nicht flüssig lesen können. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können die Wörter in weiteren romanischen Sprachen untersuchen. Die richtige Aussprache zu üben, ist wichtig. Hier kann mit HSU-Lehrkräften und mehrsprachigen Eltern zusammengearbeitet werden, zum Beispiel indem Aufnahmen von Audiodateien erstellt werden. Der Lehrplan Deutsch benennt im Bereich Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken als Kompetenz für die Klassen 1 und 2: „Die Schülerinnen und Schüler finden Unterschiede in Klang und Aussprache“ und für die Klassen 3 und 4: Sie „untersuchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von verschiedenen Sprachen“ (Lehrpläne, 2021, S. 28).

Fächerübergreifend lässt sich die Unterrichtseinheit auch mit dem Sachunterricht kombinieren. Der Kalender wird in der Schuleingangsphase, meist in Klasse 2 thematisiert (vgl. Lehrpläne, 2021, S. 193).

4)
Ein Arbeitsblatt befindet sich im Anhang.

② Wie macht das Schaf ? – Tierlaute in verschiedene Sprachen

Mehrsprachige Lieder im Englisch- und Musikunterricht

Diese Unterrichtseinheit kann im Musikunterricht der Klassen 1 bis 4, in den Klassen 3 und 4 auch fächerübergreifend mit dem Englischunterricht, durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler singen Tierlieder auf Englisch und auf Türkisch und erkennen, dass es in verschiedenen Sprachen unterschiedliche lautmalerische Wörter für die Laute von Tieren gibt. Im Deutschen macht das Schaf *mäh*, im Englischen *baah* und auf Türkisch?

Das Kinderlied *Ali Baba'nın* ist vielen Schulkindern mit türkischen Sprachkenntnissen bekannt und wird in den Familien gesungen. Auch in anderen Sprachen gibt es Kinderlieder, in denen Tierlaute imitiert werden.

Das englische Lied *Old MacDonald had a farm* ist international verbreitet. Spielerisch entdecken die Schülerinnen und Schüler die Tierlaute. Zunächst hören sie die Strophen eines Liedes (von der Lehrkraft gesungen oder als Aufnahme). Sie stellen Vermutungen an, welche Tiere in den einzelnen Strophen vorkommen. Beim erneuten Anhören halten sie den Strophen entsprechende Stofftiere in die

Höhe oder stellen das Tier pantomimisch dar. Schließlich singen die Schülerinnen und Schüler ausgewählte Strophen auf Englisch und Türkisch. Videos zu den Liedern auf *YouTube Kidz* visualisieren die Inhalte und können zur Unterstützung herangezogen werden. Die Anzahl der Strophen kann variiert werden. Innerhalb der Strophen können auch nur die Tierlaute mitgesungen werden. Die Lehrkraft für das Fach Türkisch studiert gemeinsam mit der Musik-Lehrkraft die Lieder im Unterricht ein⁵⁾. Mehrsprachige Eltern können in der Klasse Kinderlieder aus verschiedenen Sprachen singen.

5)
Die Liedertexte finden sich im *Anhang*.

Der Lehrplan für das Fach Englisch beschreibt im Bereich Interkulturelles Verstehen und Handeln diese Kompetenz: „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben offenkundige Ähnlichkeiten und Unterschiede der englischen Sprache, der deutschen Sprache und anderer vertrauter Sprachen“ (Lehrpläne, 2021, S. 48). Der Lehrplan des Faches Musik erfordert das Singen von Liedern „unterschiedlicher Sprachen und Kulturen“ (Lehrpläne, 2021, S. 106).

③ Schreiben, Schrift, Geheimschrift

Das griechische Alphabet als Grundlage unserer Schrift

Diese Unterrichtseinheit für das Fach Deutsch richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Klasse 4. Sie entdecken die Grundlagen unserer Schrift durch Kennenlernen des griechischen Alphabetes. Sie üben das Schreiben von griechischen Buchstaben. Sie transkribieren⁶⁾ Wörter oder Sätze oder schreiben sich gegenseitig kurze Nachrichten.

Aus dem griechischen Alphabet haben sich unter anderem das lateinische und das kyrillische Alphabet entwickelt. Die lateinische Schrift wird in den meisten romanischen, germanischen, slawischen und finnougriechen Sprachen verwendet. Durch den Kolonialismus wurde sie auch in andere Teile der Welt verbreitet. In der Türkei wurde im Jahr 1928

6)
Eine Tabelle zum Transkribieren befindet sich im *Anhang*.

die lateinische Schrift anstelle der arabischen für die türkische Sprache eingeführt. Insgesamt leiten sich Alphabete von über 60 Ländern aus dem lateinischen Alphabet ab. Das kyrillische Alphabet wird heute unter anderem für die Sprachen Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch, Bulgarisch, Serbisch (auch lateinisch) und Mazedonisch verwendet. Die Schülerinnen und Schüler haben im Deutschunterricht das lateinische Alphabet und die Phonem-Graphem-Korrespondenz der deutschen Sprache erlernt. Seiteneinsteigende kennen aus ihren Familien andere Sprachen und Schriftsysteme und sind teilweise bereits

in diesen alphabetisiert. Das griechische Alphabet bildet die gemeinsame Grundlage vieler Schriftsprachen, die in den Familien benutzt werden.

Mehrsprachige Eltern gestalten Texte in verschiedenen Sprachen und Schriften für eine Ausstellung im Klassenzimmer. Der Lehrplan des Faches Deutsch gibt an: „Die Schülerinnen und Schüler untersuchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von verschiedenen Sprachen (Sprachen der Lerngruppe, Geheimsprache [...])“ (Lehrpläne, 2021, S. 28).

④ Die Geisterbibliothek

Mehrsprachiges Erzählen zu einem Bilderbuch

Das Bilderbuch *Die Geisterbibliothek* von David Melling und Mirjam Pressler enthält Seiten mit und ohne Text (vgl. Melling, 2005). Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 4 erzählen im Deutschunterricht frei zu den Bildern ohne Text. Das Erzählen kann in der jeweiligen Erstsprache erfolgen. Dazu werden Tischgruppen / Sprachgruppen gebildet. In den Klassen 3 und 4 schreiben die Schülerinnen und Schüler zu ihren Geschichten. Aus den Ideen aller Kinder wird abschließend eine deutsche Fassung aufgeschrieben.

Eltern leiten Erzählgruppen in verschiedenen Sprachen an. Im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) aller Sprachen kann zu den Seiten des Buches erzählt werden. Der Lehrplan Deutsch hält fest: „Die Schülerinnen und Schüler erzählen Geschichten sinngemäß nach und setzen diese nach eigenen Ideen fort (unter anderem gestützt durch Gegenstände oder Bilder“ (Lehrpläne, 2021, S. 20).

Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

Im vorangehenden Abschnitt ist die Sprache selbst Gegenstand des Lernens. Sprache hat aber auch als Kommunikationsmittel eine verbindende Funktion. Allerdings sind es gerade die sprachlichen Disparitäten in den Fachleistungen, die zuletzt vielfältige Unterrichtsentwicklungen an deutschen Schulen angestoßen haben. Fach- und sprachintegrierte Unterrichts-

konzepte zur Stärkung der bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler wurden entwickelt, um das fachliche Lernen zu intensivieren (vgl. Beese, 2014 und Prediger, 2019). Darüber hinaus sind erste Unterrichtsentwicklungsschritte auf dem Weg zum mehrsprachigen Fachunterricht zu beobachten (vgl. Tabelle unten).

Unterrichtsentwicklungsschritte auf dem Weg zum mehrsprachigen Fachunterricht

- | | |
|----------------------------------|--|
| Mehrere Sprachen zulassen | 1. Erlauben der Familiensprachen in Gruppen- und Partnerarbeitsphasen, aber monolingual deutsche Unterrichtsgespräche (sozialformspezifischer Sprachenwechsel in der Sprachproduktion) |
| Mehrsprachigkeit anregen | 2. Einbinden anderer alltagskultureller Erfahrungen (kulturelle Einbindung der Mehrsprachigkeit)
3. Sprachenvergleiche für bestimmte fachliche Konzepte (Mehrsprachigkeit als Anlass der Sprach- und Konzeptreflexion)
4. gezieltes Vernetzen verschiedener Sprachen, Register und Darstellungen (<i>Multilinguales Languageing</i>)
5. monolinguales Unterrichtsmaterial mit deutschsprachigen Impulsen zur Sprachvernetzung (Sprachvernetzung und -reflexion anregen) |
| Mehrsprachigkeit anbieten | 6. Mehrsprachiges Unterrichtsmaterial (simultane Mehrsprachigkeit in der Sprachrezeption, schwieriger zu realisieren.)
7. Code-Switching (d.h. flexibles Wechseln der Sprachen) durch Lehrkräfte und Lernende zum vielseitigeren Erklären (simultane Mehrsprachigkeit in der Sprachproduktion, nur für mehrsprachige Lehrkräfte zu realisieren) |

7)
Die Übertragung der Funktionen auf andere Fächer ist laut der Autorinnen/ Autoren möglich.

Immer mehr Schulen folgen damit der Forderung des Europarates (vgl. Beacco et al., 2015) alle sprachlichen Ressourcen der Lernenden einzubeziehen. Neben der wertschätzenden Funktion hat der Einbezug der Familienspra-

chen – so Prediger, S., Uribe, A & Taha Kuzu 2019 – im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ⁷⁾ vier didaktische Funktionen, die im Folgenden näher erläutert werden ⁸⁾.

8)
Informationen und Beispiele entnommen aus: Prediger, S., Uribe, A. & Taha Kuzu (2019): 21 ff.

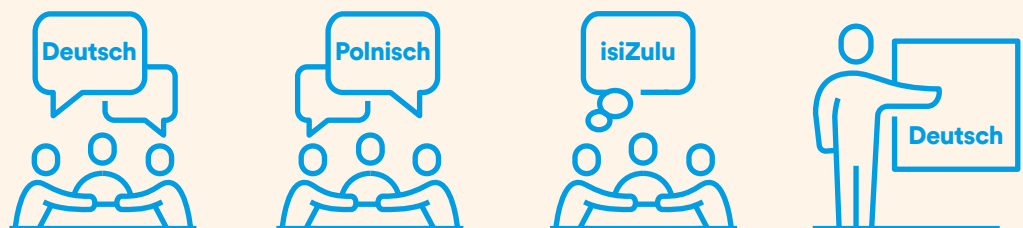
① Familiensprachen *kommunikativ* nutzen

Die Lernenden nutzen die kommunikative Funktion der Familiensprache untereinander.

Situation: Frau S. hat neben Deutsch fünf verschiedene weitere Familiensprachen in ihrer Klasse (Türkisch, Polnisch, Russisch, Zulu und Arabisch), vier dieser Sprachen werden von mehreren Lernenden gesprochen. Sie setzt für Gruppenarbeiten stets möglichst familiensprach-homogene Gruppen zusammen, diese Gruppen diskutieren dann gerne in einem Sprachmix, Deutsch und anderen Familiensprachen. Sie werden dennoch verpflichtet, die Ergebnisposter auf Deutsch zu schreiben, da Deutsch die Zielsprache des Unterrichts bleibt. Die einzige Schülerin, die isiZulu spricht, nutzt isiZulu als Denksprache und kommuniziert dann auch auf Deutsch, dazu fühlt sie sich durch die sprachliche Buntheit der Kleingruppenphase ermutigt. Die beiden Jungen, die Russisch sprechen können, finden die Nutzung der Sprache „doof“ und werden dazu auch nicht gezwungen.

Bemerkung: **Sprachmischungen** sind kein Zeichen von Sprachdefiziten, vielmehr ein Zeichen von Sprachkompetenzen. Sie helfen sowohl beim Wortschatz- und Bedeutungserwerb als auch bei der Schriftaneignung. Sprachmischungen gefährden keinesfalls den Deutscherwerb, vor allem dann nicht, wenn in einem zweiten Schritt deutschsprachige Reformulierungen eingefordert werden. Der formelle Zugang zum Fach und die aktive Beteiligung wird befördert (vgl. Schüler-Meyer, et al., 2019 und Jeuk, 2008).

Zudem ist es wissenschaftlich erwiesen, dass das Zulassen der Familiensprachen in Gruppenarbeitsphasen – vor allem bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern – zu einer höheren Unterrichtsbeteiligung führen kann (vgl. Prediger, et al., 2019)



Vorteile

- **Das gesamte Sprachenrepertoire der Lernenden wird genutzt.**
- **Die Lernenden tauschen sich im geschützten Raum der Kleingruppe aus. Auch Lernende, die sich – zum Beispiel aufgrund sprachlicher Hemmungen – selten beteiligen, können hier zu Wort kommen. Die Möglichkeit einer durchgängigen themenzentrierten Kommunikation ist für alle gegeben: Inhalt vor Sprache.**

② Familiensprachen *kommunikativ* nutzen für andere Lernende

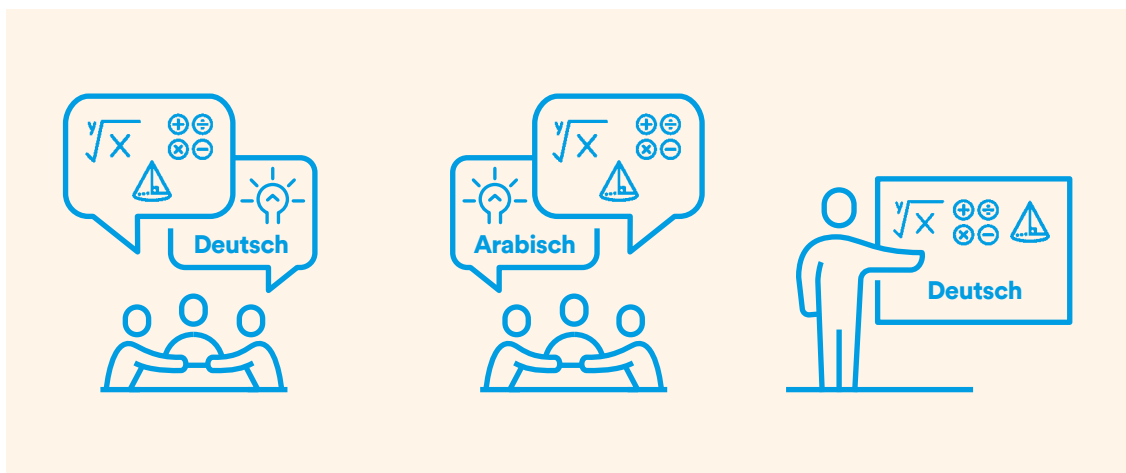
Die kommunikative Funktion der Familiensprachen wird für die Sprachvermittlung im Unterricht genutzt.

Situation: Zeki und Tahir (10. Klasse) sind vor einem Jahr aus Syrien eingewandert und haben seitdem bereits elementares Deutsch gelernt. Im Mathematikunterricht diskutieren sie untereinander die Aufgaben dennoch erst auf Arabisch, bevor Zeki eine passende Skizze zeichnet und Tahir eine algebraische Lösung aufschreibt, die sie in ihrem noch begrenzten Deutsch dann kommentieren. Tahir rät oft die lateinischen Begriffe für mathematisches Fachvokabular und liegt mit ihrer Eindeutigkeit nah dran (zum Beispiel „multiplizieren“, „äquivalent“).

Bemerkung: Herr H. lässt im Unterricht die arabisch-sprachigen Zwischengespräche gerne zu, weil er merkt, dass gerade der sprachliche schwächere Zeki dabei Sicherheit gewinnt für spätere deutsche Äußerungen und dadurch beide mathematisch gut folgen können. Bei Schwierigkeiten dolmetscht Xara Kurdisch, das Zeki auch gut beherrscht.



YouTube-Videos zum
Translanguaging im Unterricht (Englisch)



Vorteile

- Das Deutschlernen wird nicht behindert, wenn im zweiten Schritt deutsche Reformulierungen eingefordert werden.
- Das Fachlernen kann befördert werden, da der informelle Zugang zum Fachinhalt – hier Mathematik – und die aktive Beteiligung erleichtert werden (vgl. Prediger, et al., 2019, S. 21 sowie Schüler-Meyer, et al., 2019).

③ Familiensprachen *kognitiv* nutzen für die jeweiligen Lernenden



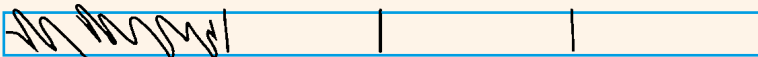

Die kommunikative Funktion der Familiensprachen wird für die Sprachvermittlung im Unterricht genutzt.

Aufgabe: Can teilt ein Blech Baklava mit Freunden. Zeichne Baklavastreifen mit Cans Anteil bei 2, 3, 4 und 5 Leuten und schreibe den Bruch dazu. Wie ändert sich Cans Anteil, den er vom ganzen Baklava bekommt?

Antwort einer Schülerin: *Er isst das auf, es wird weniger! Die allgemeinen Baklavas enthält immer mehrere Anteile. Wechsel ins Türkische [Übersetzung]: Er isst das Stück vom Baklava, das ihm übrigbleibt, und es wird weniger. Jedes Serviceblech von Baklava bekommt mehrere Teile. Weil man mehr Stücke schneiden muss (Kuzu, et al., 2019).*

Bemerkung: In diesem Beispiel wird die Familiensprache als Denkwerkzeug genutzt. Hierbei kann das Thematisieren anderssprachlicher Alltagskontexte dazu dienen, anderssprachliche kodierte Vorerfahrungen zu aktivieren (vgl. Prediger & Redder, 2020).

Wenn die Lernenden über die fachsprachlichen Register der Familiensprache verfügen, können Sie diese für die Konsolidierung ihres Wissens nutzen. Dabei muss natürlich auch immer darauf geachtet werden, dass keine Stereotype reproduziert werden.

1 ganzes Baklava-Blech	Bild von Cans Stück	Cans Anteil am ganzen Baklava
für 2 Leute		$\frac{1}{2}$
für 3 Leute		$\frac{1}{3}$
für 4 Leute		$\frac{1}{4}$
für 5 Leute		$\frac{1}{5}$

Vorteile

Das Vorwissen der Lernenden aus dem Unterricht im Herkunftsland kann im schulischen Kontext aktiviert werden, wie aus dem obigen Beispiel abzulesen ist. Wichtige (weiterführende) Aspekte und Ideen werden seitens der Schülerin auf Türkisch ergänzt (kognitiver Nutzen der Herkunftssprache). „Wenn Sie über bildungs- und fachsprachliche Register der Familiensprache verfügen, können sie diese für die Konsolidierung des Wissens nutzen“ (vgl. Prediger, et al., 2019, p. 23; vgl. auch Schüler-Meyer, et al., 2019).

④ Erst-/Familiensprachen *kognitiv* nutzen, auch für andere Lernende

Die kommunikative Funktion der Familiensprachen wird für die Sprachvermittlung im Unterricht genutzt.

Situation: Frau A. bespricht Unterschiede zwischen deutscher und türkischer Sprechweise für Brüche [...] mit der ganzen Klasse, weil sie das türkischsprachige Denkwerkzeug auch für andere Lernende fruchtbar machen möchte. Sie fragt zunächst die zweisprachig türkisch-deutschen Kinder, „Wie spricht man im Türkischen die Brüche aus, und wie würdet ihr das wörtlich übersetzen?“ Da es vier von sechs Kindern nicht wissen, da sie noch nie über Brüche auf Türkisch gesprochen haben, gibt sie es ihnen als Hausaufgabe, dies herauszufinden. In der nächsten Stunde berichten sie „[...] also fünf, darin drei: einfach andersrum!“

Julius (einsprachig deutsch): „Find’ ich viel besser gedacht; ich muss ja erst das Ganze teilen und kann dann sagen, wie viele Stücke ich nehme.“ Frau A. berichtet dass ganz Asien den Bruch vom Ganzen zum Teil ausspricht. Einige wollen sich das lieber so herum merken, was der Bruch bedeutet. Ebru setzt hinzu, „Aber Zähler verstehe ich besser in Deutsch, der zählt die Fünftel.“ Frau A. hält die türkische Sprechweise im Sprachspeicher als Denkwerkzeug für Brüche fest und fordert die Kinder auf, auch in anderen Sprachen weitere interessante andere Denkweisen zu finden ¹¹⁾.

Bemerkung: In der deutschen Sprache (und in vielen anderen westlichen Sprachen) wird der Bruch $\frac{3}{5}$ ausgesprochen als *Drei Fünftel*. Es wird also erst mitgeteilt, wie groß der Teil ist und dann das Ganze adressiert. Die Denkreihenfolge im Teilungsprozess muss allerdings andersherum sein: Das Ganze wird erst in fünf Stücke geteilt, anschließend wird der relevante Teil aus drei Stücken daraus betrachtet. Dieser natürlichen Denkreihenfolge entspricht die Sprechweise für Brüche im Türkischen (und auch in vielen asiatischen Sprachen). $\frac{3}{5}$ werden dort ausgesprochen als *Fünf, darin 3*. Genannt werden also erst das Ganze und dann der Teil. Zudem wird auch die Relation des Teils im Ganzen anders nuanciert gedacht: Der Teil wird im Ganzen verortet. Die türkische Sprechweise ist also als Denkwerkzeug überlegen und sollte für das Lernen fruchtbar gemacht werden.

Dass ein Teil vom Ganzen genommen wird, ist im Deutschen versteckt in der Silbe „-tel“ im Nenner. Das türkische „darin“ kann helfen, die Beziehung genauer zu analysieren (Schüler-Meyer, et al., 2019).

11) Erfahrung aus dem Projekt *MuM-Multi*. Informationen zu dem Projekt erhalten Sie über die Universität Dortmund. Link zur Webseite:



Vorteile

- **Das Thematisieren der unterschiedlichen Bedeutungsnuancen in den verschiedenen Sprachen ist eine Bereicherung für alle Lernenden. Die sprachlichen Unterschiede – siehe Beispiel oben – können andere Denkweisen befördern.**
- **Die Lernenden haben die Möglichkeit, ihr Wissen über das zu besprechende Thema einzubringen.**

Herkunftssprachlicher Unterricht

Mit den Erkenntnissen zu den Vorteilen einer Anerkennung und Förderung der Mehrsprachigkeit an Schulen stellt sich die Frage danach, wie bestehende Angebote des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in die mehrsprachige Ausrichtung einer Schule integriert werden können. Auch mit der Familiensprache als Zielsprache des Unterrichts können zum Beispiel Sprachvergleiche mit dem Deutschen gemacht werden, aber auch mit weiteren Sprachen, die von den Kindern und Jugendlichen mitgebracht werden (zum Beispiel aufgrund einer eigenen Fluchtgeschichte oder über mehrsprachige Familienkonstellationen). Darüber hinaus hat ein solides Angebot von Herkunftssprachlichem Unterricht und dessen Einbindung in den sonstigen Schulbetrieb noch weitere Vorteile, die im Folgenden erläutert werden. Tatsächlich sind der Inhalt und der Nutzen des HSU nicht allen Lehrkräften bekannt, obwohl ihre Schülerinnen und Schüler diesen vielleicht regelmäßig besuchen. Dies liegt unter anderem an der noch zu geringen Einbindung dieses Angebotes in den sonstigen Schulalltag, obwohl Nordrhein-Westfalen zu den Bundesländern gehört, die diese Unterrichtsform am stärksten fördern.

Der HSU ist bereits seit Jahrzehnten ein fester Bestandteil der Schullandschaft in den meisten Bundesländern. Ursprünglich mit dem Ziel des Spracherhalts für eine Rückkehr der Familien im Rahmen der Arbeitsmigration seit den 1960er Jahren angeboten, gilt er heute als wichtiger Bestandteil der Umsetzung des Rechts auf das Erlernen und Ausüben von Mehrsprachigkeit. Die Grundlage für den Herkunftssprachlichen Unterricht in NRW bildet der **Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 20. September 2021**.

Der HSU zielt demnach auf die „Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung“ zweibeziehungsweise mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und steht all denjenigen offen, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Er wird als Ergänzung zu dem sonstigen Unterricht angeboten und soll mit diesem sowie dem Ganzttag verknüpft werden. Dies entspricht den Erkenntnissen zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Ein gesamtes Sprachenrepertoire und der Umgang damit können sich nur entwickeln, wenn in beiden Sprachen ausreichend Vokabular und grammatisches Wissen vorhanden sind.

Momentan nehmen rund 100.000 Schülerinnen und Schüler dieses Angebot in Nordrhein-Westfalen wahr. Angeboten wird der HSU hier in 26 Sprachen und er ist mit 1.006 Lehrstellen ausgestattet (Stand: 22.8.2022)¹²⁾.

Die Einrichtung einer Lerngruppe findet statt, nachdem Eltern einen Antrag hierzu gestellt haben und an einer Grundschule 15 beziehungsweise an einer weiterführenden Schule 18 Schülerinnen und Schüler sicher teilnehmen. Dabei kommen die Kinder und Jugendlichen in der Regel aus unterschiedlichen Stammschulen zusammen¹³⁾. ➡

12)

Vgl.: <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicherunterricht> (zuletzt aufgerufen am 22.8.2022)

13)

Weitere Informationen und Daten zum HSU in Düsseldorf finden Sie hier: <https://www.duesseldorf.de/schulen/uebersicht-nach-themen-von-a-z/herkunftssprachlicherunterricht.html> (zuletzt aufgerufen am 22.8.2022)

Runderlass vom 20.9.2021, geändert 6.10.2021 (ABI. NRW. 10/21)

1.3 Aufgabe des Unterrichts ist es, auf der Grundlage des gültigen Lehrplans Fähigkeiten in einer Herkunftssprache in Wort und Schrift aufzubauen, zu erhalten, zu erweitern, wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und mehrsprachiges Lernen zu ermöglichen.

**Runderlass vom 20.9.2021,
geändert 6.10.2021 (ABl. NRW. 10/21)**

1.4 Zur engeren Verknüpfung des Herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem Unterricht in den Fächern ist das gemeinsame Unterrichten von Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts und Lehrkräften der anderen Fächer in der Primarstufe möglich.

Während lebensweltliche Mehrsprachigkeit vor allem mündlich und für den alltäglichen Gebrauch genutzt wird, knüpft der HSU daran an, um Kinder und Jugendliche auch in ihrer Familiensprache sowohl in der schriftlichen Sprachkompetenz als auch dem Hörverstehen zu schulen. Dabei verfügt der HSU als eigenständiges Fach über Lehrpläne für alle Sprachen.

In einer Expertise für den *Landesintegrationsrat NRW* (2020) weist der Autor Prof. Dr. Uslucan auf die Potentiale des Herkunftssprachlichen Unterrichts hin. Es werden insbesondere die „Vermittlung der Schrift, der Fachsprache und Bildungssprache, der Erweiterung des Wortschatzes und komplexere Grammatik sowie [die] Rechtschreibung in der Herkunftssprache“ (Uslucan, 2020 S. 47) gefördert. Dies stärkt die Schülerinnen und Schüler nicht nur in ihrer Fähigkeit, zum Beispiel mit Verwandten im In- und Ausland zu kommunizieren, vielmehr werden sie dazu befähigt, ihre Sprachkenntnisse auch in einem professionellen Umfeld zu nutzen und weiter auszubauen. Allgemein werden durch den Unterricht die kognitiven Fähigkeiten, sowie das Erlernen weiterer Sprachen gefördert (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, p. 218).

So profitieren gerade auch Schülerinnen und Schüler „mit anderen Familiensprachen als Deutsch von einer Verzahnung der Sprachenfächer [...], wenn dadurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen und ihrer Verwendung reflektiert werden. Hierzu zählen weniger grammatische Besonderheiten als vielmehr größere sprachliche Einheiten wie etwa Textstrukturen“ (Marx, 2019 S. 16).

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Schülerinnen und Schüler und deren Familien ist die Stärkung der eigenen Identität und ein steigendes Prestige der eigenen Familiensprache, was jedoch keineswegs zu einer immer wieder befürchteten sinkenden „Solidarität“ mit der deutschen Sprache und Gesellschaft führt. Vielmehr zeige ein offenes Engagement für die Familiensprache eine gelingende Integration in eine Gesellschaft der Vielfalt, in der im ersten Moment widersprüchliche oder auch Konfliktmomente immer wieder ein Zeichen demokratischer Aushandlungsprozesse sind (vgl. El-Mafaalani, 2018). Dass laut aktuellem Erlass der Herkunftssprachliche Unterricht in Nordrhein-Westfalen als zweite oder dritte Fremdsprache angerechnet werden kann, zeigt die zunehmende Verankerung und Anerkennung der vielfältigen Herkunftssprachen in Deutschland: „Der Herkunftssprachenunterricht leistet einen Beitrag zur systematischen Entwicklung der Herkunftssprache als Bestandteil mehrsprachiger Bildung“ (Uslucan, 2020 S. 46). Das gleichzeitige frühe Erlernen mehrerer Sprachen, auch auf einem bildungssprachlichen Niveau, sollte also nicht als Konkurrenz, sondern vielmehr als fruchtbare Ergänzung betrachtet werden. Weitere Vorteile des Herkunftssprachlichen Unterrichts sind:

- die Stärkung in den jeweiligen Herkunftssprachen

- regelmäßiger Kontakt zu anderen mehrsprachigen Kindern und einem professionellen mehrsprachigen Vorbild
- Selbsterfahrung in einem Raum, in dem die eigenen herkunftssprachlichen und kulturellen Kenntnisse eine wichtige und positive Rolle spielen

Um von diesen Vorteilen profitieren zu können, ist eine ausreichende und nachhaltige Information zum Angebot des Herkunftssprachlichen Unterrichts durch die Schulaufsicht und die einzelnen Schulen äußerst wichtig. Sie sollten Eltern „proaktiv und selbstverständlich“ (Uslucan, 2020 S. 52) über das Angebot informieren.

Mit der Erkenntnis, dass Mehrsprachige ebenso über ein gesamtes Sprachenrepertoire verfügen, muss jedoch zum Schluss auch festgehalten werden, dass der Herkunftssprachliche Unterricht „in seiner gängigen Definition nur einen Teilbereich des Sprach(en)repertoires von Kindern und Jugendlichen“ (Dirim, et al., 2015 S. 66) aufgreift und nicht etwa deren Herkunftssprache an sich. Auch Deutsch ist für die meisten Schülerinnen und Schüler ein Teil ihres herkunftssprachlichen Repertoires, da sie in Deutschland aufwachsen. Auch deshalb sollte der HSU Teil einer Öffnung der Schule hin zur Mehrsprachigkeit sein. Dies kann zum Beispiel über eine mehrsprachige Projektwoche geschehen oder auch durch eine thematische Kooperation im Fachunterricht mit der jeweiligen HSU-Lehrkraft. Des Weiteren stehen viele Herkunftssprachenlehrkräfte über regelmäßige Gespräche in engem Kontakt mit ihren Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. So kann ein Austausch zwischen einer Regellehrkraft und Lehrkräften des HSU auch einen wichtigen Zugang zur Familie ermöglichen und schulische Probleme oder Missverständnisse können so eventuell besser bearbeitet werden. Es ist daher wünschens-

wert, nachhaltige Kooperationen und gemeinsame Projekte in den Schulen zu initiieren. Dies bedeutet eine Aufwertung der gelernten Sprachen und ein Gefühl der Anerkennung innerhalb der Schule für die Schülerinnen und Schüler.

Bereits bewährt für die Zusammenarbeit von Lehrkräften des HSU und Lehrerinnen und Lehrern in Regelklassen hat sich das Programm *Rucksack Schule*. Das von der *Landesstelle Schulische Integration (LaSI)*¹⁴⁾ im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen koordinierte Programm unterstützt Kinder und Eltern mit und ohne internationale Familiengeschichte sowie Grundschulen. Entlang der Bildungsbiografie des Kindes versteht sich *Rucksack Schule* als Fortsetzung der Programme *Griffbereit* und *Rucksack KiTa*. Das Programm basiert auf der sprachwissenschaftlichen Erkenntnis, dass für einen guten Erwerb der deutschen Sprache und jeder weiteren Fremdsprache solide Kompetenzen in den Herkunfts-/Familiensprachen unterstützend wirken. Daher greift *Rucksack Schule* die Mehrsprachigkeit als Potenzial der Kinder und der Familien auf und sieht sie als wichtige Ressource an. In der Umsetzung bedeutet dies, dass Unterrichtsinhalte sprachsensibel für Kinder und ihre Eltern in der deutschen Bildungssprache und in der jeweiligen Herkunftssprache zeitlich und inhaltlich parallel im Rahmen des Klassenunterrichts, des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) und der Elternbildung vermittelt werden. Das Programm kann somit als Teil der interkulturellen Unterrichts- und Schulentwicklung verstanden werden und lässt sich gut im Schulprogramm verankern. ●

¹⁴⁾
<https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/landesstelle-schulische-integration>
 (zuletzt aufgerufen am 22.8.2022)

Eine Sprache mehr, eine Persönlichkeit mehr

Im Gespräch mit Selma Juriki

Welche Sprachen werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?

Wir sprechen zu Hause mehrere Sprachen. Dabei gibt es nicht eine gemeinsame Sprache. Am liebsten spreche ich Romanes, auch zu Hause mit meinen Kindern. Mein Mann stammt aus Bosnien. Er versteht Romanes, spricht aber besser Mazedonisch und möchte, dass die Kinder auch Mazedonisch gut lernen. Deshalb spricht er meist auf Mazedonisch mit den Kindern. Wir alle beherrschen auch Deutsch, einige besser, andere weniger gut. Die Kinder sprechen auch manchmal nur auf Deutsch zu Hause. Jeder hat seine beziehungsweise ihre Lieblingssprache.

Bei welchen Anlässen werden welche Sprachen gesprochen? Wie ist es bei Besuch zu Hause?

Das hängt von den Gästen ab, je nachdem, welche Sprache sie am besten beherrschen. Das kann Romanes, Mazedonisch oder auch Deutsch sein. Mein Mann versteht Romanes gut genug, um bei Gästen im Gespräch zu bleiben, antwortet dann jedoch auf Mazedonisch. Entweder unsere Gäste verstehen das, oder ich übersetze kurz. Das ist kein Problem.

Welche Jahrgangsstufe besuchen Ihre Kinder? Geht Ihre Tochter bereits in den Kindergarten?

Mein ältester Sohn ist 12 Jahre alt und besucht die 6. Klasse. Mein sechsjähriger Sohn ist dieses Jahr in die 1. Klasse gekommen und meine jüngste Tochter besucht, seit sie ungefähr ein Jahr alt ist, den Kindergarten.

Welche Sprache(n) sprechen Ihre Kinder in der Schule beziehungsweise im Kindergarten?

Der Älteste spricht nur Deutsch in der Schule. Er sagt, wenn er Mazedonisch oder Romanes spricht, wird er als Ausländer beschimpft, was er nicht möchte. Der Mittlere spricht auch nur Deutsch in der Schule. Die Jüngste spricht oft Deutsch im Kindergarten. Es gibt aber auch viele andere Kinder dort, deren Familiensprache zu Hause Mazedonisch, Romanes oder auch Russisch ist. Die Erzieherin sagte eines Tages zu mir, dass meine Tochter keine Sprache richtig spreche, sie mischt drei Sprachen, das sei nicht gut und sie solle zu Hause Deutsch sprechen. Das ist aber nicht meine Familiensprache, ich spreche Deutsch nicht so gut, dass ich ihr das beibringen kann ¹⁵⁾.

Sprechen Sie mit Ihren Kindern zu Hause über die Erfahrungen, die sie mit ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule machen?

Ja, wir sprechen intensiv darüber. Ich versuche, am Abend mit den Kindern über die Schule und den Alltag zu sprechen.

Kurzporträt: Selma Juriki

Selma Juriki ist 35 Jahre alt und zog 2004 von Mazedonien nach Düsseldorf. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder, zwei Söhne und eine Tochter. Selma Juriki ist selbst mehrsprachig aufgewachsen und legt auch bei ihren Kindern einen besonderen Wert auf diese Kompetenz.

15)

Dieser Ratschlag der Kita-Mitarbeiterin entspricht nicht den Erkenntnissen, dass der gleichzeitige Erwerb von mehreren Sprachen einen positiven Einfluss auf die generelle Sprachkompetenz haben kann (siehe S. 7). Sprachmischungen und Phasen, in denen sich die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen unterschiedlich schnell entwickeln, sind in der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder die Regel. Leider sind noch immer viele mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche von solchen Regelungen betroffen, die auch in einem strukturellen Linguizismus, also einer Abwertung ihrer Erstsprachen, begründet sind.

Der Älteste kommt jetzt in die Pubertät und hat bestimmte Themen, in denen ich eher eine strenge Haltung habe. Da geht mein Sohn jetzt öfter zu meinem Mann (lacht). Meinen Sohn stört, dass er wegen seines Namens von seinem Umfeld als Ausländer bezeichnet wird. Mehrsprachigkeit in der Familie heißt leider nicht, dass die Umgebung das auch als Mehrwert sieht, man kann auch nur als Ausländer bezeichnet werden.

Was sagen die Lehrkräfte in der Schule zu Mehrsprachigkeit? Wird das gefördert?

Vor Corona haben ich und mein Mann beide regelmäßig an Elterngesprächen teilgenommen. Jetzt soll nur noch eine Person kommen, das ist in der Regel mein Mann, der spricht besser Deutsch. Es gab kein explizites Verbot anderer Sprachen als Deutsch, aber es gibt die Empfehlung, in der Schule und zu Hause nur Deutsch zu sprechen, das sei besser.

Bekommen Ihre Kinder Unterricht in ihrer Erst- beziehungsweise Familiensprache? Gibt es so ein Angebot an der Schule?

Nein, das gibt es leider nicht.

Was wünschen Sie sich, was sollte sich in der Schule bezüglich Mehrsprachigkeit ändern?

Ich wünsche mir, dass die Kinder nicht direkt als Ausländer oder Z***¹⁷⁾ bezeichnet werden. Sie sind nicht schlechter, weil sie mehrere Sprachen sprechen.

Was bedeutet Mehrsprachigkeit für Sie?

Ich finde Mehrsprachigkeit sehr gut. Ich sage meinem Mann immer: *Jedan jezik poveke, jedan čovek poveke* – Eine Sprache mehr, eine Persönlichkeit mehr.

Ich bin stolz darauf, dass ich drei Sprachen spreche. Ich bemühe mich darum, dass auch meine Kinder alle drei Sprachen gut beherrschen. Natürlich kommt nach Deutsch dann auch noch Englisch dazu. Mehrsprachigkeit ist ein Reichtum. Ich sehe kein Problem darin, mehrere Sprachen zu lernen und zu beherrschen.

Machen Sie den Kindern auch bewusst, dass Mehrsprachigkeit ein Mehrwert ist?

Ja, ich sage ihnen das regelmäßig. Deutsch ist wichtig, weil man hier lebt, aber meine Familiensprache und die Sprache ihres Vaters sind ebenso wichtig.

Würden Sie alles noch einmal so machen, wenn Sie nochmal starten würden hier in Deutschland?

Ja, ich hätte nichts anders gemacht. Allerdings wünsche ich mir, dass die Kinder in der Schule nicht nach dem Herkunftsland eingeordnet werden.

Worauf sind Sie stolz?

Ich bin stolz darauf, dass ich aus Mazedonien rausgekommen bin, um für mich und meine Familie ein besseres Leben aufzubauen. Ich liebe Mazedonien, aber es gibt dort eine andere Art zu leben, es gibt viel Armut, schwierige Verhältnisse. Für meine Kinder möchte ich ein besseres Leben.

17)

Die hier genannte Bezeichnung *Zigeuner* ist eine rassistische Bezeichnung für Menschen, die der Bevölkerungsgruppe Sinti und Roma angehören. Die Autorinnen haben sich aus Rücksicht gegenüber Betroffenen für die Erläuterung in einer Fußnote entschieden.

Eine gewinnbringende Zusammenarbeit mit Familien

Sprachliche Bildung findet zuallererst in der Familie statt. Dabei unterstützen mehrsprachige Eltern als Sprachvorbilder und Kommunikationspartnerinnen und -partner ihrer Kinder deren Sprachentwicklung dann am besten, wenn sie mit ihnen überwiegend in der Sprache kommunizieren, die sie selbst am besten beherrschen. Bei mehrsprachigen Eltern, die in Deutschland den Großteil ihrer Bildungslaufbahn durchlaufen haben, kann das auch Deutsch sein.

Weitere an der Erziehung und Bildung beteiligte Personen und Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen gehen mit den Eltern Bildungspartnerschaften ein, um die Kinder bestmöglich zu fördern. Die Eltern sind in allen Phasen der Entwicklung ihrer Kinder prägend. Gleichzeitig ist das Wissen über den Spracherwerb bei den Eltern nicht immer ausreichend vorhanden (Bundesregierung, 2007, S. 47-48). Umso bedeutsamer ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern – gerade auch im Bereich der Mehrsprachigkeit.

Eine wichtige Voraussetzung für eine gewinnbringende und gelingende Zusammenarbeit liegt unter anderem in der eigenen Haltung. Wenn Schulen und die dort tätigen Lehrkräfte

und pädagogischen Fachkräfte eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung pflegen, die alle in ihrer Diversität einschließt, ist dies eine stabile Basis, auf der aufgebaut werden kann. Das Vorliegen von mehrsprachigen Informationen, zum Beispiel zum Bildungssystem, zu den Angeboten der Schule und zu Ansprechpersonen erleichtert die Kommunikation miteinander, da eine gemeinsame Wissensbasis vorhanden ist. Sollten die Sprachkenntnisse bei neueingewanderten Familien nicht ausreichen, um sich zum Beispiel in Elterngesprächen auszutauschen, kann in Düsseldorf auf einen großen Pool von Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern zurückgegriffen werden¹⁵⁾. Auch wenn Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache bereits gut beherrschen, sollten sie nicht als Dolmetscherinnen und Dolmetscher hinzugezogen werden, da dies unter anderem einem Dialog auf Augenhöhe zwischen den Lehrkräften und den Eltern im Weg steht und für die Kinder eine zu große Verantwortung und dadurch Belastung darstellt. Für den allgemeinen Informationsaustausch zu schulischen Angelegenheiten könnte auch ein Pool an Dolmetscherinnen und Dolmetschern zwischen den mehrsprachigen Eltern aufgebaut werden, um so einen schnellen Informationsfluss zu gewährleisten.

¹⁵⁾
Weitere Informationen
unter: [https://www.
intermigras.de/](https://www.intermigras.de/)

Die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule geht Hand in Hand mit einer durchgängigen Sprachbildung während der gesamten Schullaufbahn sowie einem sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern im Seiteneinstieg gehört ebenso zur interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schließlich ist auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien der Schülerinnen und Schüler ein Baustein, der zu einer gelingenden umfassenden (Sprach)bildung und -förderung aller Schülerinnen und Schüler beiträgt. Alle in der Schule Tätigen können hier gewinnbringend zusammenarbeiten.

Wir hoffen, dass wir Ihnen mit dieser Broschüre die Welt der Mehrsprachigkeit (noch) näherbringen konnten. Wir freuen uns, wenn Sie Anregungen für die Integration und Nutzung von Mehrsprachigkeit im Fach- und Sprachunterricht gefunden haben. Wir unterstützen Sie gerne im weiteren Prozess durch verschiedenste Angebote zum Austausch, zur Beratung und Qualifizierung.

Kontaktangaben finden Sie auf der Rückseite.

Vorteile einer mehrsprachigen Schule

- Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit führt zu einer allgemeinen Verbesserung des Schulklimas.
- Kinder und die Eltern erleben den Einbezug von Mehrsprachigkeit positiv und wertschätzend und beteiligen sich aktiv.
- Durch den bewussten Umgang mit verschiedenen Sprachen wird die eigene Sprachkompetenz der Kinder und Jugendlichen gestärkt.
- Schulen bilden ein positives Gegengewicht zu einem monolingualen Habitus in der Gesellschaft und fördern die Wertschätzung von weniger „prestigeträchtigen“ Sprachen.
- Die Beschäftigung mit der eigenen Sprachenvielfalt ermöglicht einen authentischen Zugang zum Fremdsprachenlernen für alle Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Atkinson, Dwight. 2015.** Writing across cultures: ‚Culture‘ in second language writing studies. In: F. Sharifian [Hg.]. *Routledge Handbook of Language and Culture*. London: Routledge, 2015, S. 417-430.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2018.** *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media, 2018.
- Bainski, Christiane und Kaiser Trujillo, Franz. 2015.** Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Normalität in unseren Schulen. *Schule NRW*. 11 2015, S. 478-480.
- Bainski, Christiane. 2020.** *Natürliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Schlüssel zum Schulerfolg*. Landesintegrationsrat NRW, 2020.
- Bär, Marcus. 2009.** *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zum Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr, 2009.
- Beacco, Jean-Claude et al. 2016.** *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Europarat, 2016.
- Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid. 2012.** *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Berlin: Cornelsen, 2012.
- Beese, Melanie, et al. 2016.** Sprachbildung in allen Fächern. *Informationen Deutsch als Fremdsprache Jg. 43*. 2016, Heft 2-3, S. 173-176.
- Behr, Ursula. 2005.** *Sprachen entdecken - Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen, 2005.
- Belke, Gerlind. 2012.** *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielfältigen Gesellschaft*. 5. Baltmannsweiler: Schneider, 2012.
- . 2001. *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider, 2001.
- Bien-Miller, Lena und Wildemann, Anja. 2021.** Sprachbewusstheit. [Online] 2021. [zitiert: 2.7.2021] <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/sprachbewusstheit.html>.
- Böing, Maik. 2004.** Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. *Französisch heute 35 (1)*. 2004, Heft 35, 1, S. 18-31.
- Brüser, Babett und Wojatzke, Julia. 2013.** Das Türkische als „Brücke“ zum Wortschatzerwerb im Französischen. Eine empirische Studie mit Berliner Schülerinnen und Schülern des Jahrgangs 10. *Fremdsprachen lehren und lernen*. 2013, Heft 42, 1, S. 121-130.
- Bundesregierung. 2007.** *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt, 2007.

—. Nationaler Aktionsplan Integration. [Online] [zitiert: 7.7.2022]

<https://www.nationaler-aktionsplan-integration.de/napi-de/aktionsplan>.

Busch, Brigitta. 2017. *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2017.

Cummins, Jim. 1981. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California state Department of Education. (Hg.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: 1981, S. 3-49.

Dirim, İnci. 2010. „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, et al. *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 2010, S. 91-114.

Dirim, İnci und Mecheril, Paul. 2018. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: UTB, 2018.

Dirim, İnci. 2009. *Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht. Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS, 2009, S. 95-102.

Dirim, İnci et al. 2015. *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 2015.

Eberhard, David M., Simons, Gary F. und Fennig, Charles D. 2021. Ethnologue: Languages of the World. [Online] 2021. [zitiert: 1.7.2022.] <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages>.

El-Mafaalani, Aladin. 2018. *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2018.

Engin, H. 2017. Die Bedeutung der Erstsprache für die Entwicklung von Lesekompetenz bei mehrsprachigen Kindern in der Grundschule. In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.). *Handreichung Leseförderung und Mehrsprachigkeit*. 2017.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer euroäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001.

Fürstenau, Sara. 2020. Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In: Gogolin et al. (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 87-91.

García, Ofelia und Wei, Li. 2014. *Tanslanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2014.

Genesee, F., Tucker, G. R., & Lambert, W. E. 1975. Communication Skills of Bilingual Children. *Child Development*. 1975, Heft 4, S. 1010-1014

- Göbel, Kerstin und Buchwald, Petra. 2017.** *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung.* Stuttgart: UTB, 2017.
- Göbel, Kerstin und Schmelter, Lars. 2016.** Mehr Sprachen - mehr Gerechtigkeit. In: I. Dirim und A. Wegner (Hg.). *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit.* Opladen: Budrich, 2016, pp. 271-286.
- Göbel, Kerstin et al. 2019.** Wertschätzung und Förderung. Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht. *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung.* 2019, Heft 22 (86).
- Gogolin, Ingrid. 2008.** *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* 2. Münster: Waxmann, 2008.
- **1988.** *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule.* Hamburg: Bergmann und Helbig, 1988.
- **2014.** Integriert durch Bildung. Mehrsprachigkeit fördern. Erkenntnisse und einige Ideen für die Praxis. *Schule NRW / Amtsblatt.* 2014.
- **2004.** Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Karl-Richard Bausch. *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, 2004, S. 55-61.
- Grima, Antoinette Camilleri et al. 2012.** FREPA: A Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – Competences and resources. [Online] 2012. [zitiert: 27.4.2021.] <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>.
- Gümüşay, Kübra. 2020.** *Sprache und Sein.* 16. Berlin: Hanser, 2020.
- Gürsoy, E. 2010.** Language Awareness und Mehrsprachigkeit. [Online] 2010. [zitiert: 30.3.2021.] <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>.
- Höckel, Lisa Sofie. 2020.** Speaking the Same Language – The Effect of Foreign Origin Teachers on Students' Language Skills. Essen: RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung, 2020.
- Holthouse, J. 2006.** The role of the mother tongue in the EFL classrooms. *Gaikokugokyoiku Forum.* 2006, Heft 5, S. 27-37.
- Hufeisen, B. 2005.** Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: B. Hufeisen and M. Lutherharms (Hg.). *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachdidaktik. Common Curriculum.* Baltmannsweiler: Schneider, 2005, S. 9-18.
- Jeuk, Stefan. 2008.** Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: S. Colombo-Scheffold et al (Hg.) *Ausländisch für Deutsche.* 2008.
- KMK [Kultusministerkonferenz]. 2007.** Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. [Online] 13.12.2007. [zitiert: 18.2.2022.] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf.

—. **2013a.** Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 5.12.2013. [Online] 2013a. [zitiert: 29.3.2021.] <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/interkulturelle-bildung.html>.

KMK. 2013. *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeption*. Berlin: 2013.

Kosmidis K., Kalampokis A., Argyrakis P. 2006. *Statistical mechanical approach to human language*: Elsevier, 2006. Heft: Physica A: Statistical Mechanics and its Applications.

Krumm, H.-J. 2005. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: B. Hufeisen und M. Lutjeharms. (Hg.) *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachdidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2005, pp. 27-36.

Kuzu, T., Uribe, A. und Prediger, S. 2019. Mehrsprachige Ressourcen mobilisieren für das Mathematik- und Deutschlernen. In: S. Prediger (Hg.). *Sprachbildender Mathematikunterricht in der Sekundarstufe. Ein forschungsbasiertes Praxisbuch*. Berlin: 2019.

2021. *Lehrpläne für die Primarstufe in NRW*: Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 1.7.2021, Heft 2012.

Lüdi, Georg. 1996. Mehrsprachigkeit. In: H. Goebel et al. (Hg.). *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 1996.

Lutjeharms, M. 2005. Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdsprachenunterricht. In: B. Hufeisen und M. Lutherharms. (Hg.) *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachdidaktik. Common Curriculum*. Baltmannsweiler: Schneider, 2005, S. 137-146.

Lyricstranslate.com. [Online] [zitiert: 27.6.2022.] <https://lyricstranslate.com/de/ali-babanProzentC4ProzentB1n-bir-ProzentC3ProzentA7iftliProzentC4Prozent9Fi-var-father-ali-has-farm.html>.

Marx, Nicole. 2019. Von einer Didaktik der Mehrsprachigkeit profitieren alle. In: Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. *Herkunftssprachen einbeziehen, Sprachkompetenzen stärken*. Köln: 2019.

Melling, David. 2005. *Die Geisterbibliothek*. 2. Hamburg: Oetinger.

Ministerium für Schule und Bildung NRW. 2022. Herkunftssprachlicher Unterricht in NRW. [Online] 2022. [zitiert: 15.8.2022.] <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>.

—. **2022.** *Kernlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule*. Heft 3107. 2022.

—. **2021.** *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: 2021.

—. **2020.** Referenzrahmen Schulqualität NRW. 2020. In: Schule in NRW, Heft 9051.

—. **2008.** Richtlinien für die Grundschule in NRW. 2008.

- Montanari, Elke und Panagiotopoulou, Julie A. 2019.** *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019.
- NRW, Landesstelle Schulische Integration. 2022.** Rucksack Schule. [Online] 2022. [zitiert: 15.8.2022.] <https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/landesstelle-schulische-integration/rucksack-schule>.
- Panagiotopoulou, Argyro. 2016.** *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2016.
- Prediger, S. und Redder, A. 2020.** Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In: I. Gogolin et al (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*.
- Prediger, S. 2019.** *Sprachbildender Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – Ein forschungsbasiertes Praxisbuch*. Berlin: 2019.
- Prediger, S., Uribe, A. und Kuzu, Taha. 2019.** Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht. Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht. 2019, S. 20-24.
- Raluca Barac, Ellen Bialystok, Dina C. Castro, Marta Sanchez. 2014.** *The cognitive development of young dual language learners: A critical review*. In: Early Childhood Research Quarterly, 2014.
- . 2014.** *The cognitive development of young dual language learners: A critical review*. In: Elsevier, 2014. Early Childhood Research Quarterly.
- Riehl, Claudia Maria. 2014.** *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 2014.
- Roche, Jörg und De Bott, Kees.** Code-Switching und Code-Mixing. *Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik*.
- Runderlass 13-61 Nr. 2 des Ministeriums für Schule und Bildung (ABI. NRW 10/21).** Herkunftssprachlicher Unterricht; vom 20.9.2021, geändert am 6.10.2021.
- Schöpp, Frank, Mössner, Christiane und Hinger, Barbara. 2010.** Interkomprehensionsunterricht: von der Uni an die Schule und zurück. In: Michaela Rückl, David Newby and Barbara Hinger (Hg.). *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht, Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 33-53.
- Schüler-Meyer, A. et al. 2019.** Bedingungen für zweisprachige Lernangebote - Videobasierte Analysen zur Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2019.
- Sorger, B. 2013.** Welche Sprachen brauchen wir, welche Sprachen wollen wir, welche Sprachen lernen wir? Nationale und europäische Aspekte der Sprachenpolitik. In: V. Janíková und R. Seebauer. *Bildung und Sprachen in Europa*. Münster: LIT, 2013, S. 13-22.
- Tunc, S. 2012.** Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutsch, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Münster: Waxmann, 2012.

UN Vollversammlung. 1989. *Übereinkommen über die Rechte des Kindes (A/RES/44/25).*
New York: 1989.

Uslucan, Haci-Halil. 2020. *Anerkennung von ethnischer Identität und Sprache: Landesintegrationsrat NRW, 2020.*

Wiese, Heike, Tracy, Rosemarie und Sennema, Anke. 2020. *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen.* Berlin: Dudenverlag, 2020. S. 30.

Weiterführende Angebote zum Thema Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit – Das Landesportal *Wir in NRW*

www.land.nrw/de/tags/mehrsprachigkeit

Sprach(lern)bewusstheit anbahnen – Qua-lis NRW – Schulentwicklung

www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierung/sprachlernbewusstheit/sprachlernbewusstheit

Forschung zur Mehrsprachigkeit in Schule

www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de

Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen

www.fmks.eu

Verband Binationaler

www.verband-binationaler.de/themen/mehrsprachigkeit

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.

www.dbl-ev.de/logopaedie/normale-entwicklung/mehrsprachiger-spracherwerb

Mehrsprachigkeit – Aktionen und Projekte in der Schule


amka.de/sites/default/files/2018-05/Mehrsprachigkeit_2012.pdf

Sprachvergleich: Januar und Januarie

Monatsnamen in romanischen Sprachen im Deutsch- und Sachunterricht

- Du hörst die Namen der Monate auf Deutsch und Rumänisch.**
Lausche aufmerksam! Welche Wörter klingen ähnlich?
- Ordne die rumänischen Monatsnamen den deutschen zu!**
Schneide aus und klebe ein!

Januar	Februar	März
April	Mai	Juni
Juli	August	September
Oktober	November	Dezember



Noiembrie	Aprilie	Februarie
Octombrie	Septembrie	Iulie
August	Decembrie	Martie
Mai	Ianuarie	Iunie

- Markiere die gemeinsamen Buchstaben grün!**

Januar Ianuarie	Februar Februarie	März Martie	April Aprilie
Mai Mai	Juni Iunie	Juli Iulie	August August
September Septembrie	Oktober Octombrie	November Noiembrie	Dezember Decembrie

- Was fällt dir auf?** [mögliche Antworten: Es gibt sehr viele gemeinsame Buchstaben / Die Wörter sind sehr ähnlich. / Man kann die Monatsnamen verstehen / Im Rumänischen steht am Wortende oft ein *ie*.

Tierlaute in verschiedenen Sprachen

Mehrsprachige Lieder im Englisch- und Musikunterricht

Ali Baba'nın bir çiftliği var

Ali Baba'nın bir çiftliği var
Çiftliğinde **horozları** var
Ü-ürü-ü diye bağırır
Çiftliğinde Ali Baba'nın

*Vater Ali hat einen Bauernhof.
Er hat Hähne auf seinem Hof.
Sie machen Kikeriki
auf Vater Alis Bauernhof.*

Ali Baba'nın bir çiftliği var
Çiftliğinde **kuzuları** var
Me-me diye bağırır
Çiftliğinde Ali Baba'nın.

horozları (Hähne): **ü-ürü-ü**
kuzuları (Lämmer): **me-me**
köpekleri (Hunde): **hav-hav**
kedileri (Katzen): **miyav-miyav**
inekleri (Kühe): **mö-mö**

Old Mac Donald had a farm

Old Mac Donald had a farm E-I-E-I-O
And on his farm he had a **cock** E-I-E-I-O
With a **cock-a-doodle** here
and a **cock-a-doodle** there,
here a **cock-a**, there a **cock-a**,
everywhere a **cock-a-doodle**
Old Mac Donald had a farm E-I-E-I-O

Old Mac Donald had a farm E-I-E-I-O
And on his farm he had a **lamb** E-I-E-I-O
With a **baa-baa** here
and a **baa-baa** there,
here a **baa**, there a **baa**,
everywhere a **baa-baa**
Old Mac Donald had a farm E-I-E-I-O

cock (Hahn): **cock-a-doodle**
lamb (Lamm): **baa-baa**
dog (Hund): **bow-wow**
cat (Katze): **meow-meow**
cow (Kuh): **moo-moo**
chick (Huhn): **chick-chick**
duck (Ente): **quack-quack**
horse (Pferd): **neigh-neigh**

Schreiben, Schrift, Geheimschrift

Das griechische Alphabet als Grundlage unserer Schrift

Das griechische Alphabet in Kleinbuchstaben (Minuskeln):

Name	Zeichen	Unicode (Alt+c)	Dt. Entsprechung
Alpha	α	U+03B1	a
Beta	β	U+03B2	b, v
Gamma	γ	U+0263	g
Delta	δ	U+03B4	d
Epsilon	ε	U+03B5	e
Zeta	ζ	U+03B6	z
(H)Eta	η	U+03B7	h
Theta	θ	U+03B8	th
Iota	ι	U+03B9	i, j
Kappa	κ	U+03BA	k
Lambda	λ	U+03BB	l
My	μ	U+03BC	m
Ny	ν	U+03BD	n
Xi	ξ	U+03BE	x [ks]
Omikron	ο	U+03BF	o
Pi	π	U+03C0	p
Rho	ρ	U+03C1	r
Sigma	σ	U+03C3	s
Tau	τ	U+03C4	t
Ypsilon	υ	U+03C5	y, i, ü, u
Phi	φ	U+03C6	f
Chi	χ	U+03C7	ch
Psi	ψ	U+03C8	ps
Omega	ω	U+03C9	o

Für die Hand der Schülerinnen und Schüler:

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
α	β	κ	δ	ε	φ	γ	η	ι	ι	κ	λ	μ	ν	ο	π	κβ	ρ	σ	τ	υ	φ	β	ξ	υ	ζ
														ω							β				

Kontakt



Kommunales
Integrationszentrum
Düsseldorf

Erkrather Straße 377 – 389
40231 Düsseldorf

Telefon 0211 89-24077
ki@duesseldorf.de



Landeshauptstadt Düsseldorf
Amt für Migration und Integration

Herausgegeben von der
Landeshauptstadt Düsseldorf
Der Oberbürgermeister
Amt für Migration und Integration
Erkrather Straße 379, 40231 Düsseldorf

Verantwortlich Dr. Markus Götz
Textredaktion Anna-Maria Weihrauch

www.duesseldorf.de

1/23-.5

© istockphoto.com/FatCamera

