

Clara Aimée Roos

(2024)

**Mehrsprachigkeit zur Förderung von
Sprachkompetenz und Identitätsbildung von
Kindern im Grundschulalter – Eine Chance für
Vielfalt im Schulalltag und Unterricht**

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: clara.roos1@gmail.com).

Zusammenfassung

In einer Welt der Globalisierung und Mobilität wird zunehmend mehr von den darin lebenden Menschen erwartet. Die Koexistenz verschiedener Lebensweisen und -stile erfordert interkulturelle Kompetenz, das Sprechen verschiedener Sprachen und das Herausbilden einer persönlichen Identität in einer Welt der Vielfalt. Die Qualifikationsanforderungen an künftige Arbeitskräfte steigen, sodass die Erwartungen an die Schüler:innen größer werden.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Chancen von Mehrsprachigkeit für das Fördern von Sprachkompetenz und Identitätsbildung aufzuzeigen und somit eine gewinnbringende Vielfalt in den Schulalltag und Unterricht zu integrieren. Dazu werden folgende Leitfragen gestellt:

- 1.) Wie wirkt sich das Fördern von Mehrsprachigkeit auf die Sprachkompetenz und Identitätsbildung von Kindern im Grundschulalter aus?
- 2.) Wie bietet das Fördern von Mehrsprachigkeit dem Schulalltag und Unterricht eine Pädagogik der Vielfalt?
- 3.) Welche (Zukunfts-)Auswirkungen hat Mehrsprachigkeit auf die Identitätsbildung von Schüler:innen?

Zentrale Ergebnisse dieser Arbeit sind, dass Bildungsinstitutionen noch immer von einem monolingualen Habitus geprägt sind, sodass mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen nach aktuellen Forschungsergebnissen Bildungsbenachteiligung erfahren. Die Ergebnisse dieser Arbeit fordern bildungspolitische Maßnahmen, weil der richtige Umgang mit Mehrsprachigkeit den Schüler:innen Vorteile bringen kann.

Abstract

In a fast-paced world due to globalization and increased mobility, demands are increasing rapidly for the people living in it. The coexistence of different lifestyles requires intercultural competence, the ability to speak different languages, and the development of a personal identity in a world of diversity. Skill requirements for the future workforce are expanding, which leads to increased expectations for students.

The aim of this research is to demonstrate the opportunities that multilingualism adds to promote language competence and identity formation, and thus to integrate enriched diversity within everyday school life and teaching. The following key questions are asked:

- 1.) How does the promotion of multilingualism affect language skills and identity formation of children of primary school age?
- 2.) How does the promotion of multilingualism add pedagogical diversity to everyday school life and teaching?
- 3.) What (future) effects does multilingualism have on the identity formation of students?

The main results of this work show that educational institutions are still characterized by a monolingual habit. Therefore, according to current research results, multilingual pupils experience educational disadvantage. The result of this work is a call to action for educational policy measures because the correct handling of multilingualism can be of great benefit to students.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	1
ABSTRACT	2
I. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	4
II. TABELLENVERZEICHNIS	4
1 EINLEITUNG	5
1.1 ERKLÄRUNG ZUR GENDERKONFORMITÄT	7
1.2 BEDEUTUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT FÜR DIE SPRACHKOMPETENZ.....	7
1.3 BEDEUTUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT FÜR DIE IDENTITÄTSBILDUNG	8
2 MEHRSPRACHIGKEIT IM GRUNDSCHULALTER	10
2.1 ZUM BEGRIFF <i>MEHRSPRACHIGKEIT</i> IN DER SPRACHWISSENSCHAFT	10
2.2 DEFINITION UND BEDEUTUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT	10
2.3 ENTWICKLUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT VON KINDERN IN BILDUNGSINSTITUTIONEN.....	10
2.4 VORTEILE UND HERAUSFORDERUNGEN DER MEHRSPRACHIGKEIT IM SCHULISCHEN KONTEXT 11	
3 IDENTITÄTSBILDUNG UND SPRACHKOMPETENZ	14
3.1 THEORETISCHER ZUGANG ZUM KONZEPT IDENTITÄT	14
3.2 ZUR IDENTITÄTSBILDUNG UND FORTLAUFENDEN IDENTITÄTSENTWICKLUNG.....	14
3.3 BEDEUTUNG VON IDENTITÄTSBILDUNG FÜR DIE ALLGEMEINE ENTWICKLUNG VON KINDERN	15
3.4 EINFLUSS DER MEHRSPRACHIGKEIT AUF IDENTITÄTSBILDUNG VON KINDERN	16
3.5 IDENTITÄTSFÖRDERNDE MAßNAHMEN IM SCHULISCHEN KONTEXT	17
3.6 DEFINITION UND BEDEUTUNG VON SPRACHKOMPETENZ	18
4 ANSÄTZE UND METHODEN ZUR FÖRDERUNG VON SPRACHKOMPETENZ DURCH MEHRSPRACHIGKEIT BEI KINDERN IM GRUNDSCHULALTER	20
4.1 BILINGUALES LERNEN.....	20
4.2 IMMERSION	21
4.3 TRANSLANGUAGING	22
4.4 BICS/CALP.....	24
5 MEHRSPRACHIGKEIT ALS CHANCE FÜR VIELFALT IM SCHULALLTAG UND UNTERRICHT	33
5.1 FÖRDERUNG KULTURELLER SENSIBILITÄT IN DER SCHULE	33
5.1.1 KOMPETENZBEGRIFF NACH WEINERT.....	33
5.1.2 KULTUR.....	33
5.1.3 INTERKULTURELLE KOMPETENZ.....	34
5.1.4 METHODEN UND KONZEPTE INTERKULTURELLEN LERNENS IN DER GRUNDSCHULE	35
6 IMPLEMENTIERUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT IM SCHULALLTAG UND UNTERRICHT	38
6.1 UMSETZUNG IM SCHULALLTAG UND UNTERRICHT	38
6.2 AUSWAHL GEEIGNETER SPRACHEN UND SPRACHKOMBINATIONEN	40
6.3 ANFORDERUNGEN AN PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE IM KONTEXT MEHRSPRACHIGKEIT	40
6.4 ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN UND COMMUNITIES	42
<u>7 FAZIT UND AUSBLICK</u>	<u>45</u>
<u>8 LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>48</u>
<u>9 ANHANG</u>	<u>54</u>

I. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: BICS und CALP in verschiedenen Sprachverarbeitungsregionen (Neugebauer & Nodari, 1999, S. 165).....	25
Abbildung 3: Ausgangslage und Zielsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik (Bredthauer, 2018, S. 276).....	38

II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sprachbereich Hörverstehen der Sprachförderung von BICS und CALP	27
Tabelle 2: Sprachbereich Leseverstehen der Sprachförderung von BICS und CALP	28
Tabelle 3: Sprachbereich Sprechen der Sprachförderung von BICS und CALP	29
Tabelle 4: Sprachbereich Schreiben der Sprachförderung von BICS und CALP	30
Tabelle 5: Sprachbereich Wortschatz der Sprachförderung von BICS und CALP	31
Tabelle 6: Sprachbereich Grammatik der Sprachförderung von BICS und CALP	32

1 Einleitung

„Die Globalisierung und Mobilität der Gesellschaft verlangt eine Koexistenz von Lebensweisen und -stilen, ein Voneinander- und Miteinander-Lernen“ (Von Carlsburg & Wehr, 2019, S. 189). Das Erscheinungsbild Deutschlands verändert sich von einer mono-, bi-, tri-, multi-kulturellen hin zu einer Gesellschaft, die transkulturell erscheint. Der Spracherwerb wird bedeutungsvoller und die Fähigkeit, tolerant zu sein, wird zunehmend wichtiger in dieser vielfältigen Gesellschaft. Qualifikationsanforderungen an zukünftige Arbeitskräfte steigen und der Anspruch an die Allgemeinbildung verändert sich. Zudem verändern neue institutionelle Anforderungen zukünftig die Ansprüche an Schule und Bildung. Neben der Gestaltung eines eigenen Lebenskonzeptes ist ein weiterer Zweck der Jugend, die eigene Identität zu finden (vgl. ebd.).

Aufgrund von Einwanderung, Europäisierung und Globalisierung und zuzüglich multimedialer Vernetzung haben sich in den letzten Jahrzehnten die westeuropäischen Länder sowohl sprachlich als auch kulturell stark ausdifferenziert. Die Zahlen der Bevölkerungszählung in dem Jahr 2016 zeigen für das Land Deutschland, dass jede:r fünfte Einwohner:in einen sogenannten Migrationshintergrund aufweist (vgl. Destatis, 2017, nach Engin, 2019, S. 121). Die zuvor beschriebene Entwicklung äußert sich in Zuschreibungen wie *Migrant:in* oder *Menschen mit Einwanderungshintergrund*, welche versuchen, diese Personengruppen zu benennen. Diese sprachliche sowie kulturelle Ausdifferenzierung spiegelt sich am auffälligsten innerhalb der jüngsten Bevölkerungsgruppen wider. Aus dem KMK-Bildungsbericht 2016 geht hervor, dass in deutschen Großstädten die Hälfte der Kinder unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund aufweist (vgl. KMK-Bildungsbericht, 2016, nach Engin, 2019, S. 121). Das Resultat dessen ist, dass die Multiethnizität zu einem etablierten Element moderner Stadtgesellschaften geworden ist (vgl. Bergmann & Römhild, 2019, nach Engin, 2019, S. 122). Diese gesellschaftlichen Umwälzungen der vergangenen Jahrzehnte haben für die Bildungsinstitutionen bildungspolitische und pädagogische Konsequenzen. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und dem Fakt, dass mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland aufwachsen, einen Migrationshintergrund mit sich bringen, wird die Notwendigkeit einer Implementierung pädagogischer Konzepte zu einem verbesserten Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt ersichtlich (vgl. Engin, 2019, S. 122 – 123). Die gesellschaftliche Realität ist von sprachlicher Vielfalt geprägt. Diese Vielfalt ergibt sich beispielsweise aus transnationaler Mobilität. Diese freiwillige oder unfreiwillige Mobilität beeinflusst die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und das Aufwachsen der Kinder geschieht in zunehmend mehrsprachigen Kontexten (vgl. Putjata & Danilovich, 2019, S. 2f.). Das Konzept einer monolingualen Identität ist nicht mehr zeitgemäß, doch die Homogenisierung ist weiterhin in Bildungsinstitutionen zu finden, sodass sich die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder folglich nicht immer mit der Sprache des Bildungssystems decken. Dies führt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

zur Bildungsbenachteiligung der Kinder, die von der erwarteten sprachlichen Norm der Schule abweichen (vgl. Leistungsstudien PISA und IGLU; vgl. Gomolla und Radtke, 2009, nach Putjata & Danilovich, 2019, S.4). Des Weiteren ist das alltägliche Handeln vieler Lehrkräfte unbewusst geprägt von Normalitätsvorstellungen einer monolingualen Schülerschaft. Das Vorhandensein von Kompetenzen in der Bildungssprache wird von Lehrpersonen bei Schüler:innen vorausgesetzt. Doch die Erwartungshaltung an die Schüler:innen wird nicht transparent kommuniziert und zudem werden benötigte Kompetenzen nicht explizit durch die Lehrperson vermittelt. Die Lehrpersonen sind von eigenen biographischen Erfahrungen beeinflusst, weil sie größtenteils aus akademisch geprägten Haushalten stammen, sodass ihre eigenen Erwartungen an sprachliche Voraussetzungen der Schüler:innen zu Bildungsbenachteiligung führen und das Gefühl von Selbstwirksamkeit beeinträchtigen (vgl. Putjata & Danilovich, 2019, S.4). In der Praxis ist eine heterogene Schülerschaft vorzufinden und dies kann als Widerspruch und zugleich als Herausforderung wahrgenommen werden, auf die sich Lehrpersonen nicht ausreichend vorbereitet fühlen, was im Weiteren zur Überforderung führen kann (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012, nach Putjata & Danilovich, 2019, S.4). Der wissenschaftliche Konsens besagt, dass die sprachliche Bildung ausgehend von konkreten sprachlichen Ausgangssituationen der Schüler:innen gestaltet werden kann. Das heißt, die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen bildet den Ausgangspunkt für sprachliche Bildung in der Schule und im Unterricht (vgl. Cummins 2010; Fürstenau und Gomolla 2011, nach Putjata & Danilovich, 2019, S.4f.). Die vorliegende Arbeit soll veranschaulichen, wie Mehrsprachigkeit die Sprachkompetenz und Identitätsbildung von Schüler:innen im Grundschulalter fördern kann. Dabei legt sie dar, wie diesen Normalitätsvorstellungen einer monolingualen Schülerschaft entgegengewirkt werden kann und die Mehrsprachigkeit als ein Fördermittel für Sprachkompetenz und Identitätsbildung angesehen werden kann. Dabei sind die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit folgende:

- 1.) Wie wirkt sich das Fördern von Mehrsprachigkeit auf die Sprachkompetenz und Identitätsbildung von Kindern im Grundschulalter aus?
- 2.) Wie bietet das Fördern von Mehrsprachigkeit dem Schulalltag und Unterricht eine Pädagogik der Vielfalt?
- 3.) Welche (Zukunfts-)Auswirkungen hat Mehrsprachigkeit auf die Identitätsbildung von Schüler:innen?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich thematisch in drei Aspekte. Im ersten Teil dieser Arbeit wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Sprachkompetenz und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung im Allgemeinen erläutert. Das Herausarbeiten der Bedeutungen trägt dazu bei, in den folgenden Kapiteln darauf verweisen und diese als Anhaltspunkte verwenden zu können. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird das Thema

Mehrsprachigkeit beleuchtet, um im Weiteren die Zusammenhänge zu Sprachkompetenz und Identitätsbildung herzustellen. Das Thema Mehrsprachigkeit hat viele Facetten. In dieser Arbeit wird untersucht, wie die Vorteile der Mehrsprachigkeit genutzt werden können, um die Sprachkompetenz und Identitätsbildung von Grundschulkindern zu fördern und gleichzeitig Vielfalt in den Schulalltag und Unterricht zu integrieren. Im dritten und letzten Teil werden die Umsetzungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Faktoren näher beleuchtet. Dieser Teil bietet ebenfalls die Möglichkeit, die Methoden und Fördermöglichkeiten in der (Grund-)Schulpraxis umzusetzen und Lehrpersonen als Hilfestellung zu dienen.

1.1 Erklärung zur Genderkonformität

In der vorliegenden Bachelorarbeit versucht die Verfasserin, die Genderkonformität einzuhalten. Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Bachelorarbeit das generische Maskulinum verwendet. Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter und sollen keine Benachteiligung des weiblichen oder diversen Geschlechts darstellen, sondern als geschlechtsneutral verstanden werden.

1.2 Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Sprachkompetenz

Die Globalisierung und der Wandel der Gesellschaft sind so weit vorangeschritten, dass der Europarat empfiehlt, dass jeder Bürger zwei weitere Fremdsprachen neben der Muttersprache erlernen sollte. Aufgrund dessen ist Mehrsprachigkeit ein expliziter Auftrag für den schulischen (Fremdsprachen-)Unterricht. Die fachlichen Ziele dieses Fremdsprachenunterrichts ergeben sich aus der Erlangung kommunikativer Kompetenzen in der Zielsprache, der Entwicklung mehrsprachiger Diskursfähigkeiten, interkulturellen Kompetenzen und Sprach(lern)bewusstheit (vgl. Hallet & Königs, 2019). Hinsichtlich dieser Ziele bietet der Fremdsprachenunterricht eine Gelenkfunktion, denn auf der einen Seite wird im Fremdsprachenunterricht auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler zurückgegriffen, welche eine Herkunftssprache neben der Majoritäts- und Schulsprache erworben haben. Auf der anderen Seite werden die Schüler auf das Lernen weiterer Fremdsprachen vorbereitet, sodass die Mehrsprachigkeit erst dadurch für die meisten Schüler realisiert wird (vgl. Hopp & Jakisch, 2020, S. 195). Die Effekte der Mehrsprachigkeit wirken sich positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen aus, da mehrsprachige Schüler über vorherige Sprachlernerfahrungen verfügen. Zudem besitzen sie ebenfalls ein umfangreiches linguistisches Repertoire und darüber hinaus sprachliche Anknüpfungs- und Vernetzungsmöglichkeiten sowie eine höhere metalinguistische Bewusstheit, was für das Wissen über Sprache und Fertigkeiten, sprachliche Elemente zu manipulieren steht. Studien in bilingualen (Unterrichts-)Umgebungen wie beispielsweise in Kanada, Katalonien und der

Schweiz zeigen auf, dass bilinguale Schüler mit einer Herkunftssprache neben der Majoritäts-/Schulsprache höhere Kompetenzen in der Fremdsprache gegenüber monolingualen Schülern erbringen (vgl. Cenoz, 2013). Dennoch werden den zuvor erlernten Transfermöglichkeiten und Kompetenzen in einer Sprache eine große Bedeutung zugeschrieben und erhalten deshalb einen entscheidenderen Einfluss auf den Fremdspracherwerb als der Faktor der Mehrsprachigkeit als solcher (vgl. Hopp & Jakisch, 2020, S. 196). Mehrsprachige Menschen müssen des Weiteren alle anderen Sprachen unterdrücken und sich auf eine Sprache fokussieren, wenn sie eine Sprache sprechen möchten. Diese Tätigkeit führt wiederum dazu, dass eine bessere Kontrolle der Aufmerksamkeit erlangt werden kann. Diese Kontrolle der Aufmerksamkeit kann sich demzufolge auf eine erhöhte Kreativität und eine bessere Problemlösungsfähigkeit auswirken. In der Forschung wurde festgestellt, dass sich mehrsprachige Menschen bewusster darüber sind, wie die jeweiligen Sprachen aufgebaut sind und welche Strukturen diese mit sich bringen. Deshalb fällt es ihnen leichter, weitere Sprachen zu erlernen, was sich auf die Strategieentwicklung zurückführen lässt. Sofern die weiter zu erlernenden Sprachen Ähnlichkeiten wie beispielsweise in der Struktur mit schon erworbenen Sprachen aufweisen, können diese beim Erlernen weiterer Sprachen helfen (vgl. Marinis, 2023, S. 4-5).

1.3 Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung

„Mehrsprachigkeit ist für viele Menschen selbstverständliche Grundlage ihres Lebens (...)“ (Krumm, 2020, S. 132). Früher wurde nationale Identität als eine monolinguale Identität verstanden. Mehrsprachigkeit gilt in diesem Verständnis als ein Zeichen unzureichender Loyalität gegenüber der Gemeinschaft einer Nation. Die Kenntnisse weiterer Sprachen werden nur als zweckmäßige Zusatzkenntnisse angesehen, beispielsweise für die Ausübung spezifischer Berufe oder für die Kommunikation auf Reisen. Der Mensch ist aber im Inneren seiner Identität durch eine grundlegende Sprache charakterisiert, die auch als Muttersprache bezeichnet werden kann (vgl. Krumm, 2020, S. 132).

Heute kann der Begriff *Identität* auf die Einzelperson bezogen werden und bezeichnen, was diese Einzelperson zu einer unverwechselbaren Person macht und von anderen abgrenzt (personale Identität, Ich-Identität). Zudem wird der Begriff *Identität* auch in dem Kontext genutzt, soziale Gruppen charakterisieren zu können (Gruppenidentität). Die Sprache gilt dahingehend als ein identitätsstiftender Bestandteil, welcher eine Gruppe erst zu dieser Gruppe macht und eine Gruppenidentität erzeugt. Psychologisch orientierte Theorien und Modelle beschäftigen sich mit der Herausbildung personaler Identität und den konstituierenden Merkmalen. In früheren Arbeiten wird die Rolle der Sprache für die Entwicklung des Selbst nur nebensächlich thematisiert. In späteren soziopsychologischen Identitätskonzepten wird jedoch der Sprache eine wichtige Rolle zugeschrieben. Aufgrund dieser Auffassung stellen die

sprachliche Inszenierung des Selbst und zugleich die Interaktion mit anderen Individuen wichtige Teile von Identität dar (vgl. Kresic, 2006).

Aus der Sicht der Sprachwissenschaften und Sprachsoziologie gehören Sprache, der dazugehörige Erwerb und die Verwendung in kommunikativen Anlässen zu den bedeutenden identitätsstiftenden Bestandteilen:

1. In der ersten Sprache (L1; Muttersprache) erfährt das Individuum, wer es ist und wie es heißt: personale Identität „ich bin...“, „mein Name ist...“; sodass der Name eine identitätsstiftende Funktion zugeschrieben bekommt (vgl. Debus, 2003).
2. In der Sprache bilden sich die ersten sozialen Beziehungen aus (soziale Identität: „mein Familienname“, „ich bin das Kind von...“).
3. Mit Hilfe von Sprache erfährt ein Individuum, welche Werte Gültigkeit besitzen (Anbahnung kultureller Identität).

Aus diesen Gründen ist Sprache ein identitätsbildendes Medium. Auf der einen Seite bietet sie eine Möglichkeit der Interaktion mit sich selbst und der Reflexion. Auf der anderen Seite ist sie das Fundament für verbale Interaktion mit anderen Menschen und wird zur Identifikation einer Person verwendet (vgl. Krumm, 2020, S. 132). In den Konzepten der personalen Identität wird zugleich hervorgehoben, dass das Konstrukt nicht starr und unveränderlich hervortreten soll. In Abhängigkeit von der Entwicklung und der Erfahrung kann sich die Identität eines Menschen verändern und damit auch die Bedeutung, die die Sprache in der jeweiligen Identitätsentwicklung trägt (vgl. Thim-Mabrey, 2003, S. 1-5).

2 Mehrsprachigkeit im Grundschulalter

2.1 Zum Begriff *Mehrsprachigkeit* in der Sprachwissenschaft

Seit einigen Jahren erhält der Begriff *Mehrsprachigkeit* in sprachdidaktischen Publikationen und sprachpolitischen Thesenpapieren, sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene, großen Zugewinn. In der linguistischen Terminologie wird dieser Begriff *Mehrsprachigkeit* als ein Synonym zu dem Begriff *Zweisprachigkeit* verwendet. Doch Menschen, die nur zwei Sprachen sprechen, kommen selten vor. Durch das Reisen, die Schulbildung und weiteren Faktoren werden im Laufe des gesamten Lebens in der Regel weitere Sprachen erworben und gelernt, wenn auch nur rudimentär. Synonyme zum Begriff *Mehrsprachigkeit* sind zudem auch Begriffe wie *Multi-* und *Bilingualismus* (vgl. Lüttenberg, 2010).

2.2 Definition und Bedeutung von Mehrsprachigkeit

Es existiert keine einheitliche Definition von Mehrsprachigkeit. Eine Annäherung könnte wie folgt sein:

Mehrsprachigkeit bezeichnet das Phänomen, welches die Fähigkeit eines Individuums beschreibt, mehrere Sprachen verwenden zu können. Der Begriff *Vielsprachigkeit* bezieht sich hingegen auf die linguistische Diversität einer Gesellschaft. Auch wenn diese Begriffe unterschieden werden, bedingen sich diese. Dabei wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* als Art idealisierter Überbegriff für die individuelle sprachliche Vielfalt und den interkulturellen Dialog verwendet. Die zeitgemäße Auffassung von *Mehrsprachigkeit* bedeutet nicht nur die perfekte Beherrschung zweier oder weiterer Sprachen, sondern zudem ein Kontinuum sprachlicher Kompetenzen – abhängig von der lebensweltlichen oder schulischen Beherrschung von zwei oder weiteren Sprachen. Diese Sprachen können durch Fremdsprachenunterricht, ungesteuerten Spracherwerb oder durch Sprachkontakt erworbene Fähigkeiten und durch Bilingualismus erworben worden sein (vgl. Grosjean, 2020, S. 14f.).

2.3 Entwicklung der Mehrsprachigkeit von Kindern in Bildungsinstitutionen

In Abhängigkeit von der Region gibt es an deutschsprachigen Grundschulen in Europa zwischen 14 und 56% mehrsprachig aufwachsende Kinder (Ahrenholz et al. 2013, nach De Houwer, 2022, S. 317). Kinder erlangen die Mehrsprachigkeit in einer Vielzahl von verschiedenen Umgebungen und Situationen (vgl. De Houwer, 2021, nach De Houwer, 2022, S.19). Die vielseitigen Umstände des Erlernens von zwei Sprachen führen zu unterschiedlichen Wegen des Erwerbs (vgl. De Houwer, 2022, S. 319).

In der Vermittlung der deutschen Sprache sind in der Erziehungswissenschaft pädagogische Ansätze wichtiger als Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Doch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gibt es prägnante Gründe für das Berücksichtigen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen. „Die Einbindung aller Sprachen der Kinder und Jugendlichen in Bildungsprozesse entspricht pädagogischen Grundsätzen, die weitgehend als Konsens gelten“ (Fürstenau 2017, S. 10ff.).

Die Kinder und Jugendlichen sollen in ihrer Persönlichkeit und ihrem Selbstwert gestärkt werden, indem eine Anknüpfung an sprachlich-kulturellen Erfahrungen stattfindet, denn beim sozialen Lernen können die gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht missachtet werden. Aus Schülerbefragungen an Grundschulen verschiedener Bundesländer geht hervor, dass mehr als zwölf Herkunftssprachen gesprochen werden (vgl. Fürstenau u.a. 2003; Baur u.a. 2004; Ahrenholz & Maak 2013, nach Engin, 2019, S. 122). Diese Erkenntnis ist deckungsgleich mit den Angaben des KMK-Berichts „Bildung in Deutschland“ von 2016. Lehrpersonen können demnach davon ausgehen, dass die meisten Kinder mit Migrationshintergrund in verschiedenen kulturellen Umgebungen und mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. Für diese Schüler bedeutet die sprachliche Pluralität die Normalität (vgl. Engin, 2019, S. 122).

2.4 Vorteile und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Mehrsprachigkeit als natürliche und wichtige Ressource von Schülern in der globalisierten Gesellschaft ist von großer Bedeutung. Im Vergleich zu Mitteleuropa sind viele Regionen der Welt von Mehrsprachigkeit geprägt, denn es wird unterschieden zwischen individueller, territorialer und institutioneller Mehrsprachigkeit. Aus psychologischer Sicht bewirkt das frühe Erlernen mehrerer Sprachen kognitive Vorteile, sodass die Förderung der Mehrsprachigkeit bei Schülern auch eine bildungspolitische Aufgabe sein sollte, da sie sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft zahlreiche Vorteile mit sich bringt (vgl. Riehl, 2006, S. 15). Ergebnisse der Hirnforschung zeigen, dass durch frühe Mehrsprachigkeit die Sprachen im Sprachareal des Gehirns kompakt repräsentiert werden und sich fast ganz überschneiden. Frühe Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Kontext den Erwerb einer zweiten Sprache vor dem sechsten Lebensjahr. Das führt dazu, dass die Sprecher weniger Gehirns substanz aktivieren müssen, um ihre zweite Sprache zu sprechen, als Sprecher, die erst nach dem Alter von 10 Jahren eine zweite Sprache erlernt haben, bei denen weniger Überlappungen festzustellen sind (vgl. Franceschini, 2001, nach Riehl, 2006, S. 18). Mehrsprachigkeit kann zu kognitiven Vorteilen führen. Ergebnisse verschiedener Testverfahren haben gezeigt, dass mehrsprachige Kinder kognitive Vorteile gegenüber einsprachigen Kindern haben. In einem der Tests wurde die grammatische Korrektheit in Sätzen abgefragt. Nachfolgendes Muster beschreibt den Test:

1. *Äpfel wachsen auf Bäumen.*
2. *Äpfel auf Bäumen wachsen.*
3. *Äpfel auf Nasen wachsen.*

Im dritten Beispiel erkennen bilinguale Kinder im Gegensatz zu monolingualen Kindern die ungrammatische und achten nicht nur auf inhaltliche Aspekte. Der Grund hierfür ist zugleich die Konzentration auf die Form, denn die bilingualen Kinder können besser Wortgrenzen registrieren und grammatische Regeln nachvollziehen, weil darauf mehr Aufmerksamkeit verwendet wird. Dies wird als „metasprachliches Bewusstsein“ bezeichnet (vgl. Riehl, 2006, S. 19). Es besteht ein Zusammenhang zwischen metasprachlichem Bewusstsein und dem Lesenlernen von Schülern. Eine australische Studie hat ergeben, dass bilinguale Kinder monolingualen Kindern in der Worterkennung um mehrere Monate voraus sind (vgl. Clyne, 2005). Mehrsprachige Kinder weisen auch Vorteile beim Lernen weiterer Sprachen auf, da sie Fähigkeiten besitzen, die das Lernen weiterer Sprachen erleichtern. Diese Fähigkeiten setzen sich aus metasprachlichem Wissen, Strategien wie Paraphrasieren, Codeswitching und Foreignizing zusammen. Zudem gehen Lernende selbstbewusster und sicherer an einen fremden Text heran und suchen gezielt nach vertrauten Strukturen und Wörtern (vgl. Riehl, 2006, S. 19f.). Herausforderungen können mitunter sein, dass neben positiven Effekten auf sprachlicher und kognitiver Ebene auch nachteilige Effekte für mehrsprachige Schüler auftreten können. Es ist bewiesen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder signifikante Nachteile im Bereich der verbalen Aufgabenlösung mit sich bringen (vgl. Bialystok, 2009, S. 7). Einsprachig aufwachsende Schüler können jederzeit auf ihr gesamtes Repertoire des alleinig erlernten Wortschatzes zurückgreifen. Mehrsprachig aufwachsende Schüler hingegen benötigen mehr Zeit, um auf den Wortschatz einzelner Sprachen zurückgreifen zu können, wobei sie das Vokabular der anderen Sprache(n) unterdrücken müssen. Die benötigte Zeit ist im schulischen Kontext nicht immer gegeben, sodass sich dies als Herausforderung und Nachteil für die mehrsprachigen Schüler auswirken könnte (vgl. ebd., S. 4).

Lehrpersonen haben die Annahme, dass Schüler sich während des Unterrichts über Inhalte außerhalb des Unterrichts unterhalten könnten, wenn sie die Möglichkeiten bekommen, sich in Gruppenarbeiten in ihrer Herkunftssprache kommunikativ auszutauschen. Das stellt eine weitere Herausforderung dar, wenn die Lehrpersonen keinen Umgang mit der Situation finden, wenn sie die Kontrolle über das Verwenden verschiedener Sprachen im Klassenzimmer verlieren, weil sie die in den Unterricht einbezogenen Herkunftssprachen zum Teil nicht verstehen oder sprechen können. Allerdings konnte Gantefort (2020) zeigen, dass in einem Unterrichtskonzept, welches dem Translanguaging folgt und in einem weiteren Kapitel der vorliegenden Arbeit näher erläutert wird, die Debatten über außerunterrichtliche Themen nicht öfter vorkommen als in monolingualen Gruppenarbeiten des Unterrichts (vgl. Gantefort, 2020, S. 204).

Wenngleich Mehrsprachigkeit sowohl Vorteile als auch Herausforderungen für das Unterrichtsgeschehen mit sich bringt, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit verdeutlicht werden, wofür die überwiegenden Vorteile der Mehrsprachigkeit für die Förderung der Sprachkompetenz und Identitätsbildung genutzt werden können.

3 Identitätsbildung und Sprachkompetenz

3.1 Theoretischer Zugang zum Konzept Identität

Der Begriff *Identität* ist ein Produkt aus Faktoren wie Identifikation, Reflexion und Anpassung an neue Umwelтанforderungen. Dabei wird Identität als Schema im Gedächtnis repräsentiert und bringt einen Wissensbestandteil hervor (vgl. Neuenschwander, 1996, S. 79). Der Begriff *Schema* wurde in der Psychologie als aktive Organisation definiert, weil beim Erinnern von Ereignissen Schemata aktiviert werden (vgl. Bartlett 1932, nach Neuenschwander, 1996, S. 80). Der Aufbau des Identitätsschemas erfolgt demnach aus spezifischen und wiederholten selbstbezogenen Erfahrungen, welche aufgrund bestehender Schemata nach ihrer Identitätsrelevanz beurteilt werden. Im Fall der negativen Bewertung wird eine neue Erfahrung außerhalb der Identitätsstruktur im Gedächtnis aufgezeigt. Im Fall der positiven Bewertung wird diese jedoch angepasst oder erfordert die Anpassung des Identitätsschemas. Aufgrund dessen kann sich die eigene Autobiographie in der Identität ausprägen. Die Umstrukturierung der Identität kann auch dann erfolgen, wenn Menschen Selbstreflexion betreiben. Diese Prozesse verlangen formale Operationen, denn sie können die Struktur der Identität grundlegend bestimmen. Die Existenz formaler Operationen deutet darauf hin, dass sich die eigene Selbstwahrnehmung von der Wahrnehmung fremder Menschen unterscheidet. Dank dieser Identifikations- und Reflexionsprozesse entsteht eine ständige Umstrukturierung und Anpassung an aktuelle Lebensbedingungen. Der Begriff *Identifikation* bezeichnet demnach den Vorgang, Individuen als identitätsrelevant zu bewerten (vgl. Neuenschwander 1996, S. 80f.). „Menschen identifizieren sich nicht nur mit sich selbst (Selbstidentifikation), sondern auch mit Objekten aus ihrer Umwelt, wie etwa nahe Bezugspersonen oder Überzeugungen“ (Neuenschwander, 1996, S. 81). Demnach kann sich ein Individuum auch mit Sprache identifizieren und die Identitätsbildung und -entwicklung über die Sprache(n) definieren.

3.2 Zur Identitätsbildung und fortlaufenden Identitätsentwicklung

Die Identitätsbildung geschieht in permanenter Wechselwirkung zwischen dem Individuum selbst und dem Bild, welches sich das Individuum von sich erstellt hat und welches an die Erwartungen und Anforderungen der Umwelt – geprägt von der Gesellschaft – angepasst werden soll. Das Ausbilden der Individualität bietet einerseits vielzählige Möglichkeiten der individuellen Entfaltung, andererseits wurde diese von den gesellschaftlichen Forderungen, denen sich nicht entzogen werden kann, geschwächt. Aufgrund dieser Bedingungen war und ist die Identitätsbildung ein stetiger Prozess, der sich über die gesamte Lebensspanne vollstreckt und andauert. Das Ausbalancieren und Rejustieren von eigenen Ansprüchen steht teilweise im Widerspruch zu den Erwartungen, die die Gesellschaft an einen Menschen heranträgt (vgl. Dammer, 2019, S. 216). Die Identitätsentwicklung ist ein von jedem Menschen zu

durchlaufender Prozess. Identität wird jedoch durch Interaktion mit anderen und in der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur gebildet. Im Verlauf des Heranwachsens umfasst die Entwicklung der Identität verschiedene Bereiche: die Selbstwahrnehmung wie beispielsweise das Geschlecht, die Arten der Gruppenzugehörigkeit, Persönlichkeitsmerkmale oder eigene Kompetenzen. Die Identitätsfindung ist deshalb aus Sicht der Entwicklungspsychologie eine wesentliche Aufgabe der Adoleszenz, welche den Übergang von einem Jugend- in ein Erwachsenenalter beschreibt. Bei diesem Prozess sind mehrere Faktoren wie beispielsweise die Eltern, Gleichaltrige und die Kultur von Bedeutung. Die Bildung der Identität kann demnach als eine Aufgabe, die lebenslang währt, angesehen werden (vgl. Erikson, 2003, 2020).

3.3 Bedeutung von Identitätsbildung für die allgemeine Entwicklung von Kindern

Der Kindergarten und die gesamte Schulzeit sind als soziale Umgebung der Identitätsbildung zu betrachten. In dieser Umgebung kann dies fördernd oder hemmend erfolgen, sodass Kinder in ihrer Identitätsentwicklung sowohl gestärkt als auch geschwächt werden können. Der Wortstamm des Begriffs *Identität* gleicht dem lateinischen Wort „idem“, was „derselbe“ bedeutet. Denn Identität schließt die Eigenheit und das Besondere eines Menschen ein. Die Entwicklung der Identität eines Kindes hängt von weiteren Faktoren neben angeborenen Elementen ab. Doch das Herausbilden von Besonderheiten eines Individuums und was es von anderen Individuen unterscheidet, ist ein andauernder Prozess, welcher auch Identitätsverluste und -krisen einschließt (vgl. Baer, 2017). Jedes Individuum braucht weitere Individuen für die persönliche Identitätsentwicklung. Darüber hinaus benötigt jeder Mensch drei Qualitäten von Beziehungen:

1. Ein Individuum braucht nährende Individuen
2. Ein Individuum braucht spiegelnde Individuen
3. Ein Individuum braucht Individuen, die ihnen gegenüberstehen

(vgl. Baer, 2012, S. 210, nach Baer, 2017)

Die daraus resultierende Tridentität setzt sich begrifflich zusammen aus dem Lateinischen „tri“ für drei und „Identität“. Um dies auf einen pädagogischen Rahmen zu erweitern, ist festzustellen, dass der Begriff der Nahrung sehr weit gefasst ist. Nahrung in diesem Kontext geht über die stoffliche Ernährung bis hin zur geistigen, emotionalen Nahrung und sozialen Erfahrungen hinaus. Heranwachsende erfahren ein Selbst und das dazugehörigen Werte- und Normensystem nur in Teilen aus sich selbst heraus. Darüber hinaus benötigen sie Spiegel, welche im metaphorischen Sinn als Rückmeldungen betrachtet werden können. Diese Spiegel von

anderen Individuen sowie Gleichaltrigen und Erwachsenen sind notwendig für die Entwicklung der Identität. Gegenüberstehende Individuen bedeutet, dass es Reibungen oder auch Streit geben kann, weil Grenzen gesetzt werden oder es Akzeptanz für ein Anders-Sein gefunden werden muss. Kinder benötigen alle der genannten Aspekte der Tridimensionalität für eine Identitätsentwicklung. Das Gegenüber schließt die Grenzsetzung mit ein und das Nähere umfasst die Förderung und Unterstützung. Das Spiegeln sollte einen höheren Stellenwert erhalten, weil es für viele Kinder nicht genügend berücksichtigt wird (vgl. Baer, 2017).

3.4 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf Identitätsbildung von Kindern

Die Familiensprache von Kindern mit Migrationshintergrund hat eine große Bedeutung für die Sozialisation und Identitätsentwicklung. Mehrsprachigkeit beeinflusst die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität positiv. Die primäre Rolle der Sprachentwicklung und Sprachförderung liegt in der frühen Phase der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung. Mit Hilfe von Sprachenportraits kann veranschaulicht werden, dass ein Großteil befragter mehrsprachig aufwachsender Kinder die eigene Identität mehrsprachig konstruiert. Dabei haben alle erlernten und verinnerlichten Sprachen ihren biographisch relevanten Ort in der jeweiligen Lebensgeschichte. In der Erziehungs- und Sozialwissenschaft gilt der Konsens, die vorschulischen und schulischen Lernangebote so zu gestalten, dass Kinder und Schüler die Auswahl aus vielfältigen Angeboten erlangen, um die personale Sozialisation und die Identitätsentwicklung anzuregen und gleichzeitig zu fördern. Das Lernen kann nicht isoliert im Kopf vonstatten gehen, sondern muss in lebensweltliche Kontexte von Kindern und Schülern eingebettet werden. Das Bildungswesen berücksichtigt auf unterschiedliche Weise vorhandene sprachliche Identität von Schülern. Auf der einen Seite geht es um Kinder, die dialektal aufgewachsen sind. Es wird Verständnis dafür aufgebracht, dass der Dialekt einen wesentlichen familiären Teil der Sozialisation darstellt und die Schüler deshalb bei ihren Dialekten abgeholt werden und der Übergang zur Standardsprache stetig und ohne Diskriminierung fortgeführt wird. Auf der anderen Seite – ohne ein Gleichsetzen von Dialekten deutschsprachiger Schüler und Familiensprachen – spielen bei der Entwicklung von Schülern mit beispielsweise Migrationshintergrund behütete Übergänge, die Selbstverständlichkeit des Anerkennens der spezifischen sprachlichen Identität und die Bereitstellung verschiedenster Lernmöglichkeiten keine Rolle. Die positiven Effekte auf die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und Familiensolidarität werden hierbei völlig außer Acht gelassen, obwohl genau diese Faktoren entscheidend für die Sprachentwicklung und -förderung in dieser Phase der Persönlichkeitsentwicklung und Bildung ist (vgl. Krumm, 2009, S. 233ff.).

3.5 Identitätsfördernde Maßnahmen im schulischen Kontext

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, kann die Identitätsbildung für die allgemeine Entwicklung von Kindern erheblich sein. Innerhalb des schulischen Kontextes sollte deshalb der Aspekt der Mehrsprachigkeit miteinbezogen werden. Krumm (2020) beschreibt ebenfalls, wie in Kapitel 1.3 ersichtlich, dass aus Sicht der Sprachwissenschaften und Sprachsoziologie die Sprache, der dazugehörige Erwerb und die Verwendung in kommunikativen Anlässen zu bedeutenden identitätsstiftenden Bestandteilen gehören (vgl. S. 132). Deswegen wird der Bildungsinstitution Schule ebenfalls die Aufgabe zugeschrieben, durch identitätsfördernde Maßnahmen die persönliche Identität der Schüler zu stärken, damit durch das Bewusstwerden der eigenen Identität die Möglichkeit entsteht, in andere Kulturen und die damit verbundenen Identitäten einzutauchen zu können. Jeder Mensch unterscheidet sich von anderen Menschen, unabhängig davon, welcher Kultur er sich zugehörig fühlt, denn jede Identität beinhaltet kulturspezifische Züge (vgl. Oerter, 2008, S. 110.). Die Sprache ist ein Teil der Kultur und dadurch ebenfalls ein Teil der gesellschaftlichen und persönlichen Identität. Kulturelle Identität und insbesondere sprachliche Fähigkeiten sind anzusehen als Bündel kultureller Fähigkeiten und bedeutungsvolle Unterschiede erkennen und einsetzen zu können. Dabei dienen sprachliche Merkmale zur Identifikation einer Gruppenzugehörigkeit (vgl. Dembeck & Parr, 2020, S. 17, 27f.).

Eine Möglichkeit, das Bewusstsein der persönlichen Identität der Schüler zu stärken und gleichzeitig andere kulturelle Identitäten kennenzulernen, bietet die interkulturelle Identitätsarbeit in der Schule. Die soziale Interaktion mit anderen Individuen nimmt Einfluss auf die Ausbildung der Persönlichkeit und gleichzeitig auf die Entwicklung der Identität durch Erlebnisse innerhalb der Gemeinschaft. Schüler verbringen den Großteil ihres Alltags in der Bildungsinstitution Schule, sodass das gesamte Schulleben Teil eines persönlichkeitsstiftenden Prozesses wird. Deshalb existieren zahlreiche Gelegenheiten – innerhalb sowie außerhalb des Unterrichts – für Austausch kultureller und sozialer Handlungen, die den bloßen Sprachenunterricht übersteigen. Im Kapitel 5 werden die interkulturellen Kompetenzen und die spezifische Integration von Mehrsprachigkeit in den Schulalltag näher erläutert. Dennoch können die Lehrpersonen Möglichkeit und Raum bieten für:

- Eintauchen in andere kulturelle Perspektiven mit der Folge der Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Identitäten, die andere Wahrnehmungen und Äußerungen beinhaltet
- Reflexion über die eigene kulturelle Perspektive
- Infragestellen kultureller (oder sozialer) Voreingenommenheit
- Kennenlernen gemeinsamer Werte und Haltungen
- Akzeptanz von Differenzen

- Vermeidung von Stigmatisierung bezüglich der Andersartigkeit von Kulturen und Individuen (vgl. Landesbildungsserver Baden-Württemberg, o.D.)

3.6 Definition und Bedeutung von Sprachkompetenz

Um eine Person als mehrsprachig definieren zu wollen, muss dabei die Sprachkompetenz berücksichtigt werden. Nach Sarkar (2008) und Skuttnabb-Kangas (1984) sind deshalb aus Sicht der Sprachwissenschaft verschiedenen Faktoren wie die linguistische Kompetenz – im Näheren die Sprachfähigkeit – und der Sprachgebrauch von Bedeutung (vgl. nach Khan, 2018, S. 55).

Sprachkompetenz wird definiert als die

bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme mit sprachlich-symbolischen Mitteln zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Sprache situationsgemäß und adressatenbezogen erfolgreich anwenden zu können (Eriksson et al., 2007; vgl. Weinert, 2001, S. 27-28).

3.7 Bedeutung der Sprachkompetenz für die allgemeine Entwicklung von Kindern

Sprache ist ein humanspezifisches Konstrukt. Kinder sind auf den Erwerbsprozess vorbereitet und benötigen dafür geeignete Faktoren sprachlicher Umweltbedingungen. Der Erwerb von Sprache zählt zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben im frühen Kindesalter. Kinder erlangen zunehmend die Fähigkeit, Sprache zu verarbeiten, zu verstehen und sie als Ausdrucksmittel eigener Intentionen und Wünsche einsetzen zu können. Zugleich treten Kinder durch Sprache in Interaktionen mit weiteren Menschen, sodass sie sich in die menschliche Kultur einbringen und eine gesellschaftliche und persönliche Identität entwickeln können. Die Frage danach, was ein Kind bezogen auf die spezifischen formalen und bedeutungsbezogenen Strukturen der Muttersprache lernen und leisten muss, ist komplex zu beantworten. Kinder müssen, gleich in welchem Stadium der kognitiv-konzeptuellen Entwicklung sie sich befinden, die Umwelteinflüsse der ihnen naheliegenden Umweltsprache korrekt verarbeiten. Dabei ist es wichtig, dass sie situationsrelevante Informationen filtern und diese in sprachrelevante Einheiten einteilen können. Verschiedene Theorien unterscheiden sich darin, welchen Zusammenhang angeborene Voraussetzungen und die Funktionen der Umwelt haben. Weinert und Grimm (2008) gehen von einer interaktionistischen Sichtweise aus, was bedeutet, dass innere und äußere Faktoren miteinander korrelieren (vgl. Weinert & Grimm, 2008, S. 502ff., S. 524f.). Das Kind erhält Zuschreibungen über eine passive als auch aktive Rolle des Spracherwerbs, sodass eine Anpassung an die Umgebungssprache abverlangt wird, weil es den Einflüssen der Umwelt passiv ausgesetzt ist. Überdies setzen sich Kinder aktiv mit Sprache auseinander.

Dabei entwickeln sowie überprüfen sie Hypothesen des vorliegenden Sprachsystems. Die Perspektive der Kognitiven Entwicklungstheorie besagt, dass diese aktive Verarbeitung der nichtsprachlichen und sprachlichen Erfahrung von hoher Bedeutung für das Erlangen von Sprachkompetenz ist (vgl. Trautner, 1991, S. 316).

3.8 Auswirkungen von Mehrsprachigkeit bei Kindern für die Sprachkompetenz

Die sprachliche Entwicklung und Kompetenz mehrsprachig aufwachsender Kinder haben einen hohen Stellenwert, weil diese maßgebend für die soziale Orientierung und berufliche Qualifikationen ist. Das Beherrschen der Erstsprache ist für den erfolgreichen Erwerb einer Zweit/Drittssprache essenziell, weil ein Teil der kommunikativen Kompetenzen der erworbenen Erstsprache in dem Erwerb der Zweitsprache nicht neu angeeignet werden muss, sondern auf spezifische Situationen bezogen werden kann. In einem Vergleich von Lernfortschritten und dem Sprachstand monolingual und multilingual aufwachsender Kinder wurde festgestellt, dass beim Schuleintritt keine Unterschiede in den Erstsprachkompetenzen sowie in den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten festzustellen sind. Jedoch sind die Sprachkompetenzen der deutschen Sprache mit Beginn des Kindergartenalters so gering, dass diese Rückstände bis zum Beginn der Schulzeit nicht aufgearbeitet werden können. Der Rückstand ist besonders auffällig im Bereich Wortschatz, weniger bei dem phonologischen Bewusstsein und kein evidenter Unterschied besteht im Bereich der Buchstabenerkennung und erste Leseversuche. Insgesamt lässt sich feststellen, dass kurz vor Beginn der Schulzeit ein Großteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder noch nicht über eine phonologische Bewusstheit sowie den geeigneten Wortschatz in der deutschen Sprache verfügen, sodass ein erfolgreicher Lese- und Schreiblernprozess nicht erleichtert, sondern erschwert wird. Die Sprachgewohnheiten mehrsprachig aufwachsender Kinder von der familiären Umgebung, sozialen Kontakten und dem Besuch vorschulischer Institutionen beeinflussen Sprachkompetenzen erheblich. Je mehr diese Kinder in die Umgebung deutschsprachiger Kontexte eingebunden werden, desto besser ist der Stand der Sprachkompetenz zu Beginn des Kindergartenalters (vgl. Bayer, 2011, S. 84f., S. 185ff.).

4 Ansätze und Methoden zur Förderung von Sprachkompetenz durch Mehrsprachigkeit bei Kindern im Grundschulalter

4.1 Bilinguales Lernen

Im Kontext gesellschaftlicher und beruflicher Hinsicht ist das Beherrschen mehrerer Sprachen zur Notwendigkeit geworden. Die Erwartung der Europäischen Kommission (2003), dass Schüler zusätzlich zu ihrer Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen lernen, muss erfüllt werden. Deshalb ist *Bilinguales Lernen* ein Sammelbegriff für unterschiedliche Modelle des bildungsinstitutionalisierten Erwerbs weiterer Sprachen. Dabei können zwei Wege bei der Realisierung bilingualen Lernen im Rahmen institutionalisierter Lernumgebungen unterschieden werden:

1. Der schulisch gesteuerte Prozess des L2-Erwerbs in dafür geschaffenen Übungssituationen = Fremdsprachenunterricht: Diese Gegebenheit legt Wert auf die Vermittlung sprachlicher Strukturen und der Fokus liegt auf der Form der Sprache.
2. Die L2 kann als Medium zur Vermittlung von Inhalten dienen, denn der Lerngegenstand ist dabei ein nicht-sprachliches Sachfach (wie beispielsweise Biologie oder Geschichte) in einer anderen Sprache. Der Fokus liegt auf den zu vermittelnden Inhalten, sodass die L2 von den Schülern implizit statt explizit gelernt wird.

Die verschiedenen Formen der bilingualen Unterrichtsmöglichkeiten wollen sich die impliziten Sprachlernprozesse zu Nutze machen. Die Partnersprache (zu erlernende zweite Sprache) wird bei der Einwegimmersion in der Grundschule beim Großteil der Unterrichtsfächer (> 50%) verwendet. Alle Formen haben das Ziel des Erwerbs einer globalen oder regionalen *lingua franca*, die für die Erlernenden eine Fremdsprache darstellt (vgl. Fleckenstein & Möller 2020, S. 227f.). Der Begriff *lingua franca* (abgeleitet von der im mittelalterlichen Orient verallgemeinernden Bezeichnung aller Westeuropäer als „Franken“) bezeichnet jegliche Verkehrssprache unter Sprechern unterschiedlicher Sprachen (vgl. Lüdi, 2020, S. 47). Im folgenden Kapitel werden die verschiedenen Formen der Immersion dargestellt, welche sich auf das bilinguale Lernen beziehen.

4.2 Immersion

Seit Ende der 1960er Jahre gibt es in Deutschland Regelschulen, in denen eine Fremdsprache als Unterrichtssprache in einem oder mehreren Sachfächern, wie beispielsweise Erdkunde oder Geschichte, verwendet wird. Diese Programme wurden vorerst in Gymnasien umgesetzt und die Konzeption richtete sich an einsprachig deutsch aufwachsende Schüler, sie sind jedoch seit Beginn ebenfalls von zweisprachig aufwachsenden Schülern besucht worden. Die angebotenen Sprachkombinationen waren zunächst Französisch und Deutsch, Englisch und Deutsch und Spanisch und Deutsch. Diese Angebote, welche vorerst nur im gymnasialen Bereich eingesetzt wurden, existieren mittlerweile auch mit weiteren Sprachkombinationen und des Weiteren an anderen Schulformen wie beispielsweise der Grundschule. Besonders hervorzuheben sind Programme, die als *two way immersion* – Programme konzipiert sind. Diese wurden für Schüler aus zwei Sprachgruppen entwickelt. Die Erstsprachen der Schüler werden zudem als Unterrichtssprachen eingesetzt. Beide Sprachen sollen überdies im Sach- oder Fachunterricht genutzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Unterrichtssprache für einige Schüler die Erstsprache und für andere Schüler die Zweit- oder Fremdsprache ist. Dabei muss entschieden werden, in welchem Maß diesen unterschiedlichen Voraussetzungen durch innere oder äußere Differenzierung Rechnung getragen wird. Eine mögliche Entscheidung könnte sein, die Alphabetisierung beider Sprachgruppen zunächst getrennt nach Erstsprachen durchzuführen und den Schriffterwerb in der Zweit- beziehungsweise Fremdsprache zeitversetzt zu ermöglichen. Alternativ könnten beide Sprachgruppen gemeinsam in beiden Sprachen koordiniert alphabetisiert werden. Eine weitere Option wäre, beide Gruppen zunächst gemeinsam in einer der beiden Sprachen und dann zeitversetzt gemeinsam in der anderen Sprache zu alphabetisieren. Es ist außerdem wichtig, sicherzustellen, dass die Schüler nach Abschluss dieser Phase, sofern sie dies wünschen, in der Sekundarstufe die Möglichkeit erhalten, ein zweisprachiges Bildungsangebot zu wählen. Dieses Angebot sollte es ihnen ermöglichen, ihre bereits erworbenen besonderen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen weiter auszubauen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 202). Immersion kann als *Eintauchen in ein Sprachbad* verstanden werden und gilt in der internationalen Forschung als eine erfolgreiche Methode in der Vermittlung von Fremdsprachen. Für den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache kann eine *immersive* Situation ebenfalls von Vorteil sein (vgl. ebd., S. 212 f.). Jedoch sollte dabei auf die Familiensprachen der Schüler hinsichtlich des Unterrichtsgegenstands als auch der Unterrichtssprache verzichtet werden. Diese Empfehlung wird damit begründet, dass „die Forschung gezeigt habe, dass eine frühe, vollständige Immersion („early total immersion“) besonders erfolgreich sei, erfolgreicher insbesondere auch als eine frühe, partielle Immersion („early partial immersion“) oder als später einsetzende zweisprachige Programme („delayed immersion“ oder „late immersion“)" (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 213). Der Vergleich der zuvor genannten Programme muss unter der Berücksichtigung erfolgen, ob und in welchem

Ausmaß über den Unterricht hinaus Gelegenheiten bestehen und genutzt werden, die Unterrichtssprache im sozialen Austausch mit weiteren gleichaltrigen Schülern zu verwenden (vgl. Siebert-Ott, 2001, Wode, 1995, nach Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 213). Unter anderem muss bedacht werden, dass eine *immersive* Situation leicht in eine *submersive* Situation (Untertauchen in eine andere Sprache unter der Bedingung, dass die Muttersprache in der Familie und der Gesellschaft nicht ausreichend gestärkt wird) fluktuieren kann, wenn gewisse Voraussetzungen fehlen. „Während Immersion nach dem Prinzip verfährt ‚lerne mit Hilfe geeigneter Unterstützung schwimmen‘, verfährt Submersion – um im Bilde zu bleiben – nach dem Prinzip ‚lerne (wie auch immer) schwimmen oder gehe unter‘.“ (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 213) Neben Unterstützungsmöglichkeiten für erfolgreiches Erlernen von Sprachen in Programmen mit früher vollständiger Immersion spielen auch Lehrpersonen und weitere Faktoren eine entscheidende Rolle. Dabei müssen die speziell ausgebildeten Lehrpersonen, entwickelte Curricula und zur Verfügung stehende Lehrmittel für solche Programme berücksichtigt werden (vgl. Siebert-Ott, 2001, Reich & Roth, 2002, Siebert-Ott, 2006a und 2006b, Wode, 1995, nach Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 213).

4.3 Translanguaging

Das schulische Lernen und die dazugehörigen Rahmenbedingungen sind an der Norm der Einsprachigkeit in einer Landessprache orientiert. Die gesellschaftliche Wirklichkeit zeugt jedoch von einer sprachlichen Diversität, sodass mehrsprachig aufwachsende Schüler im schulischen Kontext benachteiligt werden, weil sie nicht ihr gesamtes Repertoire an sprachlichen Mitteln für das Lernen nutzen können (vgl. Gantefort, 2020, S. 201). Ein neuer konzeptioneller Rahmen zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem kommunikativem Handeln ist das *Translanguaging* (vgl. García, 2009, zitiert nach Gantefort, 2020, S. 201). Grundsätzlich wird die Trennung zwischen den Sprachen nach festgelegten „Orten“ in Schule und Unterricht aufgehoben und es wird nicht nur ein Sprachenpaar, sondern bestenfalls die gesamte Bandbreite an Mehrsprachigkeit innerhalb einer Lerngruppe angesprochen (vgl. Gantefort, 2020, S. 201). Der Begriff *Translanguaging* wurde ursprünglich im Kontext mehrsprachiger Bildungsangebote in Wales geprägt. Damit wurde der abwechselnde Gebrauch von Englisch und Walisisch sowohl in der Rezeption als auch Produktion beschrieben (vgl. Lewis et al., 2012, nach Gantefort, 2020, S. 202). Mittlerweile liegt der Begriff einem anderen Verständnis zugrunde: „Einerseits werden damit komplexe diskursive Verfahrensweisen in mehrsprachigen Kontexten begrifflich fassbar, zum anderen werden darunter pädagogisch-didaktische Ansätze subsumiert, mit welchen diese mehrsprachigen Verfahrensweisen für das Lernen in der Schule nutzbar gemacht werden“ (García, 2009, zitiert nach Gantefort, 2020, S. 202). Der allumfassende Begriff der Mehrsprachigkeit wird in dem Ansatz *Translanguaging* als ein Kontinuum festgehalten, bei dem keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen existieren.

Mehrsprachige Individuen verfügen über ein Gesamtsprachrepertoire, das sich aus verschiedenen sozial konstruierten Einzelsprachen zusammensetzt. Dieses Repertoire kann abhängig von dem sozialen Kontext beliebig, strategisch und integriert benutzt werden. Der Hintergrund für Überlegungen der Sprachtheorie ist der tatsächliche Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten. Die exklusive Orientierung an standardsprachlichen Normen einer Landessprache führt zu sozialer Ungleichheit und Disparitäten im Bildungswesen zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Ein weiterer pädagogischer Aspekt liegt darin, den Auf- beziehungsweise Ausbau einer metasprachlichen Bewusstheit, die Anerkennung der Herkunftssprache und -kultur auszuprägen. Gleichzeitig soll ein sozioemotionales Wohlbefinden und die multiple und fluide Identität aufgebaut werden (vgl. García et al. 2017, zitiert nach Gantefort, 2020, S. 202). Abhängig von der Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires in Schule und Unterricht, kann zwischen *teacher-directed* und *pupil-directed translanguaging* unterschieden werden. Mit Hinblick auf die Unterrichtsplanung werden „*translanguaging objectives*“ formuliert, in welchen z.B. Möglichkeiten zur Interaktion in allen Sprachen, Ansatzpunkte zum sprachkontrastiven Arbeiten sowie Verbindungslinien vom Unterrichtsinhalt zu den alltäglichen und mehrsprachigen sozialen Kontexten der Lernenden festgehalten werden.“ (Gantefort, 2020, S. 203) Anhand des Labels *multilingual writing partners* zeigen Celic und Stelzer (2011) mit Hilfe konkreter Beispiele, wie Schüler ihr sprachliches Gesamtrepertoire im kooperativen Schreiben nutzen können. Vielfältige Interaktionen der Schüler untereinander, die das Schreiben eines Textes in einer bestimmten Sprache betreffen, können in allen von den Schülern verfügbaren Sprachen ausgeführt werden wie beispielsweise beim Brainstorming, im Prozess des Schreibens oder auch bei schriftlich festgehaltenen Notizen mit Überarbeitungshinweisen. Zudem bietet das Übersetzen eigener Texte in eine andere Sprache einen guten Anknüpfungspunkt zur Förderung des metasprachlichen Bewusstseins (vgl. Celic und Stelzer, 2011, nach Gantefort, 2020, S. 203). Busch (2014) demonstriert im Zusammenhang mit illustriertem literarischem Schreiben in der Grundschule, wie durch die Gestaltung mehrsprachiger „kleiner Bücher“ auf der einen Seite literarische Genre-Kompetenz auf dem Fundament der Gesamtsprachigkeit gefördert und auf der anderen Seite der Ausdruck der Bilingualität unterstützt werden kann (vgl. Busch, 2014, nach Gantefort, 2020, S. 203). Um die Perspektive auf ein konkretes Schulfach auszuweiten, kann das oben angeführte Konzept auf das Fach Mathematik bezogen werden. Wenn beispielsweise ein neues mathematisches Konzept eingeführt wird, doch manche Schüler dieses aufgrund der niedrig ausgeprägten Deutsch-Kompetenz nicht verstehen, können die Herkunftssprachen der Schüler genutzt werden, um das Konzept näherzubringen. Die Lehrer erklären das Konzept nicht in der Herkunftssprache, sondern über ein mehrsprachiges Kind, welches beide Sprachen gut beherrscht. Diese Schüler können als Sprachexperten in der Klasse gelten und zugleich in Gruppenaktivitäten spezifische Konzepte in der Herkunftssprache vermitteln. Schüler mit geringeren Deutschkenntnissen können

auf diese Weise Konzepte in ihrer Herkunftssprache erlernen und diese dann in die deutsche Sprache transferieren. Das Konzept *Translanguaging* fördert dann beide Sprachen und darüber hinaus nehmen die Herkunftssprachen einen hohen Stellenwert ein, wenn sie in der Klasse transparent gemacht und als Mittel zum Lernen verwendet werden (vgl. Marinis, 2023, S. 8).

4.4 BICS/CALP

Bei der Gegenüberstellung der beiden Begriffe *BICS* und *CALP* werden die beiden Begriffe nach Cummins (1979a, 2004) linguistisch unterschieden. *BICS* (Basic Interpersonal Communicative Skills) kann mit der Sprachfähigkeit gleichgesetzt werden, die in alltäglichen Konversationen verwendet wird, automatisiert ist und kognitiv kaum anspruchsvoll ist. *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency) hingegen nimmt Bezug auf die kognitiv akademische Sprache, die im Vergleich zu *BICS* weniger kontextgebunden, kognitiv anspruchsvoller und kaum automatisiert ist (vgl. Cummins 1979a, 2004, nach Khan, 2018, S. 59). Die Begriffe *BICS* und *CALP* werden in neueren Arbeiten Cummins auch mit den Termini *conversational language*, welche auf die Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit, und *academic language*, welche auf die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit bezogen werden können, gleichgesetzt (vgl. Siebert-Ott, 2001b, 32, nach Khan, 2018, S. 59). Im Folgenden wird die didaktische Förderung von *CALP* im Unterricht mit Hilfe von Ergebnissen aus empirischen Studien erörtert. Das grundlegende Ziel von *CALP* ist die Verbesserung von sprachlichen Kompetenzen der Schüler, welches durch die gezielte Förderung der Erst- und Zweitsprache der mehrsprachigen Schüler anknüpft. Lehrpersonen stehen vor dem Anspruch, substanzielle Aspekte der akademischen Register der Sprache präzise zu unterrichten – sowohl in der Erst-, als auch in der Zweitsprache. Das Sprachenlernen kann ebenfalls verbessert werden, indem die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache erkenntlich und transparent werden und dies folglich die Sprachbewusstheit der Schüler während des Unterrichts fördern kann (vgl. Cummins, 2004, S. 194, nach Khan, 2018, S. 200). Um den Erfolg der Lehrperson als vermittelnde Instanz beim Durchführen von Aktivitäten und Übungen für das gezielte Fördern von *BICS* und *CALP* zu gewährleisten, muss im Unterrichtsalltag hinreichend zwischen den beiden Begriffen unterschieden werden. Diese Unterscheidung wurde bereits getroffen, sodass nicht mehr weiter darauf eingegangen wird. Festzuhalten ist jedoch, dass Lehrpersonen hinsichtlich der Unterschiede sensibilisiert werden müssen (vgl. Khan, 2018, S. 201).

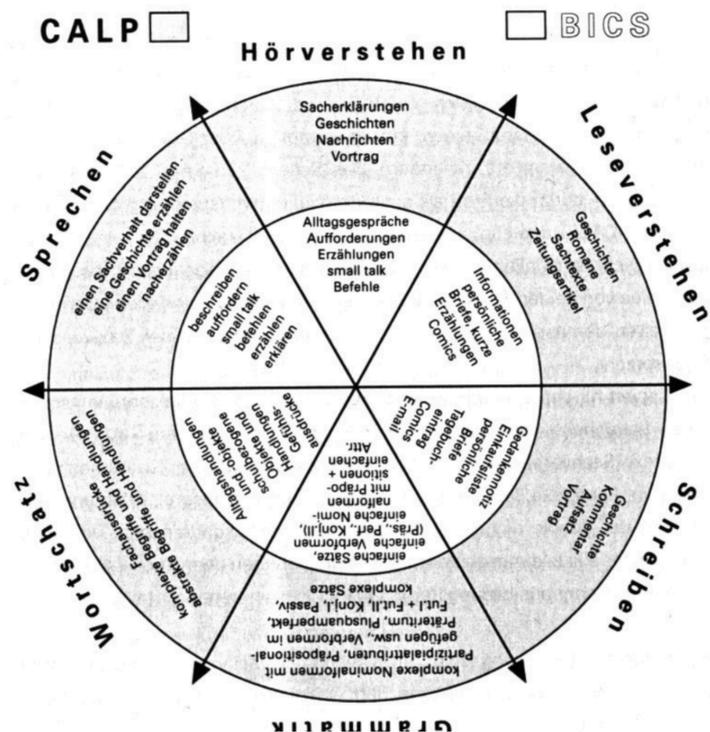


Abbildung 1: BICS und CALP in verschiedenen Sprachverarbeitungsregionen

(Neugebauer & Nodari, 1999, S. 165)

Neugebauer und Nodari (1999) haben ein ausführliches Schema zu den verschiedenen Bereichen der Sprache erstellt. Das Schema illustriert einen inneren und einen äußeren Kreis. Der innere Kreis steht für die *BICS*-Fähigkeiten und der äußere Kreis für die *CALP*-Fähigkeiten, womit hervorgehoben werden soll, in welchen Sprachverarbeitungsregionen die jeweiligen Fähigkeiten ausreichen. Wie in dem Schema ebenfalls erkenntlich, reichen im Bereich des Hörverstehens *BICS*-Kenntnisse aus, um alltägliche Kommunikation verstehen zu können, hingegen erfordert das auditive Verstehen von Sacherkklärungen und Nachrichten erweiterte Kenntnisse in *CALP*. Analog kann dieses Erkenntnis auch auf andere Sprachbereiche übertragen werden (vgl. S. 165). Diese Erkenntnisse ausführlich zu beschreiben, würde das Maß der vorliegenden Arbeit überschreiten, sodass in dieser Arbeit nur die allgemeine Oberfläche des Schemas erfasst werden kann. Die detailreiche Einteilung der *BICS*- und *CALP*-Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachbereichen lässt erkennen, welchen Stellenwert gute *CALP*-Fähigkeiten in Hinsicht auf die Schulleistungen und den -erfolg einnehmen. Damit Schüler eigenständig elaborierte Texte und deren Äußerungen verstehen und selbst produzieren können, sind *CALP*-Kompetenzen unerlässlich. Die Differenzierung von *BICS*- und *CALP*-Fähigkeiten des Schemas kann zu sprachdidaktischen Weiterbildungen von Lehrern und der Verwendung im Unterricht dienen (vgl. ebd., S. 165f.).

Die genaue Trennung der Förderung von *BICS* und *CALP* ist nicht möglich, weshalb Aktivitäten und Übungen beiden Sprachbereichen dienen können. Dennoch lassen sich

Schwerpunkte bei jeweils *BICS* oder *CALP* einordnen. Zu beachten ist dabei, dass in Lehrwerken und in der Umsetzung im Unterricht *CALP*-förderliche Aktivitäten und Übungen fehlen oder unreflektiert und ungesteuert eingesetzt werden. Im Folgenden sollen Tabellen der verschiedenen Sprachbereiche als Anregung zur Sprachförderung in Anlehnung an Neugebauer und Nodari (1999) dienen (S. 166ff.).

Sprachbereich	Förderung von <i>BICS</i> (kommunikativ-alltägliche Fähigkeiten)	Förderung von <i>CALP</i> (kognitiv-schulische Fähigkeiten)
---------------	--	---

Hörverstehen	<p>In Hörtexten Informationen gezielt verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler entnehmen bestimmte Informationen aus einem Hörtext - Schüler filtern sprachliche Elemente aus dem Redefluss: <ol style="list-style-type: none"> 1. Notizen von Zahlen und Wörtern 2. Ankreuzen bestimmter Begriffe, die in spezifischen Hörtext vorkommen 3. Anzahl der Vorkommnisse bestimmter Wörter 	<p>Einen Hörtext global verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler können den Inhalt eines Hörtextes nachvollziehen und entnehmen die textuellen Strukturen (Personen/Figuren; Handlungsorte und -abläufe; Meinungen einzelner Personen/Figuren etc.) <p>Spezifisch eignen sich in der Primarstufe einfache Geschichten und Märchen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bilder zur Geschichte in der richtigen Reihenfolge einordnen 2. Ordnen von Stichwörtern in der richtigen Reihenfolge 3. Formulierung von Fragen zum Text 4. Zeichnen von Handlungsorten 5. Aufzählen verschiedener Personen/Figuren 6. Wiedergeben des Ablaufs der Geschichte
	<p>Einen Hörtext global verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler verstehen den groben Zusammenhang eines Textes (Audioaufnahme, Video oder mündlicher Vortrag): <ol style="list-style-type: none"> 1. Thematik eines Dialogs 2. Verständnis einer Geschichte 	

	<p>(gegebenenfalls mit Hilfe von Bildern)</p> <p>3. Verständnis kurzer Hörspiele</p>	
	<p>Einen Hörtext detailliert verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler verstehen <u>alle</u> Informationen vollständig und genau <ol style="list-style-type: none"> 1. Anfertigung einfacher Zeichnungen nach einem Diktat 2. Ausführungen von Tätigkeiten, die eine andere Person formuliert 3. Verstehen von Aufforderungen 	

Tabelle 1: Sprachbereich Hörverstehen der Sprachförderung von BICS und CALP

Leseverstehen	<p>In Lesetexten Informationen gezielt verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler erfassen bestimmte Informationen in einem Lesetext <ol style="list-style-type: none"> 1. Notizen von Wörtern und Zahlen 2. Verfolgen von Lese Spuren 3. Verständnis einer bestimmten Information im Text 	<p>Einen Lesetext global verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler können den Inhalt eines Lesetextes nachvollziehen und entnehmen die textuellen Strukturen (vgl. Hörtexte) <p>Spezifisch eignen sich in der Primarstufe Bilderbücher und einfache Geschichten oder Märchen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ordnen von Bildern zur Geschichte in richtiger Reihenfolge 2. Ordnen von Stichwörtern in der richtigen Reihenfolge 3. Formulierung von Fragen zum Text 4. Formulierung von Zwischentiteln
	<p>Einen Lesetext global verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler verstehen den groben Zusammenhang eines Textes 	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verständnis von Comics 2. Lesen und verstehen längerer Dialoge 3. Kommunikativer Austausch über den Inhalt einer Geschichte 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Zeichnen von Handlungsorten 6. Entwerfen einer diabolischen Szene (mit dem Teil einer Geschichte) 7. Zusammenfassen des Inhalts
	<p>Einen Lesetext detailliert verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler verstehen Informationen in Kurztexten vollständig <ol style="list-style-type: none"> 1. Kurze Dialoge 2. Mitteilungen 3. Kartengrüße 	<p>Einen Lesetext detailliert verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler verstehen die gelesenen Informationen eines komplexen kurzen Textes vollständig <ol style="list-style-type: none"> 1. Verständnis und Ausführung von Rezepten 2. Anwendung von Spielanleitungen oder Gebrauchsanweisungen

Tabelle 2: Sprachbereich Leseverstehen der Sprachförderung von BICS und CALP

Sprechen	<p>Reproduktives Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler sprechen Wörter, Sätze oder Texte nach <ol style="list-style-type: none"> 1. Wortschatzübungen 2. Auswendig gelernte Gedichte oder Dialoge 3. Mustersätze 4. Vorlesen 	<p>Kommunikatives Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler äußern sich weitestgehend selbstständig und planen ihre Aussagen bewusst <ol style="list-style-type: none"> 1. Nacherzählen von Texten 2. Vorbereitung für eine Stellungnahme (mit beispielsweise Hilfe von Notizen) 3. Anwendungen rhetorischer Mittel (Meinung, Sachinformation, etc.) 4. Hinweisen von wesentlichen Punkten einer Stellungnahme 5. Halten eines Vortrags
	<p>Gelenktes Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler sprechen Sätze oder Texte anhand eines vorgegebenen Musters <ol style="list-style-type: none"> 1. Variation von Dialogen 2. Fragen anhand eines vorgegebenen Musters beantworten 	

	(beispielsweise Warum? → weil)	
	<p>3. Sprechspiele</p> <hr/> <p>Kommunikatives Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler sprechen weitestgehend eigenständig; Sie zeigen Reaktion auf Fragen und Bemerkungen anderer; Sie geben Erlebnisse wieder; Sie drücken ihre Meinung aus <ol style="list-style-type: none"> 1. Alltagsgespräche 2. Erlebnisse 3. Gefühle 	

Tabelle 3: Sprachbereich Sprechen der Sprachförderung von BICS und CALP

Schreiben	<p>Reproduktives Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler schreiben Wörter, Sätze und Texte ab <ol style="list-style-type: none"> 1. Wandtafel, Smartboard, Buch 2. Mustersätze 3. Lückendiktate 	<p>Gelenktes Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler verändern einen Text und erkennen dabei die Strukturen des Textes <ol style="list-style-type: none"> 1. Parallelgeschichten (Variation zu einer Geschichte) 2. Schreiben einer Zusammenfassung 3. Schreiben eines Gedichts nach bestimmten Vorgaben/Mustern
	<p>Kommunikatives Schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler stellen weitestgehend eigenständig Alltags- und Gebrauchstexte her <ol style="list-style-type: none"> 1. Kartengrüße 2. Einladungen 3. Notizen 4. Einkaufslisten 	

		<p>3. Überarbeiten anhand von Rückmeldungen</p> <p>4. Zu eigenen Texten Stellung nehmen</p>
--	--	---

Tabelle 4: Sprachbereich Schreiben der Sprachförderung von BICS und CALP

Wortschatz	<p>Aufbau des Grundwortschatzes:</p> <p>Schüler müssen den Grundwortschatz so schnell wie möglich erlernen. Die effizienteste Möglichkeit ist, wenn Wörter nicht als einzelne Elemente erlernt werden, sondern in konkrete Handlungszusammenhänge ((Alltags-)Situations, Geschichten, Texten, etc.) eingebettet werden und somit verstanden werden. Das Kriterium für das Urteil, ob ein Wort zum Grundwortschatz gehört, hängt von der Häufigkeit des Gebrauchs im Schulalltag ab.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gezieltes Einsetzen von neuen Begriffen aus dem Grundwortschatz im Unterricht; Erklärung in passenden Situationen <ul style="list-style-type: none"> → Benutzung in passenden Situationen 2. Visualisierung neuer Begriffe (Beschriftung von Objekten) 3. Erstellung einer Liste mit neuen Begriffen 	<p>Einführung eines spezifischen Wortschatzes:</p> <p>Neue, nicht alltägliche Begriffe können nur verstanden und erlernt werden, wenn Schüler die Möglichkeit gegeben bekommen, bestehendes Wissen mit neuem Wissen zu verknüpfen. Dafür existieren verschiedene Möglichkeiten wie Grafiken, Modelle, Schemen, etc.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erklärung eines Begriffs durch Umschreibungen 2. Begriffe mit Verwendung zweisprachiger Wörterbücher verstehen 3. Ordnen von Wörtern nach bestimmten Kriterien (Oberbegriffe, Wortfamilien, etc.) 4. Erklärung von Wörtern durch Antonyme/Synonyme/Skalen 5. Erarbeiten eigener Definitionen
	<p>Erlernen des Wortschatzes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler lernen verschiedene Techniken zum Erlernen von Wörtern kennen <ol style="list-style-type: none"> 1. Wortkartei 	<p>Reflexion über Wörter:</p> <p>Das Reflektieren über Wörter und deren Hintergrundbedeutung, über die Bildung von Wörtern, über den Gebrauch etc. erhöht den bewussten und differenzierten Umgang mit dem Wortschatz.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bewusstmachen von Wortfamilien 2. Erlangen der Wortbildungsregeln

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Wörter mit Hilfe von Audiodateien lernen 3. Wortspiele (Domino, Memory, etc.) 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Vergleich von Wörtern in verschiedenen Sprachen 4. Erforschung der Herkunft von Wörtern
	<p>Nutzung des Wortschatzes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aus lernpsychologischer Sicht ist es für die Schüler von großer Bedeutung, wenn der gelernte Grundwortschatz immer wieder verwendet wird <ol style="list-style-type: none"> 1. Schreibübungen anhand eines bestimmten Musters 2. Schreiben von Geschichten, in denen bestimmte Wörter (Reizwörter) vorkommen 3. Anregung von kommunikativen Anlässen mit Bezug auf zurückliegende Themen 	

Tabelle 5: Sprachbereich Wortschatz der Sprachförderung von BICS und CALP

Grammatik	<p>Reproduktive Grammatikübungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler üben mit reproduktiven Grammatikübungen spezifische Formen und Strukturen ein; Die Antworten sind vorauszusagen. <ol style="list-style-type: none"> 1. Satzschalttafeln 2. Konjugationsübungen <p>Einsetzübungen</p>	<p>Grammatikalisches erkennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler filtern in Texten Formen und Strukturen <ol style="list-style-type: none"> 1. Unterstreichen von grammatischen Formen in einem Text 2. Verschiedene Formen gegenüberstellen 3. Analyse von Sätzen
		<p>Reflexion über Grammatik:</p>

	<p>Gelenkte Grammatikübungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler variieren von der Lehrperson vorgegebene Elemente; Die Antworten sind nicht immer vorauszusagen. 1. Umformen von Sätzen 2. Beantwortung von Fragen nach spezifischen Strukturen 3. Beenden angefangener Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler sollen dazu aufgefordert werden, sich mit Strukturen auseinanderzusetzen 1. Formulierung von Regeln 2. Herstellung von Vergleichen mit Strukturen anderer Sprachen
--	---	--

Tabelle 6: Sprachbereich Grammatik der Sprachförderung von BICS und CALP

5 Mehrsprachigkeit als Chance für Vielfalt im Schulalltag und Unterricht

Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, gelten Potenziale von Mehrsprachigkeit ebenfalls als eine Chance für Vielfalt im Schulalltag und Unterricht. Zusätzlich gibt es verschiedene Möglichkeiten und Methoden, um Mehrsprachigkeit in den Schulalltag und Unterricht zu integrieren. Eine Möglichkeit ist die Förderung der Interkulturalität und interkulturellen Kompetenzen der Schüler, was in diesem Kapitel näher erläutert wird.

5.1 Förderung kultureller Sensibilität in der Schule

Wenn sich die fachlichen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, wie in Kapitel 1.2 beschrieben, aus der Erlangung kommunikativer Kompetenzen in der Zielsprache, der Entwicklung mehrsprachiger Diskursfähigkeiten, interkultureller Kompetenzen und Sprach(lern)bewusstheit ergeben (vgl. Hallet und Königs, 2019), dann können die gesellschaftlichen Voraussetzungen, wie in Kapitel 4.3 ersichtlich, beim sozialen Lernen nicht missachtet werden. Deswegen ist die Förderung der Interkulturalität und interkulturellen Kompetenz von hoher Bedeutung. Neben dem Aspekt identitätsfördernder Maßnahmen in der Schule spielt auch die Förderung der Interkulturalität und der interkulturellen Kompetenz eine entscheidende Rolle.

5.1.1 Kompetenzbegriff nach Weinert

Nach Franz E. Weinert (2001) können *Kompetenzen* folgendermaßen definiert werden:

Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (S. 27f.).

5.1.2 Kultur

Die Definition eines Kulturbegriffs sind zahlreich und vielfältig, doch ein allgemein gültige Kulturbegriff existiert nicht (vgl. Bolten, 2007, S. 10). Kultur existiert nicht unabhängig von einem Individuum, weil mit Hilfe eines Individuums die Weitergabe der Kultur in kurzer Zeit durch Populationsaustausch gesichert ist. Der Begriff *Kultur* lässt sich vom Lateinischen „cultura“: „Bearbeitung, Anbau, Pflege“ ableiten und wird als das vom Menschen materiell und immateriell Erschaffene verstanden. Diese materiellen Objekte steuern den Alltag der Menschen bis in die kleinste Einzelheit. Durch den Einfluss des Menschen werden Landschaften zu Kulturlandschaften, in Wäldern entwickeln sich Pflanzen und Tiere in systematisierter und

kultivierter Form. Denn Kultur ist eingebettet in die Natur und bildet zusammen mit der Natur ein Ökosystem. Ein menschliches Ökosystem enthält zusätzlich zu der Natur zudem die Kultur als Umwelt (vgl. Oerter, 2008, S. 90f.).

5.1.3 Interkulturelle Kompetenz

„Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren; sie wird durch bestimmte Einstellungen, emotionale Aspekte, (inter-)kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördert“ (Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo, 2008, S. 4).

Aufgrund der zunehmenden Tendenz zur Globalisierung entstehen zunehmend interkulturelle Überschneidungssituationen. Individuen aus unterschiedlichen Kulturen treten beruflich sowie privat miteinander in Kontakt. Diese interkulturellen Interaktionen stoßen nicht immer auf gegenseitiges Verständnis, sodass Schwierigkeiten oder Konflikte entstehen können. Daraus resultiert, dass interkulturelle Begegnungen komplexer als intrakulturelle sind. Deshalb existiert der Bedarf an interkultureller Kompetenz, damit angemessenes Verhalten in Situationen der interkulturellen Interaktion gegeben ist. Bolten (2007) nennt dies eine „soziale Organisationsstruktur“ (S. 22). Damit ist keine soziale Struktur gemeint, sondern ein zu durchlaufender Prozess, der sich auf die Dynamik eines Zusammenlebens verschiedener Mitglieder unterschiedlicher Lebenswelten und ihre Beziehungen sowie Interaktionen zueinander bezieht. Festzustellen ist, dass Prozesse der Interkulturalität nicht ohne Kommunikation stattfinden können. Kommunikation wird aber eine größere Bedeutung als nur die verbale Ebene zugeschrieben. Zudem sollte ein Bewusstsein darüber entstehen, dass derartige Etikettierungen Generalisierungen und Ungenauigkeiten enthalten, sodass Vorsicht beim Kategorisieren verschiedener Kulturen geboten ist. Eine weitere zu beachtende Perspektive ist, dass interkulturelle Kompetenz von der Vielfalt der eigenen Fremdheitserfahrungen abhängt, denn Personen, welche gegenüber Unbekanntem aufgeschlossen und zugleich bereit sind, Fremdes aktiv zu entdecken, sind in interkulturellen Situationen flexibler und können angemessen auf Situationen jeglicher Art reagieren. Dadurch entsteht zwischen dem Eigenkulturellen und Fremdkulturellen ein Zwischenraum, welcher uneindeutig und vage ist. Doch genau dieser Zwischenraum lässt das Interkulturelle entstehen, denn dabei gilt ein Aufeinandertreffen verschiedener Weltbilder, Formen des Lebens, Denk- und Handlungsweisen. Diese Aspekte führen im weiteren Sinn zur Entstehung von Konfliktpotenzial. Die interkulturelle Interaktion kann als ein Aushandeln zwischen verschiedenen Partnern dieser Interaktion verstanden werden, wenn Individuen neue Standards für den gegenseitigen Umgang festmachen. Idealerweise erfolgt eine wechselseitige Anpassung. Doch interkulturelle Kompetenz bedeutet in diesem Kontext nicht, alles und

jeden zu akzeptieren und als gut zu erachten. Ein wichtiger Faktor ist unter anderem, sich selbst, andere und deren Werte zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Bolten, 2007, S. 22f., 46f., 59f., 78f., 112ff.).

5.1.4 Methoden und Konzepte interkulturellen Lernens in der Grundschule

Es ist nicht ausreichend, interkulturelles Lernen nur punktuell für verschiedene Themen einzusetzen, die besonders anregend und interessant erscheinen, wie beispielsweise während einer Projektwoche. Stattdessen sollte das interkulturelle Lernen kontinuierlich in den schulischen Alltag integriert werden. Den Ergebnissen der PISA-Studien kann entnommen werden, von welcher Bedeutung der Aspekt der Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist, sodass zunehmend besondere Angebote in den Feldern von Sprache und Umgang mit Heterogenität konzipiert werden. Das interkulturelle Lernen sollte während der gesamten Schulzeit als gängiges Unterrichtsprinzip gelten. Eine mögliche Gestaltung für den Schulalltag und Unterricht könnte wie folgt aussehen: Interkulturelles Lernen hat einen Bedarf an wirksamer Umsetzung in einem organisatorischen Rahmen und benötigt ein Einbetten in ein pädagogisches Gesamtkonzept. Die Bildungsinstitution Schule muss sich stetig weiterentwickeln, wobei die Einzelschule als lernfähig und der Weiterentwicklung bedürftige Organisation angesehen werden kann. Weiterentwicklung bedeutet konkret die Verbesserung von Struktur und Gestalt der Institution Schule und die innerschulischen Bereiche. Ausgehend von einer Weiterentwicklung der Schule müssen interkulturelle Maßnahmen getroffen werden, weil dies nicht mehr Teil und Aufgabe einzelner, sich diesem Themengebiet mit Hingabe widmenden Lehrpersonen sein darf. Die Entwicklung setzt sich zusammen aus der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Eltern- und Schülerschaft und sieht vor, dass ein Profil zur Orientierung erstellt wird. Unterschiedliche Sprachen der Schüler können in das Schulkonzept der jeweiligen Schule einbezogen werden. Die Umsetzung könnte stattfinden, indem im öffentlichen Raum einer Schule mehrsprachige Beschriftungen oder Leitgedanken zu finden sind und somit ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen kann. Im Schulgebäude sollten Hinweise angebracht sein, die auf die multikulturelle Schülerschaft hinweisen. Damit diese Umsetzungen erfolgen können, ist es relevant, über den Zustand der Schule Kenntnis zu erhalten. Der Ausgangspunkt dieser zuvor genannten Handlung müssen Vorüberlegungen zu Visionen und Kriterien einer Schule sein, die interkulturelles Lernen berücksichtigt. Um ein Beispiel interkulturellen Lernens näher zu erläutern, können verschiedene Feiertage wie das Kinderfest, das Zuckerfest und das Opferfest türkischer Familien in den schulischen Gestaltungsablauf einbezogen werden. Die zentralen Leitgedanken des Kinderfestes sind beispielsweise, dass Kinder mehr Verantwortung übernehmen. Das Zuckerfest wird zum Ende der Fastenzeit gefeiert, sodass beispielsweise

viele Süßigkeiten gebacken werden. Das Opferfest gilt der Erinnerung an Abrahams Opferbereitschaft und wird in Andenken an ihn gefeiert (vgl. Eickhorst, 2007, S. 7f., 89ff., S. 95).

Im Folgenden wird erläutert, wie drei Methoden interkulturellen Lernens in den Unterricht und Schulalltag integriert werden können. Diese Methoden beziehen sich allgemein auf interkulturelles Lernen, können zugleich aber in einem schulischen Kontext eingesetzt werden. Eine Methode ist das *Storytelling*, welches darauf abzielt, die Kommunikation zwischen den Individuen zu fördern. Diese tauschen sich mündlich über Erlebnisse aus, die Themen wie beispielsweise persönliche Erfahrungen interkulturellen Lernens und interkulturelle Situationen betreffen können. Persönliche Erfahrungen können beispielsweise auch die Erfahrungen anderer Generationen sein, wenn zuvor die Eltern oder Großeltern befragt werden (vgl. Wunram & Dussap, 2015, S. 5). In der Grundschule könnte das wie folgt aussehen: Die Schüler berichten über ihre Erfahrungen mit anderen Menschen, die nicht die gleiche Sprache sprechen. Die Schüler können den anderen Schülern ihre Kultur und kulturellen Werte mit beispielsweise einer Präsentation näherbringen. Dadurch könnte mehr kulturelles Verständnis beiderseits entstehen. Ein Auftrag für zu Hause könnte die Befragung der Eltern oder Großeltern darstellen, die den Schülern ein historisches Erlebnis ihres Landes aus ihrer Sicht näher erläutern. Diese Erfahrungswerte können die Schüler daraufhin in den Unterricht integrieren und sich einbringen. Neben dem Storytelling existieren fertige Tools zu interkulturellem Wissen in Form von Spielen oder Lernmaterialien, die auf den Wissenserwerb bestimmter Kulturen oder interkultureller Themen abzielen. Ein Tool ist das *Diversophy*, welches in mehreren Sprachen verfügbar ist. Dieses Tool wurde aus Karten, die eine Situation mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten erläutern, zusammengestellt. Jeder Spieler soll hierbei die richtige Lösung auswählen. Einige Karten bestehen aus Aufforderungen zu Aktivitäten, was in der jeweiligen Situation gesagt oder getan werden kann. Auf anderen Karten ist ein Zitat oder eine Redensart zu finden, über die sich die Teilnehmenden des Spiels austauschen. Dabei können sie sich gegebenenfalls auch Bräuche oder Verhaltensformen aus ihrer eigenen Kultur demonstrieren. Die Kartensätze sind in die Kulturen verschiedener Länder und in nicht länderspezifische interkulturelle Kompetenzen gestaffelt (vgl. ebd., S. 6). Bezogen auf die Grundschule kann das Tool *Diversophy* in das Unterrichtsgeschehen interkulturellen Lernens angewandt werden. Kinder wollen ihre Wissbegierde stillen, sodass sie dies verbunden mit einem Kartenspiel mit anderen Mitschülern tun können. Die letzte hier aufgeführte Methode ist das *Rollenspiel*. Hierbei kann ein improvisiertes Nachspielen einer Situation des echten Lebens stattfinden. Dabei können die Individuen sich selbst oder eine andere Person spielen. Die neue Situation folgt einer bestimmten Zielsetzung. Bei sorgfältiger und fachkundiger Anleitung ergibt sich aus dieser Möglichkeit eine Probe für die Realität im Leben (vgl. ebd., S. 6). In einer Grundschulklasse mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und diversen Kulturen könnten die Schüler entweder ihre eigene Rolle einnehmen oder in die Rolle eines Mitschülers schlüpfen, um den

Wechsel der Perspektive zu erlangen. Dieses Vorgehen würde die Empathiefähigkeit fördern und den Schülern die Möglichkeit zu mehr Verständnis gegenüber anderen Kulturen geben. Die drei genannten Methoden bieten einen Überblick über interkulturelles Lernen in der Schule und im Unterricht. Diese Methoden können jederzeit um weitere Methoden ergänzt werden und repräsentieren nicht die breite Fächerung der möglichen Methoden.

6 Implementierung von Mehrsprachigkeit im Schulalltag und Unterricht

6.1 Umsetzung im Schulalltag und Unterricht

Zunächst ist es entscheidend, den Sprachhintergrund der Schüler zu ermitteln und ihre Sprachkompetenzen festzustellen. In weiteren Schritten können die Sprachen neben der deutschen Sprache als Ressourcen und als wertvoll angesehen werden. Bei der Umsetzung des Translanguagings können Sprachexperten identifiziert werden, die in die und aus der Herkunftssprache übersetzen können und somit der Lehrkraft und den Schülern eine Unterstützung im Unterricht sein können. Den Schülern muss die Möglichkeiten geboten werden, den Einsatz der Herkunftssprache zu gestatten, um somit beide Sprachen fördern zu können und Kenntnisse von der einen Sprache in die andere zu transferieren (vgl. Marinis, 2023, S. 8). Eine weitere didaktische Umsetzung von Mehrsprachigkeit wird im Folgenden erläutert.

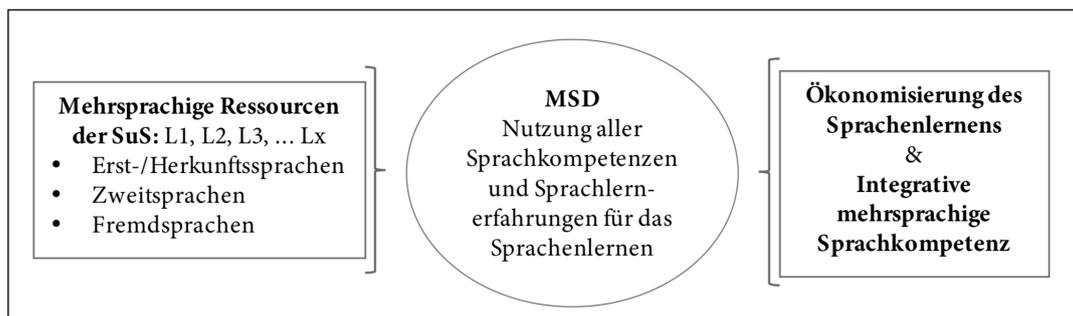


Abbildung 2: Ausgangslage und Zielsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik

(Bredthauer, 2018, S. 276)

Die Abbildung stellt die Ausgangslage und Zielsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik dar. Ein Großteil der Schüler an deutschen Schulen wächst mehrsprachig auf. Wie in vorherigen Kapiteln erläutert, kann die Mehrsprachigkeit verschiedene Gründe und Ursachen haben. In vergangenen Jahrzehnten war die Entwicklung verschiedener Konzepte mit dem Ziel, die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler im Sprachunterricht vorteilhaft zu nutzen, von großer Bedeutung. Die Zusammenfassung verschiedener Konzepte erfolgt unter dem Begriff der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* mit dem Ziel auf den Aufbau einer integrativen Sprachkompetenz (vgl. Bredthauer, 2018, S. 275f.). Durch das Anknüpfen an sprachliche Vorerfahrungen und Kenntnisse der Schüler sollen Synergieeffekte entstehen, womit im Weiteren eine Ökonomisierung des Sprachenlernens stattfinden kann (vgl. Krumm, 2010, S. 208, nach Bredthauer, 2018, S. 276). Nachfolgend werden drei der in Deutschland entwickelten Konzepte skizziert, um einen

Überblick über die verschiedenen Konzepte zu verschaffen, zu denen bereits empirisch gearbeitet wurde. Der Kern der *Interkomprehensionsdidaktik* setzt sich aus dem zügigen Erwerb der Lesefähigkeit einer neuen Sprache zusammen. Dieses Konzept wird vor allem zu Beginn des Unterrichts einer Fremdsprache eingesetzt, welche mit der Umgebungssprache – in diesem Fall die deutsche Sprache – oder einer bisher erlernten Sprache der Schüler verwandt ist. Der Anfang erfolgt durch das Rezipieren authentischer Textausschnitte in der Zielsprache. Die Gemeinsamkeiten in Wortschatz und Grammatik sollen den Einstieg erleichtern, wobei eine Voraussetzung das Beherrschen der Kompetenzen mindestens einer verwandten Sprache der Zielsprache ist. Der Fokus bildet hierbei nicht das Einbeziehen verschiedener Herkunftssprachen, sondern der Transfer bereits erlernter Fremdsprache oder der Umgebung- und Schulsprache Deutsch. Das in Deutschland am weitesten verbreitete mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept ist die *Interkomprehensionsdidaktik*, zu welchem die meisten empirischen Studien vorliegen. Das *Konzept des Sprachenübergreifenden Lernens* geht aus der Interkomprehensionsdidaktik hervor, setzt allerdings einen anderen Schwerpunkt. Das Ziel dieses Konzepts ist die Förderung der Sprachbewusstheit der Schüler durch den direkten Vergleich verschiedener Sprachen. Hierbei wird das Konzept nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt, sondern kann darüber hinaus im gesamten schulischen Kontext umgesetzt werden, sodass es in allen sprachlichen Fächern sowie in fächerübergreifenden Projektarbeiten eingesetzt werden kann. Die im Vergleich zur Interkomprehensionsdidaktik abweichende Schwerpunktsetzung ermöglicht nicht nur das Berücksichtigen von Gemeinsamkeiten, sondern auch von Unterschieden. Das bewirkt, dass nicht nur verwandte Sprachen, sondern ebenfalls heterogene Herkunftssprachen der Schüler eingesetzt werden können. Beim Konzept *Didaktik der Sprachvielfalt* handelt es sich um den Einbezug der Herkunftssprachen der Schüler in den Deutschunterricht, wobei weitere Fremdsprachen nicht im Fokus stehen. Zurückzuführen ist das Konzept auf den *Language-Awareness-Ansatz* aus Großbritannien, womit die Erkundung sprachlicher Vielfalt die Schüler neugierig auf Sprache machen soll (vgl. Bredthauer, 2018, S. 277f.). Eine präzise Definition des Begriffs *Language Awareness* ist kaum möglich, weil dieser Begriff Synonyme wie Sprachaufmerksamkeit, -bewusstheit, -bewusstsein, -lernbewusstsein, -sensibilisierung, -bewusstmachung etc. einschließt. Die genaue Übersetzung in die deutsche Sprache ist komplex, da die Termini teilweise synonym verwendet und teilweise voneinander abgegrenzt werden (vgl. Wildemann et al., 2020, S. 119). Die oben genannten Konzepte setzen zwar unterschiedliche Schwerpunkte, jedoch entstammen sie denselben didaktischen Prinzipien. Diese beinhalten die Anregung interlingualer Transfers und die Vermittlung von Sprachbewusstheit und Lernstrategien. In Abhängigkeit des jeweiligen Ansatzes kann sich die Gewichtung der Prinzipien unterscheiden. Die Verzahnung verschiedener Elemente innerhalb des Unterrichts ist ebenfalls umsetzbar (vgl. Bredthauer, 2018, S.

278). Für den Unterricht können Lehrpersonen sich an den Didaktiken orientieren und mit ihnen die oben genannten Fördermöglichkeiten in den Unterricht integrieren.

6.2 Auswahl geeigneter Sprachen und Sprachkombinationen

Wie aus Kapitel 4.2 hervorgeht, ist die Auswahl geeigneter Sprachen und Sprachkombinationen für den Erfolg schulischer Umsetzungsmöglichkeiten entscheidend. Studien zufolge hängen die Effekte von Mehrsprachigkeit auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache von den Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache, vom Alter (Primar- oder Sekundarstufe) und den Sprachkombinationen ab (vgl. Edele et al., 2018; Maluch et al., 2015; Maluch et al., 2016, nach Edele et al., 2020, S. 154). Des Weiteren zeigt sich, dass das Beherrschen der Instruktionssprache Deutsch von hoher Relevanz für das Erlernen von Fremdsprachen ist. Gleichzeitig scheint die gezielte Förderung der Erstsprache oder der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen in dieser entscheidend dafür zu sein, ob Mehrsprachigkeit das Erlernen weiterer Sprache vereinfacht (vgl. Edele et al., 2020, S. 154).

6.3 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Kontext Mehrsprachigkeit

Die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte steigen hinsichtlich der Globalisierung. Die Relevanz von Sprachförderung als Element frühkindlicher Bildung und Erziehung ist allgemein anerkannt. Die Möglichkeit, die Erstsprachen der Schüler in den Unterricht einzubeziehen, könnte im Kontext von Mehrsprachigkeit Vorteile für den Spracherwerb der Schüler sein. Die qualitativ hochwertige Umsetzung, die Sprachförderung im Alltag zu integrieren, stellt zugleich eine Forderung umfassender Kompetenzen der Fachkräfte. Fachkräfte können idealerweise auf grundlegendes Sprachwissen in den Herkunftssprachen der Kinder zurückgreifen und typische Phänomene beim Zweitspracherwerb kennen wie sprachdiagnostische Verfahren, welche Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Zugleich gilt es für eine sprachförderrelevante Einstellung die kritische Reflexion negativer Stereotypen von Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen (vgl. Hachfeld & Wieduwilt, 2020, S. 281f.). Kratzmann et al. (2017) verweisen auf die Wichtigkeit positiver Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit für die Umsetzung einer alltagsintegrierenden Sprachförderung (vgl. Kratzmann et al., 2017, nach Hachfeld & Wieduwilt, 2020, S. 281). Zugleich unterstützen empirische Befunde die Begünstigung des Zweitspracherwerbs durch einen erfolgreichen Erstspracherwerb (vgl. Edele & Stanat, 2016, nach Hachfeld & Wieduwilt, 2020, S. 282).

„Der Stellenwert der Sprachförderung in den Ausbildungscurricula hat sich erst in den letzten Jahren erhöht, sodass Fachkräfte ihr sprachbezogenes Wissen bisher in Weiterbildungen

selbst erwerben mussten“ (Hachfeld & Wieduwilt, 2020, S. 283). Einige angehende Lehrkräfte fühlen sich unzureichend auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht vorbereitet. Besonders hoch ist der Bedarf an Ausbildung im Bereich der Sprachdiagnostik und unterrichtsintegrierter Sprachförderung. In einer Studie des Mercator-Instituts gaben Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer an, dass die Vermittlung ausreichender Handlungskompetenzen zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung in der universitären Ausbildung unzureichend bis gar nicht stattgefunden hat, obwohl sie die Unterstützungsmaßnahmen für sinnvoll und notwendig erachten würden (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012, nach Busse, 2020, S. 287). Universitäre Angebote in Bezug auf den angemessenen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht unterscheiden sich deutlich in Umfang und inhaltlicher Ausgestaltung. Qualifizierungsmaßnahmen gelten nur obligatorisch für Deutschstudierende und nicht alle Lehramtsstudierende werden in gleicher Weise anvisiert. Während für das Gymnasial- und Berufsschullehramt seltener verpflichtende Angebote vorgesehen sind, sieht es für das Grundschullehramt anderweitig aus. Dies ist unter anderem auf die nicht einheitlichen gesetzlichen Vorgaben unterschiedlicher Bundesländer zurückzuführen. Dies bedeutet, dass angehende Lehrpersonen, die ihre Ausbildung in einem Bundesland absolvieren, über andere Qualifikationen verfügen als solche in einem anderen Bundesland. Erforderlich wäre die Entwicklung länderübergreifender Richtlinien und verbindlichen und operationalisierbaren Kompetenzvorgaben zur Gewährleistung, dass Lehrpersonen systematisches Wissen zur Sprachdiagnostik und unterrichtsintegrierten Sprachförderung erlangen können. Außerdem ist das Verzahnen von Theorie und Praxis zur Förderung relevanter Handlungskompetenzen ebenfalls von hoher Bedeutung (vgl. Busse 2020, S. 287 ff.). Deshalb sollten Möglichkeiten zur Beobachtung, Umsetzung und Reflexion sprachförderlichen Fachunterrichts geschaffen werden, was gleichzeitig auf Herausforderungen stößt, weil sich die verschiedenen Fächer mit dem Thema unterschiedlich auseinandersetzen (vgl. Busse, 2019, nach Busse, 2020, S. 289). Um das Verzahnen von Theorie und Praxis zu gewährleisten, müssten Konzepte der Integration von Sprachförderung in den Unterricht aller Fächer ausgereift werden. Ein weiterer Aspekt, der zu beachten ist, ist die Herausforderung, keine defizitorientierten Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, welche die monolinguale Einstellung in der Schule weiter bedienen (vgl. Busse, 2020, S. 289). Die Voraussetzung potenzialorientierter Sprachbildung von Studenten ist die Wertschätzung und Förderung lebensweltlicher Sprachen. Daraus kann die Nutzung vorhandener Mehrsprachigkeit im Unterricht und eine ressourcenorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit entstehen. Unter anderem ist es wichtig, die Einstellung der Studenten gegenüber heterogenen Schülern bewusst zu fördern. Entscheidend dafür sind die Fähigkeiten, die eigene Haltung zu reflektieren und diese Reflexion kritisch zu hinterfragen (vgl. Busse und Göbek, 2017, nach Busse, 2020, S. 290). Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine universitäre Lehramtsausbildung für systematisches Wissen und Handlungskompetenzen zur Sprachbildung für alle angehenden

Lehrpersonen sorgen muss, wenn sie dem Anspruch gerecht werden möchte, eine angemessene Qualifizierung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit darzubieten (vgl. Busse, 2020, S. 290).

6.4 Zusammenarbeit mit Eltern und Communities

Um die bildungspolitischen Maßnahmen und die konkrete Ausgestaltung der Lernumgebungen für lebensweltlich mehrsprachige Schüler in Grundschulen weiterzuentwickeln, ist die in Familie und Community entwickelte Mehrsprachigkeit ebenfalls von großer Bedeutung. (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 205). Ahrenholz (2017a, 14 ff.) zeigt den Verweis auf die mit diesen Bezeichnungen hinsichtlich der potenziellen Sozialzugehörigkeit verbundenen möglichen negativen Konnotationen auf, was in der Forschung auch dazu führte, diese durch kompetenzorientierte Bezeichnung wie *mehrsprachige Kinder und Jugendliche* oder neuerdings auch *Kinder und Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte* zu ersetzen (vgl. Ahrenholz, 2017a, S. 14ff., nach Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 205 f.). Einerseits ist diese Entwicklung nach Ahrenholz (2017a) positiv geprägt worden, andererseits wird an dieser Stelle kritisiert, dass Unschärfen hinsichtlich der neuen Begrifflichkeiten bestehen, weil sie bestimmte Problemlagen verdecken könnten. In den ersten PISA-Studien wird bereits auf den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Sozialschichtzugehörigkeit aufmerksam gemacht (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 360 ff.). Dies wird ebenfalls bestärkt durch die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2018, in welchen festgestellt wurde, dass bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern, gleich ob sie einen Zuwanderungshintergrund haben oder nicht, nachteilige Effekte für den Bildungserfolg entstehen. Diese Effekte können sich bei Schülern mit Zuwanderungsgeschichte verstärkt auswirken (OECD, 2019).

Familiäre literale Aktivitäten im Kontext von Mehrsprachigkeit spielen für Kinder ebenfalls eine entscheidende Rolle. Denn die Familie dient als erste Sozialisationsinstanz und hat aufgrund dessen eine große Bedeutung für die Sprachentwicklung von Kindern. Durch das Aufwachsen in der Familie wird bestimmt, welcher Art sprachlichen Inputs Kinder in jüngeren Jahren ausgesetzt werden. Dazu zählen einerseits quantitative Aspekte wie die Menge der Kontakte, die ein Kind mit einer oder mehreren Sprachen hat, andererseits qualitative Aspekte wie die Art und Weise, wie mit dem Kind und wie in der sprachlichen Umgebung gehandelt wird. Der qualitative Input lässt sich auf die Durchführung literaler Aktivitäten in familiären Situationen zurückführen. Die Verwendung des Begriffs der Literalität erfolgt in Anlehnung an den Begriff *Literacy*. Die Variation vielfältiger Definitionen und Konzepte wird mit verschiedenen Autoren und Disziplinen begründet (vgl. Hansen & Rybarski, 2020, S. 143). In soziokulturellen Theorien wird Literacy als soziale Praxis verstanden, denn die Durchführung und Entwicklung ist abhängig von situativen, kulturellen und sozialen Kontexten (vgl. Street, 2008, S. 3, nach Hansen & Rybarski, 2020, S. 143).

In Forschungsergebnissen ist wiederholt belegt worden, dass die Häufigkeit der Durchführung familialer literaler Aktivitäten positiv mit den literalen Fähigkeiten der Kinder zusammenhängt. Dies gilt für Bereiche der literalen Vorläuferfähigkeiten, des Wortschatzes, der Vorläuferfähigkeiten von Bildungssprache und der klassischen literalen Fähigkeiten wie Leseverständnis oder Leseleistungen. Diese zuvor genannten Studien beobachten die familialen literalen Aktivitäten der Kinder im Vorschulalter (vgl. Hansen & Rybarski, 2020, S. 144). Literalität wird demnach schon vor dem Eintritt in die Schule in der Familie vorbereitet, sodass der Schuleintritt nicht als Start der Literalität angesehen werden kann (vgl. Niklas 2014, zitiert nach Hansen & Rybarski, 2020, S. 144). Hierbei kann hervorgehoben werden, dass Kinder aus Familien mit hohem sozio-ökonomischen Status häufiger Teil familialer literaler Aktivitäten sind als Kinder aus Familien mit niedrigem Status, dasselbe gilt für den Migrationshintergrund (vgl. Niklas et al. 2013; Scheele et al 2010, nach Hansen & Rybarski, 2020, S. 145). Die Forschung zeigt auf, dass Eltern mit höherem sozio-ökonomischen Status sich sprachlich anregender mit ihren Kindern auseinandersetzen und häufiger literale Aktivitäten ausführen, was unerheblich die Sprachentwicklung der Kinder beeinflusst. Familiäre literale Aktivitäten fungieren als Mittler, über die sich ein zusammenhängendes Fundament zwischen Hintergrundmerkmalen und kindlichen Sprachkompetenzen herstellt (vgl. Niklas und Schneider 2010; Niklas et al. 2013; Scheele et al 2010, nach Hansen & Rybarski, 2020, S. 145).

Wie bereits angemerkt, wachsen Kinder aus Migrantenfamilien häufiger in sozio-ökonomisch benachteiligten Umgebungen auf. Durch Zwei- oder Mehrsprachigkeit erfahren sie also pro Sprache weniger literale Aktivitäten als Kinder aus sozio-ökonomisch bevorteilten Umgebungen. In einer Studie weisen mehrsprachige Kinder folglich geringe Kompetenzen in der Zweitsprache auf als auch in ihrer Erstsprache als die monolingual sprechenden Kinder. Beim Untersuchen mehrsprachiger Kinder ist es von hoher Bedeutung, dass korrekt erfasst wird, welche Sprache während der familialen literalen Aktivitäten verwendet wird (vgl. Becker 2013, zitiert nach Hansen & Rybarski, 2020, S. 146). Ebenfalls zeigt sich, dass das Durchführen literaler Aktivitäten in der Herkunftssprache den Erwerb literaler Fähigkeiten in dieser Sprache fördert (vgl. van Tuijil et al., 2001, nach Hansen & Rybarski, 2020, S. 146). Familiäre literale Aktivitäten haben sowohl auf die sprachlichen als auch auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder positive Auswirkungen. Eine Empfehlung an die Politik und Praxis lautet demnach, dass sich Eltern nicht entmutigen lassen sollten, mit ihren Kindern literale Aktivitäten in der Herkunftssprache durchzuführen, da die Kinder somit allgemeine bildungsrelevante Fähigkeiten wie beispielsweise ihre kognitiven Fähigkeiten verbessern. Um die Entwicklung der Zweisprachigkeit von Kindern voranzutreiben, sollte sie so früh wie möglich in Kontexte eingebunden werden, in denen Input in der allgemeinen Verständnissprache vorhanden ist (vgl. Hansen & Rybarski, 2020, S. 147).

Sogenannte „Family Literacy-Programme“ haben einen familienförderlichen Anspruch und können Eltern dabei unterstützen, die familialen literalen Aktivitäten der Kinder zu fördern. Sie zielen darauf ab, Eltern zu schulen, um die Quantität und Qualität literaler Eltern-Kind Aktivitäten zu verbessern. In Deutschland existieren Programme wie „Rucksack Kita/Schule“ oder „Family Literacy – FLY“. Metaanalysen dieser Programme zeigen positive Effekte in Bezug auf literale Fähigkeiten der Kinder auf (vgl. van Steensel et al. 2011, nach Hansen & Rybarski 2020, S. 147). Zudem zeigen Evaluationsstudien, dass zudem geringer aufwändige Elterntrainings (wie beispielsweise Schulungen auf einem Elternabend zum Erlernen des Durchführens dialogischen Lesens) positive Effekte auf die Sprachentwicklung der Kinder haben können (vgl. Schneider 2017, nach Hansen & Rybarski 2020, S. 148). Festzuhalten ist, dass sich Programme zur Unterstützung der Eltern als erfolgsversprechende Maßnahmen zum Fördern der literalen Fähigkeit erweisen (vgl. Hansen & Rybarski 2020, S. 148).

7 Fazit und Ausblick

Nach Gogolin (2008) sind die Institutionen des Bildungswesens noch immer geprägt von einem monolingualen Habitus, welcher einer Überwindung eines multilingualen Kontextes bedarf. Die Lehrpersonen haben ein monolinguales Selbstverständnis durchgesetzt, welches im Widerspruch zu einer multilingualen Praxis steht (vgl. S. 30). Auch Prengel (2019) spricht davon, dass „(i)m Gegensatz zur kulturellen Vielfalt der Gesellschaft (...) nach wie vor von einer Monokultur der Schule gesprochen werden (kann)“ (S. 86).

Die Existenz lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Schulalltag stellt für viele Schüler in Deutschland mehr ein Problem als einen Vorteil dar. Studien wie PISA zeigen, dass die schulischen Gesamtleistungen der mehrsprachigen Schüler deutlich unter den Leistungen der einsprachigen Mitschüler liegen. Dieses Leistungsdefizit wird begründet mit meist erschwerten sozialen Lebensbedingungen und unzureichender (schrift-)sprachlicher Kompetenz in der Erst- und Zweitsprache (vgl. Ehlers, 2014, nach Elsner, 2015, S. 73f.). Festzustellen ist hierbei, dass in Deutschland mehrsprachig aufwachsende Schüler in der Schule aufgrund der monolingualen Schulsprache Nachteile haben, welche dazu führen, dass sie schlechter bei den Schulleistungen abschneiden. Hingegen ist es erstaunlich und erfreulich zugleich, dass Experten der Fremdsprachendidaktik davon ausgehen, dass die Nachteile nicht für das Erlernen von Fremdsprachen gelten, weil mehrsprachige Schüler in den fremdsprachlichen Fächern Vorteile gegenüber einsprachigen Schülern haben. Das liegt an der bereits erworbenen Sprachlernerfahrung, die das Erlernen weiterer Fremdsprachen erleichtert (vgl. Elsner, 2015, S. 74).

Die Erkenntnis, dass sich nach bildungsökonomischer Analyse Investitionen im vorschulischen Bereich auszahlen, zieht bildungspolitische Forderungen mit sich. Für das Sicherstellen künftiger Förderprogramme und deren positiven Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen sowie des gesamten Schulverlaufs mehrsprachig aufwachsender Schüler sollten diese Programme Kernelemente enthalten wie:

1. Zeitliches Ausbauen und didaktisches Optimieren der Sprachförderung im Kindergarten(-alter) in der Sprache Deutsch
2. Einbeziehen der Familie: Raum zum Deutschlernen mit anderen Kindern schaffen; Aneignung von Strategien zum häuslichen Fördern der Kinder; Einblick in die Funktionsweise der Schule erhalten
3. Nutzen sozialer Kontexte (Vereine, sportliche Aktivitäten, etc.)

Diese Förderung während der Zeit im Kindergarten wird nicht ausreichen, sodass ein Bedarf nach Förderung und Unterstützung der mehrsprachig aufwachsenden Schüler während der gesamten Grundschulzeit besteht. So steigen die Komplexität und Abstraktion einzelner

Fachsprachen und zugleich der schulischen Bildungssprache stetig. Die zukünftige Forschung wird zeigen, ob sich dadurch das Ziel gleicher Bildungschancen erreichen lässt (vgl. Bayer, 2011, S. 193).

Seit dem 18. Jahrhundert haben die Menschen in Europa im Vergleich zu anderen Kontinenten und Staaten wie Afrika oder Indien die Erfahrung des mehrsprachigen Aufwachsens verloren. Das Entwickeln hin zu Nationalstaaten im 18. Jahrhundert hat eine Homogenitätsideologie hervorgerufen, nach der sich die Bewohner der Staaten richteten und die Einsprachigkeit als anthropologische Grundkonstante angesehen haben. Dies führte zu einem Grundverständnis der einsprachigen Identität. Spracherwerb und sprachliches Verhalten zählt zu den zentralen identitätsstiftenden Faktoren. Somit ist der Raum, den Menschen für ihre Sprachen benötigen und der Raum, der von der Gesellschaft für die Sprachen aller Individuen bereitgestellt wird, prägnant für die Identitätskonstruktion (vgl. Krumm, 2009, S. 235). „In der Terminologie von Rod Ellis (2001; S.77) würden wir Lernende (...) als „Kämpfer“ bezeichnen, die darum ringen, mit ihren Sprachen Gehör und einen Platz in der Gesellschaft zu finden“ (Krumm, 2009, S. 235). Die Sprache nimmt in Identitätskonzepten demnach eine entscheidende Rolle ein. Das Identitätskonzept der Gesellschaft hingegen ist monolingual standardisiert, sodass mehrsprachig aufwachsende Menschen in der Gesellschaft nicht als zugehörig und verwurzelt angesehen werden (vgl. Krumm, 2009, S. 236). Wenn jedoch die Sprachkompetenz in der europäischen Geschichte seit jeher Ausweis kultureller Zugehörigkeit ist (vgl. Dembeck & Parr, 2020, S. 27), führt dies zu curricularen und pädagogischen Forderungen. Aufgrund der wachsenden Anzahl mehrsprachiger Schüler, muss das bisherige Unterrichtskonzept überdacht und revidiert werden. Der gesellschaftliche Wandel führt zum Überdenken neu aufkommender Herausforderungen und der damit verbundenen Bedeutung von Sprache und das Vermitteln dieser besonderen Ressource. Auf didaktischer Ebene müssen dabei einige Faktoren berücksichtigt werden. Die Entwicklung didaktischer Konzepte hat schon mit Aufkommen einer Identitätsdiskussion in den 1990er Jahren stattgefunden, die in Anbetracht einer integrativen und identitätsorientierten Perspektive Mehrsprachigkeit ermöglicht und fördern soll. Mögliche Gründe der Nicht-Implementierung in den Schulalltag liegen darin, dass Lehrpersonen nur unzureichende Fähigkeiten im Bereich mehrsprachiger Schülerschaft aufweisen (vgl. Jacob 2021, S. 84f., 87ff.). Auch wenn die Lehrerbildung dahingehend weiterentwickelt wird, dass Lehrer geeignete Qualifikationen zum Fördern der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen erlangen und Pädagogen interkulturell orientiert sind, spielen die eigenen Prägungen und das historische Aufwachsen in der eigenen Kultur dennoch eine große Rolle. Andere Kulturen werden aus dieser Prägung heraus aufgrund eigener kultureller Befangenheit wahrgenommen und bewertet. Denn die kulturelle Prägung nimmt die Entscheidung der Sympathie gegenüber anderen Kulturen ein (vgl. Prengel, 2019, S. 88).

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die Chancen von Mehrsprachigkeit für das Fördern von Sprachkompetenz und Identitätsbildung aufzuzeigen und somit eine gewinnbringende Vielfalt in den Schulalltag und Unterricht zu integrieren. Hierbei wurde ersichtlich, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, die Schüler in ihrer Identitätsbildung zu bestärken. Außerdem gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit in den Unterricht und den Schulalltag zu integrieren und dadurch die Sprachkompetenz zu fördern. Zudem ist festzuhalten, dass Mehrsprachigkeit über den bloßen Fremdsprachenunterricht hinausgeht und diese durch verschiedene Angebote in der Schule verbessert werden kann wie beispielsweise das Fördern interkultureller Kompetenzen, sodass alle Schüler die Vorteile der Mehrsprachigkeit kennenlernen dürfen und diese als Vorteile erachten und wertschätzen können. Hinsichtlich der Politik fordert dies bildungspolitische Maßnahmen und ein Umdenken in Bildungsinstitutionen. Wenn im Unterricht und in der Schule die Mehrsprachigkeit zur Förderung verschiedener Faktoren genutzt werden soll, muss hinsichtlich der Lehrerbildung und der Einstellung in Schulen (monolingualer Habitus) eine Änderung stattfinden. Ich möchte für mich persönlich aus dieser Arbeit mitnehmen, dem monolingualen Habitus der Schule als Lehrperson entgegenzuwirken, die Mehrsprachigkeit als positiv anzusehen und meinen Schülern im Verlauf meines Lehrerdaseins die Möglichkeit zu bieten, sich in ihrer (kulturellen) Identität frei zu entfalten, sodass dies möglichst positive Effekte auf ihre Zukunftsauswirkungen bewirkt.

8 Literaturverzeichnis

- Baer, U. (2017, Januar 20). *Wie Pädagogik die Identität fördert*. Pädagogische Beziehungskompetenz. Abgerufen von <https://paedagogisches-institut-berlin.de/paedagogische-beziehungskompetenz/wie-paedagogik-die-identitaet-foerdert/paedagogische-beziehungskompetenz/> (14.02.2024)
- Bayer, N. (2011). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache*. Nationales Forschungsprogramm 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenzen in der Schweiz“
- Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2008). *Interkulturelle Kompetenz - Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Abgerufen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (16.02.2024)
- Bialystok, E. (2009). *Bilingualism: The good, the bad and the indifferent*. Cambridge University Press.
- Bolten, J. (Hrsg.). (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Druckerei Sömmerda GmbH.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz. In *Die Deutsche Schule* (110. Jahrgang), S.275-286. Waxmann Verlag GmbH Münster.
- Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 287-290). Springer Verlag.
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. In *Annual Review of applied linguistics*. Cambridge University Press.
- Clyne, M. (2005). *Australia's Language Potential*. UNSW Press Sydney.
- Dammer, K.-H. (2019). Bildung und Fremdsein. In G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven in der Bildung* (Band 34, S. 216). Peter Lang GmbH.
- De Houwer, A. (2022). Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Kindheit und frühe Jugend. In C. Földes & T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (Band 22, S. 317-319). De Gruyter.

- Debus, F. (2003). Identitätsstiftende Funktion von Personennamen. In C. Thim-Mabrey & N. Janich (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache* (S. 77-90). Gunter Narr Verlag.
- Dembeck, T. & Parr, R. (Hrsg.). (2020). *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Baumert, J, Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske und Budrich Verlag.
- Edele, A., Kempert, S. & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 154). Springer Verlag.
- Eickhorst, Annegret (Hrsg.). (2007). *Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele - Konzepte – Materialien*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Elsner, Daniela (2015). Inklusion von Herkunftssprachen - Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In C. Bongartz & A. Rohde, *Inklusion im Englischunterricht* (S. 71-94). Peter Lang GmbH.
- Engin, Havva (2019). Transkulturelle Pädagogik als Bildungs- und Erziehungsmodell migrationsbedingt diverser Gesellschaften. In G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven in der Bildung* (Band 34, S. 121-123). Peter Lang GmbH.
- Erikson, E. H. (2020). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (30. Auflage). Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (2003). *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (5. Auflage). Klett-Cotta.
- Eriksson, B., Lindauer, T. & Sieber, P. (Hrsg.). (2008). HarmoS Schulsprache: Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards – In: Beiträge zur Lehrerbildung (26/3, S. 338-350).
- Fleckenstein, J. & Möller, J. (2020). Modelle bilingualen Lernens. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 227). Springer Verlag.

- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer Verlag.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzl, G. Kammermeyer & M. Vogt (Hrsg.) *Zeitschrift für Grundschulforschung* (10. Jahrgang/Heft 2, S. 9-22). Verlag Julius Klinhardt.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel "Translanguaging". In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201-204). Springer Verlag.
- Gogolin, I. (Hrsg.). (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Waxmann Verlag GmbH.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 14). Springer Verlag.
- Hachfeld, A. & Wieduwilt, N. (2020). Qualifizierung von frühpädagogischen Lehrkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 281-283). Springer Verlag.
- Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. unveränderte Auflage). Klett Verlag.
- Hansen, A. & Rybarski, K. (2020). Familiäre literale Aktivitäten im Kontext von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 143-148). Springer Verlag.
- Hopp, H. & Jakisch, J. (2020). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 195-196). Springer Verlag.
- Jacob, L. (Hrsg.). (2021). *Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschülern auf ihren Tertiärspracherwerb*. Springer Verlag.

- Khan, J. (Hrsg.). (2018). *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger*. Springer Verlag.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). (2023). *Deutsch als Zweisprache. Lehren und Lernen* (4.aktualisierte und ergänzte Auflage). Brill Schöningh Verlag.
- Kresic, M. (Hrsg.). (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-mediale Konstruktion des Selbst*. Iudicium Verlag GmbH.
- Krumm, H. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 132). Springer Verlag.
- Krumm, H. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233-236). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o.D.). *Interkulturelle Identitätsarbeit*. Abgerufen von https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle_oeffnung/unterricht/interkulturelle-identitaetsarbeit.html (13.02.2024)
- Lüdi, G. (2020). Lingua franca. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 47). Springer Verlag.
- Lüttenberg, D. (2010). *Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache*. Abgerufen von https://www.academia.edu/download/67622087/Luttenberg_2010.pdf (15.01.2024)
- Marinis, T. (2023). Chancen und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit. *Erziehungskunst. Frühe Kindheit*. (Heft 1/2023 S. 4-8).
- Neuenschwander, M. (Hrsg.). (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Verlag Paul Haupt.

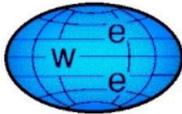
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (1999). Aspekte der Sprachförderung. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heiniman (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 161-175). Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag.
- Oerter, R. (2008). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Auflage, S. 90f., 110). Beltz Verlag.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *Organisation for Economic Cooperation and Development. PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag GmbH.
- Prenzel, A. (Hrsg.). (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage) Springer Verlag.
- Putjata, G. & Danilovich, Y. (Hrsg.). (2019). *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektive auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Springer Verlag.
- Riehl, C. (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In L. Reiberg & Schulamt für die Stadt Köln (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Gilles und Francke Verlag.
- Thim-Mabrey, C. (2003). Sprachidentität - Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In C. Thim-Mabrey & N. Janich (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache* (S. 1-5). Gunter Narr Verlag.
- Trautner, H. (Hrsg.). (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (Band 2). Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Von Carlsburg, G.-B. & Wehr, H. (2019). Diversität und transkulturelle Kommunikation. In G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven in der Bildung* (Band 34, S. 189). Peter Lang GmbH.
- Weinert, F. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Auflage). Beltz Verlag.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Auflage, S. 502). Beltz Verlag.

Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit - empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, D. Rauch & S. McMonagle (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119). Springer Verlag.

Wunram, H. & Dussap, A. (2005, Juli 7) *Methodeninventar für interkulturelles Lernen*. Abgerufen von https://www.euroinstitut.org/fileadmin/user_upload/07_Dokumentation/Publikationen/Download/Methodeninventar_Interkulturelles_Lernen.pdf
(25.02.2024)

9 Anhang

Genehmigung zur Veröffentlichung durch den Weltbund für Erneuerung der Erziehung



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Mehrsprachigkeit zur Förderung von Sprachkompetenz und
Identitätsbildung von Kindern im Grundschulalter - Eine Chance für
Vielfalt im Schulalltag und Unterricht

Heidelberg, den 17. 05. 2024

Unterschrift gez. C. Roos (Ihr Name: Clara A. Roos)