

Ingrid Gogolin  
Antje Hansen  
Sarah McMonagle  
Dominique Rauch *Hrsg.*

# Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung

---

# Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung

---

Ingrid Gogolin · Antje Hansen ·  
Sarah McMonagle · Dominique Rauch  
(Hrsg.)

# Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung

*Hrsg.*

Ingrid Gogolin  
Universität Hamburg  
Hamburg, Deutschland

Antje Hansen  
Universität Hamburg  
Hamburg, Deutschland

Sarah McMonagle  
Universität Hamburg  
Hamburg, Deutschland

Dominique Rauch  
PH Ludwigsburg  
Ludwigsburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-20284-2      ISBN 978-3-658-20285-9 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany



---

# Inhalt

Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs ..... 1  
*Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch*

**1 Grundlegende Begriffe und Konzepte**

Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit ..... 13  
*François Grosjean*

Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen ..... 23  
*Grit Mehlhorn*

Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive ..... 31  
*Sarah McMonagle*

Fremdsprachen ..... 39  
*Daniela Elsner*

Lingua franca ..... 47  
*Georges Lüdi*

Bildungssprache ..... 53  
*Imke Lange*

**2 Theorien und Modelle zur Mehrsprachigkeit – disziplinäre Perspektiven**

Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit ..... 61  
*Michaela Sambanis*

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis.<br>Eine soziolinguistische Perspektive .....      | 67  |
| <i>Volker Hinnenkamp</i>                                                                                        |     |
| Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das<br>Mehrsprachenlernen .....                    | 75  |
| <i>Britta Hufeisen</i>                                                                                          |     |
| Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung<br>und Mehrsprachigkeit .....        | 81  |
| <i>Ulrike Jessner-Schmid und Elisabeth Allgäuer-Hackl</i>                                                       |     |
| Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit .....                                              | 87  |
| <i>Sara Fürstenau</i>                                                                                           |     |
| Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik .....                                                          | 93  |
| <i>Claudia Maria Riehl</i>                                                                                      |     |
| Intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen:<br>eine sozialwissenschaftliche Perspektive ..... | 99  |
| <i>Birger Schnoor</i>                                                                                           |     |
| <br><b>3 Einflüsse auf und Effekte von Mehrsprachigkeit</b>                                                     |     |
| Sprachaneignung über die Lebenszeit .....                                                                       | 109 |
| <i>Christine Dimroth</i>                                                                                        |     |
| Cognitive and memory-related effects of child multilingualism .....                                             | 115 |
| <i>Elma Blom</i>                                                                                                |     |
| Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und<br>Unterrichtskonzepte .....                    | 119 |
| <i>Anja Wildemann, Lena Bien-Miller und Muhammed Akbulut</i>                                                    |     |
| Transfer zwischen Sprachen .....                                                                                | 125 |
| <i>Marion Krause</i>                                                                                            |     |
| Mehrsprachigkeit und Identität .....                                                                            | 131 |
| <i>Hans-Jürgen Krumm</i>                                                                                        |     |

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Mehrsprachigkeit und Geschlecht .....                                                                              | 137 |
| <i>Julia Heimler</i>                                                                                               |     |
| Familiäre literale Aktivitäten im Kontext von Mehrsprachigkeit .....                                               | 143 |
| <i>Antje Hansen und Katharina Rybarski</i>                                                                         |     |
| Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg .....                                                                          | 151 |
| <i>Aileen Edele, Sebastian Kempert und Petra Stanat</i>                                                            |     |
| Mehrsprachigkeit im Alter .....                                                                                    | 157 |
| <i>Gregory J. Poarch</i>                                                                                           |     |
| <br><b>4 Mehrsprachigkeit im Kontext von Lehren und Lernen</b>                                                     |     |
| Durchgängige Sprachbildung .....                                                                                   | 165 |
| <i>Ingrid Gogolin</i>                                                                                              |     |
| Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter .....                                                                        | 175 |
| <i>Jens Kratzmann und Steffi Sachse</i>                                                                            |     |
| Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht .....                                                                        | 181 |
| <i>Ingelore Oomen-Welke</i>                                                                                        |     |
| Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik .....                                                    | 189 |
| <i>Susanne Prediger und Angelika Redder</i>                                                                        |     |
| Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht .....                                                                  | 195 |
| <i>Holger Hopp und Jenny Jakisch</i>                                                                               |     |
| Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht:<br>Das Beispiel „Translanguaging“ .....                          | 201 |
| <i>Christoph Gantefort</i>                                                                                         |     |
| Herkunftssprachlicher Unterricht .....                                                                             | 207 |
| <i>Till Woerfel, Almut Küppers und Christoph Schroeder</i>                                                         |     |
| Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht:<br>Wege zu einer mehrsprachigen Literalität ..... | 213 |
| <i>Erkan Gürsoy, Heike Roll und Christine Enzenbach</i>                                                            |     |

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und<br>Fremdsprachenlernenden ..... | 219 |
| <i>Grit Mehlhorn und Katharina Mechthild Rutzen</i>                                                  |     |
| Modelle bilingualen Lernens .....                                                                    | 227 |
| <i>Johanna Fleckenstein und Jens Möller</i>                                                          |     |
| Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit .....                                   | 233 |
| <i>Katrin Huxel</i>                                                                                  |     |
| Inklusion und Mehrsprachigkeit .....                                                                 | 239 |
| <i>Michel Knigge</i>                                                                                 |     |
| Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete .....                                                       | 245 |
| <i>Emmanuelle Le Pichon-Vorstman</i>                                                                 |     |
| Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und im Beruf .....                                        | 251 |
| <i>Anke Settelmeyer</i>                                                                              |     |
| Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen .....                                            | 259 |
| <i>Tobias Schroedler</i>                                                                             |     |
| Mehrsprachigkeit und Literalität Erwachsener .....                                                   | 267 |
| <i>Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen</i>                                                         |     |
| Mehrsprachigkeit und CALL (computer assisted language learning) .....                                | 273 |
| <i>Judith Bündgens-Kosten</i>                                                                        |     |

## **5 Professionelle Qualifikationen und Kompetenzen**

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von<br>Mehrsprachigkeit .....                                               | 281 |
| <i>Axinja Hachfeld und Nadine Wieduwilt</i>                                                                                             |     |
| Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit ...                                                             | 287 |
| <i>Vera Busse</i>                                                                                                                       |     |
| Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht: Erfahrungen und<br>Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I ..... | 293 |
| <i>Hanne Brandt</i>                                                                                                                     |     |

## 6 Beurteilung und Bewertung

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| Assessment im Kontext von Mehrsprachigkeit ..... | 303 |
| <i>Carmen Köhler und Johannes Hartig</i>         |     |
| Klinische Diagnostik und Sprachtherapie .....    | 309 |
| <i>Annette Kracht</i>                            |     |
| Lernprozessbegleitende Diagnostik .....          | 315 |
| <i>Drorit Lengyel</i>                            |     |

## 7 Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Globalisierung, Internationalisierung, Migration .....                                                             | 323 |
| <i>Jochen Oltmer</i>                                                                                               |     |
| Sprachpolitik und Sprachenrechte .....                                                                             | 329 |
| <i>Stefan Oeter</i>                                                                                                |     |
| Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen .....                                                    | 335 |
| <i>Ingrid Piller</i>                                                                                               |     |
| Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit: Zur Geschichte des Streits um<br>den „Normalfall“ im deutschen Kontext ..... | 341 |
| <i>Marianne Krüger-Potratz</i>                                                                                     |     |
| Multilinguale Traditionen: Das Beispiel Südafrikas .....                                                           | 347 |
| <i>Surette van Staden</i>                                                                                          |     |
| Zwischen Tradition und Globalisierung: Mehrsprachigkeit in Luxemburg .....                                         | 353 |
| <i>Adelheid Hu und Jean-Marc Wagner</i>                                                                            |     |
| Sprachliche Vielfalt im urbanen Raum .....                                                                         | 359 |
| <i>Peter Skrandies</i>                                                                                             |     |
| Multilingualism in the Media .....                                                                                 | 365 |
| <i>Andreas Candefors Stæhr</i>                                                                                     |     |
| Mehrsprachigkeit in der Gesundheitsversorgung .....                                                                | 369 |
| <i>Mike Mösko</i>                                                                                                  |     |

---

## Autorinnen und Autoren

Muhammed Akbulut, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung, Karl-Franzens-Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit, Wissenschaftliche Textkompetenz, Sprachdiagnostik.

Dr. Elisabeth Allgäuer-Hackl, Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachiger Unterricht, Training von Multilingualem Bewusstsein und Sprachenmanagement, Sprachbewusstsein.

Dr. Lena Bien-Miller, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik, Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften sowie Reflexion über Sprache im Deutschunterricht.

Prof. Dr. Elma Blom, Utrecht University. Research foci: multilingual language development, language disorders, developmental relationships between cognition and language, role of environment in child language development.

Dr. Hanne Brandt, Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsschwerpunkte: Migrationsbedingte sprachliche Heterogenität und Bildungserfolg, professionelles Lehrkraft Handeln im Kontext sprachlicher Heterogenität, Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften.

Dr. Judith Bündgens-Kosten, Goethe Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Medienvermitteltes Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit, Inklusion im Englischunterricht.

Prof. Dr. Vera Busse, Arbeitsgruppe für Mehrsprachigkeit und Bildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Diversität und Mehrsprachigkeit im Unterricht, Schreibförderung, Sprachlernmotivation.

Associate Professor Andreas Candefors Stæhr, University of Copenhagen. Research foci: language and social media, language use across online and offline modalities, social media and family socialization, linguistic diversity and sociolinguistic normativity.

Prof. Dr. Christine Dimroth, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachvergleich, Diskursaufbau und Informationsstruktur.

Prof. Dr. Aileen Edele, Technische Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, kulturelle Identität, Ansätze zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Demokratiebildung.

Prof. Dr. Daniela Elsner, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, Bilingualer Unterricht, Multilingual Computer Assisted Language Learning (MCALL), Innovation und Exzellenz in der Hochschullehre.

Christine Enzenbach, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von sprachsensiblen Lehr- und Lernmaterialien, empirische und statistische Aufarbeitung von Schülertexten bezogen auf die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen in der Physik, sprachensible Gestaltung naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe I.

Dr. Johanna Fleckenstein, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. Forschungsschwerpunkte: Bilinguales Lernen, Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen, Feedback, Computergestützte Schreibförderung.

Prof. Dr. Sara Fürstenau, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Migrationsgesellschaft, Transnationale Migration und Bildung.

Dr. Christoph Gantefort, Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Sprachsensibler Unterricht, Mehrsprachigkeit, Lehrer/innenbildung.

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid Gogolin, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Folgen der Migration für Bildung und Erziehung, Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit, Bildung im internationalen Vergleich.

Prof. em. François Grosjean, Université de Neuchâtel. Forschungsschwerpunkte: Wahrnehmung, Verständnis und Produktion von Sprache, Bilingualität und Bikulturalität, Zeichensprache und Bilingualität bei Gehörlosen, Aphasie, Modellierung von Sprachverarbeitungsprozessen.

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Literalitäts- und Numeralitätsforschung, Lern- und Interessensforschung.

Dr. Erkan Gürsoy, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeits- und fachorientierte Sprachbildung, Koordination des herkunftssprachlichen Unterrichts mit anderen Fächern, Sprache und Mathematik, Qualifizierung für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen.

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen und Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften, Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, Diversität in Bildungskontexten, Elternzusammenarbeit, soziale Ungleichheit.

Antje Hansen, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Faktoren erfolgreicher Mehrsprachigkeitsentwicklung, Herkunftssprachlicher Unterricht, Transfer Wissenschaft/Praxis.

Prof. Dr. Johannes Hartig, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Forschungsschwerpunkte: Modellbasierte Kompetenzdiagnostik, Modellierung der Effekte von Lerngelegenheiten, Kontext- und Positionseffekte in Leistungstests und Fragebögen.

Lisanne Heilmann, Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Literalitäts- und Numeralitätsforschung, insb. zu den Themen Gesundheit und Migration/Mehrsprachigkeit, Diskurs- und Subjekttheorie.

Julia Heimler, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung unter den Bedingungen ethnischer und sozialer Disparitäten, Mehrsprachigkeit im Migrationskontext, Einstellungen und Orientierungen im Akkulturationsprozess.

Prof. i. R. Dr. Volker Hinnenkamp, Hochschule Fulda. Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Kulturkontakt, „Sprachigkeit“ und Interkulturalität unter Bedingungen der Globalisierung, Missverständnisse, Interaktionale Soziolinguistik, Konversationsanalyse.

Prof. Dr. Holger Hopp, Professur für englische Sprachwissenschaft, Technische Universität Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Zweit- und Drittspracherwerb, Psycholinguistik, Mehrsprachigkeit.



Prof. Dr. Adelheid Hu, Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in Bildungsinstitutionen und Lehrerbildung, Sprachenpolitik an Hochschulen, Mehrsprachigkeit und Identitätskonstruktion.

Prof. Dr. Britta Hufeisen, Professur Sprachwissenschaft-Mehrsprachigkeit sowie Leitung des Sprachenzentrums, Technische Universität Darmstadt. Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Tertiärsprache, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen, Gesamtsprachencurriculum, Textkompetenzen in mehreren Sprachen.

Dr. Katrin Huxel, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Mehrsprachigkeit und Bildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität, Migration und Bildung, Geschlecht und Migration.

Dr. Jenny Jakisch, Technische Universität Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Englischunterricht und Mehrsprachigkeit, Praktika und Praxis in der Lehrerbildung, Englisch als europäische Verkehrssprache.

Prof. Dr. Ulrike Jessner-Schmid, Universität Innsbruck und Pannonische Universität. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Drittspracherwerb, Englisch als dritte Sprache, Sprachbewusstsein, Sprachabbau.

Prof. Dr. Sebastian Kempert, Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Kognitive Effekte von Zwei- und Mehrsprachigkeit und ihre Relevanz für schulisches Lernen, Interesse und konzeptuelles Lernen im Grundschulalter, Förderung von konzeptuellen Lernprozessen durch Sprache und Kontextualisierung.

Prof. Dr. Michel Knigge, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung im Umgang mit Heterogenität, soziale Prozesse innerhalb und zwischen Individuen und Gruppen, Diagnostik, Prävention und Intervention bei Lern-, Leistungs- und Entwicklungsstörungen.

Dr. Carmen Köhler, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Forschungsschwerpunkte: Modelle der Item Response Theorie (IRT) insbesondere der Item-Passung, Latente Längsschnitt-/Mehrebenenmodelle in der Bildungsforschung, Umgang mit fehlenden Werten in Bildungsstudien.

Prof. Dr. Annette Kracht, Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte: grammatische Analyse kindlicher Alltagssprache, pädagogische Sprachförderung und Sprachtherapie im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit, Unterstützte Kommunikation und kindliche Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Jens Kratzmann, Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, (Mehr-)sprachliche Bildung und Förderung in der Kindheit, Übergänge im Bildungssystem, Soziale und migrationsgekoppelte Ungleichheit in der Kindheit, Qualitätsentwicklung.

Prof. Dr. Marion Krause, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Kognition, Sprache und Diskurs, Perzeption und Spracheinstellungen.

Prof. i. R. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, Geschichte der Minderheitenbildung, Lehrerbildung, Schulreform und Diversität.

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit.

Dr. Almut Küppers, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Sprachlehr-/lernforschung und Didaktik, Mehrsprachigkeit, Sprache und Migration, Sprachenpolitik, Didaktik der Fremdsprachen/Herkunftssprachen/Migrationssprachen, Dramapädagogik, Lehrkräfteausbildung.

Imke Lange, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Bildung, Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen, Mehrsprachigkeit im Regelunterricht, Schreibdidaktik.

Prof. Dr. Drorit Lengyel, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in mehrsprachigen Konstellationen, Herkunftssprachenunterricht, Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit, Sprachbildung in der frühen Kindheit, Professionalisierung.

Prof. em. Dr. Dr. h. c. Georges Lüdi, Universität Basel, Fachbereich Französisch. Forschungsschwerpunkte: Migrationslinguistik, Mehrsprachigkeit, Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Kommunikation am Arbeitsplatz, Sprach- und Bildungspolitik, Wissenschaftssprachen, Historische Mehrsprachigkeit.

Dr. Sarah McMonagle, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachpolitik und -planung, autochthone Minderheitensprachen, die Rolle digitaler Medien beim Spracherhalt und Sprachgebrauch, Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Grit Mehlhorn, Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Zweit- und Drittspracherwerb, Erwerb von Herkunftssprachen, Transfer, Sprachbewusstheit, Didaktik der slawischen Schulfremdsprachen und Herkunftssprachen.

Prof. Dr. Jens Möller, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte: Bilinguales Lernen, Motivation, Selbstkonzept, Lehrerurteile.

Prof. Dr. Mike Mösko, Psychologischer Psychotherapeut, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf und Hochschule Magdeburg-Stendal. Forschungsschwerpunkte: Zusammenhang von Migration/Flucht und Gesundheit/Resilienz, Multilingualität in der Gesundheitsversorgung, Interkulturelle Öffnung im Gesundheitssystem, Dolmetschen im Gemeinwesen.

Prof. Dr. Stefan Oeter, Fakultät für Rechtswissenschaft, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Europäisches und Internationales Wirtschaftsrecht, vergleichende Föderalismusforschung, Schutz von Sprach- und Kulturminderheiten, Humanitäres Völkerrecht, Theorie des Völkerrechts und der internationalen Beziehungen.

Apl. Prof. Dr. Jochen Oltmer, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück. Forschungsschwerpunkte: deutsche, europäische und globale Migrationsverhältnisse vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

Prof. i. R. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Grammatik, Sprachdidaktik, DaZ, Mehrsprachigkeit.

Dr. Emmanuelle Le Pichon-Vorstman, University of Toronto. Research foci: multilingual education, language teaching and planning, language rights, inclusive education, translanguaging, peer feedback, academic writing.

Prof. Dr. Ingrid Piller, Macquarie University. Forschungsschwerpunkte: Angewandte Soziolinguistik, Interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen.

Prof. Dr. Gregory J. Poarch, Universität Münster und Universität Groningen. Forschungsschwerpunkte: Zweit- und Drittspracherwerb des Englischen, das (mehrsprachige) mentale Lexikon, sprachübergreifende lexikalische und syntaktische Interferenzen, kognitive Effekte von Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Susanne Prediger, Fachdidaktik Mathematik, Technische Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung im Fachunterricht, Fachdidaktische Professionalisierungsforschung, Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht.

Prof. Dr. Dominique Rauch, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte: Herkunftsbezogene Disparitäten im schulischen Erfolg, Bedingungen und Förderung des schulischen Erfolgs von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit und Bildung, Lese- und Rechenförderung zweisprachig aufwachsender Kinder.

Prof. Dr. Angelika Redder, Germanistische Linguistik/Allgemeine Sprachwissenschaft, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik und Grammatik, Wissenschaftssprachkomparatistik, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, Kommunikation in Institutionen.

Prof. Dr. Claudia Maria Riehl, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Sprachkontaktforschung, Mehrsprachigkeit, Mehrschriftlichkeit, Kulturspezifik von Texten und Diskursen.

Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Sprach- und fachintegriertes Lernen, Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch, Mehrsprachigkeit im deutsch-russischen Kontext, ästhetisch-kulturelle Sprachbildung.

Katharina Mechthild Rutzen, Gretel-Bergmann-Gemeinschaftsschule Berlin. Forschungsschwerpunkte: Russisch als Herkunftssprache, Heterogenität und Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht.

Katharina Rybarski, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Literacy in der Familie, Sprachstandserhebungsverfahren.

Prof. Dr. Steffi Sachse, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen, Sprachförderung in Kindertagesstätten und deren Evaluation, Mehrsprachigkeit – Frühdiagnostik, Förderung in Kindertagesstätten, Elternberatung, Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens/Literacy.

Prof. Dr. Michaela Sambanis, Freie Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Neurowissenschaften und Didaktik, Embodied Learning, Performative Fremdsprachendidaktik.

Dr. Birger Schnoor, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung mit Blick auf die intergenerationale Transmission von Bildungsressourcen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, soziale und ethnische Bildungsdisparitäten, Large-Scale Assessment produktiver Schreibfähigkeiten.

Prof. Dr. Christoph Schroeder, Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: mehrsprachiger Schriftspracherwerb, Sprachkontakt, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.

Dr. Tobias Schroedler, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Institutionelle Mehrsprachigkeit, Sprachökonomie, Mehrsprachigkeit in der Lehrer/innenbildung, Lehrer/innenkompetenzmessung.

Anke Settlemeyer, Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung, Bundesinstitut für Berufsbildung. Forschungsschwerpunkte: Sprache und berufliche Ausbildung, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Beruf, Berufliche Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund.

Dr. Peter Skrandies, London School of Economics and Political Science. Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Deutschen als Wissenschaftssprache, Sprach- und Mehrsprachigkeitspolitik in Großbritannien, Spracheinstellungen und Diskursanalyse.

Dr. Surette van Staden, Director of the Centre for Evaluation and Assessment, Faculty of Education Sciences, University of Pretoria/South Africa. Research foci: international comparative studies, reading literacy, language in education.

Prof. Dr. Petra Stanat, Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Soziale, zuwanderungsbezogene und geschlechtsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg, Bedingungen und Förderung des Bildungserfolgs von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund, Zweitsprachförderung und Lesekompetenz, Bildungsqualität und Bildungsmonitoring.

Jean-Marc Wagner, Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität, Professionalisierung des Lehrberufs, Überzeugungen und Ideologien von Lehrkräften, Bildung und Identität.

Nadine Wieduwilt, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Freie Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Qualität und Qualitätsentwicklung in frühpädagogischen Einrichtungen, Sprachliche Bildungsarbeit, Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften.

Prof. Dr. Anja Wildemann, Professorin für Grundschulpädagogik/Schwerpunkt Sprache, Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, Sprachlicher Anfangsunterricht, Sprachdiagnose und sprachsensibler Unterricht.

Dr. Till Woerfel, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Sprachkontakt im Kontext von Migration, Sprachliche Bildung, evidenzbasierte Praxis und Forschungssynthesen.

# Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs

Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch

Das Handbuch *Mehrsprachigkeit und Bildung*<sup>1</sup> führt zwei Themenbereiche zusammen, die häufig getrennt voneinander gedacht werden – und wenn sie auf einander bezogen werden, so geschieht dies oft mit einem Akzent auf Schwierigkeiten, die mit Mehrsprachigkeit für Bildung verbunden sind oder sein können. Dies aber ist eine verkürzte Sichtweise. Tatsächlich sind sowohl Mehrsprachigkeit als auch Bildung in sich vielschichtige Forschungs- und Handlungsfelder. Wenn die Ergebnisse der Forschung und forschungsgestützten Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen werden, eröffnet sich ein komplexes Bild, das in der einfachen Formel „Mehrsprachigkeit ist schlecht für Bildung“ ebenso wenig aufgeht wie in der gegenteiligen, dass „Mehrsprachigkeit gut für Bildung“ sei.

In diesem Handbuch wird ein Überblick über den differenzierten Forschungsstand vorgestellt, der zum Thema Mehrsprachigkeit und Bildung inzwischen erreicht wurde. Es richtet sich an Leserinnen und Leser, die sich in das Themenfeld einarbeiten und einen ersten Einblick erhalten möchten, und an Personen, die ihren Kenntnisstand auffrischen möchten. Als Adressatinnen und Adressaten sind also zum Beispiel Studierende angesprochen, aber auch pädagogisches Personal, das in der Praxis tätig ist, oder Aus- und Fortbildner/innen, Mitglieder der Bildungsverwaltung oder Wissenschaftler/innen, die an einem interdisziplinären Einblick in das vielfältige Forschungsgebiet interessiert sind. Die Artikel des Handbuchs basieren auf nationalen und internationalen Forschungsergebnissen. Sie sind bewusst kurzgehalten, denn sie sollen knapp und pointiert zum jeweiligen Thema informieren. Zur Vertiefung eignen sich die weiterführenden Literaturhinweise.

Die Forschung zum Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung wird aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven betrieben. Aus diesem Grund umfasst dieses Handbuch Beiträge aus verschiedenen Fachgebieten, theoretischen und empirischen Traditionen. Zusammengenommen ergeben sie ein nuanciertes und reichhaltiges Bild der Komplexität

---

1 Die Entstehung des Handbuchs geht auf eine Initiative des Forschungsschwerpunkts „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ zurück, der von 2013 bis 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Förderkennzeichen 01JM1301; [www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de](http://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de)). Ein großer Teil der Beiträge beruht auf Forschungsergebnissen aus den am Schwerpunkt beteiligten Projekten.

des Themenfelds. Beleuchtet wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeitsentwicklung für Individuen, Bildungssysteme und Gesellschaften. Erst das Verständnis dieser drei Entitäten sowie der Interdependenzen zwischen ihnen ermöglicht auch das Verstehen der Beziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Bildung.

---

## Forschungsanlässe

Wachsende Aufmerksamkeit erfahren Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und Bildung auch in Deutschland, nachdem sich die Neuzuwanderung in den 2010er Jahren erneut verstärkt hat. Tatsächlich aber blickt Deutschland, wie alle europäischen Staaten, auf eine lange Geschichte der Migration aus dem heutigen Staatsgebiet hinaus und in das heutige Staatsgebiet hinein zurück. Nimmt man das Ende des zweiten Weltkriegs bzw. die Gründung der BRD und der DDR (1949) als Referenzpunkte, so zeigt sich eine stetige Migration aus den unterschiedlichsten Regionen der Welt und aus den unterschiedlichsten Gründen (Gogolin et al. 2019; Gogolin und Krüger-Potratz 2020). Aus der amtlichen Statistik ist zu entnehmen, dass im Jahr 2018 fast 21 Millionen Personen in Deutschland einen „Migrationshintergrund“<sup>2</sup> aufweisen; das ist mehr als ein Viertel der Bevölkerung (Destatis 2019). Diese Information aber besagt wenig über die Zahl der Personen, die aufgrund ihrer Migration eine oder mehrere andere Sprachen außer Deutsch ins Land mitbringen, und sie besagt ebenso wenig über die Zahl der Sprachen außer der deutschen, die im Lande gesprochen werden.

Die Frage der individuellen und gruppenbezogenen Migrationsgeschichte wird in Deutschland über den Migrationsstatus ausgewiesen. Dieser richtet sich nach dem eigenen Geburtsort einer Person und/oder dem Geburtsort der Eltern. Als *Migranten der ersten Generation* gelten diejenigen, die selbst migriert sind. Zur *zweiten Generation* zählen jene, deren Eltern migriert sind. In manche Statistiken werden auch Migranten der dritten (Großeltern migriert) oder vierten Generation (Urgroßeltern migriert) einbezogen. Anders aber als das in vielen Einwanderungsländern der Fall ist, werden in den amtlichen Statistiken in Deutschland keine Daten über die Sprachen ausgewiesen, die außer der deutschen gesprochen werden. Dennoch kann aus vielen Quellen geschlossen werden, dass ein beachtlicher Teil der Bevölkerung Deutschlands migrationsbedingt mehrsprachig ist.

Kinder aus Migrantenfamilien wachsen in der Regel mehrsprachig auf, da sie neben dem Deutschen als der allgemeinen Umgebungssprache auch mit anderen Sprachen, z. B. durch die Kommunikation in der Familie, mit Freunden, Verwandten und Bekannten in Deutschland oder im Herkunftsland ihrer Familien, in Berührung kommen (Rauch 2019). Weil Migration insgesamt die Bevölkerung eines Lands „verjüngt“, ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich höher als die Durchschnittswerte für alle Altersgruppen – besonders in städtischen Regionen und Ballungsgebieten, die tra-

---

2 Zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes siehe Maehler et al. 2015.

ditionell die Hauptanziehungspunkte für Migrant/innen sind. Ein Beispiel ist Hamburg: hier hatten im Schuljahr 2017/2018 52 % der Schulanfänger/innen einen Migrationshintergrund; nur noch in 54 % der Familien wurde Deutsch als alleinige Sprache der alltäglichen Verständigung benutzt (Heckt und Pohlmann 2018).

Migration ist nicht die einzige Quelle von Mehrsprachigkeit. Auch die Sprachen sog. alteingesessener Minderheiten werden in Familien gepflegt, in Bildungseinrichtungen revitalisiert und in der täglichen Kommunikation über verschiedene Kanäle verwendet (vgl. McMonagle 2019). Zur Mehrsprachigkeit in der Bevölkerung trägt zudem das Leben in Grenznähe bei. Je nach Weite bzw. Enge des Verständnisses sind auch Personen, die beispielsweise einen Dialekt neben der Standardvariante einer Sprache sprechen, mehrsprachig (Backus et al. 2013; Wandruszka 1981). Eine weitere Quelle von Mehrsprachigkeit ist der Fremdsprachenunterricht.

In diesem Verständnis besitzen alle Schüler/innen in Deutschland einen Zugang zu Mehrsprachigkeit, da bereits in der Grundschule eine Fremdsprache – zumeist Englisch – unterrichtet wird. Ein erheblicher Teil der Schülerschaft erhält zudem in der weiterführenden Schule Unterricht in einer zweiten, oft auch dritten Fremdsprache. In der Gesamtschau ist also Mehrsprachigkeit eine Lebensbedingung und Bildungsvoraussetzung für die gesamte Schülerschaft in Deutschland.

Im Kontext der Forschung über Mehrsprachigkeit und Bildung hat sich eingebürgert, zwei Formen der individuellen Sprachaneignung zu unterscheiden: Als *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* wird diejenige Form betrachtet, in der sich eine Person ihre Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begegnung mit mehr als einer Sprache aneignet. Diese Sprachaneignungssituation ist im Kontext von Migration besonders häufig, denn Kinder, in deren Familie die Sprache(n) der Herkunft alltäglich benutzt wird (oder werden), erhalten in Deutschland sehr oft keinen Unterricht in diesen Sprachen. Als *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* wird demgegenüber die Konstellation bezeichnet, dass Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch Unterricht angeeignet werden. Dies ist bei Kindern aus einsprachig lebenden Familien zumeist der Fall. Heranwachsende mit Migrationshintergrund können im Laufe ihrer Bildungskarriere Mischformen aus *lebensweltlicher* und *fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit* entwickeln: Sie eignen sich die Herkunftssprache(n) ihrer Familien lebensweltlich an, erhalten aber zudem fremdsprachlichen Unterricht – zumeist in anderen Sprachen (Gogolin 2017). *Lebensweltliche* und *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* können gesellschaftlich ein unterschiedliches Ansehen haben. Während *fremdsprachliche* Mehrsprachigkeit prestigeträchtig ist und gesellschaftlich als erstrebenswert angesehen wird, wird *lebensweltliche* Mehrsprachigkeit häufig weniger positiv bewertet – je nachdem, welche Sprachen und Lebensumstände damit verbunden sind. *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* wird in der Regel freundlich bewertet, wenn sie Prestigesprachen – wie hierzulande etwa das Englische oder Französische – betrifft und wenn die Person, die darüber verfügt, einer angesehenen gesellschaftlichen Gruppe angehört. Ist mindestens eins von beiden nicht der Fall, gilt *lebensweltliche* Mehrsprachigkeit eher als Manko oder sogar als Risiko.

Wissenschaftlich betrachtet, bringen die unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit Chancen und Herausforderungen mit sich. In einer globalisierten Welt kann Mehrspra-



chigkeit eine persönliche und berufliche Ressource darstellen, so dass ihre Förderung vorteilhaft ist. So betrachtet, ist die von der Europäischen Union initiierte politische Maxime, dass alle Bürger/innen zwei weitere Sprachen außer der eigenen Nationalsprache (oder Landesteilsprache, wie in Belgien als Land mit verschiedenen sprachlichen Territorien) lernen sollen, auch wissenschaftlich gut begründet. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen, dass es offenbar eine große Herausforderung der Bildungssysteme bedeutet, den Schüler/innen, die in mehreren Sprachen aufwachsen und leben, gleiche Chancen auf Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen wie denjenigen, deren erste und einzige *Lebenssprache* die Sprache des Bildungssystems ist.

Während Forschung, die die Beschreibung und Erklärung von Phänomenen ermöglicht, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind, schon ein gutes Fundament an Erkenntnissen bereitstellt, sind Untersuchungen, die pädagogisches Handeln im Mehrsprachigkeitskontext valide untermauern, noch eher rar. Vor diesem Hintergrund förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung von 2013 bis 2020 einen Forschungsschwerpunkt zum Thema „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ ([www.kombi-hamburg.de](http://www.kombi-hamburg.de)). Die im Schwerpunkt geförderten Forschungsprojekte widmeten sich unterschiedlichen Aspekten des Themas und waren an verschiedenen Universitäten in Deutschland angesiedelt. Gefördert wurde zudem die „Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KoMBi)“. Die Herausgeberinnen Ingrid Gogolin, Antje Hansen und Sarah McMonagle sind Mitglieder der Koordinierungsstelle. Die Mitherausgeberin Dominique Rauch ist Leiterin zweier Projekte, die im Schwerpunkt gefördert wurden. Neben Personen, die an Schwerpunktprojekten beteiligt waren, wurden weitere Expert/innen mit nationalem und internationalem Renommee für Beiträge in diesem Handbuch gewonnen.

---

## Vorschau auf die Kapitel des Handbuchs

Im ersten Kapitel des Handbuchs sind Beiträge versammelt, in denen eine Auswahl grundlegender Begriffe erläutert ist, die nicht nur im Kontext dieses Bands vielfach Verwendung finden. Die Darstellungen verdeutlichen auch, dass das begriffliche Repertoire zu diesem Themenfeld keineswegs festgefügt ist. Es ist starkem historischen Wandel unterworfen, aber auch Unterschieden je nach fachlicher, zuweilen auch regionaler Herkunft der Benutzer. Zudem haben wir es mit einem Phänomen zu tun, das im Feld der Geistes- und Sozialwissenschaften generell zu beobachten ist: einer potentiellen Divergenz zwischen alltäglichem Sprachgebrauch und Gebrauchsweisen in wissenschaftlichen Kontexten. Die in dieses Kapitel aufgenommenen Begriffe und ihre Bedeutungsklärungen sind angesichts dessen Ausdruck eines Minimalkonsensus in wissenschaftlichen Diskursen. Zugleich aber sollen die Erläuterungen für die Dynamik und Vielschichtigkeit des Sprachgebrauchs in der Kommunikation über Mehrsprachigkeit und Bildung sensibilisieren.

In Kapitel 2 sind Theorien und Modelle der Mehrsprachigkeit aus verschiedenen disziplinären Perspektiven dargestellt. Es bildet somit eine Grundlage für die Lektüre von

Beiträgen in den folgenden Kapiteln, insbesondere für die Ordnung der dort vorgestellten Forschungsfragen und Studienergebnisse. Die im zweiten Kapitel präsentierten Modelle dienen verschiedenen Zielen und intendieren, unterschiedliche Phänomene, die mit Mehrsprachigkeit in Zusammenhang stehen, zu erklären. Sie stellen eine nicht erschöpfende Auswahl dar; angestrebt ist, die Breite der Zugänge aufzuzeigen, die gegenwärtig in der einschlägigen Forschung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven anzutreffen ist. Alle Modelle beschäftigen sich mit Folgen und Resultaten von Mehrsprachigkeit und mit dem Prozess des Lernens mehrerer Sprachen sowie der Faktoren, die diesen beeinflussen. Alle Modelle greifen tatsächliche oder vermeintliche Nachteile von Mehrsprachigkeit auf und versuchen, diese zu erklären und einzuordnen.

Angelehnt an Bronfenbrenners ökosystemisches Entwicklungsmodell (Bronfenbrenner 1981) können die Modelle in sich erweiternden Kreisen angeordnet werden (siehe Abbildung 1):

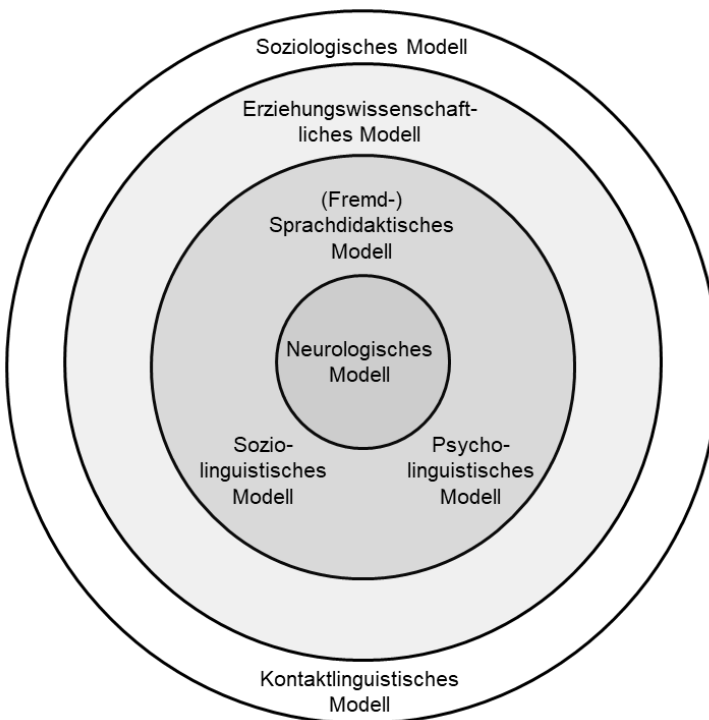


**Abb. 1** Zwiebel-Modell zu theoretischen Perspektiven und Modellen der Mehrsprachigkeit angelehnt an Bronfenbrenner (1981)

Die Anordnung folgt der Bronfenbrenner'schen Vorstellung von zunehmender Distanz von individuellen und umweltlichen Einflussfaktoren auf Entwicklung. Im Kern steht daher die neurophysiologische Forschung. Hier wird danach gefragt, wie das Gehirn mehrere Sprachen verankert und welche Veränderungen des Gehirns sich durch Mehrsprachigkeit im Vergleich zu einsprachig lebenden Personen ergeben. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass bereits die zweite erworbene Sprache aus neurophysiologischer Sicht zu einem Unterschied führt. Das Gehirn nutzt beim Sprachenlernen im späteren Verlauf des Lebens ergänzend zusätzliche Hirnregionen. Mehrere Sprachen fordern es auf eine Weise heraus, die Vorteile (z. B. protektiver Faktor im Alter) und Nachteile (z. B. geringerer Wortschatz in den beteiligten Einzelsprachen) mit sich bringt.

In der nächsten Schicht kommen erste Umwelteinflüsse zum Tragen. Hier handelt es sich zum einen um solche, die durch institutionelles Einwirken beeinflusst sind. Das Faktorenmodell des Mehrsprachenlernens wird häufig in Lehr-/Lernzusammenhängen genutzt und kann daher als didaktisches Modell für das Sprachenlernen aufgefasst werden. Auch nach diesem Modell verändert sich die Aneignung von Sprachen mit jeder dazukommenden Sprache, und bereits die zweite unterrichtete Sprache macht einen grundsätzlichen Unterschied aus, denn damit kommen fremdsprachspezifische Faktoren hinzu (bspw. die Anleitung zur ausdrücklichen Nutzung von Lernerfahrungen und Strategien). Komplementär dazu wird im dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit die Entwicklung als komplexes, adaptives und nicht-lineares System mit dem Fokus auf erweitertes sprachliches Bewusstsein betrachtet. Aus dieser dynamischen Perspektive heraus erweitert jede hinzukommende Sprache das sprachliche Gesamtsystem und nicht nur das Wissen und Können in der jeweiligen Einzelsprache. Um den Einfluss der „nichtgesteuerten“ Aktivitäten der Umwelt des Einzelnen auf die Entwicklung geht es im Beitrag zu Hybridität und polykulturellem Selbstverständnis. Auch aus dieser Perspektive eröffnet Mehrsprachigkeit kommunikative Möglichkeiten und daher die Aneignung von Fähigkeiten, die die Einzelsprachen-Kommunikation nicht aufweist.

In der nächsten Schicht ist die erziehungswissenschaftliche Perspektive eingeordnet. Aus dieser Sicht wird das Zusammenspiel von Faktoren bedeutsam, das sich durch intentionales und nicht intentionales Handeln für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit ergibt. Der Handlungsraum hier ist die Schule, in der sich sowohl Heranwachsende versammeln, die mehrsprachig leben als auch solche, in deren Lebenswelt eine einsprachige Praxis vorherrscht. Gesellschaftlicher Auftrag der Schule ist es, diese Konstellation so zu gestalten, dass daraus keine Nachteile für eine der Gruppen erwachsen. Zugleich ist die Schule ein multilingualer Erfahrungsraum, auch in denjenigen Bereichen der Kommunikation, die nicht explizit dem Lehren und Lernen zugeeignet sind.

Die äußeren Schichten des Modells werden aus Beiträgen gebildet, denen eine sozial- bzw. sprachwissenschaftliche Perspektive zugrunde liegt. Der sozialwissenschaftliche Blick richtet sich auf Folgen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Zielländern von Migration, wobei zwischen der kollektiven und der individuellen Ebene unterschieden wird. Auf kollektiver Ebene ist Mehrsprachigkeit eine dauerhafte gesellschaftliche Realität in Einwanderungsländern, während sie auf individueller Ebene im Zuge einer intergenerationalen sprachlichen Integration möglicherweise ein temporäres Phänomen

darstellt. Die kontaktlinguistische Sicht auf Mehrsprachigkeit richtet sich auf die Sprachen statt auf das Individuum, die Institution oder die Gesellschaft. Im Sprachkontakt entsteht Sprachwandel durch sprachliche Praktiken. Eine der leitenden Fragen ist, unter welchen Umständen Kontaktphänomene im Repertoire der einzelnen Person verbleiben oder sich dauerhaft einschreiben – etwa als Übernahmen von Fremdwörtern oder Redewendungen in andere Sprachen. Solche Einverleibung kann sehr weit gehen. Beispiele dafür sind, dass sie mit der Zeit gar nicht mehr als Einfluss aus anderen Sprachen erkannt werden (wie etwa Übernahmen aus dem Lateinischen in das Deutsche, z. B. beim Wort „Fenster“) oder dass sie auf den grammatischen Bestand einer Sprache durchschlagen, wie das derzeit etwa von Englisch auf Deutsch zu beobachten ist (so z. B. die Wendung „in 2020“ aus dem Englischen, wo es im Deutschen „2020“ oder „im Jahr 2020“ heißen müsste).

Die Beiträge des Kapitels zeigen, dass die Komplexität der zu beachtenden Faktoren mit der Distanz vom unmittelbar individuellen Geschehen zunimmt. Sie zeigen zugleich, dass für das Verstehen der komplexen Zusammenhänge eine disziplinübergreifende Perspektive erforderlich ist, die sich in der wissenschaftlichen Praxis auch bereits vielfach eingebürgert hat.

Die in Kapitel 3 des Bands enthaltenen Beiträge können als Beispiele für solche disziplinübergreifenden Befassungen mit Faktoren, die die individuelle Entwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit beeinflussen, gelesen werden. Dabei geht es zum einen um die Frage, welche Einflüsse die Lebensbedingung Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung sprachlicher (Teil-) Fähigkeiten nimmt. Zum anderen aber wird auch betrachtet, wie Mehrsprachigkeit sich auf andere Aspekte der Entwicklung von Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums auswirken kann. Bedeutsam ist hier, dass diese Fragen in einer Lebensverlaufsperspektive betrachtet werden. Sprachliche Entwicklung ist zwar im frühen Kindesalter besonders beeindruckend – aber sie findet im gesamten Lebensverlauf statt, und daher können sich sprachliche Repertoires ebenso wie sprachlich beeinflusste Merkmale und Eigenschaften von Personen bis in das hohe Alter verändern. Hier besteht gewiss kein grundsätzlicher Unterschied zu anderen Bereichen von Lernen und Entwicklung. Mit Blick auf sprachliche Fähigkeiten und die sie beeinflussenden Faktoren aber, und ebenso mit Blick auf den Einfluss der sprachlichen auf andere Fähigkeiten, Merkmale und Eigenschaften, sind zahlreiche Mythen im Umlauf. Zu diesen zählt beispielsweise die Vorstellung von einer gleichsam ein für alle Mal entwickelten Sprachdominanz oder die, dass man ab einem bestimmten Lebensalter keine weitgehende Kompetenz in einer nicht von Kindheit an erworbenen Sprache erreichen könne. Die Beiträge in Kapitel 3 befassen sich mit einigen dieser Mythen, orientiert an Gesichtspunkten, die für den Verlauf einer Bildungsbiographie, die Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere und gesellschaftliche Teilhabe bis ins Alter besonders bedeutsam sind.

In Kapitel 4 wird der Blick auf die Institutionen der Bildung gerichtet, die für die Gestaltung von Sprachbildung in formalen Lehr- und Lernsettings verantwortlich sind. Auch hier wird eine Lebensverlaufsperspektive eingenommen, wie im Beitrag zur *Durchgängigen Sprachbildung* expliziert. Jenseits davon aber ist es die Aufgabe der Institutionen, auf die Besonderheiten Rücksicht zu nehmen, die sich infolge des „Erfahrungs- und Lernalters“ von Personen ergeben. Das Kapitel orientiert sich daher an den Phasen einer Bildungsbiographie:

vorschulische Bildung; Schule; Beruf; erwachsenes Leben. Innerhalb dieser Orientierung werden Aspekte thematisiert, die sich jeweils mit besonderen Herausforderungen einer Bildungsphase befassen. Dabei handelt es sich zum einen um Formen der Gestaltung des Bildungsangebots im Rahmen der jeweils vorgegebenen Strukturen, beispielsweise des Unterrichts verschiedener Fächer oder des Angebots kompletter Schulmodelle mit Rücksicht auf Mehrsprachigkeit. Zum anderen geht es um die Berücksichtigung der Anforderungen, die sich durch unterschiedliche Adressatengruppen an Bildungsinstitutionen stellen. Einbezogen in dieses Kapitel sind Beiträge, die sich mit Lösungen des jeweiligen spezifischen Problems befassen – auch, wenn diese noch nicht (wie im Falle des *Computer-Assisted Language Learning*) in „vollendeter“ Form zur Verfügung stehen, sollten die präsentierten Ansätze der Entwicklung immerhin informativ und anregend für die Weiterarbeit sein.

Die Herausforderungen, die in Kapitel 4 vorgestellt werden, sind keineswegs zu lösen, wenn die Personen, die damit betraut werden, nicht angemessen vorbereitet und begleitet werden. In Kapitel 5 geht es daher um die Anforderungen an die professionellen Qualifikationen und Fähigkeiten von pädagogischem Personal, das im Kontext der Mehrsprachigkeit handeln muss. Hier sind nur drei Beiträge aufgenommen worden: zur Qualifizierung und Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte, zur Lehramtsausbildung und zu den Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrkräften in der Praxis. Letztere werden exemplarisch an einer Untersuchung von Lehrkräften für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht vorgestellt. Insgesamt ist für diesen Bereich zu konstatieren, dass substanzielle Forschung zu Qualifikationen und Praktiken pädagogischen Personals – insbesondere zu bereits (seit längerem) in der Praxis erfahrenen Personen – weitgehend fehlt. In dieser Hinsicht eröffnen sich eher Desiderata als forschungsgestützte Wissensbestände.

Das sechste Kapitel ist einer spezifischen Tätigkeit gewidmet, die sich im Kontext von sprachlicher Bildung für verschiedene, sowohl wissenschaftliche als auch praktische Handlungsbereiche stellt: der Diagnostik im Kontext der Mehrsprachigkeit. In den drei Beiträgen dieses Kapitels werden Vorgehensweisen und die damit verbundenen Qualitätsansprüche vorgestellt, die sich jeweils mit dem Ziel und Zweck einer diagnostischen Tätigkeit verbinden: dem Einsatz in großangelegten Untersuchungen, der Verwendung im Fall der Identifizierung einer Störung oder Erkrankung und schließlich der Begleitung alltäglicher Lernprozesse. Je nach Einsatzzweck müssen Verfahren sehr unterschiedliche Anforderungen erfüllen. Die für verschiedene Zwecke entwickelten Vorgehensweisen sind nicht gegeneinander austauschbar – ein Verfahren, mit dem das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung identifiziert werden kann, eignet sich nicht zur Begleitung von Lernprozessen in einer Schulklasse. Insgesamt machen die Beiträge dieses Kapitels deutlich, dass auch in diesem Bereich noch einige Forschung und Entwicklung zu leisten ist, bevor diagnostische Verfahren vorliegen, die Konstellationen der Mehrsprachigkeit in zufriedenstellender Weise berücksichtigen.

Das abschließende Kapitel „Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft“ ist Themen gewidmet, die zur äußeren Rahmung der bildungsrelevanten Aspekte von Mehrsprachigkeit gehören. Das Kapitel beginnt mit einem Überblick über die soziopolitischen Prozesse, die die Entwicklung zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in den aktuellen Erscheinungsformen fördern und beschleunigen. Zugleich führen die Beiträge des Kapitels vor Augen, dass wir es

keineswegs mit einem neuartigen Phänomen zu tun haben. Vielmehr ist Mehrsprachigkeit in Gesellschaften der ‚historische Normalfall‘. Politische und rechtliche Regulierungen dieses Falles unterscheiden sich über Zeit und Regionen – aber sie sind einander auch in vielen Details sehr ähnlich. Dies ist unter anderem dem Umstand geschuldet, dass sie gutenteils auf historisch herausgebildeten Auffassungen über Mehrsprachigkeit und ihre gesellschaftliche Funktion beruhen, die sich weit verbreitet haben. Zum Teil sind sie in Ideologien wiedererkennbar. Drei Beiträge stehen für markante historische Traditionen in Europa und in Südafrika – also einem kolonisierenden Teil der Welt und einem kolonisierten. Die weiteren Beiträge in diesem Kapitel greifen Entwicklungen in gesellschaftlichen Teilsystemen auf, in denen Mehrsprachigkeit in besonderer Weise zum Tragen kommt: städtischer Raum, Medien, Gesundheitssystem. In den Beiträgen zeigt sich, dass nicht nur bei wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch hinsichtlich der Herausforderungen und Lösungsansätze in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen der Blick über den Tellerrand lohnt, um das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit zu durchdringen und auf guter Wissensgrundlage angemessene Formen für Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit zu finden.

\*\*

Am Zustandekommen dieser Publikation sind viele Personen beteiligt, denen die Herausgeberinnen danken möchten. Der Dank gilt zunächst dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Programms, durch das die Grundlagen für diese Publikation gelegt wurden. Auch den Mitgliedern des Deutschen Luft- und Raumfahrtzentrums, die uns administrativ betreut haben, gilt unser Dank für die geduldige Beratung und Begleitung.

Für seine Mitwirkung und Unterstützung bei der Konzeption des Bands und der Gewinnung von Autor/innen danken wir Paul P. M. Leseman, Utrecht, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Schwerpunkts. Zu danken ist sodann allen Autor/innen, die zu diesem Handbuch beigetragen haben, und den Mitwirkenden der Forschungsprojekte, auf denen die Beiträge beruhen.

Unser Dank gilt weiterhin Inken Gonzalez und Katja Lenz, die uns zuverlässig und tatkräftig bei der technischen und organisatorischen Realisierung des Bands zur Seite gestanden haben – eine besondere Leistung neben Studium und Examen. Für die verlegerische Unterstützung möchten wir Stefanie Laux danken, die uns – wie stets – sorgfältig um die Klippen des Publizierens gelotst hat. Und nicht zuletzt möchten wir allen jenen danken, die in den Schwerpunktprojekten, als Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats, durch ihre Teilnahme an den Tagungen des Schwerpunkts oder durch ihre Bereitschaft, an den Untersuchungen teilzunehmen, zur Mehrung des Wissens über das wichtige Thema *Mehrsprachigkeit und Bildung* beigesteuert haben.

Hamburg und Ludwigsburg, im Frühjahr 2020

*Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch*

## Literaturverzeichnis

- Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., ten Thije, J.D., & Vetter, E. (2013). Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. In *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), S. 1–37.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Destatis (2019). Jede vierte Person in Deutschland hatte einen Migrationshintergrund. Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19\\_314\\_12511.html;jsessionid=3A4A9DCFC14330CE1EBF4E0CB485AF31.internet741](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html;jsessionid=3A4A9DCFC14330CE1EBF4E0CB485AF31.internet741) (zuletzt geprüft: 31.03.2020).
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Gogolin, I., McMonagle, S., & Salem, T. (2019). Germany: Systemic, Sociocultural and Linguistic Perspectives on Educational Inequality. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (S. 557–602). Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–54). Münster u. a.: Waxmann.
- Heckt, M., & Pohlmann, B. (2018). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2017/18. Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/11900278/bf63ff04a40b40dfac58bc35ef8bae2a/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2017-2018.pdf> (zuletzt geprüft: 30.03.2020).
- Maehler, D., Teltemann, J., Rauch, D., & Hachfeld, A. (2015). Die Operationalisierung des Migrationshintergrundes. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden in der Migrationsforschung: ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (Kap. 7). Wiesbaden: Springer VS.
- McMonagle, S. (2019). Aspects of language choice online among German-Upper Sorbian bilingual adolescents. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2019.1624686
- Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, S. 125–142.
- Wandruszka, M. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

# Grundlegende Begriffe und Konzepte



# Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit

François Grosjean<sup>1</sup>

Zahlreiche Faktoren begünstigen Zwei- und Mehrsprachigkeit – etwa Sprachkontakt innerhalb eines Landes oder einer Region; die Notwendigkeit, neben einer Erstsprache eine allgemeine Kommunikationssprache (*lingua franca*) zu etablieren; die Existenz einer von der Schriftsprache abweichenden gesprochenen Sprache in einer Bevölkerung; politisch, ökonomisch oder religiös motivierte Migration; der internationale Handel; das Schulcurriculum; Mischehen und die Entscheidung, Kinder zweisprachig zu erziehen... und so weiter. Zwei- und Mehrsprachigkeit existiert auf der ganzen Welt, in allen Gesellschaftsklassen, in allen Altersgruppen.

Trotz ihrer Verbreitung ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit von zahlreichen Mythen umgeben: Es handele sich um ein seltenes Phänomen (tatsächlich ist etwa die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig); eine zwei- oder mehrsprachige Person beherrsche ihre verschiedenen Sprachen perfekt und in gleichem Maße (tatsächlich ist es selten, dass eine solche sprachliche Kompetenz in allen Sprachen erreicht wird); „echte“ Zwei- oder Mehrsprachige erwerben ihre Sprachen in der frühen Kindheit (faktisch kann man in jedem Alter mehrsprachig werden); Mehrsprachige seien geborene Übersetzer (dies ist selten der Fall, denn Übersetzung ist eine eigene Kompetenz oder Kunst); frühe Zweisprachigkeit verzögere den kindlichen Spracherwerb (in Wirklichkeit werden die wesentlichen Entwicklungsstadien des Spracherwerbs in der frühen Kindheit etwa gleichzeitig durchlaufen, und dabei ist es egal, ob die Kinder sie in einer, zwei oder mehr Sprachen erleben); Zwei-/Mehrsprachigkeit beeinflusse die kognitive Entwicklung der Kinder negativ (tatsächlich zeigt sich, dass zwei-/mehrsprachige Kinder einsprachigen häufig überlegen sind, z. B. in Bezug auf die Steuerung der Aufmerksamkeit oder die Fähigkeit, sich an neue sprachliche Regeln anzupassen, und bei metasprachlichen Handlungen).

---

1 Dieser Text erschien zuerst in der Encyclopædia Universalis France mit dem Titel „Bilinguisme individuel“ (<http://www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/>). Wir danken der Encyclopædia Universalis France für das Einverständnis mit der Aufnahme in dieses Handbuch in der in das Deutsche übersetzten Fassung. Bei der Übersetzung wurde der Text geringfügig überarbeitet. Die Übersetzungsgrundlage aus dem Französischen lieferte Katrin Hoffmann.

## **1 Die zwei- oder mehrsprachige Person**

### **1.1 Definition**

Vielfach werden Zwei- oder Mehrsprachige immer noch als Personen definiert, die zwei (oder mehrere) Sprachen ‚perfekt‘ beherrschen. Mehrheitlich wird in der Wissenschaft jedoch heute die Position vertreten, dass diese Definition nicht der Realität entspricht. So lassen sich nicht nur jene Personen als zwei-/mehrsprachig betrachten, die in jeder ihrer Sprachen wie jeweils Einsprachige entwickelt sind und agieren. Nur wenige Personen – unter ihnen etwa Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen, Sprachlehrer/innen oder Sprachwissenschaftler/innen – erreichen solche Fähigkeiten. Die große Mehrheit derer, die im Alltag zwei oder mehrere Sprachen nutzen, verfügt weder über eine vergleichbare noch über eine perfekte Kenntnis der beteiligten Sprachen.

Die empirische Beobachtung von sprachlichen Fähigkeiten und Praktiken hat dazu geführt, Zwei- und Mehrsprachigkeit neu zu definieren. Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen. Als Zwei- bzw. Mehrsprachige werden diejenigen betrachtet, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen (oder auch Dialekte) nutzen. Einbezogen sind z. B. Personen, die über mündliche Kompetenzen in einer Sprache und schriftliche Kompetenzen in einer anderen verfügen, oder Personen, die sich mehrerer Sprachen bedienen, jedoch auf verschiedenen Kompetenzniveaus (vielleicht eine der Sprachen weder lesen noch schreiben können), und selbstverständlich auch Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen sehr gut beherrschen.

Diese Definition berücksichtigt sowohl Personen mit zwei Sprachen als auch solche mit mehr als zwei Sprachen, und sie schließt zudem Sprachvarianten wie Dialekte ein, die in Ländern wie der Schweiz oder Italien von großer Bedeutung sind. Der Aspekt der Sprachkompetenz ist in dieser Definition ebenfalls enthalten, denn wenn sich eine Person regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachen bedient, muss sie über ein bestimmtes Kompetenzniveau in den betreffenden Sprachen verfügen. Das Umgekehrte hingegen trifft nicht immer zu: Man kann eine Sprache kennen, auch ohne sie zu sprechen.

### **1.2 Das Komplementaritätsprinzip**

Zwei- oder Mehrsprachige erwerben und nutzen ihre Sprachen in unterschiedlichen Situationen, in Auseinandersetzung mit verschiedenen Personen, zu vielfältigen Zwecken. Es existieren Domänen oder Aktivitäten, die den Gebrauch mehrerer Sprachen zulassen; andere Domänen wiederum sind ausschließlich einer Sprache vorbehalten. Sprachgebrauch erfolgt also nach einem Komplementaritätsprinzip.

Dies hat Einfluss auf die Sprachkenntnisse der zwei- oder mehrsprachigen Person. So besteht die Möglichkeit, dass eine Sprache, sofern sie nur in wenigen Bereichen oder

Tätigkeitsfeldern und folglich selten im Austausch mit Gesprächspartner/innen genutzt wird, nicht so stark entwickelt ist wie die Sprache, die in vielen verschiedenen Kontexten zum Einsatz kommt. Neben einem eingeschränkteren Vokabular kann sich eine seltenere Nutzung auch auf das stilistische Niveau sowie die diskursiven und pragmatischen Kenntnisse auswirken, und zwar sowohl auf mündlicher als auch auf schriftlicher Ebene, sofern die Person in der weniger gebrauchten Sprache lesen und schreiben kann.

Je weiter das Komplementaritätsprinzip erforscht wird, desto deutlicher tritt sein Einfluss auf die Wahrnehmung und Produktion von Sprache, auf das verbale Gedächtnis, den Spracherwerb und die sprachliche Dominanz hervor. Beobachtungen zeigen zum Beispiel, dass die sprachliche Dominanz bei Sprecher/innen häufig nicht in einer „ganzen“ Sprache besteht, sondern in Teilbereichen. So kann eine Sprache zwar im Hinblick auf Lese- und Schreibfähigkeit einer Person dominant sein, aber bei bestimmten Themen kann dennoch die (oder eine der) weitere(n) verfügbare(n) Sprache(n) mehr Bedeutung für die Person besitzen und daher in diesem Sinne dominant sein.

### **1.3 Sprachentwicklung**

Die Zwei- oder Mehrsprachigkeit einer Person ist die Folge eines dynamischen Prozesses, der von prägenden Ereignissen im Leben beeinflusst wird. Nach der grundlegenden Sprachaneignung im frühen Kindesalter entwickeln sich Sprachfähigkeiten besonders in Folge signifikanter Umbrüche weiter, wie z. B. bei Veränderungen schulischer Art, beim Eintritt in das Berufsleben, beim Beginn einer Partnerschaft, bei Umzügen oder grenzüberschreitender Migration, oder auch nach dem Verlust eines geliebten Menschen, mit dem man eine der Sprachen gesprochen hat. Die Person, die ihre sprachlichen Fähigkeiten auf diese Weise nach den Lebensumständen verändert, wird Phasen der geringen Veränderung, aber auch Phasen der Restrukturierung sprachlicher Fähigkeiten bzw. Dominanzen erleben. Im letzteren Fall wird eine der beteiligten Sprachen in immer mehr Domänen eingesetzt, während die Einsatzbereiche der anderen geringer werden. Mit dem häufigeren Gebrauch geht eine Erweiterung der Sprachkenntnisse in der bedeutender gewordenen Sprache einher. Mit dem selteneren Gebrauch der anderen Sprache(n) sind zugleich Verluste verbunden – auch in dem Falle, dass es sich um eine zuvor dominante Sprache oder um die einst zuerst gelernte handelt. Sprachliche Kompetenz ist also abhängig von den Gelegenheiten zum Sprachgebrauch.

### **1.4 Sprachmodi**

In ihrem Alltag bewegen sich zwei- oder mehrsprachige Personen in verschiedenen Sprachmodi, die sich auf einem Kontinuum anordnen lassen. An dessen einem Ende befinden sie sich im einsprachigen Sprachmodus: In Gegenwart einsprachiger Personen, mit denen sie nur eine Sprache teilen, sind sie gezwungen, sich dieser einzigen Sprache zu

bedienen. Am anderen Ende des Kontinuums befinden sie sich gemeinsam mit anderen Mehrsprachigen, die dieselben Sprachen wie sie selbst sprechen und eine Vermischung der Sprachen („gemischtsprachiges Sprechen“) akzeptieren. Zwischen den beiden Extremen existieren zahlreiche Abstufungen.

Im einsprachigen Modus wählen die Sprecher/innen die für den Austausch mit Gesprächspartner/innen einzig mögliche Sprache und deaktivieren ihre andere(n) Sprache(n). Personen, die dies vollständig schaffen und die Sprache des Gegenübers „perfekt“ (z. B. akzentfrei) sprechen, werden meist als einsprachig in dieser Sprache wahrgenommen. Tatsächlich aber erfolgt die Deaktivierung der anderen Sprache nur selten vollständig, was an Interferenzen deutlich wird, die Mehrsprachige produzieren. Eine Interferenz ist eine Abweichung von der gerade benutzten Sprache, die der (oder den) anderen Sprache(n) geschuldet ist. Gesprochen wird auch von Transfer, also Übertragung von sprachlichen Mitteln aus einer auf eine andere Sprache. Interferenzen können auf allen Sprachebenen (phonologisch, lexikalisch, syntaktisch, semantisch, pragmatisch) und in allen Modalitäten (mündlich, schriftlich oder in der Gebärdensprache) vorkommen. So finden sich bei Personen mit türkischer Herkunftssprache im gesprochenen Deutsch oft eingeschobene Vokallaute in Konsonantenkombinationen (wie /Schetarassee/ für Straße), was auf den Umstand zurückzuführen ist, dass im Türkischen (außer in wenigen Fremdwörtern) keine Konsonantenhäufungen vorkommen. Bekannt sind auch „falsche Freunde“, wie das englische „become“ (werden), das von Deutschsprachigen oft mit „bekommen“ verwechselt wird.<sup>2</sup> Zwei Arten von Interferenzen lassen sich unterscheiden: statische, bei denen dauerhafte Spuren einer Sprache in eine andere Sprache wahrnehmbar sind, und dynamische, bei denen es sich um ein zeitweiliges Eindringen der einen in die andere Sprache handelt. Letztere tauchen nur vorübergehend auf, beispielsweise in Form eines phonetischen Fehlers, bei dem der Wortakzent auf der falschen Silbe sitzt; im zufälligen Einschub eines Wortes aus der anderen Sprache, das morphologisch und phonologisch in die Basissprache integriert wird; in der vorübergehenden Verwendung einer syntaktischen Struktur der anderen Sprache, während man sich ansonsten eines zielsprachlich korrekten Satzbaus bedient. Dynamische Interferenzen sind psycholinguistisch von besonderem Interesse, denn sie offenbaren eine vorübergehende Interaktion zweier Produktionssysteme, von denen eines im einsprachigen Modus eigentlich deaktiviert sein sollte. Interferenzen müssen von innersprachlichen Abweichungen wie Übergeneralisierungen, Simplifizierungen, Hyperkorrekturen oder der Vermeidung bestimmter Wörter und Ausdrücke unterschieden werden, welche eine „Zwischensprache“, also die Sprachkompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt im Prozess des Spracherwerbs widerspiegeln.

Im bi- oder multilingualen Sprachmodus befinden sich Sprecher/innen in Gegenwart anderer, die dieselben Sprachen sprechen und eine gemischtsprachige Kommunikation akzeptieren. In diesem Modus müssen die Gesprächspartner/innen zuallererst die gemeinsame Basissprache wählen. Die Sprachwahl beruht auf verschiedenen Faktoren. Zunächst

---

2 Die im Originaltext verwendeten sprachlichen Beispiele wurden in der Übersetzung ersetzt durch Beispiele mit Bezug auf das Deutsche.

sind dies personale Faktoren, wie etwa die jeweilige Beherrschung der Sprachen, das Alter, die gesellschaftliche Stellung der Gesprächspartner/innen, oder sprachliche Vorlieben, sprachliche Gewohnheiten in Hinblick auf das Gegenüber oder das Machtverhältnis zwischen den Gesprächspartner/innen. Ferner gibt es Faktoren, die situationsgebunden und inhaltsabhängig sind: Ort des Austauschs, Gegenwart einsprachiger Personen, Förmlichkeitsgrad der Situation oder Gesprächsthema. Und schließlich finden sich Einflüsse, die mit der Funktion der Interaktion zu tun haben: etwa der Wunsch, Distanz zwischen den Gesprächspartner/innen zu schaffen oder zu verringern oder die Absicht, jemanden ein- oder auszuschließen. Das Gewicht der verschiedenen Faktoren verändert sich situationsabhängig und im Zusammenspiel.

Gemischtsprachige Kommunikation umfasst das Hin- und Herwechseln zwischen verschiedenen Sprachvarianten oder Codes (Code-Switching) und die Nutzung von Entlehnungen. Sie kann auch Interferenzen enthalten, wenngleich diese von den anderen Phänomenen nur schwer zu unterscheiden sind. Code-Switching beschreibt den zeitweiligen, aber vollständigen Übergang von einer Sprache in die andere, der sich auf ein Wort, ein Syntagma oder einen oder mehrere Sätze erstrecken kann. Der Übergang von der einen in die andere Sprache geschieht in der Regel ohne zu pausieren oder innezuhalten.

Ein anderer Modus der Einbeziehung der anderen Sprache(n) ist die Entlehnung von Elementen dieser Sprache(n) und deren morphologische oder auch phonologische Anpassung an die Basissprache. Im Gegensatz zum Code-Switching, bei dem es sich um ein Nebeneinander zweier Sprachen handelt, kommt es bei der Entlehnung zur Integration von Elementen anderer Sprache(n) in die benutzte. Im Allgemeinen betrifft die Entlehnung sowohl die Form als auch den Inhalt eines Wortes, wie etwa im folgenden Beispiel: „Ich werde das checken (,prüfen‘)“. Zu unterscheiden sind spontane Entlehnungen, die individuell produziert werden, von Sprachentlehnungen, die zum festen Bestandteil einer Sprache geworden sind – also von Fremdwörtern, die auch von einsprachigen Personen verwendet werden.<sup>3</sup>

---

## 2 Das zwei- oder mehrsprachige Kind

Für die Entwicklung von Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit existiert keine Altersgrenze. Es gibt die Fälle simultaner Zweisprachigkeit, etwa bei Kindern, die von Geburt an mit zwei Sprachen leben, doch stellen sie nur einen kleinen Prozentsatz derer dar, die zwei oder mehrere Sprachen erwerben. Die Mehrzahl beginnt das Leben mit einer Sprache – und zwar jener, die zu Hause gesprochen wird – und erwirbt eine oder mehrere weitere

---

3 Im Originalbeitrag folgt hier ein Abschnitt zu „Bikulturalität“. Dieser wurde hier ausgelassen. Dem darin angesprochenen Aspekt der „sprachlichen Identität“ ist ein eigener Beitrag des Handbuchs gewidmet.

Sprache(n) außerhalb, in der Nachbarschaft, der Kinderkrippe oder dem Kindergarten, später in der Grundschule oder der weiterführenden Schule.

## **2.1 Förderliche Faktoren für Zwei- oder Mehrsprachigkeit**

Was bewirkt, ob ein Kind sich eine, zwei oder mehr Sprachen aneignet? Die wichtigste Einflussgröße für Spracherwerb überhaupt ist das vom Kind empfundene Bedürfnis zu kommunizieren, zuzuhören oder an Aktivitäten teilzunehmen. Ist das Bedürfnis vorhanden, wird das Kind die Sprache(n) erwerben, verschwindet es, wird das Kind dazu neigen, sie zu vergessen. Sobald ein Kind erkennt, dass es eine seiner Sprachen nicht mehr benötigt, wird es sie nicht mehr nutzen, und die Sprache wird schließlich vollständig verlassen. Auch Menge und Dauer der sprachlichen Inputs sind bedeutend. Er muss sich über einen gewissen Zeitraum erstrecken und konsequent durch Personen erfolgen, die eine bedeutende Rolle im Leben des Kindes spielen. Zudem ist es vorteilhaft, wenn der sprachliche Input vielfältig ist. In der Kernfamilie und in der weiteren Verwandtschaft sollte der regelmäßige Gebrauch der Sprachen in einem ermutigenden Rahmen stattfinden. Wird die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von der Bildungsinstitution anerkannt und wertgeschätzt – auch, wenn sie im Lehrplan keinen Einsatz findet –, wird das Kind dazu ermuntert, sie auch weiterhin zu nutzen. Und wird sie außerhalb der Familie noch von weiteren Personen gesprochen, mit denen das Kind verkehrt, kann dies ebenfalls eine große Hilfe darstellen.

## **2.2 Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit**

In der Wissenschaft besteht Uneinigkeit darüber, in welchem Alter der Spracherwerb von simultan auf sukzessiv umschaltet. Verbreitet ist die Auffassung, dass dieser Übergang zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr stattfindet. Simultane Entwicklung von Zweisprachigkeit findet zum Beispiel statt, wenn jedes Elternteil mit dem Kind von Geburt an eine andere Sprache spricht oder wenn sich die Eltern einer Sprache bedienen und die weiteren Personen, die mit der Pflege des Kindes betraut sind, einer anderen. Bei früherer Zwei- oder Mehrsprachigkeit vollziehen sich dieselben Entwicklungsschritte im Spracherwerb wie bei einsprachigen Kindern: Lallen und Stammeln, erste Worte, erste Syntagmen und dann erste Sätze. Auch ist der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Etappen in beiden Gruppen vergleichbar.

Zur simultanen Entwicklung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit existieren drei Theorien. Die erste besagt, dass Kleinkinder zu Anfang ein einziges Sprachsystem ausbilden, das sich nach und nach in Teile – einen für jede Sprache – ausdifferenziert. Die zweite Theorie besagt, dass die Sprachsysteme von Beginn an separiert sind. In der dritten und aktuell vorherrschenden Position schließlich wird davon ausgegangen, dass es zwar durchaus frühe Sprachsysteme gibt, diese jedoch verbunden und von gegenseitigen Abhängigkeiten geprägt

sind, d. h. sich gegenseitig beeinflussen können. Solcher Einfluss kommt insbesondere aus Richtung der dominanten Sprache, die auf die schwächere Sprache wirkt.

Übereinstimmung besteht darüber, dass früh Zwei-/Mehrsprachige ihre Grammatiken und Wortbestände jeder Sprache angemessen zuweisen müssen. Dabei stützen sie sich offenbar auf die phonetischen und prosodischen Merkmale der jeweiligen Sprachen sowie auf strukturelle Informationen; sie berücksichtigen ferner den Kontext, in dem die Sprachen jeweils gesprochen werden, sowie die Personen, die sich der Sprachen bedienen.

Im Falle sukzessiver Aneignung verfügen die Kinder bereits über weite Grundlagen in einer Sprache, bevor sie die nächste(n) erwerben, und können diese Fähigkeit beim Erlernen der neuen Sprache(n) nutzen. Außerdem besitzen sie bereits pragmatische und soziale Kompetenzen, die hilfreich für die Sprachaneignung sind. So bemerkt die Sprachwissenschaftlerin Lily Wong Fillmore (1991), die sich mit „natürlich“ (lebensweltlich) zweisprachigen Kindern beschäftigt hat, dass sie Verfahren wie das der Beobachtung (sie stellen fest, was geschieht, wenn sich Personen unterhalten; sie errahnen, worum es dabei geht und wie die Personen damit umgehen); der Kooperation (sie ermuntern die Gesprächspartner/innen dazu, auf ihre Bedürfnisse zu reagieren); der Befragung (sie erfragen vom Gegenüber Informationen über die Funktionsweise von Sprache und ihrer Nutzung) und der Entdeckung (sie entdecken die Zusammenhänge der neuen Sprache und ihre Regeln) nutzen. Kinder und Jugendliche, die eine zweite oder mehr Sprache(n) im lebensweltlichen Kontext erlernen, gehören kulturell, sprachlich und sozial unterschiedlichen Gruppen und unterschiedlichen Altersstufen an und verfügen über unterschiedliche kognitive Fähigkeiten und unterschiedliche Haltungen in Bezug auf Spracherwerb und Sprachpraxis. Es ist deshalb normal, dass bei zwei- und mehrsprachigen Kindern eine große Varianz in den erreichten Ergebnissen zu finden ist, je nach der Art und Weise des Sprachenlernens.

## **2.3 Sprachproduktion zwei- oder mehrsprachiger Kinder**

Kindliche Sprachproduktion hängt nicht nur davon ab, ob sich das Kind im einsprachigen oder im mehrsprachigen Modus befindet, sondern auch vom sprachlichen Entwicklungsstand. Kinder lernen schnell, sich entlang des Kontinuums von einsprachigem und mehrsprachigem Modus zu orientieren. Bei der Sprachenwahl von Kleinkindern ist der/die Gesprächspartner/in der wichtigste Faktor, dicht gefolgt vom Kontext und der Funktion der Interaktion. Andere Faktoren, die auch bei Erwachsenen auftreten, wie das Thema der Unterhaltung, Status oder Beruf, kommen erst sehr viel später ins Spiel. Die Mischung der Sprachen im zwei-/mehrsprachigen Modus nutzen Kinder häufig bei der Wortfindung.

Im einsprachigen Modus lassen sich Sprachmischung und Interferenzen, die mit der Zeit abnehmen, zum Teil dadurch erklären, dass das Kleinkind (im Falle des Simultanerwerbs) noch nicht vollständig zwischen seinen Sprachen differenzieren kann und nicht

ausreichend sprachliche Mittel in einer Sprache zur Verfügung hat. Relativ rasch aber lernen zwei- oder mehrsprachige Kinder, sich des gerade passenden Modus zu bedienen.

## **2.4 Auswirkungen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf die kindliche Entwicklung**

Während zwei- oder mehrsprachige Kinder in Studien zu Beginn des 20. Jahrhunderts regelmäßig schlecht abschnitten (sie erzielten in sprachlichen und kognitiven Tests erheblich schlechtere Ergebnisse als einsprachige), fallen Testergebnisse in denselben Bereichen ab den 1960er Jahren zu ihren Gunsten aus. Geschuldet sind diese widersprüchlichen Ergebnisse größtenteils den Bedingungen des Testens, etwa der Zusammenstellung der Testgruppen, bei der zu wenigen Faktoren Beachtung geschenkt wurde, oder der Unangemessenheit der eingesetzten Aufgaben und Instrumente. Seither zeichnen zahlreiche Studien ein differenziertes Bild. So fand die kanadische Psychologin Ellen Bialystok (vgl. z. B. Bialystok 2010) gemeinsam mit Ko-Autor/innen heraus, dass Zweisprachigkeit in manchen Bereichen zu Vorteilen gegenüber Einsprachigkeit führt, in anderen keinerlei Unterschied ausmacht und in wieder anderen gewisse Nachteile mit sich bringt.

Im Vorteil sind Zwei- oder Mehrsprachige im Hinblick auf metasprachliche und spezifische kognitive Fähigkeiten (de Groot 2011). Dies zeigt sich an Aufgaben, die selektive Aufmerksamkeit erfordern, oder in denen es gilt, einen Konflikt oder Widerspruch zu lösen oder ein neues Wort für einen Bestandteil des Satzes zu verwenden. Aufgaben, die selektive Aufmerksamkeit und Handlungssteuerung erfordern, also auf Fähigkeiten beruhen, die Teil der exekutiven Funktionen sind, bewältigen zwei-/mehrsprachige Personen häufig besser als einsprachige. Dieser Vorteil bleibt das ganze Leben hindurch bestehen (Craik et al. 2018). Bei Aufgaben, die eine Analyse der sprachlichen Struktur eines Satzes erfordern, um grammatikalische Fehler zu erklären, oder in denen ein Laut durch einen anderen zu ersetzen ist, lassen sich hingegen keine Unterschiede zwischen Mehrsprachigen und Einsprachigen nachweisen. Nachteile werden bei Zwei- oder Mehrsprachigen regelmäßig in Bezug auf den Umfang ihres Wortschatzes nachgewiesen. Dies ist bedingt durch pro Sprache unterschiedliche Anwendungskontexte und sprachlichen Input. So verfügen Zwei- oder Mehrsprachige insgesamt oft über ein umfangreicheres Vokabular als Einsprachige, aber in jeder der beteiligten Sprachen ist es geringer als bei einsprachigen Personen.



## Literaturverzeichnis

- Bialystok, E., & Feng, X. (2010). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. In A. Durgunoglu & C. Goldenberg (Hrsg.), *Dual Language Learners: The Development and Assessment of Oral and Written Language* (S. 121–138). New York: Guilford Press.
- De Groot, A. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. New York-Hove: Psychology Press.
- Craik, F. I. M., Eftekhari, E., Bialystok, E., & Anderson, N. D. (2018). Individual differences in executive functions and retrieval efficacy in older adults. In *Psychology and Aging*, 33(8), S. 1105–1114.
- Deprez, C. (1994). *Les Enfants bilingues*. SaintCloud-Paris: Crédif & Didier.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, Malden.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in context. In E. Bialystok (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children* (S. 49–69). Cambridge: Cambridge University Press.

# Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen

Grit Mehlhorn

## 1 Begrifflichkeiten

In Deutschland wächst ein großer Teil der Schüler/innen aus Migrant/innenfamilien mit zwei oder mehreren Sprachen auf. Der Begriff Herkunftssprache (im Folgenden HS) wurde im Deutschen als Entsprechung zum englischen Terminus *heritage language* gebildet. Neuere Definitionen aus dem angloamerikanischen Kontext (z. B. Polinsky 2015, S. 8) bezeichnen als HS die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. Herkunftssprecher/innen (*heritage (language) speakers*) können sowohl simultan mit zwei Sprachen aufwachsen als auch zuerst nur die HS (L1) erwerben, bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache der umgebenden Bevölkerungsmehrheit (L2) hinzukommt.

Eine Person, die als Herkunftssprecher/in bezeichnet wird, wurde entweder schon im Aufnahmeland geboren oder ist mit den Eltern aus dem Herkunftsland noch vor dem Schuleintritt eingewandert und wächst somit seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt auf. Oft fühlt sich das Kind sicherer in der Umgebungssprache (Deutsch); das verstärkt sich, wenn es in die Schule kommt und der Einfluss des Deutschen – auf Kosten der HS – zunimmt.

Zu den am häufigsten in Deutschland gesprochenen HS zählen Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch. Die Anzahl der verwendeten HS – Hopf (2011, S. 14) geht von ca. 200 derzeit in Deutschland gesprochenen HS aus – wächst kontinuierlich. In Österreich sind Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch die am häufigsten gesprochenen HS, in der Schweiz Albanisch und Türkisch (vgl. Caprez-Krompæk 2010).

HS funktionieren als lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext, haben emotionale Bedeutung für ihre Sprecher/innen und erleichtern den Zusammenhalt zwischen den Generationen durch sprachliche Kontinuität.

## 2 Merkmale von Herkunftssprachen

Mehrsprachige Menschen verhalten sich nicht wie „doppelt einsprachige“ Personen. Vielmehr sind ihre Sprachen häufig für unterschiedliche Domänen spezialisiert; so wird die HS häufiger in der Familie und im Alltag verwendet, Deutsch dagegen intensiver im schulischen Kontext. Die Fertigkeiten von Herkunftssprecher/innen können von rudimentären rezeptiven Kompetenzen bis zu nahezu balancierter Sprachbeherrschung in der Herkunfts- und Umgebungssprache reichen, wobei meist eine unterschiedliche Ausprägung der sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Registern anzutreffen ist. Während die Umgebungssprache oft schon in früher Kindheit eine wichtige Rolle spielt und sich im Laufe des Erwerbsprozesses zur dominanten Sprache entwickelt, ist der Erwerb der HS bspw. im Hinblick auf bestimmte grammatische Strukturen noch nicht abgeschlossen (vgl. Brehmer und Mehlhorn 2018, Kap. 3.3).

Kennzeichnend für die HS sind weiterhin Transfer aus der Umgebungssprache (einschl. Code-Switching) sowie Sprachverlust (*language attrition*), d. h., dass in den sprachlichen Äußerungen von Herkunftssprecher/innen zunächst erworbene Formen und Funktionen wieder verschwinden. Da die HS in vielen Fällen hauptsächlich als Familiensprache fungiert, bleibt der sprachliche Input in der HS auf wenige Kontaktpersonen und Register begrenzt und ist nicht vergleichbar mit dem von monolingual aufwachsenden Gleichaltrigen im Herkunftsland. Daher ist es auch nicht sinnvoll, Herkunftssprecher/innen als „Muttersprachler/innen“ zu bezeichnen.

Herkunftssprecher/innen, die ihre Sprache von Geburt an ungesteuert erwerben, haben gegenüber Fremdsprachenlernenden Vorteile in den Bereichen Aussprache und Wortschatz sowie bei grammatischen Strukturen, die sie seit der frühen Kindheit beherrschen. Sie können in Alltagskontexten sprachlich oft kommunikativ erfolgreich agieren, verfügen jedoch ohne Unterricht in der HS kaum über metasprachliches Wissen, das ihnen bei der Überprüfung ihrer Sprachproduktion helfen könnte. Sprachliche Konstruktionen, die sie erst im späteren Kindesalter erlernt haben, sind stärker anfällig für Abbauprozesse. Das betrifft z. B. Phänomene wie Kasus, Merkmale der Verbalmorphologie und Wortfolge (vgl. Carreira und Kagan 2018). In funktionaler Hinsicht können Herkunftssprecher/innen vielfach insbesondere in informellen Situationen kommunizieren, die vorhersagbare Themen und persönliche Erfahrungen umfassen. Diskussionen abstrakterer Art stellen hingegen oft eine Herausforderung dar. Außerdem haben Herkunftssprecher/innen weniger Schwierigkeiten auf der Satzebene, können jedoch bei der Produktion kohärenter Texte mit entsprechenden Konnektoren schnell an sprachliche Grenzen stoßen. Im Bereich der Schriftsprache einschl. Orthografie weisen Herkunftssprecher/innen den höchsten Lernbedarf auf (vgl. Brehmer und Mehlhorn 2018, Kap. 3.5). Ansätze zur Vermittlung von HS müssen daher sinnvollerweise anders konzipiert sein als für Fremdsprachenlernende (vgl. Carreira und Kagan 2018, S. 155).

### 3 Unterricht in der Herkunftssprache

Die Bezeichnungen für Unterricht in der HS variieren. In Österreich (und einigen deutschen Bundesländern) heißt er muttersprachlicher Unterricht (MSU), in der Schweiz Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Im Folgenden wird übergreifend der Begriff Herkunftssprachenunterricht (HSU) verwendet. In Österreich, wo der MSU fest im Regelschulwesen verankert ist, werden an den staatlichen Schulen 25 verschiedene HS unterrichtet, in der Schweiz sind es 36 verschiedene Sprachen. Für die Bundesrepublik Deutschland gibt es keine zusammenfassenden Statistiken (vgl. Reich 2016, S. 224).

Reich (2017, S. 82) skizziert drei Typen des HSU in Europa: „eine wohlfahrtsstaatliche ‚skandinavische‘ Option, die einen vom Einwanderungsstaat finanzierten und verantworteten Unterricht in der Familiensprache der Einwanderer“ vorsieht, „eine etatistische ‚französische‘ Option, die auf bilateralen Regierungsverträgen zwischen dem Einwanderungsstaat und den Herkunftsstaaten beruht und Unterricht in deren Nationalsprachen garantiert“, und „drittens eine kommunitäre ‚britische‘ Option, die den Herkunftssprachenunterricht als Sache der Migranten-Communities betrachtet und diesen organisatorisch und curricular zunächst einmal freie Hand lässt.“ Während Österreich dem „skandinavischen“ Beispiel folgt und MSU in den HS an Schulen aller allgemeinbildenden Schularten als Teil des Regelangebots erteilt, liegt dem HSK-Unterricht in der Schweiz das britische System zugrunde: Als Träger fungieren Vertretungen der Herkunftsstaaten, landsmannschaftliche Organisationen oder Elternvereinigungen und der Unterricht findet außerhalb der regulären Unterrichtszeiten statt (ebd., S. 83).

Die aktuelle Situation des HSU in Deutschland ist aufgrund der föderalistischen Bildungspolitik unübersichtlich und sehr divers (vgl. den Beitrag von Woerfel et al. in diesem Band). Einige Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz haben Verantwortung für den HSU übernommen, sind also dem „skandinavischen Modell“ gefolgt. Andere Bundesländer favorisieren das „französische Modell“ und überlassen den HSU in erster Linie den Konsulaten (ebd., S. 84). Offiziell anerkannter HSU „anstelle einer Fremdsprache“ existiert nur an sehr wenigen Schulen. Eine HS im Rang eines regulären Schulfachs kann dagegen überall dort besucht werden, wo die angebotene Fremdsprache zugleich auch die HS einiger Schüler/innen darstellt (vgl. Mehlhorn 2017, S. 51 f.). Allerdings werden in den Fremdsprachenlehrplänen die Vorerfahrungen von Herkunftssprecher/innen in der Regel nicht berücksichtigt. Als „Leuchttürme“ gelten die bilingualen Staatlichen Europaschulen in Berlin mit einem durchgängigen Sprachenangebot von Klasse 1 bis 12, die je zur Hälfte von einsprachig deutschen und zweisprachigen Schüler/innen u. a. mit den HS Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch besucht werden (vgl. Möller et al. 2017 sowie den Beitrag von Fleckenstein und Möller in diesem Band).

Die meisten Angebote für HSU werden von Kindern im Grundschulalter wahrgenommen; beim Übergang in die weiterführenden Schulen kommen wesentlich weniger Kurse zustande. Wenn der HSU nicht als zweite bzw. dritte Fremdsprache anerkannt ist, handelt es sich in der Regel um unverbindliche Unterrichtsangebote, die nicht abschlussrelevant

sind, über ein geringeres Prestige verfügen und mit vielen anderen Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche konkurrieren müssen. Diese auch als „(muttersprachlicher) Ergänzungsunterricht“ bezeichneten Angebote werden teils von den Vertretungen der Herkunftsstaaten, teils als Zusatzunterricht unter deutscher Verantwortung erteilt und stellen die Normalform des HSU dar (Reich 2016, S. 222). Zusätzlicher HSU findet meist unter erschwerten Rahmenbedingungen statt:

- geringe Stundenzahl,
- jahrgangsübergreifende Lerngruppen,
- Kurse in Randzeiten am Nachmittag oder Wochenende,
- längere Anfahrtswege,
- geringe Bezahlung der Lehrkräfte,
- große Fluktuation der Lernenden.

HS-Lehrkräfte sind in der Regel Muttersprachler/innen, die aber häufig nicht für die Vermittlung der HS ausgebildet wurden.

Durch die rechtliche Gleichstellung der HS mit anderen Fremdsprachen, seine Versetzungsrelevanz bzw. die Möglichkeit der Kompensation einer zweiten bzw. dritten Fremdsprache hat der HSU in den letzten Jahren offiziell an Bedeutung gewonnen. Kompetenzorientierte Curricula, die sich an den Rahmenplänen der fremdsprachlichen Schulfächer orientieren, tragen zur Aufwertung des HSU bei. Unter der Aufsicht des jeweiligen Schulamts wird HSU heute in Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen angeboten.

Auch in der Sprachausbildung der Hochschulen spielen HS zunehmend eine Rolle. Das Zertifikat UNiCert® Herkunftssprachen (bisher für Türkisch und Russisch) wendet sich an Studierende mit biografisch bedingten Vorkenntnissen und ermöglicht eine reduzierte Form der Ausbildung, z. B. mit einem Fokus auf schriftliche Kompetenzen oder wissenschaftliches Schreiben.

Von Seiten der Eingewanderten selbst besteht oft der Wunsch, ihre Sprache auch in den kommenden Generationen zu erhalten. Viele Eltern bekunden auf entsprechende Befragungen (z. B. Lengyel und Neumann 2017) den Wunsch, dass ihre Kinder sowohl die HS als auch die Umgebungssprache möglichst gut beherrschen sollten, sodass man im Normalfall von einer Wertschätzung der HS durch die Eltern ausgehen kann. Wo die deutschen Schulbehörden kein entsprechendes Bildungsangebot vorlegen, suchen manche Eltern aktiv nach Alternativen: Kurse der Herkunftsstaaten (z. B. Konsulatsunterricht), Angebote von Religionsgemeinschaften (z. B. Moscheeunterricht, Unterricht der Katholischen Mission), Kurse von Selbstorganisationen (Elterninitiativen, Kulturvereinen) oder gar Privatunterricht.

Reich (2016, 2017) plädiert für eine stärkere fachliche Selbstorganisation der Expert/innen für den HSU, die die Interessen der Herkunftssprecher/innen und Lehrenden nach außen vertritt und die Entwicklung des Fachs vorantreibt. Einen ersten Schritt in diese

Richtung stellt das im November 2017 gegründete Netzwerk „Herkunftssprachenunterricht“ ([https://www.uni-due.de/prodaz/hsu\\_netzwerk](https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk)) dar.

---

## 4 Herkunftssprachen in der Schule

Trotz einer zunehmenden Wertschätzung von Mehrsprachigkeit spielen HS im schulischen Kontext immer noch eine marginale Rolle. Kropp (2015, S. 167) spricht vom *school language effect* und bezeichnet damit das Phänomen, „dass herkunftsbedingt erworbene Sprachen, die nicht der jeweiligen Schul- und Umgebungssprache entsprechen, ausgeblendet und unterdrückt werden“. Auch andere Untersuchungen zum Potenzial von Herkunftssprecher/innen in der Schule (u. a. Brehmer und Mehlhorn 2018) zeigen, dass die Einbeziehung des Vorwissens von Herkunftssprecher/innen, etwa im Geographie- oder Geschichtsunterricht, eher eine Ausnahme darstellt und auch im sprachen- und fächerübergreifenden Unterricht eher Sprachen mit höherem Prestige eine Rolle spielen. Hier ist noch viel zu tun, um die Mehrsprachigkeit von Herkunftssprecher/innen tatsächlich als Ressource zu nutzen. So sollten HS, wo immer es sinnvoll und möglich ist, in den regulären Unterricht aller Schularten einbezogen und für das Lernen produktiv nutzbar gemacht werden. Eine Fülle praktischer Vorschläge dafür bietet das Handbuch von Schader (2012).

### 4.1 Herkunftssprecher/innen im Fremdsprachenunterricht

Da einige Schulfremdsprachen gleichzeitig HS darstellen, besuchen auch viele Jugendliche regulären Fremdsprachenunterricht in ihrer HS (vgl. den Beitrag von Mehlhorn und Rutzen in diesem Band). Das betrifft Schulfremdsprachen wie Russisch, Spanisch (insbesondere lateinamerikanische Herkunftssprecher/innen), Französisch (v. a. Herkunftssprecher/innen afrikanischer Varietäten) und seltener gelernter Schulfremdsprachen wie Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Tschechisch und Türkisch. Schüler/innen, die die Schulfremdsprache auch als Familiensprache gebrauchen, bringen sprachliche Vorkenntnisse mit und haben zum Teil andere Erwartungen und Ansprüche an den Unterricht als ihre gleichaltrigen Mitschüler/innen. Einige Fremdsprachenlernende wiederum fühlen sich durch die Anwesenheit von flüssig sprechenden Herkunftssprecher/innen benachteiligt. Das Gelingen von Fremdsprachenunterricht mit Herkunftssprecher/innen hängt stark von den Einstellungen aller Beteiligten, den Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte und effektiven binnendifferenzierenden Maßnahmen ab (vgl. Brehmer und Mehlhorn 2018, Kap. 5.3).

## 4.2 Vermittlungsaspekte

HSU dient dem Erhalt der HS, baut auf den in der Primärsozialisation erworbenen Sprachkompetenzen der Schüler/innen auf, bereichert sie und führt in die Schrift- und Standardformen der in den Familien gesprochenen Varietäten ein. Reich (2017) zufolge sollte der HSU mit der ersten Klasse einsetzen, damit er auf der Familiensprache aufbauen und diese in einer altersgerechten Weise weiterführen kann. Ein wichtiges Ziel des HSU auf funktional-kommunikativer Ebene stellt die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der HS dar, wobei „explizit, systematisch und kontinuierlich Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachgebrauch thematisiert“ werden sollten (FHH 2011, S. 17). HSU ist zudem auf interkulturelle Kompetenzen ausgerichtet (ebd., S. 28). So sollen neben der Geschichte auch (aktuelle) gesellschaftliche, politische, kulturelle und religiöse Themen des Herkunftslandes behandelt und die individuelle Migrationserfahrung bzw. die der Familie thematisiert werden. Darüber hinaus haben Sprachmittlungsaufgaben und Sprachvergleiche zwischen der migrationsspezifischen Varietät und der im Herkunftsland verwendeten Standardsprache einen wichtigen Platz im HSU.

Die für die Lehrkräfte größte Herausforderung stellen die äußerst heterogenen Vorkenntnisse und sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen dar, denen durch ein hohes Maß an Binnendifferenzierung im Unterricht begegnet werden kann (ausführlicher vgl. Brehmer und Mehlhorn 2018, Kap. 5). Für einen qualitätvollen HSU ist die Entwicklung didaktischer und methodischer Handreichungen für den HSU (vgl. Schader 2016) unabdingbar, auch für konkrete HS.

Positive Effekte des HSU auf andere schulische Lernprozesse ergeben sich nicht automatisch, sondern nur unter bestimmten Bedingungen. Dazu gehören u. a. kollegiale Kooperationen, die methodische Abstimmung zwischen den Lehrkräften, didaktische Standards für den HSU und die Anerkennung als Fach (vgl. Reich 2016).

---

## 5 Forschungsperspektiven

Anliegen der HS-Forschung sind u. a. die Beschreibung der Bandbreite an herkunftssprachlichen Kompetenzen, die Untersuchung von Spracherhalt und -verlust in der HS, die Entwicklung von Sprachstandtests zur Diagnose sowie die Verbesserung des HSU (vgl. Polinsky 2015, S. 9). Im Bereich der Sprachwissenschaft dominieren soziolinguistische, psycholinguistische und kontaktlinguistische Studien.

In Kanada und den USA ist aufgrund der länger andauernden Erfahrungen, einer stärkeren Verbreitung herkunftssprachlicher Unterrichtsangebote und der intensiven HS-Forschung die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Herkunftssprecher/innen weiter vorangeschritten als in Deutschland. Die enge Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen und Didaktiker/innen in den USA schlägt sich in zahlreichen Publikationen (für einen Überblick vgl. Polinsky 2015 sowie Kagan et al. 2017), Lehrwerken für den HSU und der

Existenz des *National Heritage Language Resource Centers* (<http://nhlrc.ucla.edu>) nieder. Aber auch andere europäische Länder (z. B. Schweden) haben schon lang andauernde didaktische und methodische Erfahrungen mit HSU. Deutschland hinkt dieser Entwicklung trotz der stetig anwachsenden Zahl von Herkunftssprecher/innen im schulischen Unterricht noch etwas hinterher.

Carreira und Kagan (2018, S. 157) plädieren für mehr Unterrichtsforschung im Klassenzimmer und verweisen auf einen großen Bedarf an sprachenspezifischer Forschung (ebd., 158), da die Schwierigkeiten beim Erlernen einer konkreten HS nicht auf alle anderen HS übertragbar sind.

## Literaturverzeichnis

- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. In *Foreign Language Annals*, 51, S. 152–168.
- Hopf, D. (2011). Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (S. 12–31). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Kagan, O. E., Carreira, M. M., & Hitchins Chik, C. (Hrsg.) (2017). *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*. New York: Routledge Press.
- Lengyel, D., & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht. In *Die Deutsche Schule*, 109(3), S. 273–282.
- Mehlhorn, G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), S. 43–55.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster u. a.: Waxmann.
- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26 (1), S. 7–27.
- Reich, H. H. (2016). Herkunftssprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 211–226). Tübingen: A. Francke.
- Reich, H. H. (2017). Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). In C. Yildiz, N. Topaj, T. Reyhan & I. Gülzow (Hrsg.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 81–97). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. (2016). *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.



# Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive

Sarah McMonagle

---

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich mit autochthonen (altansässigen) Minderheiten und ihren Sprachen in Europa. Im Folgenden wird beschrieben, wie diese Sprachgemeinschaften im Kontext der Nationenbildung entstanden sind und wie sie sich klassifizieren lassen. Skizziert wird zudem die aktuelle Lage der Minderheitensprachen in Europa. Im Allgemeinen werden autochthone Minderheitensprachen als „gefährdet“ vis-à-vis Amts- oder Mehrheitssprachen bezeichnet. Dabei ist allerdings zu beachten, dass keine zwei Sprachsituationen genau gleich sind. Ob und wie eine gefährdete Sprache erhalten, gepflegt oder revitalisiert wird (oder nicht), muss von Fall zu Fall geprüft werden. Dieser Beitrag greift auf politische Instrumente zurück, insbesondere die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die sich systematisch mit diesen Varianten der Minderheitensprachen auseinandersetzt.

---

## 2 Die Entstehung autochthoner Minderheiten

Autochthone Minderheiten – auch nationale oder historische, regional (z. B. in Österreich) auch Volksgruppen genannt – sind durch politische Entwicklungen in der europäischen Geschichte, insbesondere nationalstaatliche Grenzziehungen ab dem 18. Jahrhundert entstanden. Das sogenannte „lange 19. Jahrhundert“ (die Phase von 1789 bis 1914; Hobsbawm 1962, 1975, 1987) bezeichnet die Epoche, in der die Wertvorstellungen der Aufklärung (Säkularisierung, Rationalisierung, Demokratisierung) den Umbruch gegenüber der feudalen Tradition markierten. Die Ära zeichnet sich aus durch Industrialisierung, Urbanisierung, eine Zunahme von Produktion und Handel und die Anfänge politischer Beteiligung mit der Entstehung von Nationalstaaten im heutigen Verständnis (vgl. Touraine 1995, S. 100). Nationalstaaten sind also relativ junge Konstruktionen. Mit ihrer Gründung und Legitimierung ging die Erschaffung eines kollektiven Bewusstseins einher, das den Angehörigen der Nationalstaaten die Identifizierung mit der neuen gesellschaftlichen Ordnungsform ermöglichte. Hobsbawm (1990) bezeichnet die Geschichte kultureller Traditionen und

Bräuche oder einer gemeinsamen Sprache als „Mythen“ der Nation. Die Kennzeichnung von bestimmten Varianten der auf dem Territorium der Staaten gesprochenen Sprachen als Nationalsprachen ist ein Resultat dieser Epoche, ebenso wie die Tradierung der Vorstellung, dass ein Staat, ein Volk und eine Sprache gleichsam natürlicherweise zusammengehören.

Jenseits der Vorstellung, dass ein Nationalstaat „normalerweise“ sprachlich homogen sei, war Europa zur Zeit der Nationenbildung im 19. Jahrhundert ein mehrsprachiges Gebiet, das aus „Dialektkontinua“ zusammengesetzt war (Wright 2004, S. 20–26). Die klare Abgrenzung einzelner homogener Sprachgemeinschaften voneinander war (und ist) schwierig. Es gelingt bis heute nicht, präzise festzulegen, ab welchem Maß an Unterschiedlichkeit von verschiedenen Sprachen gesprochen werden kann oder von Varianten (z. B. Dialekten) derselben Sprache. Die „allen gemeinsame“ Sprache musste also erst geschaffen werden, um die Bevölkerungen an der nationalen Gemeinschaft teilhaben zu lassen. Dies geschah durch die Einführung der jeweiligen Nationalsprache in die Institutionen des Nationalstaates. Eine besondere Rolle bei der Durchsetzung der Nationalsprache (und nationaler Mythen) in der Bevölkerung spielte das jeweilige Bildungssystem, dem die Aufgabe ihrer Verbreitung und Sicherung zukam.

Eine Konsequenz der Durchsetzung der historischen Vorstellung, dass ein Staat und seine Bürger „normalerweise“ einsprachig seien – also des sogenannten „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) – ist die Abwertung oder gar Ausgrenzung anderer Sprachen und Sprachvarietäten. Autochthone Sprachen oder Varietäten, die im gesamten Staat oder regional ebenfalls gesprochen wurden, wurden in der Regel von den zentralen Einrichtungen des Staates (d. h. Politik und Verwaltung, Rechtsprechung, Handel, Medien und Bildung) marginalisiert. An die Sprecher/innen dieser Sprachen wurde die Anforderung des Übertritts in die „nationalsprachliche Gemeinschaft“ oder die Anforderung der Zweisprachigkeit gestellt. Die auf diese Weise entstandenen „sprachlichen Minderheiten“ erfuhren ein breites Spektrum der Behandlung seitens der Mehrheiten: von der stillschweigenden Duldung bis zur aktiven, mit Gewalt durchgesetzten Unterdrückung. Das gesamte Spektrum ist bis heute in Nationalstaaten zu finden (vgl. Kremnitz 1997).

Erst seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs verbreiten sich allmählich politische Positionen, die an die Stelle der Benachteiligung und Unterdrückung der Minderheitensprachen und ihrer Sprecher/innen die Einräumung von Schutz und Rechten setzen. Dabei bietet die breit akzeptierte Definition des UNO-Sonderberichterstatters Francesco Capotorti von 1979 eine Orientierung für die Kennzeichnung des Status der Minderheit. Minderheiten zeichnen sich demnach durch folgende Eigenschaften aus: numerische Unterlegenheit im Vergleich zur Gesamtbevölkerung; nicht-dominante Stellung im Staat; Staatsangehörigkeit des Aufenthaltsstaates; ein Solidaritäts- bzw. Identitätsgefühl durch die Selbstwahrnehmung als Minderheit und ein Interesse daran, die Kultur bzw. Religion oder Sprache der Gruppe zu bewahren (vgl. Toggenburg und Rautz 2012, S. 219).

### 3 Aktuelle Lage

Nach aktuellen Angaben der Europäischen Union (EU) werden über 60 autochthone Regional- oder Minderheitensprachen von rund 40 Millionen EU-Bürgern gesprochen ([https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages\\_de](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_de); Zugriff 08.08.2019). Geopolitisch betrachtet, lassen sich autochthone Minderheitensprachen in Europa in vier Kategorien klassifizieren: 1. Sprachen, die in einem Staat von einer Minderheit gesprochen werden, in einem anderen Staat jedoch die Mehrheits- oder Nationalsprache darstellen (z. B. Dänisch in Deutschland oder Deutsch in Dänemark); 2. Sprachen, die in zwei oder mehr Staaten gesprochen werden, ohne in einem Staat eine Mehrheitssprache zu bilden (z. B. das Baskische in Frankreich und Spanien); 3. Sprachen, die in einem einzigen Staat gesprochen werden, ohne dort die Mehrheit zu konstituieren (z. B. Sorbisch in Deutschland, Walisisch im Vereinigten Königreich); 4. Nicht territorial gebundene Sprachen, wie z. B. das Romanes oder Jiddisch, die in einem oder mehreren Staaten gesprochen werden.

Zumeist benutzen Sprecher/innen autochthoner Minderheitensprachen auch die Amts- oder Nationalsprache des Staates, in dem sie leben. Zugleich ist es nicht immer der Fall, dass diejenigen, die sich mit einer Minderheitengemeinschaft identifizieren, die „dazugehörige“ Sprache tatsächlich sprechen können oder in allen Lebensbereichen anwenden. Die Vitalität einer Minderheitensprache ist daran erkennbar, dass sie in möglichst vielen verschiedenen Bereichen, privat ebenso wie öffentlich oder staatlich verwendet wird. Abhängig ist die Vitalität einer Sprache von verschiedenen soziolinguistischen und politischen Faktoren, z. B. von der intergenerationalen Weitergabe der Sprache, von den Haltungen der jeweiligen Gemeinschaft gegenüber der Sprache, von staatlicher Anerkennung und Förderung, von der Rolle der Sprache in öffentlichen Domänen sowie in den (traditionellen und neuen) Medien, und nicht zuletzt davon, ob sie in Schulen (als Erst- oder Zweitsprache) unterrichtet wird und ob relevante Bildungsressourcen verfügbar sind (vgl. UNESCO 2003). Erhalt und Gebrauch einer Minderheitensprache sind also nicht nur vom Wunsch und Willen ihrer Sprecher/innen abhängig.

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden politische Instrumente entwickelt, die Nationalstaaten dazu auffordern, Kulturen und Sprachen der autochthonen Minderheiten zu schützen und zu fördern. Dazu gehören die Deklaration der Vereinten Nationen über Minderheitenrechte (1992) und die Oslo-Empfehlungen über sprachliche Rechte nationaler Minderheiten (OSZE 1998). Diese Instrumente sind nicht rechtsverbindlich (vgl. zur Rechtsstellung von Regional- und Minderheitensprachen auch den Beitrag von Oeter in diesem Band). Sie üben dennoch Einfluss auf die Staaten, die sie unterzeichnen, aus und zeigen an, dass allmählich eine „Politik der Anerkennung“ greift (vgl. Taylor 1992), wie sie vom Europarat als ein wesentlicher Bestandteil von „Stabilität, demokratischer Sicherheit und Frieden auf diesem Kontinent“ betrachtet wird (Europarat 1995, S. 1). Ein bedeutendes dieser Instrumente ist „Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ des Europarats. Sie ist das einzige internationale Abkommen, das sich ausschließlich autochthonen Minderheitensprachen widmet und wird nachfolgend eingehender vorgestellt.

## **4 Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen**

Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (nachstehend „die Charta“ genannt) hat ihre Wurzeln in Resolution 928 der Parlamentarischen Versammlung des Europarats (1981) zu den „Educational and cultural problems of minority languages and dialects in Europe“ (Europarat 1992b, Abs. 4). Die Charta wurde 1992 vom Europarat gezeichnet und trat 1998 in Kraft. Sie wurde bis 2019 (Zeitpunkt der Abfassung dieses Textes) von 25 Staaten unterzeichnet und ratifiziert: Armenien, Bosnien und Herzegowina, Dänemark, Deutschland, Finnland, Großbritannien, Kroatien, Liechtenstein, Luxemburg, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ukraine, Ungarn und Zypern. Fast die Hälfte der 47 Mitgliedsstaaten des Europarats hat also die Charta nicht unterzeichnet bzw. ratifiziert. Die Gründe für die Entscheidung eines Staates, weder zu unterzeichnen noch zu ratifizieren, unterscheiden sich nach Geschichte und geopolitischer Situation.

Die Charta gliedert sich in fünf Abschnitte; in Bezug auf den Schutz und die Förderung von Minderheitensprachen sind die Teile II und III besonders relevant, da sie die Verpflichtungen der unterzeichnenden Staaten gegenüber ihren Regional- und Minderheitensprachen aufführen. Zu beachten ist, dass die Vorschriften der Charta nicht automatisch für alle Regional- und Minderheitensprachen in Europa gelten. Die Auswahl der Sprachen, denen sie Förderung und Schutz zukommen lassen möchten, liegt ausschließlich bei den jeweiligen Regierungen.

Teil II enthält die Ziele und Grundsätze, zu den die Unterzeichnerstaaten gegenüber ihren ausgewählten Sprachen verpflichtet sind. Die Staaten verpflichten sich, Regional- und Minderheitensprachen anzuerkennen und zu respektieren; den Gebrauch dieser Sprachen zu erleichtern und zu ermutigen; Mittel für das Lehren und Lernen der Sprachen bereitzustellen; dem Ausschluss der Sprachen aus dem öffentlichen Raum und Diskriminierung ihrer Sprecher/innen entgegenzuwirken; das wechselseitige Verständnis zwischen allen Sprachgruppen des Landes zu fördern (Europarat 1992a).

Teil III der Charta enthält konkretere Maßnahmen zur Förderung des Gebrauchs von Regional- oder Minderheitensprachen. Während Teil II für alle in dem Land vertretenen autochthonen Minderheitensprachen gilt (vgl. Dunbar 2012), müssen bei der Ratifizierung der Charta die Sprachen, die konkret durch Maßnahmen aus Teil III gefördert werden sollen, ausdrücklich benannt werden. Umgesetzt werden müssen mindestens 35 von 98 maßgeschneiderten Maßnahmen zur Verbesserung der Stellung der ausgewählten Sprachen im öffentlichen Leben, die sieben Bereichen zuzuordnen sind: Bildung (Artikel 8); Justizbehörden (Art. 9); Verwaltung und öffentlichen Dienstleistungsbetrieben (Art. 10); Medien (Art. 11); kulturellen Tätigkeiten und Einrichtungen (Art. 12); wirtschaftlichem und sozialem Leben (Art. 13); grenzüberschreitendem Austausch (Art. 14) (Europarat 1992a).

## 4.1 Artikel 8: Bildung

Besondere Bedeutung wird den Fördermaßnahmen im Bereich Bildung beigemessen. Nach den Bestimmungen des Artikels verpflichten sich die Staaten, im gesamten Bildungssystem Schulen oder – weniger verbindlich – Unterricht in den ausgewählten Sprachen anzubieten, verbunden mit einem Unterricht der Geschichte und Kultur der jeweiligen Minderheit oder Volksgruppe. Darüber hinaus ist eine entsprechende Lehrer/innenausbildung zu gewährleisten, und es sind Aufsichtsorgane zu etablieren.

Artikel 8 stellt klar, dass Bildungsmaßnahmen in Minderheitensprachen „unbeschadet des Unterrichts der Amtssprache(n) des Staates“ anzubieten sind. Damit ist intendiert, dass die Charta nicht für separatistische Zwecke missbraucht werden soll. Die Souveränität der Unterzeichnerstaaten wird somit nicht bestritten. Sprachliche Ghettoisierung würde den Grundsätzen der „Multikulturalität und Sprachenvielfalt widersprechen und den Interessen der betroffenen Bevölkerungsgruppen zuwiderlaufen“ (Europarat 1992b, S.22; Nogueira López 2012, S.255). Man kann also davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche in Europa, die Unterricht in einer autochthonen Minderheitensprache besuchen, zwei- oder mehrsprachig aufwachsen.

Die Unterzeichnerstaaten der Charta sind verpflichtet, dem Europarat regelmäßig über ihre Maßnahmen Bericht zu erstatten (Artikel 15 der Charta). Diese Berichte werden durch einen Sachverständigenausschuss geprüft und bewertet (Art. 16). Die Bewertung kann Vorschläge zur Erfüllung der Verpflichtungen des jeweiligen Staates enthalten, die das Ministerkomitee des Europarats als Empfehlungen an die Unterzeichnerstaaten weitergeben kann. Die Staatsberichte, Bewertungen des Sachverständigenausschusses und Empfehlungen des Ministerkomitees werden veröffentlicht: <https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages/reports-and-recommendations>.

In Analysen der o. g. Dokumente zeigt sich, dass die Erwartung, dass Maßnahmen über die gesamte Bildungslaufbahn bereitgestellt werden, kaum erfüllt wird (Nogueira López 2012). Während viele Staaten sich dazu verpflichtet haben, die Minderheitensprachen in der Vor- und Primarstufe zu fördern, verblasst dieses Engagement über die Bildungslaufbahn; mit zunehmendem Alter werden den Lernenden weniger Bildungsmöglichkeiten in der Minderheitensprache bereitgestellt (ebd., S. 269). Auch in anderer Hinsicht erfüllt die Charta die in sie gesetzten Erwartungen nur teilweise: Aus einem auf Fallstudien basierenden Bericht des Europäischen Parlaments geht hervor, dass der Mangel an ausreichend qualifizierten Lehrkräften ein allgemeines Problem ist (European Parliament 2017). Mitverantwortlich dafür ist die fehlende Kontinuität der Förderung über die Bildungsbiografie hinweg, durch die erst die Grundlagen für eine akademische oder andere qualifizierte Lehrer/innenausbildung gelegt würde.

## 5 Fazit

Es gibt also politische Unterstützung für autochthone Minderheiten und ihre Sprachen in Europa. An Beispielen wie der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen zeigt sich jedoch, dass hier teilweise symbolische Politik betrieben wird. Die unterzeichnenden Staaten besitzen viel Spielraum bei der Umsetzung von Maßnahmen. Sanktionsmöglichkeiten im Falle von Verstößen gegen die Selbstverpflichtung der Staaten gibt es nicht. Kritik gibt es auch im Hinblick auf die Begrenzung der Charta auf autochthone Minderheitensprachen, aufgrund welcher Migrantensprachen von den Schutz- und Förderbestimmungen ausgeschlossen sind (vgl. McDermott 2017). Ob die Charta angesichts der Veränderungen, die das Informationszeitalter mit sich bringt, noch angemessen sei, wird auch gefragt. Der 1992 ratifizierte Wortlaut der Charta enthält keinen Hinweis auf das Internet als Medienraum, was angesichts der Entstehungsgeschichte dieser Technologie nicht überrascht. In der Zwischenzeit aber haben neue Medien die Kommunikation aufgrund ihrer Allgegenwärtigkeit verändert – und damit auch die Präsenz und Verwendungsmöglichkeiten der Minderheitensprachen (vgl. McMonagle 2012). Aber trotz aller Einschränkungen zeigen Instrumente wie die Charta, dass sich allmählich eine veränderte öffentliche Haltung gegenüber der Realität in Europa bildet, also Mehrsprachigkeit nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Staaten als Normalfall anerkannt wird.

## Literaturverzeichnis

- Dunbar, R. (2012). Article 7. Objectives and principles. In A. Noguiera López, E. J. Ruiz Vieytes & I. Urrutia Libarona (Hrsg.), *Shaping Language Rights. Commentary on the European Charter for Regional or Minority Languages in light of the Committee of Expert's Evaluation* (S. 185–244). Strasbourg: Council of Europe.
- Europarat (1992a). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg: Council of Europe.
- Europarat (1992b). *Erläuternder Bericht zur Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg: Council of Europe.
- Europarat (1995). *Rahmenübereinkommen zum Schutz Nationaler Minderheiten*. Straßburg: Council of Europe.
- European Parliament (2017). *Research for CULT Committee – Minority Languages and Education: Best Practices and Pitfalls*. Brussels: European Union Publications Office.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hobsbawm, E. (1962). *The Age of Revolution: Europe 1789–1848*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hobsbawm, E. (1975). *The Age of Capital: 1848–1875*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hobsbawm, E. (1987). *The Age of Empire: 1875–1914*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kremnitz, G. (1997). *Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa* (Lernen für Europa). Münster u. a.: Waxmann.

- McDermott, P. (2017). Language rights and the Council of Europe: A failed response to a multilingual continent? In *Ethnicities*, 17(5), S. 603–626.
- McMonagle, S. (2012). The European Charter for Regional or Minority Languages: Still Relevant in the Information Age? In *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 11(2), S. 1–24.
- Nogueira López, A. (2012). Education (I). In A. Nogueira López, E. J. Ruiz Vieitez & I. Urrutia Libarona (Hrsg.), *Shaping Language Rights. Commentary on the European Charter for Regional or Minority Languages in light of the Committee of Expert's Evaluation* (S. 247–288). Strasbourg: Council of Europe.
- Toggenburg, G. N., & Rautz, G. (2012). *The Protection of Minorities in Europe. A Legal-Political Compendium Leading from A to Z*. Autonomous Region Trentino-Südtirol.
- Touraine, A. (1995). *Critique of Modernity*. Oxford: Blackwell.
- UNESCO (2003). *Language Vitality and Endangerment*. Paris: UNESCO.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

# Fremdsprachen

Daniela Elsner

## 1 Begriffsabgrenzung: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache

Erkennt man das vorsprachliche Lallen eines Säuglings oder bestimmte Formen des Schreiens bereits als Teil der Sprachentwicklung an, so beginnt die Entwicklung der Erstsprache mit der Geburt eines Menschen. Der Begriff Erstsprache, kurz L1, wird dabei häufig auch synonym zum Begriff Muttersprache verwendet, wenngleich dieser in jüngster Zeit als missverständlich kritisiert wird, denn nicht immer ist die erste Sprache, die ein Kind erwirbt, auch die, die seine Mutter spricht (z. B. Hufeisen und Riemer 2010, S. 738). Der Begriff der Erstsprache bezieht sich somit allein auf die Sprache, die sich ein Kind während seiner frühen Lebensphase zuerst aneignet, unabhängig davon, welche der Bezugspersonen in seinem Umfeld diese Sprache sprechen. Erwirbt ein Kind während der ersten drei Lebensjahre zwei Sprachen, so spricht man vom „bilingualet Erstspracherwerb“ (de Houwer 1990), der häufig auch als „doppelter“ oder „simultaner Erstspracherwerb“ (z. B. Tracey und Gawlitzek-Maiwald 2000) bezeichnet wird.

Eignet sich das Kind die zweite Sprache erst nach dem vierten Lebensjahr an, so spricht man vom Zweitspracherwerb des Kindes bzw. mit dem Einsetzen der Pubertät vom Zweitspracherwerb des Erwachsenen (vgl. Edmondson und House 2011, S. 151). Die Zweitsprache (L2) kann dabei unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und auf verschiedenen Wegen erworben bzw. erlernt werden. Wird die Sprache eher implizit, also ohne eine ausgewiesene systematische Steuerung in einem natürlichen Umfeld (z. B. Zuhause, Spielplatz, Arbeitsplatz etc.) *erworben*, handelt es sich um *ungesteuerten Zweitspracherwerb*. Eignet man sich die zweite Sprache explizit über bewusstmachende und systematische Verfahren an, wie dies z. B. im Sprachunterricht der Fall ist, spricht man vom *gesteuerten* Erwerb und damit auch vom *Erlernen* einer Zweitsprache (ebd.).

Von zentraler Bedeutung, insbesondere für die Sprachlehrforschung, ist die Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache. Auch wenn die erste Fremdsprache für die meisten Menschen ebenfalls die zweite Sprache ist, die sie erwerben bzw. lernen, wird im Wissenschaftsdiskurs (meist) ein klarer Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten gemacht. Ob von einer Zweit- oder einer Fremdsprache gesprochen wird, hängt einerseits von der Funktion ab, die die Zweitsprache für den Lernenden hat, aber



auch von der Umgebung, in der die zweite Sprache gelernt bzw. erworben wird. Spielt die zweite Sprache für das alltägliche Leben in einer bestimmten Gesellschaft eine zentrale, ggf. sogar überlebenswichtige, Rolle, weil sie im täglichen Umfeld zur Kommunikation miteinander benötigt wird, spricht man von einer Zweitsprache. Wird die zweite Sprache außerhalb des gewöhnlichen Verwendungsbereichs erlernt, weil sie nicht die dominante Umgebungssprache der jeweiligen Kultur ist, in der man sich befindet, spricht man von einer Fremdsprache. Dennoch ist die Unterscheidung der Begriffe *Zweitsprache* versus *Fremdsprache* nicht immer ganz trennscharf. So lässt sich darüber streiten, ob es sich z. B. bei der Aneignung der englischen Sprache im Rahmen immersiver Bildungsansätze in Deutschland, in denen die englische Sprache mehr als 50 % des Kindergarten- oder Schulalltags bestimmt und das Lehrer- bzw. Erzieherkollegium zum größten Teil aus nicht-deutschen Muttersprachler/innen besteht, um Fremd- oder Zweitspracherwerb handelt. Ebenso lässt sich darüber verhandeln, ob die Kurse, die Migrant/innen besuchen, die planen, nach einer gewissen Zeit in Deutschland wieder in ihr Heimatland zurückzukehren, mit Deutsch als Zweitsprache oder mit Deutsch als Fremdsprache ausgewiesen und entsprechend methodisch gestaltet werden sollten.

---

## 2 Bedeutung von Fremdsprachen in Europa

Die zentrale Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen ist zweifellos ein Resultat der weltweiten Vernetzung von Unternehmen, der wirtschaftlichen Globalisierung und der zunehmenden Mobilität in unserer Gesellschaft. Etwa 7000 Sprachen gibt es auf der Welt. In der Europäischen Union werden aktuell 24 Sprachen als Amts- und Arbeitssprachen anerkannt (Eurostat 2017). Um sich beruflich und/oder privat mit anderen verständigen zu können, ist die Beherrschung mindestens einer gemeinsamen Verkehrssprache essentiell. Seit dem 2. Weltkrieg ist Englisch als wichtigste *lingua franca* anerkannt und muss deshalb von allen Schüler/innen in Europa gelernt werden. Dennoch plädiert die EU schon lange dafür, dass europäische Bürger/innen neben ihrer Erstsprache nicht nur Englisch, sondern mindestens noch eine weitere Fremdsprache erlernen.

Langfristig verfolgt die Kommission das Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen (KOM 2005, S. 4).

Diese Forderung führt Fremdsprachendidaktiker/innen sowie Sprachlehr- und -lernforscher/innen wiederkehrend zur Frage, unter welchen Bedingungen sich Fremdsprachen so effektiv wie möglich erlernen lassen.

### 3 Fremdsprachenunterricht in Deutschland und Europa

Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde der obligatorische Unterricht in einer Fremdsprache in Deutschland eingeführt. Anfang des 19. Jahrhunderts dominierten die alten Sprachen Griechisch und Latein, welche ausschließlich an höheren Schulen angeboten wurden. Französisch wurde ab 1854 zum Pflichtfach, das 1923 durch Englisch als erste Fremdsprache abgelöst wurde (Klippel 2007). 1964/65 wurde Englisch als Pflichtfach in Haupt- und Realschulen eingeführt und auch an den meisten Gymnasien dominiert Englisch seitdem als erste Fremdsprache.

In Deutschland beginnt der Unterricht in der ersten Fremdsprache flächendeckend in der Grundschule mit zwei Schulstunden, in den meisten Ländern in Klasse 3, in wenigen bereits in der ersten Klasse. In der Haupt- und Realschule ist die Belegung einer Fremdsprache bis Klasse 9 Pflicht, in der Realschule kann freiwillig eine zweite Fremdsprache ab Klasse 7 gewählt werden. Am Gymnasium ist die Wahl einer zweiten Fremdsprache (Französisch, Spanisch oder Latein, in Ausnahmefällen auch andere Sprachen wie z. B. Russisch, Alt-Griechisch oder Chinesisch) obligatorisch, eine dritte Sprache möglich. Mindestens eine Fremdsprache muss bis zum Abitur weitergeführt werden (vgl. Elsner 2018).

Das schulische Fremdsprachenangebot in Deutschland ist vergleichbar mit dem vieler europäischer Länder. Der Statistikbehörde Eurostat (2017) zufolge erlernen 98,6 Prozent der rund 17,6 Millionen Schüler/innen der Sekundarstufe I in der Europäischen Union mindestens eine Fremdsprache. In den meisten europäischen Ländern müssen die Schüler/innen im Laufe ihrer Pflichtschulbildung mindestens ein Jahr lang zwei Fremdsprachen erlernen. Fast 80 Prozent der Schüler/innen beginnen mit dem verbindlichen Fremdsprachenunterricht bereits in der Primarschule, lediglich eine Minderheit beginnt mit der ersten Fremdsprache erst in der Sekundarstufe. Die am häufigsten erlernte Fremdsprache in Europa ist mit 97,3 Prozent der Fremdsprachenschüler/innen Englisch. Französisch erlernen noch 33,8 Prozent der Fremdsprachenschüler/innen, Deutsch 23,1 Prozent, gefolgt von Spanisch (13,6 Prozent) und Russisch (2,7 Prozent). In Deutschland lernten im Schuljahr 2017/2018 an allgemeinbildenden Schulen die meisten Schüler/innen mit großem Abstand Englisch (ca. 7 Mio.). Ca. 1,4 Mio. Schüler/innen lernten Französisch, ca. 600 000 Latein, ca. 450 000 Spanisch (Tendenz steigend) und ca. 100 000 Schüler/innen lernten Russisch (Statistisches Bundesamt 2018).

Europaweit steht als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Ausbildung kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen. Die curricularen Richtlinien der europäischen Länder orientieren sich dabei am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), ein vom Europarat (2001) herausgegebenes Orientierungssystem mit Empfehlungen zum Sprachen lehren und lernen sowie zur Beurteilung der Sprachkompetenz.

Auf der Grundlage des GER wird in den deutschen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) das Erreichen der Niveaustufe B1/B1+ des GER im Bereich der kommunikativen Fertigkeiten, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben empfohlen. Im Gymnasium wird für die fortge-

fürte erste Fremdsprache in der Regel das Niveau B2 des GER am Ende der Oberstufe erwartet (KMK 2012).

---

## 4 Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden

In Bezug auf die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, dass eine (Fremd-)sprache erlernt wird, lassen sich insbesondere drei Faktoren benennen (z. B. Lightbown und Spada 2013):

1. Der/die Lernende benötigt ausreichend Input in der zu erlernenden Sprache.
2. Dieser Input muss auf den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand des Lernalters/der Lernerin abgestimmt sein.
3. Der/die Lerner/in braucht ausreichend Möglichkeiten zur eigenen Sprachproduktion durch Interaktion mit anderen Sprecher/innen.

Darüber hinaus wirken sich zahlreiche lernerexterne Faktoren wie z. B. eine positive Lernatmosphäre, regelmäßiges Feedback, Wiederholungen und abwechslungsreiche Sprachlehr- und -lernmethoden als lernförderlich aus. Ebenso beeinflussen verschiedene lernerinterne Faktoren, wie Motivation oder Sprachbegabung den Fremdsprachenlernprozess (ebd.).

Die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts hat sich, basierend auf den Erkenntnissen der Sprachlehr-/lernforschung und daraus abgeleiteten Theorien und Modellen der Fremdsprachendidaktik, stetig weiterentwickelt. Diese Wissenschaftsdisziplinen beschäftigen sich, unter Berücksichtigung der Erkenntnisse verschiedener Bezugswissenschaften, mit allen Aspekten des Erwerbs, der Vermittlung und des Lernens von (Fremd-)sprachen.

Die Fremdsprachenlehrmethoden für die modernen Fremdsprachen schlossen zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst an die traditionellen Vermittlungsmethoden für die alten Sprachen Latein und Griechisch an. Diese stellten die schriftliche Übersetzung von Texten und die schematische Auseinandersetzung mit Grammatik in den Vordergrund. Dies änderte sich erst Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts. Auf der Grundlage der zu dieser Zeit stark behavioristisch geprägten Spracherwerbsforschung dominierten nun vor allem imitative, wiederholende und einschleifende Lehr- und Lernverfahren zur systematischen und stark separierten Förderung mündlicher und schriftlicher Fertigkeiten den Unterricht. Mit der kommunikativen Wende Anfang der 1970er Jahre wurde schließlich die Ausbildung kommunikativer Handlungskompetenz durch stärker ganzheitliche, lerner- und handlungsorientierte Verfahren propagiert (u. a. Piepho 1974). Auch heute noch zählen Handlungs- und Lernerorientierung neben Aufgabenorientierung zu den wichtigsten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts (u. a. Thaler 2012). Weniger einer einzelnen Methode folgend, als diese verschiedenen Prinzipien in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigend, strebt der moderne Fremdsprachenunterricht die Ausbildung einer

interkulturellen, kommunikativen Handlungskompetenz im Rahmen realitätsnaher Kommunikationssituationen an. Ein Wechsel von geschlossenen und offenen Unterrichtsformen wird ebenso empfohlen wie ein Wechsel unterschiedlicher Sozialformen, die Integration kooperativer Lernformen und der gezielte Einsatz von (digitalen) Medien, insbesondere solchen, die der Zielfremdsprachlichen Kultur entstammen (vgl. Elsner 2018). Sprachliche Fertigkeiten werden heute nicht mehr so wie dies lange Zeit der Fall war, isoliert voneinander geübt, sondern durch abwechslungsreiche und inhaltlich bedeutsame Aktivitäten, wie z. B. Diskussionen, Rollenspiele oder Debatten, verbindend gefördert. Besondere Aufmerksamkeit hat im letzten Jahrzehnt der bilinguale Unterrichtsansatz erfahren, bei welchem die Fremdsprache nicht Lerngegenstand ist, sondern als Unterrichts- und Arbeitssprache in bis zu drei Sachfächern verwendet wird.

---

## 5 Fremdsprachenforschung

In der fremdsprachenbezogenen Forschung, die in Deutschland mit dem Begriffspaar Sprachlehr- und -lernforschung verbunden ist, werden empirische Untersuchungen zum Sprachenlernen und -lehren in gesteuerten (z. B. Fremdsprachenlernen in der Grundschule) sowie (eher) ungesteuerten Kontexten (Fremdsprachenlernen in Chatrooms) durchgeführt. Im Zentrum der Forschung steht jeweils die Frage, welche Faktoren oder Variablen möglicherweise einen Einfluss darauf haben, ob, inwiefern, wie und warum sich fremdsprachliche Kenntnisse seitens der Lernenden heranbilden bzw. weiterentwickeln (vgl. Edmondson und House 2011, S. 18 f.). Die quantitativ und/oder qualitativ ausgerichteten Studien fokussieren u. a. personenbezogene Faktoren (Lernende und Lehrende), wie z. B. Motivation, vorhandene Kompetenzen oder persönliche Merkmale wie Begabung etc.; Aspekte der Lehr-/Lernsituation, wie z. B. Lehr-/Lernmethoden, Einsatz von Medien, Lernklima, Lerngruppenkonstellationen etc. oder soziopolitische Faktoren, wie z. B. den Status verschiedener Fremdsprachen in der Umgebungskultur, die Rolle der Lehrer/innenbildung in der Gesellschaft, curriculare Vorgaben etc. Übergreifendes Ziel fremdsprachlicher Forschung ist es demnach, die interaktionellen, kognitiven und emotionalen Prozesse sowie die institutionellen Rahmenbedingungen, die mit dem Fremdsprachenlernen und -lehren verbunden sind, genauer zu erfassen, um so den Fremdsprachenunterricht weiterzuentwickeln.

In jüngster Zeit mehren sich insbesondere Forschungsarbeiten, die sich mit der Frage des Einsatzes neuerer Technologien im Zusammenhang mit fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen auseinandersetzen (u. a. Zeyer et al. 2016) sowie solche Arbeiten, die sich mit den Herausforderungen und Chancen zunehmender (sprachlicher) Heterogenität und Diversität im Kontext des Fremdsprachenunterrichts befassen (u. a. Chilla und Vogt 2017). Darüber hinaus entstehen vermehrt Arbeiten, die beide Aspekte miteinander verknüpfen (u. a. Buendgens-Kosten und Elsner 2018).

Seit 1969 dokumentiert und systematisiert das Marburger Informationszentrum für Fremdsprachenforschung internationale Publikationen aus dem Bereich der Fremdsprachenforschung. Zudem gibt das IFS seit 1970 vierteljährlich eine annotierte Bibliographie heraus, welche Informationen zu kürzlich abgeschlossenen und laufenden Forschungsarbeiten rund um den Fremd- und Zweitsprachenunterricht auflistet.

Ein weiteres zentrales Organ, das sich in Deutschland mit dem Bereich der Fremdsprachenforschung auseinandersetzt, ist die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Hier werden Forschungsaktivitäten aus dem Bereich Fremd- und Zweitsprachenforschung u. a. in Form von Fördergeldern, regelmäßig stattfindenden Kongressen, Symposien und Nachwuchstagungen unterstützt und im Rahmen eigener Publikationen (u. a. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, ZFF) sichtbar gemacht.

Neben der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ist in Deutschland die Zeitschrift „Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)“ als eines der wichtigsten Diskussionsforen zu nennen, welche seit 1992 zweimal jährlich Beiträge zu Forschung und Lehre aus allen für den Fremdsprachenunterricht relevanten Bereichen sowie zum Fremdsprachenlehren/-lernen im In- und Ausland publiziert.

## Literaturverzeichnis

- Buendgens-Kosten, J., & Elsner, D. (Hrsg.) (2018). *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chilla, S., & Vogt, K. (Hrsg.) (2017). *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- De Houwer, A. (1990). *The Acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr.
- Elsner, D. (2018). Institutionalised Foreign Language Learning – Teaching English at Different Levels. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language* (S. 17–37). Stuttgart: Metzler.
- Eurostat – Statistisches Amt der Europäischen Union (2017). Fremdsprachenerwerb. Pressemitteilung 33/ 2017 vom 23. Februar 2017. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879488/3-23022017-AP-DE.pdf/9b4a0009-9086-462a-b69b-be303526882a> (zuletzt geprüft: 03.06.2020).
- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In G. Helbi, L. Gotze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Bd. 1) (S. 738–753). Berlin, New York: de Gruyter.
- Klippel, F. (2007). Fremdsprachenunterricht (19./20. Jahrhundert). [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Fremdsprachenunterricht\\_\(19./20.\\_Jahrhundert\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Fremdsprachenunterricht_(19./20._Jahrhundert)) (zuletzt geprüft: 14.03.2018).
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2013. München.

- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Köln.
- KOM – Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A52005DC0596> (zuletzt geprüft: 05.06.2020).
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius-Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2018). Schüler/innen mit fremdsprachlichem Unterricht. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html> (zuletzt geprüft: 04.06.2020).
- Tracey, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung* (S. 495). Göttingen: Hogrefe.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Zeyer, T., Stuhlmann, S., & Jones, R. (Hrsg.) (2016). *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Hit oder Hype?* Tübingen: Narr.

# Lingua franca

Georges Lüdi

Schon immer standen Menschen unterschiedlicher Sprachzugehörigkeit vor der Aufgabe, miteinander zu kommunizieren, sei es im Kontext von Handelsbeziehungen, mehrsprachigen Reichen, Migrationen, Söldnerheeren usw. Seit jeher bediente man sich Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen. Oft aber verwendete man eine gemeinsame (Fremd-)Sprache, z. B. Sumerisch, Akkadisch, Phönizisch, Griechisch, Latein oder Arabisch. Um das Jahr 1000 entstand im Mittelmeerraum die *lingua franca* (Italienisch: „fränkische Sprache“), eine Mischung aus romanischen Sprachen mit Entlehnungen aus dem Berberischen, Türkischen, Griechischen und Arabischen. Heute bezeichnet der Begriff jegliche Verkehrssprache unter Sprecher/innen unterschiedlicher Sprachen.

---

## 1 English as lingua franca (ELF)

Weltweit am verbreitetsten als *lingua franca* ist heute Englisch. Viele Publikationen und akademische Lehrveranstaltungen — auch außerhalb des englischen Sprachgebiets — zeugen von seiner dominanten Rolle. Gemäß einer verbreiteten Meinung ist Englisch heute DIE internationale Wissenschaftssprache. Der prozentuale Anteil der im *Science Citation Index Expanded* erfassten englischen Publikationen ist in den letzten Jahrzehnten ständig gewachsen. Ähnliches gilt für die akademische Lehre in Englisch (meist eine Fremdsprache für Studierende ebenso wie für Lehrende), deren Häufigkeit sich an den europäischen Hochschulen in den letzten Jahren vervielfacht hat. Die Dominanz von ELF in der Wissenschaft ergibt sich aus einer gleichsam als selbstverständlich angesehenen Regel; sie ist Teil der *Doxa*, d. h. der kollektiven Vorstellungen und Glaubensinhalte, welche das soziale Feld der akademischen Gemeinschaft strukturieren und gleichzeitig von ihr determiniert werden. Diese Doxa oder Ideologie ist das Resultat komplexer diskursiver Praktiken, die im Werden begriffene oder bereits bestehende Macht-, Herrschafts- und Gewaltstrukturen abbilden. So schreiben etwa die Richtlinien der bedeutendsten Einrichtung der Forschungsförderung in der Schweiz, des Schweizerischen Nationalfonds, für die meisten Forschungsbereiche vor, dass der wissenschaftliche Teil eines Antrags auf Englisch abzufassen sei; in den rest-

lichen Bereichen sei eine englische Übersetzung beizulegen. Auch in Deutschland fühlen sich viele Forschende unter dem Einfluss dieser Ideologie gezwungen, ihre Anträge und Forschungsergebnisse auf Englisch zu formulieren. Deutsch (und Französisch, Italienisch usw.) als Wissenschaftssprachen geraten mehr und mehr ins Hintertreffen. Kekulé (2010) argumentiert unter anderem, die Forschung werde durch schnellen, präzisen Austausch mit einheitlichen Definitionen in aller Welt beschleunigt, Wissenschaftler/innen aus Schwellenländern erhielten so die Chance, am globalen Diskurs teilzunehmen, Englisch sei für alle die gemeinsame Arbeitssprache für Forschungsaufenthalte im Ausland, und überhaupt existierten viele neue Fachbegriffe nur auf Englisch. Auch als Sprache des internationalen Handels ist ELF dominant. Viele multinationale Unternehmen haben es zu ihrer Unternehmenssprache („corporate language“) erklärt. Im politischen Bereich wird beispielsweise postuliert, dem Demokratiemangel in Europa müsste mit der Schaffung einer zusammenhängenden Kommunikationsgemeinschaft mit ELF begegnet werden (Wright 2011).

---

## 2 „Fremdarbeiteritalienisch“ und andere *lingue franche*

Weniger gegenwärtig ist meistens die Tatsache, dass viele andere Sprachen — z. B. Russisch in Osteuropa, Deutsch unter Zuwanderer/innen in deutschen Sprachgebieten — ebenfalls zur Kategorie der *lingue franche* gehören. Allerdings verwenden Zuwanderer/innen oft auch andere Verkehrssprachen als die lokale oder Amtssprache. Ein gutes Beispiel dafür ist die auch als „Fremdarbeiteritalienisch“ (Berrutto 1991) bezeichnete *lingua franca* in der deutschen Schweiz der 1980er und 1990er Jahre. Dabei wurde eine Zuwanderersprache mit eher geringem sozialem Prestige zur Verkehrssprache unter „Gast- oder Fremdarbeiter/innen“ unterschiedlicher Herkunft gewählt (Berrutto et al. 1990; Moretti 1993; Pizzolotto 1991; Schmid 1994).

In einer Spracherwerbsperspektive sprach die Forschergruppe damals von einem Kontinuum an Lernervarietäten, von Beginner/innen bis zu weit fortgeschrittenen Lerner/innen (Berrutto et al. 1990, S. 203 ff.). In der hier bevorzugten Perspektive des Sprachgebrauchs beobachtet man eine Vielzahl von mehr oder minder vermischten Äußerungen, gekennzeichnet durch Rückgriffe auf andere Sprachen aus den jeweiligen Repertoires der Sprecher/innen, seien es andere Herkunftssprachen (namentlich Spanisch und Portugiesisch), oder sei es Schweizerdeutsch. Als *lingua franca* dient dabei also oft nicht einfach „Italienisch“, sondern ein Sprachengemisch. Unter der Bezeichnung *italo-schwyz* ist dies in Zürich für die zweite und dritte Generation der italienischen Einwanderer/innen emblematisch geworden (Franceschini 1998, S. 59 ff.). Konsequenterweise nutzten auch Einheimische dieses Gemisch, nicht nur am Arbeitsplatz, sondern z. B. auch in Jugendgruppen im Sinne von „crossing“, wie dies Rampton (2005) vielfach mit Bezug auf Pandjabi, Creole usw. in England beobachtet hat. Eine ähnliche Rolle spielte das Türkische unter Jugendlichen in Deutschland (Auer und Dirim 2004).



### 3 Hybridität

Was Englisch, Italienisch, Türkisch usw. als *lingue franche* verbindet, ist ihre Hybridität. Nicht ohne Grund zitiert König (2004) den Spruch vom „bad English“ als der Sprache von „good science“. Trotz Sprachkursen und -aufenthalten mit anspruchsvollen Lernzielen, bleiben approximative Sprachkenntnisse in der Tat nicht nur bei Zuwanderer/innen, sondern auch in der Arbeitswelt und unter Wissenschaftler/innen die Regel. Englisch, Deutsch, Italienisch etc. als *lingue franche* sind also keine Varietäten dieser Sprachen, sondern resultieren aus individuellen Lernprozessen. Nehmen wir zum Beispiel einmal an, dass Englisch Europas *lingua franca* ist. Dann geht es keineswegs um „reines“ Standardenglisch und auch nicht um eine identifizierbare Form von „International English“. Die Mehrzahl der Sprecher/innen — eine Minderheit von Personen mit ausgezeichneten Englischkenntnissen ausgenommen — bedienen sich einer idiolektalen Form dieser Sprache, die mehr oder minder stark auf alle anderen Sprachen in ihren jeweiligen Repertoires zurückgreift. Ähnliches gilt für das Deutsche, das Französische usw. von Zuwanderer/innen und, wie wir soeben sahen, für das Italooschwyz oder das Türkische als Jugendjargon in Deutschland: Es sind „Mischsprachen“.

Um diese Aussage zu verstehen, ist ein Rückgriff auf die Mehrsprachigkeitstheorie notwendig. Zwar sind „additive“ Vorstellungen von Mehrsprachigkeit sehr verbreitet, wonach eine mehrsprachige Person gleichsam über parallele einsprachige Kompetenzen verfügt, die sie situationsgerecht und getrennt voneinander einsetzt. Individuelle Mehrsprachigkeit, verstanden als mehrfache Einsprachigkeit, wird dabei als Ausnahme gesehen, die an strenge Bedingungen geknüpft wird (siehe schon Bloomfield 1933, S. 56). In der Forschung jedoch setzen sich zunehmend „integrative“ Konzepte der mehrsprachigen Kompetenz durch. Der vor vielen Jahren in der Soziolinguistik geprägte Begriff „Repertoire“, der die Gesamtheit der kommunikativen Ressourcen der Mitglieder einer Gemeinschaft bezeichnet (Gumperz 1982; Gal 1986), wird dabei auf mehrsprachige Individuen übertragen (z. B. Coste et al. 2009). Individuelle Mehrsprachigkeit in diesem Sinne bedeutet also nicht ein Nebeneinander von mehreren Sprachen oder Varietäten im Gehirn, sondern deren Integration in ein Ganzes. Dies lässt sich sowohl neurobiologisch (Fabbro 2001) wie auch aus der Perspektive des Gebrauchs erklären. Demnach müssen mehrsprachige Repertoires als Menge von Ressourcen verstanden werden, erworben aufgrund einer Reihe von Erfahrungen in vielen Sprachen, die allmählich eine holistisch verstandene „Multikompetenz“ (Cook 2008) herausbilden. Diese ist zutiefst variationsreich, heterogen und enthält Elemente aus unterschiedlichen Registern und Sprachen, die zu einem sehr unterschiedlichen Grad beherrscht werden können. Dabei können die Grenzen zwischen den Sprachen auch verwischen.

#### 4 *Lingua franca* als Form von „mehrsprachiger Rede“

Viele Menschen sind mehr oder weniger asymmetrisch mehrsprachig, d. h., sie besitzen Gebrauchskompetenzen in mehreren Sprachen auf sehr unterschiedlichem Niveau. Diese Sprachrepertoires werden in aller Regel funktional eingesetzt, also in einer Art, welche jedes Mal den größten symbolischen oder ökonomischen Nutzen verspricht. Dabei geht es in vielen Fällen gerade nicht darum, die eine *oder* die andere Varietät auszuwählen, sondern – in einem mehrsprachigen Modus – um „mehrsprachige Rede“ (Lüdi und Py 2009) oder „translanguaging“ (García und Wei 2014). Dies sind keine Defizitformen der Kommunikation, sondern Formen des Sprachgebrauchs, die, sofern alle Interaktionspartner über die entsprechenden, mindestens passiven Ressourcen verfügen, besonders effizient funktionieren. Eine virtuose Art, mit zwei oder mehreren Sprachen umzugehen, ist vor allem in der mündlichen Interaktion sehr häufig. In diesem Sinne hängt die kommunikative Wirksamkeit im konkreten Kontext davon ab, wie die Akteur/innen gemeinsam die Gesamtheit ihrer sprachlichen Ressourcen mit einer optimalen Effizienz einsetzen.

Davon ist auch ELF keineswegs ausgenommen, selbst dann nicht, wenn die Sprecher/innen sich um einen „einsprachigen Modus“ und möglichst „reines“ Englisch bemühen. In der Tat erweist sich in detaillierten Analysen großer Korpora von ELF-Daten, dass es sich in vielen Fällen um eine andere Form mehrsprachiger Rede handelt (Hülmbauer und Seidlhofer 2013; schon Mauranen 2006). In extremer spielerischer Form illustriert dies eine Werbeanzeige der Fluggesellschaft Swiss: „Now you können volare to vingt-deux new destinations in ganz Europe“ (NZZ 01.03.2015). Die Matrixsprache bzw. die Syntax sind English, die eingefügten lexikalischen Einheiten stammen darüber hinaus aus dem Italienischen („volare“), Deutschen („können“, „ganz“) und Französischen („vingt-deux“) oder sind nicht eindeutig identifizierbar („destinations“ und „Europe“ Französisch/Englisch; „in“ Deutsch/Englisch). Ebenso wie im Fall des Italoschwyz beinhalten andere Sprachmischungen ein hohes Identitätspotential – hier zu Werbezwecken ausgenutzt –, so auch im Fall von approximativem Englisch an multilingualen Arbeitsplätzen (vgl. Lüdi et al. 2016, S. 315 f.).

#### Literaturverzeichnis

- Auer, P., & Dirim, I. (2004). *„Türkisch sprechen nicht nur Türken“. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Berruto, G. (1991). Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca. In *Rivista di linguistica*, 3(2), S. 333–367.
- Berruto, G., Moretti, B., & Schmid, S. (1990). Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo. In E. Banfi & P. Cordin (Hrsg.), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione* (S. 203–228). Roma: Bulzoni.

- Berthoud, A.-Cl., Grin, F., & Lüdi, G. (Hrsg.) (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. Results from the DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fabbro, F. (2001). The bilingual brain: cerebral representation of languages. In *Brain and Language*, 79, S. 211–222.
- Franceschini, R., Müller, M., & Schmid, S. (1984). Comportamento linguistico e competenza dell'italiano in immigrati di seconda generazione a Zurigo. In *Rivista italiana di dialettologia*, 8, S. 42–72.
- Franceschini, R. (1998). Code Switching and the notion of code in Linguistics: proposals for a dual focus model. In P. Auer (Hrsg.), *Code-switching in conversation* (S. 51–72). London: Routledge.
- Gal, S. (1986). Linguistic repertoire. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society* (S. 286–292). Berlin: Walter de Gruyter.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hülmbauer, C., & Seidlhofer, B. (2013). English as a Lingua Franca in European Multilingualism. In A.-Cl. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Hrsg.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project* (S. 387–406). Amsterdam: John Benjamins.
- König, E. (2004). Das Deutsche: Von der Weltsprache zu einer europäischen Sprache unter vielen. In *Germanistische Mitteilungen*, 59, S. 5–18.
- Lüdi, G., Höchle Meier, K., & Yanaprasart, P. (Hrsg.) (2016). *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace. The Case of Multilingual Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. In *International Journal of Multilingualism*, 6(2), S. 154–67.
- Mauranen, A. (2006). Signalling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. In *International Journal of the Sociology of Language*, 177, S. 123–150.
- Moretti, B. (1993). Dall'input alla lingua obiettivo: aspetti del continuum dell'italiano 'lingua franca' nella Svizzera germanofona. In G. Hilty (Hrsg.), *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (Université de Zurich 6–11 avril 1992)* (S. 559–570). Tübingen u. a.: Francke Verlag.
- Pizzolotto, G. (1991). *Bilinguismo ed emigrazione in Svizzera. Italiano e commutazione di codice in un gruppo di giovani*. Bern: Peter Lang.
- Rampton, B. (2005). *Crossing: language & ethnicity among adolescents* (2. Aufl.). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Schmid, S. (1994). *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli.
- Wright, S. (2011). Democracy, Communities of Communication and the European Union. In A. L. Kjaer & S. Adamo (Hrsg.), *Linguistic Diversity and European Democracy* (S. 35–56). Ashgate: Burlington VT.

# Bildungssprache

Imke Lange

Der Begriff „Bildungssprache“ hat in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum eine breite Rezeption erfahren: Bildungssprache ist Untersuchungsgegenstand in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen; sie wird als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen in Bildungsstandards und Lehrplänen benannt; sie wird als eine Kompetenz bezeichnet, die Erzieher/innen und Lehrkräfte in Kindertagesstätten und Schule bei Kindern und Jugendlichen ausbauen und fördern sollen.

Dem Bemühen um den Begriff liegt die Motivation zugrunde, eine Komponente zu erfassen, die zum erfolgreichen Lernen in Bildungsinstitutionen beiträgt und Kinder und Jugendliche zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt. Im Kontext von Mehrsprachigkeit spielt der Begriff eine wichtige Rolle bei der Frage, warum Kinder und Jugendliche, die weitere Sprachen außer oder neben Deutsch sprechen und deren sozioökonomischer Hintergrund schwach ist, vergleichsweise schlechte Ergebnisse erreichen, wie sich etwa in internationalen Leistungsvergleichsstudien zeigt.

Die breite Verwendung des Begriffs suggeriert, dass überall dasselbe Konzept von Bildungssprache zugrunde liegt. Tatsächlich sind unterschiedliche Vorstellungen damit verbunden, was Bildungssprache bezeichnet. Ein Konsens ist mit Blick auf die beiden Wortbestandteile „Bildung“ und „Sprache“ auch nicht abzusehen: Beide Begriffe sind bereits für sich genommen kaum wertfrei als rein deskriptive Sachverhalte zu erfassen. Zusammenfassend lässt sich sagen: Bildungssprache ist ein heterogenes, wertbehaftetes Konzept.

Im Folgenden werden ausgewählte wissenschaftliche Perspektiven und Kontexte aufgezeigt, die bei der Verortung von Bildungssprache im eigenen Handlungszusammenhang genutzt werden können.

---

## 1 Bildungssprache im deutschsprachigen Diskurs

Eine breitere Verwendung im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs fand der Begriff im Zuge des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG)“ (Gogolin 2013, S. 7–12). Dabei wurde an Forschungs-

ergebnisse und Konzepte aus dem englischsprachigen Raum angeknüpft. Hier werden bereits seit den 1970er Jahren Zusammenhänge zwischen Besonderheiten des schulischen Sprachgebrauchs und unterschiedlicher sprachlicher Sozialisation von Kindern untersucht und diskutiert. Wichtige Anknüpfungspunkte waren und sind:

- *Jim Cummins'* Unterscheidung zwischen „Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)“ für die Alltagskommunikation und „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP), für die Kommunikation in anspruchsvollen Bildungsprozessen,
- *M. A. K. Hallidays* Theorie der „Functional Grammar“, wonach sprachliche Äußerungen abhängig von dem jeweiligen Kontext sind, in dem sie getätigt werden,
- *Basil Bernsteins* Untersuchungen über schichtspezifische sprachliche Sozialisation und Schulerfolgchancen.

Der Begriff Bildungssprache wird im deutschsprachigen Diskurs mit spezifischen Konzepten verbunden und erweitert, z. B.:

- *Habermas'* Verständnis von Bildungssprache als Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe (Habermas 1997),
- *Koch und Oesterreichers* Unterscheidung von „konzeptioneller Schriftlichkeit“ und „konzeptioneller Mündlichkeit“ (Koch und Oesterreicher 1985),
- *Ehlichs* Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999).

Wesentliche Kritik am Konzept Bildungssprache betrifft die bisher unzureichende Operationalisierung von Bildungssprache, also die Konkretisierung durch Angabe beobachtbarer und messbarer Ereignisse (z. B. Bärenfänger 2016; Redder 2014). Der Blick richtet sich dabei zunehmend auf die institutionellen Bedingungen. So werden mit Blick auf eine potenziell bildungssprachliche Kommunikation im Unterricht differenzierende Begriffe vorgeschlagen wie „Textprozeduren“ mit einem Fokus auf Werkzeuge der Textbildung und des Schreibens (Feilke 2015) oder „Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses“ mit einem Fokus auf die im Schulverlauf zunehmende Abstrahierung von Wissen (Pohl 2016).

---

## 2 Wissenschaftliche Perspektiven auf Bildungssprache

Die folgenden ausgewählten Perspektiven haben die Motivation, Erkenntnisse dazu beizutragen, wie Kinder und Jugendliche in Bildungseinrichtungen darin unterstützt werden können, Bildungssprache als Medium und Gegenstand des Lernens zu nutzen:

Aus einer *erziehungswissenschaftlichen Perspektive* interessiert, wie Schüler/innen Sprache im Unterricht verwenden, welche Fertigkeiten von ihnen für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erwartet werden und wie diese Fertigkeiten gefördert sowie ihr Auf- und Ausbau unterstützt werden kann. Die *soziolinguistische Perspektive* fragt danach, welche

Gruppen aufgrund bestimmter sozialer Merkmale einen leichteren oder erschwerten Zugang zum Register Bildungssprache haben. Als Register wird eine Art und Weise des Sprachgebrauchs bezeichnet, die in einem bestimmten Kontext (hier: Bildungseinrichtungen) verwendet wird. Die *sprachdidaktische Perspektive* fragt danach, wie bildungssprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden und wie diese in Kindertagesstätte und Schule erfolgreich vermittelt und gefördert werden können.

Viel diskutiert werden in allen drei Perspektiven Abgrenzungen und Überschneidungen von Bildungssprache zu anderen Sprachkonzepten und Registern, wie Alltagssprache, Fachsprache(n), Wissenschaftssprache, Schulsprache und Unterrichtssprache. Hier gibt es unterschiedliche Modelle (Feilke 2012; Lange 2012; Pineker-Fischer 2017), die sich jedoch nicht widersprechen, sondern durch die jeweilige Perspektive geprägt sind. Auch wird versucht, die sprachlichen Merkmale zu beschreiben, durch die sich Bildungssprache von anderen Registern wie Alltagssprache unterscheidet. Hier gibt es Ansätze der Systematisierung von Merkmalen auf drei Ebenen (zusammenfassend Heppt 2016):

*Diskursive Merkmale* betreffen Rahmen und Formen, die kennzeichnend für Bildungssprache sind: eher monologische Formen (z. B. Vortrag, Aufsatz), spezifische Sprachhandlungen (z. B. Beschreiben, Erklären, Definieren, Argumentieren) und Textsorten (z. B. Bericht, Protokoll, Erörterung) sowie stilistische Konventionen (Sachlichkeit, logische Gliederung, Präzision). *Grammatische Merkmale* betreffen vor allem den Satzbau und Satzkonstruktionen: eher lange und komplexe Sätze und Satzstrukturen (z. B. Nebensätze, Funktionsverbgefüge, Partizipal- und Passivkonstruktionen). *Lexikalische Merkmale* beziehen sich auf Eigenarten des Wortschatzes und der Wortbildung: abstrahierende und differenzierende Begriffe, Fachbegriffe, Nominalisierungen, Präfix- und Partikelverben, unpersönliche Ausdrücke, Komposita sowie vielfältige Konnektoren, mit denen innerhalb eines Textes Bezüge und Verweise hergestellt werden (Kohäsion).

Die jeweilige Ausprägung der Merkmale ist dabei immer vom Kontext abhängig. Einigkeit besteht darin, dass bestimmte schulische Kommunikationssituationen andere Sprachhandlungen und sprachliche Mittel erfordern als alltägliche Interaktionen. Zur Sortierung des wissenschaftlichen Diskurses können drei Funktionen von Bildungssprache unterschieden werden: *kommunikative Funktion* (Medium des Wissenstransfers), *epistemische Funktion* (Werkzeug des Denkens), *sozialsymbolische Funktion* (Eintritts- und Visitenkarte) (Morek und Heller 2012, S. 70). Die ersten beiden Funktionen werden immer wieder gemeinsam zur Charakterisierung von Bildungssprache betont („Sprache als Medium des Lehrens und Lernens“).

Weiterführend in der gegenwärtigen Diskussion können theoretische Konzepte sein, die den Blick auf sprachliches Handeln in konkreten sozialen Kontexten richten und auf eine dynamische Erforschung von Bildungssprache abzielen. Dabei rücken die institutionellen Bedingungen und jeweils Beteiligten stärker in den Mittelpunkt. So schlagen Morek und Heller den Begriff *bildungssprachliche Praktiken* vor. Damit sind sprachlich-kommunikative Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung gemeint, die in Bildungsinstitutionen normativ sowohl implizit als auch explizit angewendet und eingefordert werden (ebd., S. 92).

Hier schließt sich der Kreis zu englischsprachigen Konzepten wie „academic literacies“. „Academic literacies“ werden verstanden als ein Bündel von sozialen Praktiken im Zusammenhang mit Lesen und Schreiben, die sich auf größere institutionelle Diskurse und Textsorten beziehen. Gefragt wird auch hier u. a. danach, ob und wie Praktiken, die die Schüler/innen mitbringen, in der Schule von Lehrkräften bewertet, aufgegriffen und (weiter)entwickelt werden.

---

### 3 Theorie-Praxis-Fragen

So vielschichtig die Perspektiven auf den Begriff Bildungssprache sind, so vielschichtig sind auch die damit verbundenen Theorie-Praxis-Fragen: Sie beschäftigen sich z. B. mit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten, den Zielgruppen, denen besonders eine bildungssprachliche Förderung zugutekommen soll (sog. „bildungsferne“ Schülergruppen und Kinder, die Deutsch als Zweit-, Dritt- oder Viertsprache erwerben), der Professionalisierung pädagogischen Personals (Erkennen und Nutzen von potenziell bildungssprachförderlichen Alltags- und Unterrichtsgesprächen) oder der sprachlichen Gestaltung von Lehrwerken. Die Theorie-Praxis-Fragen zeigen, dass die Operationalisierung und empirische Fundierung des Konzeptes Bildungssprache Hand in Hand gehen muss mit den spezifischen sprachlichen Anforderungen, die institutionelle Bildungskontexte einfordern.

Eine wichtige Theorie-Praxis-Frage ist, wie und unter welchen Bedingungen sich Bildungssprache erfolgreich vermitteln lässt. Hier hat sich ein breites Repertoire entwickelt, zu denen u. a. didaktische Konzepte zählen wie „Sprachsensibler Fachunterricht“, „Didaktik der Textprozeduren“, „Durchgängige Sprachbildung“ und „Scaffolding“. Alle diese Konzepte sind darauf ausgerichtet, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden. Darüber hinaus gibt es weitere Ansatzpunkte, wie Bildungssprache untersucht und vermittelt werden kann:

- *„Stolpersteine“ der Bildungssprache:* Anhand von ausgewählten sprachlichen Phänomenen werden die Herausforderungen der deutschen Bildungssprache thematisiert (z. B. Wortschatz, Passivkonstruktionen). Auf dieser Grundlage findet eine sprachbewusste Unterrichtsplanung statt.
- *Übergänge von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit:* Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen wird in konzeptionell schriftlichen Zusammenhängen gefordert und gefördert, z. B. dass Kinder ihre Gedanken nachvollziehbar für andere formulieren.
- *Kommunikative Rahmung:* Sprachliches Handeln in der Schule umfasst mehr als Wortschatz und Grammatik. Es erfordert ein Spektrum von Befähigungen, die miteinander im Wechselverhältnis stehen. Anhand authentischer Unterrichtskommunikation wird untersucht, wann bildungssprachliche Praktiken von Lehrkräften eingefordert und wie diese realisiert werden.
- *Textsorten/Diskurseinheiten:* Bildungssprache wird als Bündel hierarchiehöherer Prozesse des rezeptiven und produktiven Gebrauchs „mündlicher Texte“ oder „globaler

Diskurseinheiten“ verstanden. Untersucht werden sprachliche Handlungsmuster wie Erklären, Beschreiben, Erzählen oder Berichten.

Bildungssprache ermöglicht Schüler/innen, am Unterricht teilhaben zu können und sich Wissen anzueignen (Gogolin 2013, S. 11). Mit einem solchen Verständnis bezieht sich die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft nicht nur auf mehrsprachige Schüler/innen, sondern ein Unterricht, der Bildungssprache explizit einbezieht, kommt *allen* Schüler/innen zugute.

Für alle, die sich in ihren Handlungsfeldern mit Bildung und Kommunikation beschäftigen, ist das heterogene Konzept der Bildungssprache eine Aufforderung, sich mit den verbundenen Wertungen auseinanderzusetzen und eine eigene Position zu finden.

## Literaturverzeichnis

- Bärenfänger, O. (2016). Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 21–28). Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenssprache. In *Info DaF*, 26(1), S. 3–24.
- Feilke, H. (2015). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, 233, S. 4–13.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7–18). Münster u. a.: Waxmann.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft*, S. 36–51.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache* (Dissertation). doi: 10.18452/17534
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch*, 36(85), S. 15–43.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), S. 67–101.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Pineker-Fischer, A. (2017). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Wiesbaden: Springer.
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 55–79). Tübingen: Stauffenburg.



---

Redder, A. (2014). Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In A. Hornung, G. Carobbio & D. Sorrentino (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik* (S. 25–40). Münster, New York: Waxmann.

**Theorien und Modelle zur Mehrsprachigkeit  
– disziplinäre Perspektiven**

# Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit

Michaela Sambanis

Der vorliegende Beitrag nimmt das Thema Mehrsprachigkeit mit Bezügen zu neurowissenschaftlichen Befunden in den Blick. Dabei soll die Frage beleuchtet werden, wie das Gehirn mehrere Sprachen verankert und welche Folgen sich daraus ergeben können. Denn Mehrsprachigkeit beeinflusst das Gehirn, wirkt sich auf dessen Architektur und auf bestimmte Funktionen aus.

„[I]n der Psycholinguistik und der Zweitsprachenerwerbsforschung [wird bereits] Bilingualismus durchaus als Form von M. [Mehrsprachigkeit] angesehen“ (Hu 2017, S. 246) und auch für die hirnrelevanten Prozesse gilt: die *zweite* Sprache macht den Unterschied und führt zur entsprechenden Hirnarchitektur. Was den mehrsprachigen und damit den von besonderen Anpassungsprozessen im Gehirn betroffenen Bevölkerungsanteil angeht, so gilt „[...] that more than half of the world’s population is bilingual. [...] in a recent survey, 56 % of the population across all European Union countries reported being functionally bilingual“ (Bialystok et al. 2012, S. 240).

Übrigens können auch Dialekte die Hirnarchitektur beeinflussen, denn das Gehirn verarbeitet Sprachen und Dialekte letztlich auf vergleichbare Weise. Zwar ist die Zahl der Studien hierzu noch überschaubar, aber die vorliegenden Arbeiten legen den sehr plausiblen Schluss nahe, dass das Gehirn auch im Fall von Dialekten „Unterschiede wahrnimmt [...] diese mit schon Bekanntem verbindet“ (Franceschini 2016, S. 40) und seine Architektur anpasst, wenn der Dialekt im Umfeld eines Lernenden eine entsprechende Rolle spielt.

Die vor diesem Hintergrund hochinteressanten Fragen, wie sich das mehrsprachige Gehirn organisiert und warum Sprachenlernen jenseits der Kindheit oft mühsamer erscheint, werden im Folgenden aufgegriffen. Daran schließt sich eine Auseinandersetzung mit möglichen Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit an und zwar vor allem im Hinblick auf Faktoren, die die kognitive Leistungsfähigkeit beeinflussen.

## 1 Wie organisiert sich das mehrsprachige Gehirn?

Werden mehrere Sprachen im Kindesalter erworben und sind dabei die entscheidenden Faktoren wie Häufigkeit, Intensität und Qualität der Interaktionen für die Sprachen vergleichbar, werden die Sprachen mit hoher Wahrscheinlichkeit in den am besten für sprachliche Funktionen geeigneten Regionen im Gehirn verortet bzw. sie nutzen diese zumindest überlappend. Für die Sprache oder die Sprachen, die in der frühen Kindheit erworben werden, festigen und verdichten sich die Strukturen in den Sprachzentren mit der Zeit und okkupieren diese bedingt durch den regen Gebrauch.

Wird eine Sprache zu einem späteren Zeitpunkt im Leben erlernt, gibt es, zunächst hypothetisch gesprochen, zwei Möglichkeiten, sie im Gehirn zu verankern: Entweder, sie drängt in die bereits gefestigten Strukturen der Erstsprache(n) hinein oder sie weicht aus auf andere Hirnbereiche. Es ist zwar keine Seltenheit, dass neue Informationen in bereits bestehende Netzwerke im Gehirn hineindrängen und die Netzwerke zu ihren Gunsten verändern, aber das gelingt in der Regel nur, wenn Teile des Netzwerks noch labil sind. Bei einer regelmäßig gebrauchten Sprache ist das jedoch nicht der Fall, was man gewissermaßen als Glücksfall bezeichnen kann, denn sonst könnten sich Sprachen den besten Speicherplatz gegenseitig streitig machen. Wird eine Sprache aber weiterhin genutzt, bleiben die Netzwerke aktiv, wodurch das Hineindrängen, quasi wie ein Schutzmechanismus der bereits repräsentierten Sprachen, erschwert, einem Verdrängen nach Möglichkeit entgegengewirkt werden soll. Daher nutzt das Gehirn beim Sprachenlernen im späteren Verlauf des Lebens meistens zumindest ergänzend zusätzliche Hirnregionen. Dabei handelt es sich um Areale, die Gedächtnisinhalte speichern, d.h. nicht auf Sprache spezialisiert sind und oftmals in der anderen Hemisphäre liegen. Zeitpunkt, Intensität des neuen Sprachkontakts und der Grad der sprachlichen Kompetenz sind entscheidende Faktoren bei der Organisation von Sprachen im Gehirn. Dass Sprachenlernen jenseits der Kindheit als mühsamer erlebt werden kann, muss also nicht verwundern. Es stellt eine Herausforderung dar, aber auch hier gilt: Das Gehirn lernt umso mehr, je mehr es schon gelernt hat.

---

## 2 Welche Vor- und Nachteile können mehrere Sprachen im Gehirn haben?

*Eye-tracking* Studien mit Bilingualen belegen, „[...] [that they] show some measure of activation of both languages and some interaction between them at all times, even in contexts that are entirely driven by only one of the languages“ (Bialystok et al. 2012, S. 241). Die Interaktion zwischen den Netzwerken und die besondere Hirnarchitektur bei Mehrsprachigkeit bringt, so der aktuelle Forschungsstand, gewisse Vor- und Nachteile.

## 2.1 Nachteile durch Mehrsprachigkeit

Studien mit Intelligenztests nährten zunächst die schon seit den 1920er-Jahren verbreitete Skepsis gegenüber Mehrsprachigkeit. Dann aber wurden gegenläufigen Befunde in Kanada publiziert: bilinguale Kinder schnitten besser ab als monolinguale und zwar im Hinblick auf die verbale und die nonverbale Intelligenz (vgl. Lambert und Peal 1962). Es folgten weitere Studien, die förderliche Effekte von Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung von Kindern belegten. Inzwischen gibt es sowohl Nachweise für Vor- als auch für Nachteile.

Zu den Nachteilen von Mehrsprachigkeit zählen vor allem ein kleinerer Wortschatz sowie eine gewisse Ungenauigkeit beim Hörverstehen und Sprechen – zwei Prozesse, die überdies bei Mehrsprachigen mitunter etwas langsamer ablaufen und zwar auch in der stärkeren Sprache. Wenn man sich allerdings vor Augen führt, welche besonderen Leistungen das mehrsprachige Gehirn erbringt, überrascht dies nicht.

Wie bereits erwähnt, kommt es bei Mehrsprachigen in sprachbasierten Situationen zu einer gewissen Aktivierung der Netzwerke aller repräsentierten Sprachen. Das mehrsprachige Gehirn sieht sich mit einer dreifachen Aufgabe konfrontiert: Es muss identifizieren, welche der Sprache(n) in der aktuellen Situation zur Verwendung kommt, für Aktivierung der korrespondierenden Netzwerke sorgen und zugleich die anderen Sprachen, die ebenfalls im Gehirn repräsentiert sind und in Aktionsbereitschaft versetzt wurden, unterdrücken. Auf eine knappe Formel gebracht: Das mehrsprachige Gehirn leistet Identifikation, Aktivierung und Inhibition, das einsprachige lediglich Aktivierung. Das Unterdrücken ist ein aktiver Prozess, der Energie fordert, das Gehirn aber auch auf besondere Weise trainiert und damit zu den Vorteilen des mehrsprachigen Gehirns beiträgt.

## 2.2 Vorteile durch Mehrsprachigkeit

Zu den Vorteilen zählt ein erfolgreicherer Umgang mit sogenannten *conflicting stimuli*, mit (*Task-*) *Switching*, ferner besondere kognitive Flexibilität und Aufmerksamkeit. Zum Nachweis dieser Vorteile wird vielfach der *Stroop*-Test, ein experimentalpsychologischer Test, eingesetzt. Er erzeugt einen mentalen Verarbeitungskonflikt, indem auf einer Projektionsfläche Wörter, beispielsweise Farbadjektive, gezeigt werden, die entweder kongruente Reize bilden – das geschriebene Wort und dessen semantische Bedeutung stimmen überein (z. B. das Wort blau ist in der Farbe Blau dargestellt) – oder inkongruente Reize (das Wort grün ist z. B. in der Farbe Rot geschrieben). Die Aufgabe der Versuchspersonen besteht darin, die Farbe, in der das Wort geschrieben ist, zu benennen, d. h. die automatisierte Reaktion zu unterdrücken, die darin bestünde, das Wort selbst vorzulesen.

Die Vorteile von Mehrsprachigen bei solchen Aufgaben werden mit den exekutiven Funktionen in Verbindung gebracht. „Eine einheitliche Definition der exekutiven Funktionen gibt es nicht, vielmehr wird versucht, sie über eine Auflistung der damit verbundenen Fähigkeiten zu charakterisieren, z. B. Planung, Setzen und Verfolgen von Zielen, strategische Vorgehensweisen, Priorisierung, Impulskontrolle, Belohnungsaufschub und

Disziplin, emotionale Selbstkontrolle, bewusste Aufmerksamkeits- und Handlungssteuerung usw.“ (Arndt und Sambanis 2017, S. 71). Folgt man dem Modell von Miyake et al. (vgl. ebd.) lässt sich die lange Liste durch Bündeln auf drei Funktionen verdichten: Inhibition, Arbeitsgedächtnis/*Working Memory*, kognitive Flexibilität/*Shifting*.

Exekutiven Funktionen kommt große Bedeutung zu, denn sie bilden die Grundlage höherer kognitiver Leistungen. Der Schluss liegt nahe, dass das Training exekutiver Funktionen durch Auswählen, mitunter *Shifting*, Aktivieren und Inhibieren von Sprachen im mehrsprachigen Gehirn, positive Effekte zeigt und zwar solche, die sich auch jenseits des Sprachenlernens manifestieren können.

Beispielsweise erfuhr die Entdeckung, „dass bei Zwei- und Mehrsprachigen Demenzerkrankungen im Schnitt vier bis fünf Jahre später auftreten“ (Franceschini 2016, S. 36; vgl. Mechelli 2004) in den zurückliegenden Jahren einige Beachtung. Nicht nur das spätere Einsetzen ist von unschätzbarem Wert, sondern auch die Schwere von Demenzerkrankungen ist bei Mehrsprachigen vielfach geringer als bei Einsprachigen. Es sei davon auszugehen, dass Mehrsprachigkeit relevante kognitive Funktionen schütze. Neueren Befunden zufolge komme die Schutzwirkung nicht nur bei Demenzerkrankungen zum Tragen, sondern zeige sich auch nach einem Schlaganfall: „The percentage of patients with intact cognitive functions post stroke was more than twice as high in bilinguals than in monolinguals“ (Alladi et al. 2015, S. 3).

Den Schutzeffekt führen die Forschenden vor allem auf eine größere kognitive Reserve, also auf die Hirnbildung sowie auf bessere exekutive Funktionen zurück. Um genauer erklären zu können, wie die Vorteile zustande kommen, auf welche Merkmale der Hirnarchitektur und -funktionen sie zurückzuführen sind, muss ergänzt werden: Die Erklärung liegt wohl in der besonderen Organisation der Netzwerke und ihrer Verbindungen im Gehirn, im ständigen Training der exekutiven Funktionen, auf neuroanatomischer Ebene außerdem in Besonderheiten die weiße und die graue Substanz betreffend: „[...] evidence suggests that bilingualism is associated with better maintenance of white matter structures in the course of normal aging“ (Bialystok et al. 2012, S. 245) und „[...] durch höhere Kompetenz in mehreren Sprachen [wird] die graue Substanz [in einer bestimmten Region] angereichert“ (Franceschini 2016, S. 33). Bei der weißen Substanz im Gehirn handelt es sich um Nervenfasern, die mit einer fetthaltigen Schicht (Myelin) ummantelt sind: „Da Myelin eine weißliche Farbe hat, spricht man von der weißen Substanz des Gehirns. Durch die Myelinisierung steigt die Geschwindigkeit, mit der Nervenimpulse von einem Neuron zum anderen weitergegeben werden, von 3 Metern pro Sekunde auf bis zu 115 Metern pro Sekunde“ (Arndt und Sambanis 2017, S. 36). Grau sehen die Neuronen selbst aus, genauer gesagt die Zellkörper (Perikaryon) auf der Hirnrinde (Kortex) sowie in den nicht-kortikalen grauen Massen (den Basalganglien und im Hirnstamm) und zwar dadurch, dass sie äußerst eng aneinander liegen.

Eine aktuelle Studie führt den schützenden Effekt von Mehrsprachigkeit auf zwei mögliche Mechanismen zurück, zunächst auf eine „neural reserve“ (Borsa et al. 2018, S. 60), die eine Art Puffer bildet für die üblichen Abbauprozesse der grauen Masse im Alter und auf „neural maintenance“ (ebd.), d. h. den gebrauchsbedingten Erhalt von Strukturen im Hirn bei aktiver Mehrsprachigkeit.

In Zusammenhang mit den oben dargestellten Vorteilen von Mehrsprachigkeit gilt es, eine Frage abschließend zu beantworten: Wie mehrsprachig muss man denn sein, um in den Genuss dieser Vorteile zu kommen? „Durch Mehrsprachigkeit werden weitere kognitive Fähigkeiten mitangeregt und dadurch gestärkt. Die kognitiven Vorteile [von Mehrsprachigkeit] sind [...] vor allem vorhanden, wenn man Sprachen sehr gut beherrscht. Eine Sensibilisierung reicht also nicht aus, einen wirklichen kognitiven Vorteil hat man nämlich nur dann, wenn man mehrere Sprachen gut kann“ (Franceschini 2016, S. 35).

---

### 3 Zusammenfassende Anmerkungen

Mehrsprachigkeit nimmt, wie gezeigt wurde, Einfluss auf die Architektur und bestimmte Funktionsweisen des Gehirns. Daraus können sich wertvolle Vorteile ergeben, aber es gilt auch für mögliche Nachteile sensibel zu bleiben und unterstützende Maßnahmen anzubieten, insbesondere Wortschatzförderung in vielfältigen sprachbasierten Interaktionen. Zu den Vorteilen zählen die kognitive Leistungsfähigkeit sowie gewisse Schutzeffekte im Alter oder beispielsweise bei Schlaganfall, die in Zusammenhang mit der Hirnbildung in relevanten Regionen und dem besonderen Training der exekutiven Funktionen stehen. Das Gehirn kann Sprachen lernen, es will (zumindest eine) Sprache lernen und wird durch mehrere Sprachen auf besondere, wertvolle Weise herausgefordert.

### Literaturverzeichnis

- Alladi, S., Bak, T.H., Mekala, S., Rajan, A., Chaudhuri, J.R., Mioshi, E., Krovvidi, R., Surampudi, B., Duggirala, V. & Kaul, S. (2015). Impact of Bilingualism on Cognitive Outcome After Stroke. In *American Heart Association*, 47(1), S. 258–261.
- Arndt, P. A. & Sambanis, M. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), S. 240–250.
- Borsa, V. M., Perani, D., Della Rosa, P. A., Videsott, G., Guidi, L., Weekes, B.S., Franceschini, R. & Abutalebi, J. (2018). Bilingualism and healthy aging: Aging effects and neural maintenance. In *Neuropsychologia*, 111, S. 51–61.
- Franceschini, R. (2016). Mehrere Sprachen sprechen. In H. Böttger & M. Sambanis (Hrsg.), *Focus on Evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften* (S. 29–43). Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2017). Mehrsprachigkeit. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 246–248). Stuttgart: Metzler.
- Lambert, W.E., & Peal, E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. In *Psychological Monographs: General and Applied*, 27(3), S. 1–23.

Mechelli, A., Crinion J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R.S. & Price, C.J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. In *Nature*, 431, S. 757.



# Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis

## Eine soziolinguistische Perspektive

Volker Hinnenkamp

---

### 1 Einleitung

Sprachliche Hybridität und polykulturelle Selbstverständnisse bilden die Antithese zu Konzepten von sprachlicher und interethnischer Grenzziehung sowie einem essentialistischen Sprach- und Kulturbegriff. Mit der Bezeichnung „sprachliche Hybridität“ wird auf einen Begriff zurückgegriffen, der im Laufe seiner Verwendungsgeschichte unterschiedliche Wertungen beinhaltet. Dem heutigen Verständnis angenähert, taucht der Begriff bereits in der frühen „Chicagoer Schule“ der Soziologie auf, eines Forschungsverbunds, der sich in der Zeit zwischen dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg auf den Wandel urbanen Lebens durch Industrialisierung und Migration am Beispiel der Stadt Chicago richtete. In der lateinamerikanischen Kulturwissenschaft bildeten „culturas híbridás“ (García Canclini 1989) schon lange eine selbstreferentielle, also auf die eigene Geschichte bezugnehmende Eigenschaft postkolonialer Identität.

„Sprachliche Hybridität“ stellt einen wertneutral gedachten Überbegriff von unterschiedlichen Formen der sprachlichen Vermischung dar. Er hat Vorgänger in der Romantheorie von Michael Bachtin, für den Sprache immer schon aus einer Mischung von sozial und historisch unterschiedlich geprägten Sprechweisen bestand (Bachtin 1979). In der Sprachwissenschaft wurden in der Kreolistik, also dem Wissensgebiet von der Entstehung neuer Sprachen in Situationen radikalen und zumeist erzwungenen Sprachkontakts (wie z. B. unter den Bedingungen der Sklaverei), unterschiedliche Formen von kontaktsprachlichen Hybridisierungsprozessen untersucht (Whinnom 1971). Vor allem in den postkolonialen Diskursen der letzten Jahrzehnte gewann Hybridität eine zunehmende Bedeutung. Ihr prominentester Vertreter, Homi Bhabha (vgl. z. B. Bhabha 2000), hielt im Interview mit Jonathan Rutherford fest, dass „the process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognizable, a new area of negotiation of meaning and representation“ (Rutherford 1998, S. 211).

## 2 Prozesse des Mischens und Fließens

Neben der Beschreibung von Prozessen der Vermischung wurde Hybridität nach Bhabha und anderen postkolonialen Autor/innen auch stets als Form des Widerstandes mit anti-puristischem und antinormativen Potenzial interpretiert (Rutherford 1998). Hier kommen „polykulturelle Selbstverständnisse“ der Sprecher/innen hybrider Sprachformen ins Spiel, denn sprachliche Performanz ist im Sinne einer „languaculture“ (Agar 1994), also der Verschmelzung von kommunikativem und kulturellen Handeln, nicht auseinanderdividierbar. Polykulturalität impliziert somit verschiedene Formen der Teilhabe an Facetten unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Räume. Diese Räume sind nur scheinbar klar umrissen; tatsächlich werden Elemente und Funktionen daraus vermischt und kreativ zu neuen Ausdrucksformen komponiert und reinterpretiert. Die Annahme festgefügtter Basiseinheiten, die wir Sprache X („Französisch“, „Swahili“) nennen, oder Kulturen mit attribuierten Adjektiven wie „deutsch“ oder „russisch“, aus denen sich polylingual und polykulturell bedient wird, ist nach diesem Verständnis nur auf dem Hintergrund einer ahistorischen und normativen Perspektive möglich, die von Essenzialismen wie Nationalsprachen oder homogenen Kulturvorstellungen ausgeht. Dieser Perspektive wird das Konzept des Fließens als eine permanente von innen und außen motivierte Veränderung und Durchdringbarkeit von Sprache und Kultur und entsprechenden Identitätswürfen entgegengesetzt. Antriebe des Fließens sind gesellschaftliche, kulturelle und sprachliche Heterogenität, Diversität und Superdiversität (Vertovec 2007), die wiederum Ressourcen ganz unterschiedlicher lebensweltlicher Formen von Hybridität sowie polykulturellen und polylingualen Selbstverständnissen hervorbringen.

---

## 3 Globalisierung als Nährboden diversifizierter sprachlicher Landschaften

Mit der Globalisierung und der damit einhergehenden Mobilität von Menschen, Waren sowie sprachlichen und kulturellen Zeichen sind die Voraussetzungen für Vermischung und Diversifizierung im Sinne der Hybridisierung sprachlicher und kultureller Codes nicht nur gefördert worden, sondern werden stetig intensiviert. Urbane Räume als verdichtete Begegnungszentren sprachlicher und kultureller (Super-)Diversität sowie weltumspannende Kommunikationsmöglichkeiten bilden ideale Nährböden für Formen sprachlicher Hybridität sowie polylingualer und polykultureller Ausdrucksformen (Blommaert 2013).

Unter den genannten Verhältnissen finden sich die unterschiedlichsten Formen des Neben-, Mit- und Ineinanders sprachlicher und kultureller Erzeugnisse. Das Nebeneinander impliziert zunächst linguistische Landschaften, in denen täglich erfahrbar unterschiedliche Sprachen und sprachliche Codes Seite an Seite existieren. Sie sind hörbar, sichtbar, lesbar (Scarvaglieri et al. 2013). Es sind die Formen gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit, die sich nicht nur in Bildungsinstitutionen niederschlagen, sondern

auch im Alltag – bis hin zum täglichen Konsum. Die Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein etwa bewerben offene Stellen mit großflächigen Plakaten in sechs Sprachen, darunter auch Arabisch und Türkisch.

---

## **4 Das Neben-, Mit- und Ineinander von Sprachen**

### **4.1 Code-Switching**

Die äußere Koexistenz muss durch gesellschaftliches und institutionelles Miteinander von Sprachen geregelt werden; die innere Koexistenz führt bei mehrsprachigen Individuen zu Formen des mehrsprachigen Managements wie dem Alternieren von Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder Textes, für das sich der Begriff „Code-Switching“ etabliert hat.

Code-Switching bezeichnet in der (Interaktionalen) Soziolinguistik die bedeutungsvolle Alternation von Codes (Sprachen, Varietäten und Stile) in Situationen mit mehrsprachiger Teilnehmerkonstellation. Es tritt sowohl an Satz- und Äußerungsgrenzen sowie bei Sprecherwechsel auf, aber auch satz- und äußerungsintern. Umstritten ist, ab welcher sprachlichen Einheitengröße genuines Code-Switching vorliegt. Bedeutungsvolle Alternation heißt, dass die Unterscheidung alternierender Codes X und Y insofern eine Funktion hat, als dass sie für die fortlaufende Interaktion oder für die Interpretation eines Textes eine Ressource darstellen (Auer 1998). Dies ist der Fall, wenn auf der lokalen Ebene (d. h. an der Stelle, an der es auftritt) ein neuer Handlungs- oder Bedeutungs-Rahmen geschaffen wird. Auf diese Weise handelt es sich bei Code-Switching um eine Funktion von Aushandlungs- und Interpretationspotenzialen, die man sich etwa als stille Fragen vorstellen kann wie „Wieso wurde hier geswitcht?“, „Was hat dies für den weiteren Verlauf unserer Interaktion zu bedeuten?“ oder „In welchem Verhältnis steht dies zu vorherigen Text- oder Äußerungsteilen?“.

Zur Illustration im Folgenden ein Ausschnitt aus der Welt des Alltags, hier aus einer längeren Erzählsituation unter drei mehrsprachigen Studierenden. Der Erzähler wechselt in dem Moment von Türkisch ins Deutsche bzw. ins Schwäbische, als er seinen zitierten Bekannten zu Wort kommen lässt. Er gibt ihm damit seine authentische Stimme (Zeile 2 und 4). Während die Primärerzählung in Türkisch und in der Vergangenheitsform vorliegt, ist der Kommentar des Erzählers zur neu eingeführten Person stimmlich und stilistisch abgesetzt in deutscher Umgangssprache und im Präsens (Zeile 3).

### Beispiel 1<sup>1</sup>

- 1 *İndim, Selda'yı ariyom bakıyom* [Bin ausgestiegen, bin los nach Selda schauen]
- 2 *Bi baktım Matthias'ı diyor* [Auf einmal seh ich Matthias, sagt er] hey kannsch du mi: mitnehmen?
- 3 Is- issn Freund von mir, mit dem ich früher inner Sch- eh Klasse war.
- 4 He:, kannschte mi: mitnehmen *diyo* [sagt er], eh i hab niemand *diyo* [sagt er] sonst muss (...)

Selbst in diesem kleinen Ausschnitt findet sich somit ein mehrfaches stilistisches und sprachliches Alternieren (Switchen), dem im Rahmen der Erzählung bedeutungsvolle Funktionen zukommt.

## 4.2 Weitere Alternationsformen

In Unterscheidung zu Code-Switching bezeichnet der Begriff „Code-Mixing“ eine verdichtete Form des Code-Alternierens: Das Switchen findet in einer Frequenz, Dichte und Abfolge statt, bei der deren situative und lokale Funktionen nicht mehr ersichtlich sind. Es stellt sich vielmehr dar als ein autonomer Mischcode, dem eine globale Funktion – etwa der (Nicht-)Zugehörigkeitsmarkierung – zukommt. Hier vermischt sich das Miteinander mit dem Ineinander von Sprachen und Codes. Solche Alternationen finden sich typischerweise in mehrsprachigen Gruppen, bei denen hybride Codes eine stark gruppenkohäsive Funktion haben (Keim 2008). Es ist allerdings nicht immer einfach eine genaue Grenzziehung der Typen vorzunehmen – je mehr in die bedeutungskonstituierenden Mechanismen von situierten Gesprächen hineingezoomt werden kann (z. B. auf der Ebene der Prosodie oder der nonverbalen Kommunikation), umso mehr werden möglicherweise plausible Anlässe für das jeweilige Alternieren gefunden. Der folgende Gesprächsausschnitt ist aus einer dramatischen Unfallerzählung, in der dieses Hin und Her von Alternationsformen deutlich ersichtlich wird:

### Beispiel 2<sup>2</sup>

- 1 *Kenan baktı Taner'e ben de ikisine bakıyom* (+) Taner hat gesagt  
[Kenan hat zu Taner geschaut und ich schau beide an]

---

1 In den Beispielen wird die gesprochene Sprechweise so nah wie möglich mit der orthografischen Schreibweise wiedergegeben. Im Türkischen gibt es einige Buchstaben, die nicht dem deutschen Alphabet entsprechen. In [] Klammern: Übersetzungen.

2 In diesem Transkript kommen folgende Zusatzzeichen zum Einsatz:

°da° leise  
: gedehnt  
(+) Mikropause, deutliches Absetzen  
= auffällig schneller Anschluss

- 2 *°kaza yapmışlar°*. Und dann hat er Vollbremsung eingelegt  
[die haben einen Unfall gemacht]
- 3 *hemen arabayı park ettik kenara* (+) wir sind aus dem Auto raus  
[wir haben das Auto geparkt am Straßenrand]
- 4 gesprungen *arabadan nasıl çıktımızı bilmiyoz* (+)  
[wie wir aus dem Auto raus sind, wissen wir nicht (+)]
- 5 *yolu nasıl geçtim karşı tarafa kaza tarafın onu bilmiyon=*  
[wie ich die Straße überquert habe, wie zur Unfallstelle das weiß ich nicht=]
- 6 *eğer bi araba gelse* hätte es mich grad überfahren  
[wenn ein Auto gekommen wäre]

Die dramatische Entwicklung wird hier sequenziell im „und-dann“-Format wiedergegeben. Die Aneinanderreihung der Abfolgesequenzen oszilliert zwischen Varietäten des Deutschen und Türkischen. Der letzte Kommentar „Was-wäre-gewesen-wenn“ (Zeilen 5 und 6) ist ebenfalls alterniert, wobei sogar die grammatischen Formen des Konditionals aufeinander abgestimmt sind.

### 4.3 Polylinguale Basteleien

Großwerden im Kontext einer zunehmend mehrsprachigen Umgebung kann bereits in jungen Jahren zu Sprachkreuzungen, dem „Language Crossing“, führen, von denen der britische Sprachethnograph Ben Rampton sagt, dass es sich um unorthodoxe Fälle von Sprachkontakt und Sprachvereinnahmung handle, oftmals in Form unerwarteter anderssprachlicher Fragmente über soziale und ethnische Grenzen hinweg (Rampton 1995). Der dänische Soziolinguist Normann Jørgensen (2008) spricht – ins Deutsche fast unübersetzbar – von „polylingual languaging“. Es impliziert, dass „languagers“, wie Jørgensen die Sprecher/innen nennt, auf all die sprachlichen und kommunikativen Ressourcen zurückgreifen, die ihnen irgendwie zur Verfügung stehen, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen, etwa um ihre Gruppenidentität zu festigen, Spaß zu haben, Anerkennung zu erheischen. Dies umfasse den Rückgriff auf Elemente und Fragmente, die für die „languagers“ im normativen Sinne widerständig oder grenzüberschreitend sind (Jørgensen 2008, S. 163). Oft sind es Elemente aus ganz unterschiedlichen Anspruchswelten, die an sie gestellt werden, die in den polylingualen Sprachprodukten der Jugendlichen zusammenfließen und Ausdruck ihrer spezifischen komplexen Identitätsarbeit darstellen (Hinnenkamp 2016). Die folgende Reihung stellt die Zusammenfassung eines kleinen verbalen Austausches von zwei 15jährigen Jungen dar.

### Beispiel 3

|                                            |                                          |
|--------------------------------------------|------------------------------------------|
|                                            | Übersetzung                              |
| Wolfgang <i>adı</i> Wolfgang               | Wolfgang sein Name ist Wolfgang          |
| Wolfgang Wolf' <i>un oğlu</i> Molf         | Wolfgang Wolf sein Sohn ist Molf         |
| Wolfgang Wolf' <i>un oğlu</i> Molfgang     | Wolfgang Wolf sein Sohn ist Molfgang     |
| Wolfgang Wolf' <i>un oğlu</i> in Wolfsburg | Wolfgang Wolf sein Sohn ist in Wolfsburg |
| Adam dreimal Wolf <i>oldu</i> Doppelwolf   | Der Mensch war dreimal Wolf Doppelwolf   |
| <i>Ama</i> Wolfsburg' <i>da oynuyor</i>    | Aber er spielt in Wolfsburg              |
| Wolfgang <i>oynuyor ama</i> wo wo          | Wolfgang spielt aber wo wo               |

Sprachbasteleien dieser Art sind bei Jugendlichen nicht selten. Bei mehrsprachigen Jugendlichen kommen polylinguale Sprachformen zum Spiel hinzu. Im vorliegenden Beispiel kann man sogar die Alliteration „dunkler“ Laute (o, a) erkennen sowie das Prinzip der türkischen Verdopplung mit dem m-Anlaut als eine Art „usw.“ wie bei „Wolfgang Molfgang“. Polylinguale Spielereien dieser Art besitzen neben der Funktion der Versicherung gemeinsamer Zugehörigkeit auch expressiv-performative und poetische Funktionen. Dabei wird das Potenzial aller zur Verfügung stehenden Sprachen und Varietäten bis hin zu Akzenten genutzt. Dazu gehören neben Stilisierungen, Verdrehungen und Verulkungen anderer Sprachen und Varietäten (z. B. Imitationen von stigmatisierten Formen eines Migrantendeutsch oder amerikanischen Akzents), Zitate aus den Medien und das Ausschöpfen von Mehrdeutigkeiten, etwa bei Sprachähnlichkeiten von Deutsch und Türkisch (Hinnenkamp 2005, 2016).

In diesen Sprachbasteleien gehen Sprachen, Stile, Varietäten ineinander über; sie selbst bilden ein „flow“, eine Verflüssigung vorgeblich einzelsprachlicher Normen. Diese polylinguale Spontanpoesie weist einen hohen Grad an Kreativität und mitunter auch an Virtuosität auf. Alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Lebenswelten werden aufgegriffen und verkoppelt. Gleichzeitig zeigen die Sprachspieler/innen ein hohes Bewusstsein für Sprache und Varietäten sowie ein Wissen über sprachliche Prozesse, etwa der Wortbildung, der lautlichen Passung und mehr. Weiterhin kann man Rückschlüsse auf die Sprachaneignungsgeschichte dieser Jugendlichen ziehen und stößt dabei auf ein wenig beachtetes Kompetenzprofil: Die Fähigkeit, Sprachen bei jeder Gelegenheit zu lernen, auf der Straße, aus den Medien, in alltäglichen Kommunikationssituationen – und in der Schule.

---

## 5 Fazit

Das „Ausleben“ sprachlicher Hybridität geht einher mit polykulturellen und polylingualen Selbstverständnissen ihrer Sprecherinnen und Sprecher. Diese sind oft kreative Akteure einer vielsprachigen Lebenswelt, insbesondere in den Metropolen. Die variablen misch-

sprachlichen Formen legen Zeugnis ab für eine Auseinandersetzung mit den komplexen Anforderungen zwischen einer prinzipiell einsprachig verfassten Gesellschaft und den eigenen polykulturellen und polylingualen Lebenswelten, in denen Selbstbehauptung und Identitätskämpfe unter Bedingungen von Minderheitenstatus, ethnolinguistischer Vernachlässigung umso wichtiger sind. Die verschiedenen Formen der sprachlichen Hybridität oszillieren somit zwischen Anpassung, Ortssuche und Widerstand.

## Literaturverzeichnis

- Agar, M. (1994). The Intercultural Frame. In *International Journal of Intercultural Relations*, 18(2), S. 221–237.
- Auer, P. (Hrsg.) (1998). *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London, New York: Routledge.
- Bachtin, M. M. (1979). *Die Ästhetik des Wortes* (hrsg. und mit einem Vorwort von Rainer Grübel; aus dem Russischen von Rainer Grübel und Sabine Reese). Frankfurt/M.: Edition Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Hinnenkamp, V. (2005). „Zwei zu bir miydi?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In V. Hinnenkamp & K. Meng (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (Studien zur Deutschen Sprache, Bd. 32) (S. 51–103). Tübingen: Narr.
- Hinnenkamp, V. (2016). Languaging in the Global Contact Zone: Polylingual Performances as Transcultural Interface. In K. Kazzazi, A. Treiber & T. Wätzold (Hrsg.), *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse* (S. 137–163). Wiesbaden: Springer VS.
- Jørgensen, J. N. (2008). Introduction: Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. In *International Journal of Multilingualism*, 5(3), S. 161–176.
- Keim, I. (2008). *Die 'türkischen Powergirls'. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim* (Studien zur Deutschen Sprache, Bd. 39) (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London, New York: Longman.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space – Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence & Wishart.
- Scarvaglieri, C., Redder, A., Pappenhagen, R., & Brehmer, B. (2013). Capturing diversity. Linguistic land- and soundscaping. In J. Duarte & I. Gogolin (Hrsg.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research approaches* (Hamburg Studies on Linguistic Diversity 29) (S. 45–74). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), S. 1024–1054.
- Whinnom, K. (1971). Linguistic hybridization and the 'special case' of pidgins and creoles. In D. Hymes (Hrsg.), *Pidginization and Creolization of Languages* (S. 91–115). London, New York: Cambridge University Press.

# Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen

Britta Hufeisen

---

## 1 Begrifflichkeit

Dem in diesem Beitrag vorzustellenden Modell des Lernens von Fremdsprachen (auch genannt: Faktorenmodell) liegt die Idee zugrunde, dass das institutionelle Lernen mehrerer fremder Sprachen hintereinander sich durch eine Reihe von Besonderheiten auszeichnet, die sich von dem Erwerben einer Erstsprache und dem Lernen einer ersten Fremdsprache unterscheiden und daher eigene Abstraktionen in Modellen benötigen. Beim so verstandenen *Mehrsprachenlernen* oder *multiplen Sprachenlernen* werden, durchaus im Gegensatz zu anderen Spracherwerbsforschungsrichtungen, die gelernten oder zu lernenden Sprachen chronologisch durchnummeriert: L1 = Erstsprache(n), L2 = erste Fremdsprache, L3 = zweite Fremdsprache oder auch Tertiärsprache, L4 = dritte Fremdsprache usw. Mit dieser feststehenden und unveränderlichen Zählweise ist weder eine Wertung noch eine Kompetenzzuschreibung verbunden. Die erste Fremdsprache als Ausgangspunkt für das Mehrsprachenlernen und *metalinguistische Bewusstheit* sowie *Sprachenlernbewusstheit* werden in der Mehrsprachenforschung als besonders relevante Variablen untersucht. In diesem Beitrag wird wie in den erwähnten Forschungszusammenhängen zwischen Zweisprachigkeit (= 2) und Mehrsprachigkeit (> 2) unterschieden.

---

## 2 Modelle zur Mehrsprachigkeit

### 2.1 Genese der Entwicklung von Modellen zum Mehrsprachenlernen

Bis in die 1970er Jahre wurden Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen eher negativ betrachtet, weil vermeintliche Verwirrung und scheinbar verzögertes Sprachenlernen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und die Tatsache, dass mehrsprachige Kinder eben mehrere Erstsprachen zu erwerben haben und dafür scheinbar etwas länger brauchen, pathologisiert wurden. Für den Fremdsprachenunterricht wurden vermehrt Interferenzen befürchtet, so dass empfohlen wurde, die Sprachen in der Ausbildung sowohl unterrichtlich als auch im



Kopf der Lernenden möglichst getrennt zu halten (vgl. für eine ausführliche Beschreibung der Forschungs- und auch Unterrichtssituation vor den 1980er Jahren Hufeisen 1991).

Erst ab den späten 1980er und frühen 1990er Jahren begann sich die Erkenntnis einzustellen, dass Mehrsprachigkeit keineswegs nur als negativ zu betrachten ist, sondern zahlreiche Vorteile gegenüber einer wie auch immer definierten Einsprachigkeit hat (selbstverständlich verfügen wir auch innerhalb einer Sprache über verschiedene Register). Mehrsprachigkeit wurde und wird als lebensweltliche Realität zur Kenntnis genommen und ihre Vorteile werden herausgearbeitet.

Bisherige L2-Spracherwerbsmodelle betrachteten allerdings stets nur die eine L1 und die eine L2, entweder, weil sie Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen nicht als relevant erachteten, oder weil mit Verweis auf gleiche und gleichartige Erwerbs- und Lernverläufe von L2 und L3 eine eigene Darstellung nicht als notwendig angesehen wurde. Der anfängliche Fokus in der auf Fremdsprachen bezogenen Mehrsprachenlernforschung lag daher nachdrücklich auf dem Nachweis des Unterschieds zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3. In der Mehrsprachigkeitsforschung sollte besonders gezeigt werden, dass zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder zwar durchaus andere Spracherwerbsverläufe als einsprachig aufwachsende Kinder durchleben, dass sie aber keineswegs grundsätzlich langsamer oder weniger leistungsfähig in ihren Spracherwerben als monolingual aufwachsende Kinder sind (vgl. Cantone 2011). Im Folgenden geht es um Mehrsprachenlernmodelle und nicht weiter um Mehrsprachigkeitserwerbsmodelle.

## **2.2 Theorie-, Forschungs- und Diskussionsstand**

Vorgelegte Mehrsprachenlernmodelle stammen meist aus den unterschiedlichen Forschungsrichtungen Soziolinguistik (Fokus: gesellschaftliche Mehrsprachigkeit), Psycholinguistik (Fokus: spracherwerbendes bzw. -lernendes Individuum) und Angewandte Linguistik (Fokus: Mehrsprachenlehrerlernforschung in institutionellen Zusammenhängen), weswegen sie auch unterschiedliche Formen von Mehrsprachenlernen abbilden. Das Erwerben und Lernen von Sprachen ist mit einer Fülle an individuell und kontextuell spezifischen Variablen versehen, dass es kaum möglich ist, mit einem einzigen Modell alle Formen der Mehrsprachigkeit und des Mehrsprachenlernens abzubilden, ohne zwangsweise so allumfassend zu werden, dass es keine heuristische Aussagekraft mehr hat. Bei einer Konzentration auf die schulische bzw. allgemein institutionelle Situation in Deutschland kann man bereits eine Vielfalt an individuellen Profilen konstatieren, die die Komplexität einer modellhaften Darstellung auf den ersten Blick verdeutlicht: oftmals bereits zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche mit vielfältigem kulturellen Hintergrund (also mindestens einer Herkunftssprache), Deutsch als Umgebungs-, Schul- und Bildungssprache plus Schulfremdsprache(n). Aufgrund dieser Komplexität werden die Mehrsprachenmodelle ausschließlich als Modelle bezeichnet, nie als Theorien, um den vorläufigen Charakter dessen zu betonen, was bisher über das Mehrsprachenlernen bekannt ist. Mit jeder neuen Erkenntnis müssen die Modelle aktualisiert und präzisiert werden,

und es wird von Forschenden daher bezweifelt, dass es zur umfassenden und exakten Beschreibung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen je eine einzige Theorie geben wird. Was bisher alle Mehrsprachenmodelle eint, ist die Annahme bzw. Gewissheit des Unterschieds von L2 und L3-Lernen und des daraus resultierenden Gewinns für das Mehrsprachenlernen (*M-Faktor* in Jessners psycholinguistisch ausgerichteten Dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit; Herdina und Jessner 2002; Jessner 2006), *mehrsprachiger didaktischer Monitor* in Meißners didaktischem Interkomprehensionsmodell 2004 oder *fremdsprachenspezifische Faktoren* in Hufeisens angewandtem linguistischen Faktorenmodell). Letzteres wird im Folgenden genauer betrachtet.

### 3 Das Faktorenmodell

#### 3.1 Das Faktorenmodell in seiner jüngsten Entwicklungsstufe

Die grafische Darstellung des Faktorenmodells besteht aus vier Teilgrafiken, die jeweils die Anfangsphasen des Erstsprach(en)erwerbs, des L2-Lernens, des L3-Lernens und des Ln-Lernens ( $n > 2$ ) in Faktorenbündeln sowie Einzelfaktoren veranschaulichen und die wesentlichen Merkmale der Mehrsprachenlernmodelle hervorheben: L2-Lernen ist anders als L1-Lernen, und L3-Lernen ist sowohl qualitativ als auch quantitativ anders als L2-Lernen, während L4-, L5- oder L6-Lernen – als Ln-Lernen ( $n > 2$ ) zusammengefasst – sich zwar noch quantitativ vom L3-Lernen unterscheidet, nicht aber qualitativ in dem Maße wie beim Schritt von L2 zu L3:

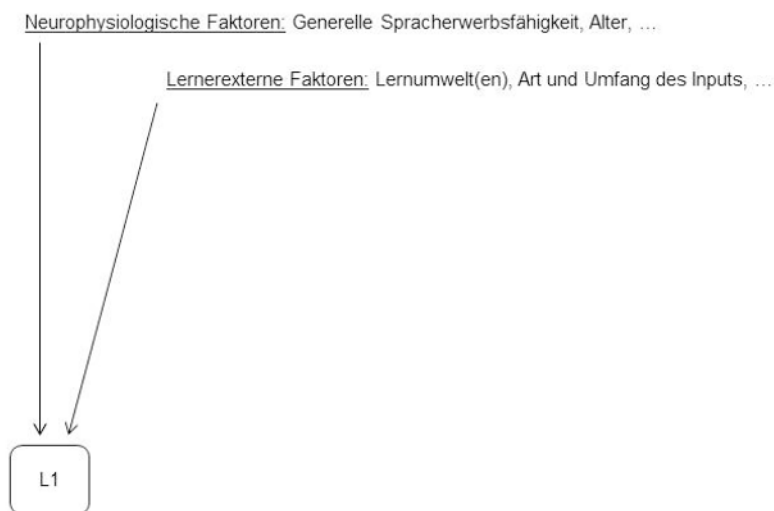


**Abb. 1** Erwerb von L1

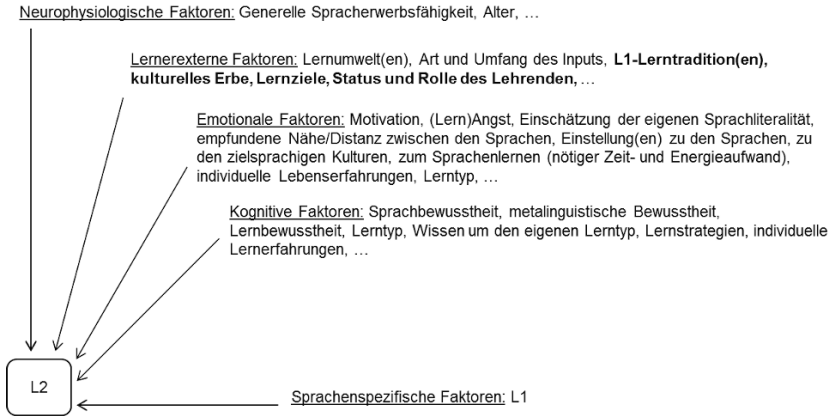


**Abb. 2** Lernen einer ersten Fremdsprache L2

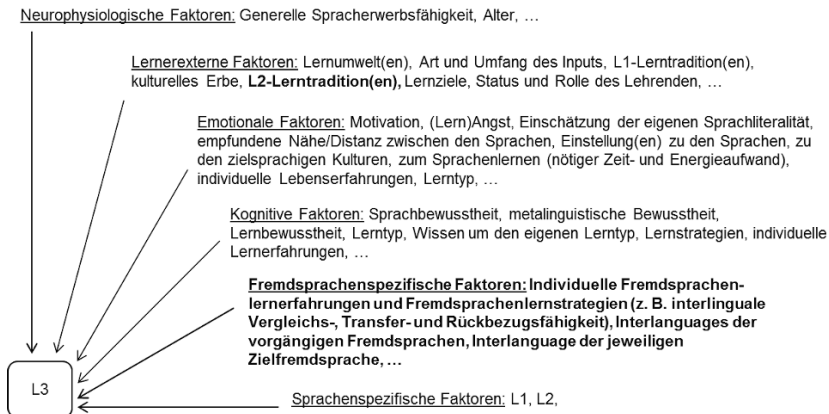


**Abb. 3** Lernen einer zweiten Fremdsprache L3

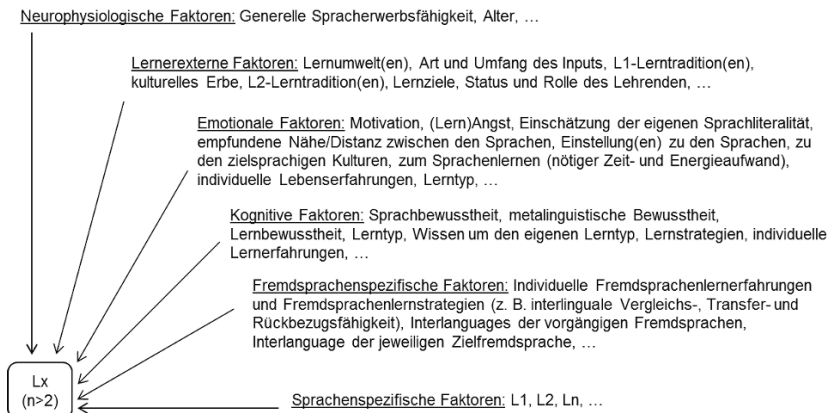


**Abb. 4** Lernen einer n-ten Fremdsprache ( $n > 2$ )

### 3.2 Erörterung von Theorie-Praxis-Fragen

Wie bereits erwähnt, liegt der Fokus des Faktorenmodells auf der Herausarbeitung der Unterschiede zwischen L2- und L3-Lernen und der zunehmenden Komplexität einzelner Faktorenbündel. Das Modell stellt für Studien zum Mehrsprachenlernen die gängige forschungstheoretische Basis dar, ist auf diese Weise vielfach überprüft und in der Folge weiterentwickelt worden, wenn beispielsweise weitere entscheidende Faktoren isoliert und beschrieben werden konnten. Marx (2005) wies beispielsweise empirisch nach, dass Sprachenlernbewusstsein und das Anwenden spezifischer Lernstrategien zur Bewältigung des Mehrsprachenlernens keineswegs automatisch zur Anwendung kommen, sondern genauso gelehrt, gelernt und geübt werden müssen wie das Sprachenlernen an sich auch. Kursiša (2012) konnte den Nachweis führen, dass Deutsch-L3-Lernende durch ihre kulturelle und institutionelle Sozialisation und insbesondere ihren L2-Fremdsprachenunterricht in einer ganz spezifischen Weise auf Fremdsprachenunterricht vorbereitet werden. In dieser Folge erwarten sie in der Regel auch den Deutsch als L3-Unterricht in einer ganz bestimmten Weise, nämlich in der Weise, wie der vorgängige Englischunterricht ablief, und verhielten sich im Lernprozess entsprechend. Dies wurde als lernerexterner Faktor mit in das Modell aufgenommen. Vidgren (2017) zeigte, dass „lernpraktische“ Faktoren wie das gezielte Kaufen von gebrauchten Lehrwerken mit Anmerkungen und Notizen der Vorbenutzenden nachweislich Einfluss auf die Art des Lernprozesses haben.

In der Praxis ist das Faktorenmodell in erster Linie für Lehrlernzusammenhänge nutzbar und bietet eine Grundlage sowohl für didaktische und methodische Überlegungen für das Tertiär- und Mehrsprachenlernen als auch für curriculare Überlegungen, die die Stellung aller Sprachen (d.h. wirklich aller Sprachen, egal ob Erst-, Zweit-, Fremdsprachen; Herkunftssprachen, Umgebungssprachen) im Curriculum stärken und nicht weiter schwächen (vgl. z. B. die Forschungsberichte in Allgäuer-Hackl et al. 2015 zum Gesamtsprachencurriculum von Hufeisen, welches 2011 ausführlich vorgestellt wurde).

---

## 4 Zur möglichen weiteren Entwicklung von Mehrsprachenmodellen

Es kann als sicher gelten, dass mit fortschreitenden Erkenntnissen zum Mehrsprachenlernen und auch zur Mehrsprachigkeit sowohl die bisher vorgelegten Modelle weiterentwickelt als auch neue Modelle für spezifische Kontexte erstellt werden. Eine Rückkehr zu Modellen, die allein zwei Sprachen abbilden, ist nicht wahrscheinlich. Allerdings werden sich die Forschungsstränge Mehrsprachenlernen (also das institutionelle Lernen von mehr als zwei Sprachen) und Mehrsprachigkeit (also das Aufwachsen oder Leben mit mehr als zwei Sprachen) weiter auseinanderentwickeln, weil sie je eigene Fragestellungen haben, die in unterschiedlichen Modellrahmen beantwortet werden müssen.

## Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., & Schlabach, J. (Hrsg.) (2015). *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cantone, K. F. (2011). Förderung der Zweisprachigkeit in Erwerb und Schul-Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6) (S. 227–247). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion* (Europäische Hochschulschriften, Reihe 21: Linguistik, Bd. 95). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, S. 200–207.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6) (S. 267–282). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kursiša, A. (2012). *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 8). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in DaFnE* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 2). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Meißner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. In L. N. Zybatow (Hrsg.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung* (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II) (S. 1–57). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Vidgren, N. (2018). *Deutsch nach Englisch und Schwedisch – Subjektive Theorien finnischer DaF-Lerner über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zwischensprachliche Interaktion* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 12). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

# Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit

Ulrike Jessner-Schmid und Elisabeth Allgäuer-Hackl

Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) baut auf der dynamischen Systemtheorie bzw. Komplexitätstheorie auf, die ursprünglich von Naturwissenschaftler/innen entwickelt wurde. Erst relativ spät wurde diese Bezeichnung von der Linguistik als Metapher für Sprachen und sprachliche Entwicklung übernommen (z. B. Larsen-Freeman 1997). Der Fokus des systemtheoretischen Ansatzes liegt auf der Dynamik von Veränderungen. Dynamische Systeme (z. B. das Wetter, die Entwicklung eines Stadtviertels, einer Epidemie oder der individuellen Mehrsprachigkeit) sind durch Komplexität gekennzeichnet. Ihre Entwicklung hängt von der Relevanz der Ausgangsbedingungen sowie von der Interaktion von internen und externen Faktoren ab, wobei es keine einfache, lineare Kausalität von Ursache und Wirkung gibt. Die damit verbundenen Prozesse führen zu neuen Qualitäten des Gesamtsystems, das sich permanent verändert. Nachfolgend wird das DMM zunächst in Konzepte der Mehrsprachigkeitsentwicklung eingebettet; sodann wird seine Bedeutung für das Lernen fremder Sprachen vorgestellt.

## 1 Entwicklung und Gebrauch mehrerer Sprachen

Die erste Monographie zur Anwendung der dynamischen Systemtheorie auf Mehrsprachigkeit sowie die Entwicklung und den Gebrauch von mehreren Sprachen wurde von Herdina und Jessner (2002) vorgelegt. Aus dieser wissenschaftlichen Perspektive, die auf ganzheitliche Sichtweisen von Bilingualität von Grosjean (1985; vgl. auch den Beitrag des Autors in diesem Band) und Cook (1991) zurückgeht, ist die mehrsprachige Entwicklung bzw. die Mehrsprachigkeit an sich als komplexes, adaptives und nichtlineares System zu sehen. Die einzelnen Sprachsysteme sind nicht autonom, sondern beeinflussen sich gegenseitig, verändern sich und ändern damit das Gesamtsystem. Dieses interagiert auch mit internen (z. B. persönlichen) und externen Faktoren (wie dem Prestige der Sprachen, der Sprachenpolitik eines Landes oder dem sozioökonomischen Status der Sprecher/innen).

Jedes einzelne Sprachsystem wird sowohl von früheren als auch von später dazukommenden Sprachsystemen beeinflusst, und jede (Lern-)Phase mit neuem Input ist von

hoher Variabilität gekennzeichnet. Das heißt, dass das Gesamtsystem auf die geänderten Bedingungen reagiert und neue Eigenschaften entwickelt. Eine Schülerin, die bereits Deutsch, Englisch und Französisch benutzt bzw. lernt und Italienisch als weitere Sprache wählt, wird merken, dass die neue Sprache von ihren früheren Sprachen beeinflusst wird, wenn sie z. B. englische Wörter im italienischen Text benutzt, und dass Italienisch auch ihre anderen Sprachen beeinflusst, wenn sie z. B., vor allem zu Beginn des Lernprozesses, französische Wörter italienisch ausspricht.

Die Entwicklung von Sprache im Lauf der Zeit kann nach dem DMM sowohl positives als auch negatives Wachstum bedeuten, also Zuwachs oder Abbau bzw. Verlust (Herdina und Jessner 2002, Kap. 6). Dieser kontinuierliche Prozess von Spracherwerb und Sprachverlust betrifft alle Sprachen eines Individuums und hängt von den wahrgenommenen kommunikativen Bedürfnissen (*perceived communicative needs*) der Sprechenden ebenso ab wie von psychologisch und soziologisch verankerten Faktoren. Lernen bzw. Veränderungen im sprachlichen System sind somit sowohl individuell als auch sozial bedingt. Sprachen, die nicht benutzt werden, bilden sich zurück. Daher ist auch der Spracherhalt ein zentrales Thema des DMM-basierten Unterrichts.

Je nach den kommunikativen Bedürfnissen eines mehrsprachigen Menschen werden Sprachen mehr oder weniger häufig benutzt. Das bedeutet, dass sie in unterschiedlichen Domänen entwickelt werden, unterschiedliche Funktionen haben und Dominanz sich ändert. Mit jeder zusätzlichen Sprache verändert sich das Wissen über die Einzelsprachen, aber auch das Gesamtsystem. Mehrsprachigkeit ist folglich nicht mehrfache, defizitäre Einsprachigkeit, sondern inkludiert neben dem einzelsprachlichen Wissen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einsprachige Menschen nicht aufweisen.

Mehrsprachige Kenntnisse (*multilingual proficiency*) sind ein Produkt aus einzelnen Sprachsystemen, aus deren Interaktion sowie des Mehrsprachigkeitsfaktors (M-Faktor) oder Mehrsprachigkeitseffekts, der die aus dem Kontakt der Sprachsysteme entstehenden (emergenten) Eigenschaften zusammenfasst. Zu diesen gehört vor allem ein erweitertes multilinguales Bewusstsein, das den Erwerb von Sprachen beschleunigen kann, sowie ein mehrsprachiger Monitor, der u. a. das Management mehrerer Sprachen überwacht (vgl. Herdina und Jessner 2002, S. 129 f.). Das multilinguale Bewusstsein (MLA) bezeichnet einerseits die Fähigkeit, den Fokus von der Form auf die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen zu richten und umgekehrt, oder Wörter und deren Funktion bestimmen zu können, was als metalinguistisches Bewusstsein (*metalinguistic awareness*) bezeichnet wird; andererseits das sprachenübergreifende oder zwischensprachliche Bewusstsein (*crosslinguistic awareness*), d. h. das Bewusstsein von der Interaktion der Sprachsysteme und deren Ähnlichkeiten sowie Unterschiede. MLA wird als Schlüsselkomponente bezeichnet, die kognitive und linguistische Vorteile von zweisprachigen Menschen u. a. beim Erwerb einer Drittsprache erklärt (siehe dazu De Angelis 2007 für eine Einführung; Jessner 2008).

Das DMM als Modell der mehrsprachigen Entwicklung bzw. Mehrsprachigkeit (vgl. Hufeisen und Jessner 2018) hat den Anspruch, als Brücke zwischen Zweitspracherwerb und Bilingualismus zu dienen, da aus dieser Perspektive die Erwerbsprozesse ähnlichen Bedingungen unterworfen sind. Somit wird auch nicht zwischen Erwerb und Lernen

unterschieden. Mehrsprachigkeit bezieht sich im Kontext des DMM auf den Erwerb und die Nutzung von mehr als zwei Sprachen, wobei Bilingualität als eine Variante von Multilingualität verstanden wird.

---

## **2      Institutionelles Sprachenlernen auf der Basis der DMM-Perspektive**

Mehrsprachigkeit im Sinne eines hohen Niveaus in mehreren Sprachen ist nicht nur dann möglich, wenn jemand ab der Geburt mehrere Sprachen erwirbt, sondern auch über die schulische Vermittlung von Sprachen. Für diese legt die DMM-Sicht in mindestens zweifacher Hinsicht einen Perspektivenwechsel nahe.

### **2.1      Perspektivenwechsel 1: Neue Vorstellungen von mehrsprachiger Entwicklung**

Das Auf und Ab der Erwerbsprozesse, welche scheinbare Stillstände, qualitative Sprünge, kumulative Effekte und eine riesige Bandbreite an individuellen Entwicklungen aufweisen, ist als charakteristisch für den multiplen Spracherwerb zu sehen. Damit ist der Anspruch verbunden, sich von Vorstellungen von vorhersagbaren Stufen der sprachlichen Entwicklung, die zu einem statischen „End-Stand“ führen, zu verabschieden (vgl. Herdina und Jessner 2002, S. 35 ff.), und somit auch von der Vorstellung der *native speaker*-Norm als Ziel des Unterrichts.

Lehrende sehen sich üblicherweise innerhalb eines Kontinuums, an dessen Ende ideale *native speakers* der jeweiligen Sprache als Vorbild stehen. Den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung folgend, sollten sich Sprachenlehrer/innen jedoch selbst als (kompetente) Sprecher/innen mehrerer Sprachen verstehen und sich nicht ausschließlich für die eine Sprache zuständig fühlen, die sie unterrichten, sondern für Sprachkompetenzen an sich sowie für Mehrsprachigkeit. Ein vernetzter Unterricht, der alle Sprachen zulässt, nutzt das gesamte sprachliche Wissen für die Wissensaneignung und fördert einzelsprachliche sowie mehrsprachige Fähigkeiten.

Ein Perspektivenwechsel ist auch mit Bezug auf die enorme Diversität an möglichen sprachlichen Entwicklungen durch die Interaktion der Sprachen mit anderen internen sowie externen Faktoren erforderlich, die eine differenzierte Wahrnehmung von sprachpolitischen sowie soziolinguistischen Phänomenen sowie entsprechendes pädagogisches Handeln notwendig machen. Ein Beispiel: Schüler/innen mit Türkisch oder Albanisch im mehrsprachigen Repertoire bekommen in ihrer Bildungslaufbahn öfter negative Botschaften als jene mit Englisch oder Französisch als Erstsprachen; dies kann ihr Selbstwertgefühl beeinflussen, was sich auf die Motivation auswirken kann, Sprachen zu lernen.



## **2.2 Perspektivenwechsel 2: Neue Vorstellungen von Mehrsprachigkeitsdidaktik: Mehrere Sprachen lernen – erhalten – managen**

Für das Erlernen (den Erwerb) und den Erhalt von Sprachen sind zwei Faktoren wichtig: das multilinguale Bewusstsein (MLA) und die Sprachverwendung (*language use*). MLA zu fördern erfordert, das Vorwissen der Schüler/innen zu nutzen, die Sprachen in ihrer Beziehung zueinander zu betrachten und miteinander zu vernetzen und Transfermöglichkeiten zu erschließen. Zur Förderung zählt auch die (explizite) Vermittlung von Sprachlernstrategien (vgl. das Faktorenmodell von Hufeisen 2011; Jessner 2018). Der Erhalt von Sprachen wird zudem unterstützt, wenn diese so oft wie möglich und in vielfältigen, persönlich bedeutsamen Kontexten (in der Bildungsinstitution sowie außerhalb) verwendet werden. Das kann als Aufgabe des Einzelsprachenunterrichts verstanden werden, aber auch der Schulentwicklung, denn es inkludiert den Sachfachunterricht in allen an der Schule vorhandenen Sprachen, die fächer- und sprachenübergreifende Bearbeitung von Themen und außerschulische Möglichkeiten des Sprachgebrauchs, z. B. Praktika.

Sprachenmanagement bezieht sich auf Fähigkeiten, die eine erfolgreiche mehrsprachige Kommunikation ermöglichen: sich bewusst zu sein, wann ein- bzw. mehrsprachige Kommunikation sinnvoll ist; Transfermöglichkeiten und die Fähigkeit, alle sprachlichen Mittel für eine erfolgreiche mehrsprachige Kommunikation kreativ einzusetzen; flexibel von einer Sprache in die andere zu wechseln; zwischen Sprecher/innen unterschiedlicher Sprachen zu vermitteln. Die holistische Sichtweise macht deutlich, dass es zusätzlich zum Erwerb und Gebrauch der einzelnen Sprachen auch eines Trainings von mehrsprachigen Kompetenzen bedarf, wie z. B. Schlabach (2016) im Konzept der plurilingualen Kompetenz für Wirtschaftsstudierende in Finnland ausführt. Dies macht einen Perspektivenwechsel in Bezug auf das Assessment und die Bewertung von einzelsprachlichen Kompetenzen, von Wissen über Sprache(n) und mehrsprachigen Fertigkeiten notwendig.

---

## **3 DMM im Vergleich zu anderen Modellen des mehrsprachigen Lernens**

Das DMM lenkt den Blick auf dynamische Prozesse des Spracherwerbs und -abbaus über die Lebensspanne, auf Veränderungen im multilingualen System durch die Interaktion der Sprachsysteme untereinander und mit anderen Faktoren, und auf emergente Eigenschaften. Es inkludiert formale und informelle Prozesse, d. h. Erwerb und Lernen von Sprachen. Im Vergleich dazu sind sowohl das Faktorenmodell (Hufeisen 2011; vgl. auch den Beitrag in diesem Band) als auch Meißners Mehrsprachenverarbeitungsmodell (z. B. 2004) nur im institutionellen Spracherwerbsbereich angesiedelt (vgl. Hufeisen und Jessner 2018, Kap. 4.1). Das Faktorenmodell kontrastiert jene Faktorenbündel, die den Erstspracherwerb beeinflussen, mit fremdsprachenspezifischen Faktoren (Lernerfahrungen, Lernstrategien, Nutzung

von Vorwissen), die das Erlernen von weiteren Sprachen (L3, L4, Lx) erleichtern. Das von Meißner vorgelegte Modell untersucht die Erwerbsprozesse beim Lesen von Texten in einer Sprache, die mit einer zuvor erlernten etymologisch verwandt ist, und dient als Basis für den Aufbau von rezeptiven Kenntnissen. Auch das von Hufeisen (z. B. 2011) entwickelte Konzept des Gesamtsprachen-Curriculums enthält viele Elemente, die sich mit den Ansätzen des DMM verbinden lassen. Beide Modelle sind holistisch angelegt, das DMM auf der Ebene der Psycholinguistik bzw. der mehrsprachigen Entwicklung im Individuum, das Gesamtsprachen-Curriculum auf der Ebene der Schul- und Lehrplanentwicklung.

## Literaturverzeichnis

- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multi-competence. In *Second Language Research*, 7(2), S. 103–117.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), S. 467–477.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *The Dynamic Model of Multilingualism: Change of Perspectives in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen, B., & Jessner, U. (2018). The psycholinguistics of multilingualism: Learning and teaching multiple languages. In L. Aronin & D. Singleton (Hrsg.), *Twelve Lectures of Multilingualism* (S. 65–100). Bristol: Multilingual Matters.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages. Findings, trends and challenges. In *Language Teaching*, 41(1), S. 15–56.
- Jessner, U. (2018). Metacognition in multilingual learning. A DMM perspective. In Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedhal (Hrsg.), *Metacognition in Language Learning and Teaching. Routledge Studies in Applied Linguistics* (S. 31–47). New York: Taylor and Francis.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. In *Applied Linguistics*, 18, S. 141–165.
- Meißner, F. J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (S. 81–102). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schlabach, J. (2016). Plurilingual proficiency as a learning objective for a multilingual curriculum in the study of business in Finland. In *Language Learning in Higher Education*, 6(2), S. 495–507.

# Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit

Sara Fürstenau

In der Erziehungswissenschaft ist Mehrsprachigkeit als Kontext und Bedingung pädagogischer Handlungssituationen bedeutsam. Fragen des Umgangs mit verschiedenen Sprachen und sprachlichen Ausdrucksformen stellen sich in vielen pädagogischen Situationen. Dazu gehören die mehrsprachige Erziehung in der Familie und in der Kita, sprachliche Bildungsangebote in der Schule und das Lernen und Lehren im Unterricht. Im Folgenden werden ausgewählte theoretische Perspektiven auf die Konzeption pädagogischen Handelns und auf Sozialisations- und Bildungsprozesse in mehrsprachigen Kontexten vorgestellt.

## 1 Mehrsprachiges Aufwachsen und mehrsprachige Erziehung

Kinder machen früh die Erfahrung, dass sie von verschiedenen Personen unterschiedlich angesprochen werden, und mit der Zeit lernen sie, sich sprachlich auf wechselnde Gegenüber und Situationen einzustellen. Mehrsprachige Lebenswege sind durch innersprachliche Varietäten und häufig auch durch Varietäten unterschiedlicher (National-)Sprachen geprägt, und im Kontext internationaler Migration gewinnen mehrsprachige Konstellationen an Komplexität. In der Erziehungswissenschaft wird die Mehrsprachigkeit von Kindern aus eingewanderten sprachlichen Minderheiten häufig als lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezeichnet (vgl. Gogolin 2005). Es handelt sich um ein deskriptives Konzept, das die Spezifika des Spracherwerbs in Migrant/innenfamilien erfasst und so zu einem besseren Verständnis mehrsprachiger Situationen beiträgt. Spracherwerb und Sprachgebrauch im Kontext von Migration werden z. B. beeinflusst durch die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrant/innensprachen, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl. Lebensweltlich mehrsprachige Praktiken entsprechen häufig nicht den Normen, an denen ein „korrekter“ Sprachgebrauch in den Bildungsinstitutionen gemessen wird. Dem entspricht die Vorstellung von „doppelter Halbsprachigkeit“, die impliziert, mehrsprachige Kinder würden weder die eine noch die andere Sprache „richtig“ beherrschen. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive gilt der

Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“ aber als irreführend (vgl. Gogolin 1988; Atasoy 2012). Er steht für eine Defizitperspektive, die die Bedingungen mehrsprachigen Spracherwerbs verkennt. Denn auch Kinder, die z. B. Sprachen mischen oder „mit Akzent“ sprechen, sind in der Lage, die Strukturen der einzelnen Sprachen vollständig zu erwerben. Dafür sind sie auf einen reichhaltigen sprachlichen Input angewiesen, woraus sich bestimmte Anforderungen an die Qualität der sprachlichen Erziehung in der Familie und in der Kita ableiten lassen (vgl. Tracy 2007). Eltern sollten mit ihren Kindern die Sprache gebrauchen, in der sie sich am wohlsten fühlen, weil der Spracherwerb ein sozialer Prozess ist, der durch emotionale Nähe begünstigt wird (vgl. Tracy 2007, S. 155 ff.; zum „Spracherleben“ Busch 2013, S. 18 ff.). Die Verantwortung dafür, dass alle Kinder einen differenzierten Input in der Mehrheitssprache Deutsch erhalten, liegt bei den vorschulischen Bildungsinstitutionen. Es gibt Bildungsprogramme, die sich an Eltern und pädagogische Fachkräfte richten, um das Zusammenwirken der mehrsprachigen Erziehung zwischen Familien und Bildungsinstitutionen zu unterstützen (z. B. Griffbereit, Rucksack, Family Literacy; vgl. Lengyel 2018).

---

## **2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Interkulturellen Erziehungswissenschaft**

Die Fachrichtung Interkulturelle Erziehungswissenschaft (IE)<sup>1</sup> hat sich in Deutschland im Anschluss an die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland seit Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelt und auf Fragen der Erziehung und Bildung in einer durch Migration geprägten Gesellschaft spezialisiert. Sie untersucht sprachliche Heterogenität als eine Ausgangsbedingung unter vielen, aufgrund derer sich die Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen unterscheiden. Die IE fragt, wie die Bildungsinstitutionen dazu beitragen können, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche aus eingewanderten Familien die gleichen Aussichten auf Bildungserfolg haben wie einsprachige aus autochthonen Familien. Dieses Anliegen hat in der Erziehungswissenschaft breite Anerkennung gefunden, da internationale Leistungsvergleichsstudien seit ungefähr 20 Jahren belegen, dass Schüler/innen aus eingewanderten Familien – insbesondere diejenigen, deren sprachliche Praxis durch Mehrsprachigkeit geprägt ist – in deutschen Schulen nur deutlich unterdurchschnittliche Leistungen erreichen. Seitdem haben in der Erziehungswissenschaft insbesondere Fragen, die die Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache betreffen, an Bedeutung gewonnen. In der IE wird kritisiert, dass diese Fragen häufig assimilationsorientiert diskutiert werden, d. h., im Mittelpunkt steht die Anpassung aller Schüler/innen an gesellschaftlich dominante sprachliche und kulturelle Normen – insbesondere an die Einsprachigkeit in

---

1 Diese Bezeichnung der Fachrichtung entspricht der Terminologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit der Sektion „Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“. Parallel dazu gab und gibt es andere Bezeichnungen, z. B. Ausländerpädagogik (historisch), Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Bildung, Migrationspädagogik, Diversity Education.

der deutschen Sprache (vgl. Gogolin 2008). Demgegenüber geht die IE von der Prämisse aus, dass die in der Migrationsgesellschaft dauerhaft vorzufindende Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung anzuerkennen und die Konzeption sprachlicher Bildung daran auszurichten ist (vgl. Fürstenau 2012). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu deklarieren, ist eine Wertentscheidung, die durch soziopolitische Kontextbedingungen beeinflusst wird. Zum Beispiel wird den mitgebrachten Sprachen der Schüler/innen in internationalen Schulen für Diplomat/innenkinder meistens mehr Bildungswert zugeschrieben als in Schulen mit hohen Anteilen von Kindern aus Arbeitsmigrant/innenfamilien. Im Falle lebensweltlich mehrsprachiger Kinder aus sprachlichen Minderheiten ist das Bildungsziel Mehrsprachigkeit weltweit nur in Ausnahmefällen institutionell verankert. Die IE macht darauf aufmerksam, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit immer auch ein Umgang mit sozialer Ungleichheit ist.

---

### 3      **Mehrsprachigkeit in den Bildungsinstitutionen**

Pädagogische Ansätze zur Vermittlung der deutschen Sprache spielen in der Erziehungswissenschaft eine deutlich größere Rolle als Fragen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Dabei lassen sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gute Gründe für eine konstruktive Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Bildungsinstitutionen ableiten. Die Einbindung aller Sprachen der Kinder und Jugendlichen in Bildungsprozesse entspricht pädagogischen Grundsätzen, die weitgehend als Konsens gelten (Fürstenau 2017, S. 10 ff.): So sollen Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit und ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden, indem an ihre sprachlich-kulturellen Erfahrungen angeknüpft wird; beim sozialen Lernen können gesellschaftliche Rahmenbedingungen nicht ausgeblendet werden, ebenso wenig bei der Konzeption einer demokratischen Schule, in der Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft gemeinsam lernen. Wichtige pädagogische Grundsätze legen es also nahe, „sprachliche Bildung an die Bildungsvoraussetzungen der Kinder in der Migrationsgesellschaft anzupassen, indem Migrant/innensprachen als Teil der sprachlichen Repertoires einzelner Kinder und ganzer Lerngruppen wahrgenommen und genutzt werden“ (ebd., S. 12). Als Grundlage für die Innovation allgemeiner sprachlicher Bildung schlägt Gogolin (2008, S. 22 f.) folgende Punkte vor: 1. Erweiterung des Schulsprachenangebots unter Berücksichtigung der in der Umgebung der Schule gesprochenen Sprachen (sowohl im Herkunftssprachlichen Unterricht als auch im Fremdsprachenangebot für alle); 2. Überwindung der Monolingualität beim Lernen im Medium von Sprache (z. B. bilinguale Modelle, in denen Sachfächer in Migrant/innensprachen unterrichtet werden); 3. Berücksichtigung des Lernens unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit in allen Schulfächern. Mit dem Ziel, Benachteiligung und Diskriminierung zu überwinden, skizziert Cummins (1986) eine transformatorisch-interkulturelle Orientierung, die einen *additiven* Einbezug von Sprache und Kultur beinhaltet. Das bedeutet, jedem Sprachgebrauch einen Eigenwert zuzuerkennen und gleichzeitig die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler/innen

bezogen auf soziale Gebrauchskontexte zu *erweitern*, ihnen also die in der Schule positiv bewerteten Ausdrucksmittel gezielt zu vermitteln (und *nicht*, ihre Sprachen durch die sozial dominante Sprache der Schule zu *ersetzen*). Ein solches Verständnis sprachlicher Bildung bezieht sich auf alle Schüler/innen als *gemeinsame* Zielgruppe. Besondere Angebote für migrationsbedingt mehrsprachige Kinder, z. B. die Alphabetisierung in Minderheitensprachen, sind damit vereinbar. Alle Kinder und Jugendlichen sollen in einem selbstbewussten Umgang mit ihrer sprachlich-kulturellen Identität bestärkt und gleichzeitig zum Erwerb der sprachlich-kulturellen Kompetenzen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe in der Schule und in der Gesellschaft ermöglichen, motiviert und befähigt werden.

---

## 4 Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen

Sprache ist ein wichtiges Medium des Lernens in jedem Unterricht, und Mehrsprachigkeit spielt – unter Berücksichtigung von Varietäten innerhalb der einzelnen Sprachen – in jeder Lerngruppe eine Rolle. Denn die „transregionale, transsoziale Kultursprache, die wir in der Schule lernen, [ist] schon gewissermaßen unsere erste Fremdsprache“ (Wandruszka 1979, S. 14f.). Wandruszka (1979) erhebt mit Blick auf innersprachliche Mehrsprachigkeit den Anspruch, dass die Erziehung zur Mehrsprachigkeit eine Aufgabe für jede Lehrkraft ist. Die Schüler/innen sollten ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen sprachlichen Ausdrucksformen entwickeln. Mit Blick auf migrationsbedingt mehrsprachige Lerngruppen werden in bildungspolitischen Empfehlungen (z. B. von der Kultusministerkonferenz) unter dem Motto „Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen“ inzwischen ähnliche Ansprüche formuliert. Die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen. Solche Ansätze basieren auf dem *Language Awareness*-Konzept aus Großbritannien und zielen u. a. darauf ab, Sprachreflexion und Sprachvergleiche anzuregen (vgl. Oomen-Welke 1998). Sie sind geeignet, Mehrsprachigkeit für alle Mitglieder der Lerngruppe zu einer wertvollen Erfahrung zu machen. Darüber hinaus kann es für individuelle Schüler/innen unterstützend sein, wenn sie beim Lernen auf die Gesamtheit ihres sprachlich-begrifflichen Repertoires in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zurückgreifen können. Denn die Mehrsprachigkeitsforschung hat gezeigt, dass die gesamte sprachliche Entwicklung eines Menschen ein einheitlicher Prozess ist, in dem Fähigkeiten und Wissen zwischen Sprachen übertragen werden. Hinweise darauf, dass Schüler/innen von einem Unterricht profitieren, der den positiven Transfer zwischen Sprachen unterstützt, liegen aus bilingualen Unterrichtsprogrammen mit Migrant/innensprachen vor (vgl. Neumann 2009). Obwohl einzelne Studien, v. a. aus dem englischsprachigen Raum, auf die Potenziale mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Regelunterricht hinweisen (vgl. Fürstenau 2017, S. 18f.), ist die gezielte Einbindung aller Sprachen der Schüler/innen in den Unterricht noch eine Zukunftsaufgabe – sowohl für die Unterrichtsentwicklung, als auch für die Forschung.

## Literaturverzeichnis

- Atasoy, K. (2012). Mythos Halbsprachigkeit. In *unique* 06/12. <https://www.oeh.univie.ac.at/zeitgenossin/mythos-halbsprachigkeit> (zuletzt geprüft: 14.03.2017).
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students. A Framework for Intervention. In *Harvard Educational Review*, 56(1), S. 18–37.
- Fürstenau, S. (2012). Grundlagen und Einführung. Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 1–24). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), S. 9–22.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13–24). Weinheim, München: Juventa.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lengyel, D. (2018). Sprachbildung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 469–473). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neumann, U. (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 317–331). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Oomen-Welke, I. (1998). Schüler und Schülerinnen als ExpertInnen im mehrsprachigen Deutschunterricht. In I. Oomen-Welke (Hrsg.), „... ich kann da nix!“ *Mehr zutrauen im Deutschunterricht* (S. 198–215). Breisgau: Filibach.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke Verlag.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: DTV.

# Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik

Claudia Maria Riehl

---

## 1 Ausgangspunkt

Eine zentrale Feststellung in der Mehrsprachigkeitsforschung ist, dass mehrsprachige Menschen nicht als aus zwei einsprachigen zusammengesetzte Personen betrachtet werden dürfen: So zeigen etwa neurolinguistische und psycholinguistische Forschungen, dass die Sprachen untereinander vernetzt sind und wenn eine Sprache aktiv ist, die andere nicht ausgeschaltet werden kann (vgl. Riehl 2014a, S. 34 ff.). Sprachen stellen außerdem keine abgeschlossenen Systeme dar, so wie Sprachideologien es glauben lassen, d. h. Sichtweisen auf Sprache(n), die von einer gesellschaftlichen oder kulturellen Gruppe bestimmt werden, um verschiedene soziale und kulturelle Identitäten zu schaffen. Vielmehr verfügen mehrsprachige Menschen über verschiedene Repertoires und können sich in einer Situation oder zu einem Thema mal besser in der einen und mal besser in der anderen Sprache ausdrücken. Außerdem definieren sich mehrsprachige Menschen häufig über ihre Mehrsprachigkeit als Teil ihrer Identität. Vor diesem Hintergrund entwickeln Mehrsprachige bestimmte Praktiken mehrsprachigen Sprechens, die sich u. a. in Form von Sprachmischungen oder Übernahme von Elementen von einer Sprache in die andere ausdrücken. Dadurch kommt es zu Sprachkontakt und Veränderungen in den beteiligten Sprachsystemen.

---

## 2 Definitionen von Sprachkontakt

Die ursprüngliche Auffassung von Sprachkontakt, die auf Uriel Weinreich (1953) zurückgeht, war eine psycholinguistische. Nach dieser Definition stehen zwei oder mehrere Sprachen miteinander in Kontakt, wenn sie von ein und demselben Individuum abwechselnd gebraucht werden. Der eigentliche Ort des Sprachkontakts ist damit das Gehirn der mehrsprachigen Sprecher/innen. Seit den 1980er Jahren wird Sprachkontakt auch aus der soziolinguistischen Perspektive betrachtet. Nach dieser Auffassung sind der Ort des Sprachkontakts Gesellschaften oder soziale Gruppen: D. h., zwei oder mehrere Sprachen stehen dann in Kontakt miteinander, wenn sie in derselben Gruppe gebraucht werden



(vgl. Thomason 2001). Sprachkontakt ist hier das Ergebnis eines langen Prozesses, der sich über viele Generationen erstreckt und zu Sprachwandel führt. Das Hauptaugenmerk der Kontaktlinguistik liegt daher auf historischen und typologischen, d. h. sprachvergleichenden, Aspekten (vgl. Winford 2003). Neuere Forschungen schließen auch den aktuellen Sprachkontakt in der Migration ein (vgl. Clyne 2003; Matras 2009; Riehl 2014b).

### 3 Phänomene der Kontaktlinguistik

#### 3.1 Transfer und Entlehnung

Wenn ein bestimmtes sprachliches Element, eine sprachliche Struktur oder eine Regel von einer Sprache in die andere übertragen wird, dann spricht man von **Transfer**. Dabei können die Sprecher/innen konkretes Sprachmaterial wie Wörter oder Laute, abstrakte Strukturmuster oder Bedeutungen bzw. Gebrauchskontexte für Wörter oder Strukturen von einer Sprache (der sog. Gebersprache) in die andere (die sog. Nehmersprache) übertragen.

Die einfachste Form des Transfers ist die Übernahme einzelner Wörter aus der jeweils anderen Sprache: Häufig transferieren mehrsprachige Menschen Wörter aus anderen Sprachen, weil diese entweder ökonomischer sind oder ein Konzept beschreiben, das es in der anderen Sprache nicht gibt, z. B. kulturelle Besonderheiten (*Nikolaus*, *Weihnachtsmann*, *Osterhase*) oder den Bereich von Institutionen (*Arbeitsamt*, *Kindergeld*, *Lohnsteuerkarte*). Häufig werden aber nicht die eigentlichen Wörter, sondern nur deren Bedeutungen transferiert. Das geschieht v. a. bei Wörtern, die in beiden Sprachen lautlich ähnlich sind: So verwenden etwa italienischsprachige Migrant/innen in Deutschland die Wörter *regalo* (ital. „Geschenk“) mit der Bedeutung von dt. „Regal“ (statt ital. *scaffale*), *ramo* (ital. „Ast“) mit der Bedeutung von dt. „Rahmen“ (vgl. Krefeld 2004, S. 73). Russische Migrant/innen benutzen *familiya* (russ. „Familiennamen“) in der Bedeutung von dt. „Familie“ (statt russ. *sem'ja*) (vgl. Brehmer 2007, S. 179).

Wenn Phänomene des Transfers in den Sprachgebrauch einer ganzen Sprachgemeinschaft übergehen, spricht man von *Entlehnung*. Dieser Begriff wird im Deutschen vor allem in der historischen Sprachwissenschaft verwendet (vgl. Riehl 2014b, S. 39 ff.). Er bezeichnet Übernahmen der Gebersprache, die in das System der Nehmersprache integriert werden und dort kodifiziert oder zumindest konventionalisiert sind. In der Regel zeichnen sich Entlehnungen dadurch aus, dass sie morphologisch und syntaktisch in die Nehmersprache (also die Sprache, in die das Wort entlehnt wird) integriert sind. D. h., sie nehmen Endungen der Nehmersprache an (z. B. *du bike**st***) und sie übernehmen syntaktische Funktionen (z. B. als Prädikat).

Phänomene des Transfers beziehen sich auch auf die Übernahme von grammatischen Regeln oder Konstruktionen, die es in der einen Sprache gibt, in der anderen nicht (oder nur eingeschränkt). Ein Beispiel dafür ist das sog. Pro-Drop-Phänomen: In einer Reihe von Sprachen (z. B. Spanisch, Italienisch, Türkisch, Polnisch) ist die Setzung des Subjekt-

pronomens nicht obligatorisch wie im Deutschen. Viele mehrsprachige Personen, die eine sog. Pro-Drop-Sprache sprechen und mit dem Deutschen in Kontakt kommen, verwenden nun auch in ihrer Erstsprache das Pronomen in Kontexten, wo es normalerweise nicht steht. So sagen etwa dann Sprecher/innen mit Herkunftssprache Italienisch *io* [= ich] *vado a casa* statt *vado a casa* („ich gehe nach Hause“).

Im sog. Kiezdeutschen, einer Varietät des Deutschen, die unter Jugendlichen in Stadtvierteln mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Sprecher/innen gesprochen wird (Wiese 2012), findet man dagegen das umgekehrte Phänomen: Hier gibt es Beispiele, in denen das Subjektpronomen im Deutschen fehlt:

1. a) Ø Habt hier etwas gekocht?  
b) Ø *Musst nicht auf mich warten.*  
c) *Wisst Ø das nicht mehr?* (El Zatoni 2018, S.26)

Das Beispiel zeigt sehr schön, dass Sprachkontakt in beide Richtungen gehen kann: Sprecher von Pro-Drop-Sprachen dehnen den Gebrauch des Subjektpronomens unter dem Einfluss einer Sprache mit obligatorischem Gebrauch des Pronomens (wie dem Deutschen) aus, umgekehrt können Sprecher/innen das Pro-Drop-Prinzip auch aus der Kontaktsprache übernehmen und die Pronomina dann im Deutschen weglassen.

Schließlich kann Transfer auch im Bereich des Sprachverhaltens stattfinden. Hier kopieren die Sprecher/innen Sprachverhalten der einen Sprache, z. B. wie ich jemanden anrede, ob ich danke oder bitte oder jemanden ein Kompliment mache, in die andere (vgl. Riehl 2014b, S. 158 f., 2018). In diesen Bereich fällt auch der Transfer bestimmter Textmuster: Schüler/innen, die in Deutschland in eine einsprachige Schule gehen, übertragen kulturspezifische Textmuster des Deutschen auf ihre Muttersprache. Mit diesem Muster übernehmen die Schüler/innen auch die typischen Konnektoren des Deutschen und übersetzen sie in die Herkunftssprache (vgl. Riehl et al. 2018). Dieser Transfer ist dadurch zu begründen, dass das entsprechende Muster der Erstsprache im schulischen Kontext nicht eingeübt wird und dann das Modell des Deutschen übernommen wird. Umgekehrt können aber auch Erzählmuster aus der Herkunftssprache ins Deutsche transferiert werden und damit die Sprache bereichern (ebd.).

Neben diesen genannten Prozessen können in Sprachkontaktkonstellationen weitere Phänomene beobachtet werden, die auf die gleichzeitige Prozessierung mehrerer Sprachen zurückzuführen sind. Das sind etwa *Vereinfachungsprozesse* in der Sprache – wie beispielsweise der Kasusabbau (vgl. Riehl 2018, S. 48 ff.).

### 3.2 Code-Switching

Transfer bzw. Entlehnung muss man nun wiederum unterscheiden vom sog. **Code-Switching**. Darunter versteht man den Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder

Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion – wie in dem folgenden Beispiel:

2. *Eh eh eh si, per fa la Kosmetikerin ci vuole il ehm il so'n Pass, ich glaub per fare la, du musst halt in die neunte gehen, e se poi ce la fai kannst du des so mit'm Pass schaffen.*  
 [„Äh ja, um Kosmetikerin zu werden, braucht man den ehm den so'n Pass, ich glaub um das zu machen, du musst halt in die neunte gehen, und wenn du es dann schaffst kannst du des so mit'm Pass schaffen.“]  
 (Schülerin, 3. Generation italienischer Einwanderer, Bsp. aus Krefeld 2004, S. 100)

In der Forschung wird nun viel darüber diskutiert, ob man nur dann von Code-Switching sprechen kann, wenn es sich bei der anderssprachigen Äußerungskomponente um eine ganze Phrase oder einen Teilsatz handelt (wie in Beispiel 2 *e se poi ce la fai* – und wenn du es dann schaffst oder auch schon dann, wenn nur ein Wort aus der anderen Sprache kommt (wie im obigen Beispiel *Kosmetikerin*).

Viele Forscher (z. B. Myers-Scotton 2002, S.153) zählen auch Fälle mit nur einem Wort zum Code-Switching, vorausgesetzt, dass das aus der anderen Sprache eingefügte Wort spontan geäußert wird und nicht schon ein fester Bestandteil des Lexikons in der Varietät dieser Sprachgemeinschaft ist. Andere sprechen hier von *nonce borrowing* (Poplack 2004) bzw. Ad-hoc-Entlehnung (Riehl 2014b, S. 22). Poplack begründet diese Position damit, dass Ad-hoc-Entlehnungen sich von der Struktur her nicht von den im Lexikon kodifizierten Lehnwörtern unterscheiden.

In der Regel differenziert man zwischen situativem und konversationellem Code-Switching (vgl. Auer und Eastman 2010, S. 95 ff.; Matras 2009, S. 121 ff.). Beim situativen Code-Switching ändert sich die Sprache als Folge einer neuen Situation. So wechselt man etwa die Sprache, wenn ein neuer Gesprächspartner adressiert wird, mit dem man normalerweise eine andere Sprache spricht. In anderen Fällen ist auch das Thema ausschlaggebend: Gerade Kinder und Jugendliche wechseln häufig in ihre Schulsprache, wenn sie sich über Schulfächer unterhalten, weil diese in der Regel nur in dieser Sprache vorkommen. Bisweilen spielt auch der Typ der Interaktion eine Rolle: Man kann mit ein und derselben Person für ein privates Gespräch die eine Sprache wählen, beim Wechsel in eine offizielle Interaktion aber in die andere Sprache übergehen. Auch ein Wechsel der Örtlichkeit kann Sprachwechsel mit sich bringen (Riehl 2014b, S. 25 f.).

In einer mehrsprachigen Gemeinschaft kann aber auch bei gleichbleibender Situation Code-Switching auftreten. Das wird in der Regel als „konversationelles Code-Switching“ bezeichnet, hat meist diskursstrategische Gründe und erzielt einen kommunikativen Effekt. Häufig wird diese Strategie angewandt, um ein wörtliches Zitat auf diese Weise zu markieren, vgl.:

3. *Önce birisi geldi wolln sie in die bahn soll isch sie tragn dedi isch so nee diyom isch wart hier nur*  
 [„Zuerst kam einer wolln sie in die bahn soll isch sie tragn hat er gesagt isch so nee sage ich isch wart hier nur“]

(Türkischsprachige Frau im Rollstuhl an Straßenbahnhaltestelle, vgl. Keim 2012, S. 161) In diesem Beispiel gibt die Sprecherin den Inhalt der direkten Rede auf Deutsch wieder, so wie das vermutlich auch in der konkreten Situation geschehen ist. Die mehrsprachigen Sprecher/innen wechseln auch häufig die Sprache, wenn sie eine persönliche Einstellung oder Bewertung zum Ausdruck bringen wollen (Riehl 2014a, S. 102).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Funktion von Code-Switching als Identitätsmarker. Dies wurde bereits von Gumperz (1982, S. 83) beschrieben, der Code-Switching zwischen zwei Sprachen als Wechsel zwischen einem *we-code* (= die Sprache der eigenen Gruppe) und einem *they-code* (= die Sprache der anderen, der Mehrheitsgesellschaft) gleichsetzt, die verschiedene soziale Identitäten der Sprecher/innen aktivieren. Das zeigt sich sehr schön an dem folgenden Beispiel türkisch-deutscher Jugendlicher. Hier wird die eigene Sprachvarietät, der *we-code*, als „Kanakensprache“ beschrieben:

4. *aber auf Türkisch sprechen wir halt – ja unter uns sprechen wir – n'aber moruk*  
 [was gibt's Neues, Alter?] *was geht ab? Des is die Kanakensprache. Wenn man schon zwei, drei Sätze zusammen bildet auf Türkisch plus zwei, drei Sätze auf Deutsch.*  
 (Murat, 2. Generation, aus: Keim 2012, S. 172, im Original konversationsanalytische Transkription)

## 4 Bedeutung der Kontaktlinguistik in der Praxis

Forschungen zum Sprachkontakt in der Migration zeigen zum einen, wie die beteiligten Sprachen sich verändern. Meist verändern sich die Herkunftssprachen unter dem Einfluss der dominanten Umgebungssprache, aber auch diese kann Elemente aus den Herkunftssprachen aufnehmen, wie das Beispiel zu Pro-Drop belegt. Die Kontaktlinguistik zeigt weiter, wie Mehrsprachige ihr Vokabular erweitern, indem sie präzisere Begriffe für bestimmte Konzepte übernehmen. Schließlich kann die Kontaktlinguistik auch wesentliche Beiträge zur Pragmatik im schulischen Alltag (z. B. Transfer von Textmustern) liefern. Darüber hinaus belegen die Forschungen, dass Sprachkontakt und Sprachmischung natürliche Phänomene in mehrsprachigen Gesellschaften sind und dass mehrsprachige Menschen über ein vielfältigeres Sprachenrepertoire verfügen, das sie auch je nach Kontext einsetzen können.

## Literaturverzeichnis

- Auer, P., & Eastman, C. M. (2010). Code-Switching. In J. Jaspers, J. Verschueren & J.-O. Östman (Hrsg.), *Society and language use* (S. 84–112). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Brehmer, B. (2007). Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 163–185). Tübingen: Attempto.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact. English and immigrant languages*. Cambridge: CUP.
- El Zatoni, S. (2018). *Pro-Drop im Kiezdeutschen. Arbeitspapiere „Sprache, Variation und Migration“* (Studentische Arbeiten 8). Potsdam: Universität Potsdam.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.
- Keim, I. (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Krefeld, T. (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Narr.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge, New York: CUP.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics. Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Poplack, S. (2004). Code-Switching. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (S. 589–596). Berlin: de Gruyter.
- Riehl, C. M. (2014a). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riehl, C. M. (2014b). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, C. M. (2018). *Sprachkontaktforschung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, C. M. et al. (2018). Mehrschriftlichkeit. Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In B. Brehmer & G. Mehlhorn (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 93–116). Tübingen: Stauffenburg.
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact. An introduction*. Washington: Georgetown University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague, Paris, New York: Mouton.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Winford, D. (2003). *An introduction to contact linguistics*. Malden u. a.: Blackwell.

# Intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen: eine sozialwissenschaftliche Perspektive

Birger Schnoor

## 1 Einleitung

Sucht man nach geeigneten Erklärungsmodellen für die Mehrsprachigkeit von Migrant/innen und deren intergenerationale Entwicklung, dann empfiehlt es sich Theorien der soziologischen Eingliederungsforschung in den Blick zu nehmen. Viel rezipiert ist das *Modell der intergenerationalen Integration von Migranten* (Esser 1999, 2006, 2008) bei dem die *sprachliche* Integration von Migrant/innen ein spezieller Aspekt der individuellen Integration in soziale Systeme darstellt. Die einfachste Variante migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist die lebensweltliche Bilingualität, bei der zunächst die Herkunftssprache als Erstsprache (L1) erworben wird und zu einem späteren Zeitpunkt die Mehrheitsprache des Aufnahmelandes als Zweitsprache (L2). Der dauerhafte Erhalt der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit setzt demnach ein Modus der intergenerationalen sprachlichen Integration voraus, bei dem *beide* Sprachen in der Generationenfolge (Selbstgewanderte, Kinder, Enkel) erlernt werden. Allerdings betont Esser (2006, S. 213) mit Verweis auf Portes und Rumbaut (2001, S. 127), dass der assimilative Einfluss der Mehrheitsgesellschaft derartig hoch ist, dass mit zunehmender Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland (bei Selbstgewanderten), aber in jedem Falle in der zweiten und dritten Generation, die lebensweltliche Bilingualität von Migrant/innen vor allem am Verlust der Herkunftssprache scheitert. Als Grund hierfür wird neben abnehmender Anreizstrukturen zum Erwerb der Herkunftssprache vor allem mangelnde Lern- und Verwendungsgelegenheiten verantwortlich gemacht.

Im Folgenden wird das Modell der intergenerationalen Integration als ein mögliches Erklärungsmodell für den intergenerationalen Erhalt der lebensweltlichen Bilingualität von Migrant/innen vorgestellt werden. Der Fokus wird dabei auf dem theoretischen Mechanismus und den sozialen Bedingungen für den intergenerationalen Erhalt der Herkunftssprache liegen. In Abschnitt 2 wird zunächst der Aspekt der sprachlichen Integration in das allgemeine Modell intergenerationaler Integration von Migrant/innen eingeordnet. Anschließend wird der handlungstheoretische Grundmechanismus für die sprachliche Integration von Migrant/innen und die Indikatoren für das sprachliche Integrationsverhalten vorgestellt (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die

Vereinbarkeit der Annahmen des theoretischen Modells zur sprachlichen Integration von Migrant/innen mit der gesellschaftlichen Realität sprachlicher Diversität (Abschnitt 4).

---

## 2 Intergenerationale sprachliche Integration als individuelle Sozialintegration

Die sprachliche Integration von Migrant/innen in einen Aufnahmekontext wird in der soziologischen Eingliederungsforschung als Aspekt der individuellen Sozialintegration von Menschen in soziale Systeme behandelt. Der folgende Beitrag ist der Präsentation dieser spezifischen, sehr einflussreichen Theorie- und Forschungsperspektive auf Migration und Integration gewidmet. Dabei liegt der Fokus auf der Präsentation von Mechanismen und Wahrscheinlichkeiten einer bilingualen Entwicklung in der Migration – verstanden als Entwicklung, bei der es nicht nur zur Aneignung der umgebenden Mehrheitssprache (als L2) kommt, sondern auch zum Erhalt der Herkunftssprache (als L1).

Da der Integrationsprozess in der Regel langsam über die gesamte Biographie verläuft und sich Entwicklungen eher in der Generationenfolge zeigen, ist die individuelle Sozialintegration immer mit der Einnahme einer intergenerationalen Perspektive verbunden. Die Sozialintegration ist allgemein definiert als die „Beteiligung von individuellen Akteuren an bereits bestehenden sozialen Systemen und den sich daraus ergebenden Eigenschaften, Fertigkeiten und Ressourcen“ (Esser 2006, S. 24). Bezogen auf Sozialintegration von Migrant/innen geht es dabei immer um die individuelle Inklusion oder Exklusion in zwei soziale Systeme: die Majoritätsgesellschaft des Aufnahmelandes und die eigenethnische Minorität. Es lassen sich vier allgemeine Prozesse der individuellen Sozialintegration unterscheiden (Esser 2006, S. 24 ff.):

1. *Kulturation (kulturelle Integration)* ist der Prozess der Übernahme von Wissen, Fertigkeiten, kulturellen Vorstellungen und normativen Modellen, bezogen entweder auf das soziale System der Majoritätsgesellschaft des Aufnahmelandes oder das soziale System der eigenen ethnischen Minorität.
2. *Platzierung (strukturelle Integration)* ist der Prozess der Einnahme von relevanten Positionen im jeweiligen sozialen System, wie z. B. auf dem Arbeits-, Bildungs- oder Wohnungsmarkt.
3. *Interaktion (soziale Integration)* ist der Prozess der Aufnahme und Pflege von sozialen Beziehungen im jeweiligen sozialen System.
4. *Identifikation (emotionale Integration)* ist der Prozess der Zuordnung der eigenen Identität zu dem jeweiligen System und der Solidarisierung mit ihm.

Die intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen ist in dieser Systematik ein spezieller Aspekt der Kulturation. Die Fähigkeiten einer Person in verschiedenen Sprachen sind Bestandteile ihres kulturellen Kapitals. Sprachen – wenn kompetent beherrscht

– stellen Ressourcen für die Wohlfahrtsproduktion dar, die entweder mit Blick auf den Herkunftskontext oder den Aufnahmekontext nutzbar gemacht werden können.

Hinsichtlich jedes der allgemeinen Prozesse der Sozialintegration von Migrant/innen stehen vier Handlungsalternativen zur Verfügung (Esser 2006, S. 210 ff., Abbildung 1):

1. *Multiple Inklusion* bezeichnet die Mehrfachinklusion sowohl in das soziale System der Majoritätsgesellschaft als auch der eigenethnischen Minorität. Mit Blick auf die sprachliche Integration von Migrant/innen entspricht dies der *kompetenten Bilingualität*, d. h. dem intergenerationalen Erhalt der Beherrschung der Herkunftssprache und der Mehrheitssprache.
2. *Assimilation* bezeichnet die Inklusion in die Majoritätsgesellschaft bei gleichzeitiger Exklusion aus der eigenethnischen Minorität. Bei der intergenerationalen sprachlichen Integration entspricht dies der *monolingualen Assimilation*, d. h. der Beherrschung der Mehrheitssprache bei gleichzeitigem Verlust herkunftssprachlicher Fähigkeiten.
3. *Segmentation* bezeichnet die Exklusion aus der Majoritätsgesellschaft und Inklusion in die eigenethnische Minorität. Dies wird bei der intergenerationalen sprachlichen Integration als *monolinguale Segmentation* bezeichnet und beschreibt den Fall, bei dem die Mehrheitssprache des Aufnahmekontexts über Generationen hinweg nicht erlernt wird und eine Beschränkung auf die Herkunftssprache erfolgt.
4. *Marginalität* bezeichnet schließlich die Mehrfachexklusion sowohl aus der Majoritätsgesellschaft als auch der eigenen ethnischen Minorität. Für die intergenerationale sprachliche Integration bedeutet *sprachliche Marginalisierung*, dass weder die Herkunftssprache noch die Mehrheitssprache genügend erworben werden, um als Ressourcen für die Wohlfahrtsproduktion zu dienen.

| Fähigkeiten<br>Zweitsprache (L2) | Fähigkeiten Erstsprache (L1) |                              |
|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                                  | hoch                         | niedrig                      |
| hoch                             | kompetente Bilingualität     | monolinguale Assimilation    |
| niedrig                          | monolinguale Segmentation    | sprachliche Marginalisierung |

**Abb. 1** Typen der sprachlichen Integration von Migrant/innen (vgl. Esser 2006, S. 210)



### 3 Theoretischer Mechanismus und soziale Bedingungen für den intergenerationalen Erhalt herkunftssprachlicher Fähigkeiten

Für die Erklärung, wie es nun zu den unterschiedlichen Typen intergenerationaler sprachlicher Integration kommt, benötigt man (1) einen theoretischen Mechanismus, der Aussagen darüber macht, nach welchen allgemeinen Regeln Menschen handeln (Handlungstheorie) und (2) Merkmale der sozialen Lebensumstände als spezielle Bedingungen für ihr Handeln (Sozialkontextanalyse).

Der theoretische Mechanismus des Modells der intergenerationalen Integration von Migrant/innen stammt aus der *Wert-Erwartungs-Theorie* (Esser 1999). Danach ist menschliches Handeln prinzipiell auf die Befriedigung zweier Grundbedürfnisse ausgerichtet: physisches Wohlbefinden und soziale Wertschätzung. Auf Grundlage dieses Antriebs bewerten Menschen Handlungen nach ihrem subjektiv erwarteten Nutzen, also danach, ob sie eine Investition in ihre eigene zukünftige Wohlfahrt oder die ihrer Nachkommen darstellen. Ausgewählt wird diejenige Handlungsalternative, bei der der erwartete Nutzen maximal ist. Die Höhe der Nutzenerwartung an eine Handlungsalternative ergibt sich aus dem Zusammenspiel dreier theoretischer Konstrukte (Esser 1999, S. 247 ff., 2006, S. 39 ff.): *Motivation*, als der Wert der positiven Handlungsfolgen, die von der Handlungsalternative erwartet werden; *Opportunitäten* als die Wahrscheinlichkeit für den Eintritt der positiven Handlungsfolgen (Erfolgswahrscheinlichkeit); *Kosten* als negative Gewinne einer Handlungsoption bzw. entgangener Gewinne der nichtgewählten Handlungsalternativen.

Mit Blick auf das Explanandum intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen werden aus diesem allgemeinen theoretischen Mechanismus sodann gesonderte Erwerbsmechanismen und deren soziale Bedingungen für das Erlernen der Herkunftssprache als Erstspracherwerb und das Erlernen der Mehrheitssprache des Aufnahmelandes als Zweitspracherwerb abgeleitet (Esser 2006, 58 ff.). Bei beiden Varianten von Lernprozessen stehen den Individuen jeweils die Handlungsalternativen Erwerb/Nicht-Erwerb offen. Aus den vier möglichen Kombinationen resultieren dann die oben genannten Typen sprachlicher Integration von Migrant/innen (siehe Abbildung 1).

Aufgrund der Dominanz der umgebenden Mehrheitssprache besteht in dem so charakterisierten Erwerbsprozess die Gefahr, dass der Erhalt einer kompetenten Bilingualität eher am intergenerationalen Verlust der Herkunftssprache scheitert als am ausbleibenden Erwerb der Mehrheitssprache. Daher geht es nach Esser (2006, S. 210 ff.) letztlich nur um zwei Handlungsalternativen: Erhalt der Herkunftssprache durch Investition in herkunftsbezogenes kulturelles Kapital durch Lernanstrengungen (engl. *minority language retainment*, *language maintenance*, *language resilience*) oder Verlust der Herkunftssprache durch das Ausbleiben dieser Investitionen (engl. *language shift*, *language loss*, *mother-tongue shift*, *first-language attrition*).

Nach Maßgabe des allgemeinen theoretischen Mechanismus kommt es dann zu einem dauerhaften Erhalt der Herkunftssprache, wenn (1) die Herkunftssprache über Generationen hinweg als Ressource für die Wohlfahrtsproduktion angesehen wird (Motivation), (2) es Gelegenheitsstrukturen zum Erlernen und zur Verwendung gibt (Opportunitäten)

und sich (3) eventuelle Kosten in Grenzen halten. Das Vorhandensein von Opportunitäten zum Spracherhalt ist hierbei eine *notwendige* Bedingung, denn wenn es keine Gelegenheit zum Erwerb oder zur Verwendung der Herkunftssprache gibt, dann wird diese aufgegeben werden, unabhängig davon, wie hoch die Motivation zum Spracherhalt ist.

Als Indikatoren für die individuelle Neigung zum Erhalt der Herkunftssprache werden aggregierte Merkmale der sozialen Lebensbedingungen herangezogen. Die Idee dahinter ist, dass Menschen aus ähnlichen Lebenslagen auch ähnlich handeln, da sich bei ihnen die Konfiguration der Grundkonstrukte ihres Handelns (Motivation, Opportunitäten, Kosten) ähneln (Esser 2006, S. 218 ff.).

Eine höhere intergenerationale *Motivation* zum Erhalt der Herkunftssprache ist neben Merkmalen der Migrationsgeschichte der Familie (z. B. unfreiwillige Migration, Motiv zur Rück- oder Weiterwanderung) vor allem von den Möglichkeiten der Verwendbarkeit im eigenen ethnischen Kontext abhängig. Motivationsfördernd sind die Nutzung herkunftssprachlicher Medien, transnationale Beziehungen, die Größe der Minorität im Aufnahmeland (ethnische Konzentration) und das Vorhandensein eigenethnischer sozialer Netzwerke bzw. Gemeinden in der alltäglichen Lebensumwelt. Aber der wohl wichtigste Grund für Migrant/innen, ihre Herkunftssprache über Generationen hinweg vital zu halten, ist der Gebrauch dieser Sprache für die alltägliche familiäre Kommunikation (Familiensprache). Eine Senkung der Motivation zum intergenerationalen Erhalt der Herkunftssprache ist von einer großen räumlichen Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmekontext zu erwarten (wobei sich dieser Zusammenhang durch die heutigen Möglichkeiten von *social media* sicherlich abgeschwächt hat).

Wie bei der Motivation ist auch die Höhe der *Opportunitäten* zum intergenerationalen Erhalt der Herkunftssprache vor allem von der Verwendbarkeit im eigenethnischen Kontext abhängig. Ausschlaggebend ist das Ausmaß des Zugangs zu herkunftssprachlichen Kontexten, das sich über die darin verbrachte Zeit, die ethnische Zusammensetzung und die Möglichkeiten des Kontakts in alltäglichen Interaktionen ergibt. Neben diesen lebensweltlichen Zugängen zur Herkunftssprache ist aber auch die systematische Förderung durch herkunftssprachlichen Unterricht ihrem Erhalt förderlich.

Variationen in den *Kosten* für den intergenerationalen Erhalt der Herkunftssprache sind von Unterschieden in den sozialen Lebensbedingungen hingegen nach diesem Konzept kaum zu erwarten. Entsprechende Anlässe ergeben sich z. B. aus negativen Stereotypen gegenüber der ethnischen Minorität, die in der Aufnahmegesellschaft bestehen, aber auch von Angehörigen der Minorität selbst geteilt werden können. Diese könnten die Neigung zum intergenerationalen Erhalt der Herkunftssprache verringern, um Verluste bei der sozialen Wertschätzung zu vermeiden.

#### 4 Ist die lebensweltliche Bilingualität von Migrant/innen ein intergenerational dauerhaftes Phänomen?

Nach dem vorgestellten Modell der intergenerationalen sprachlichen Integration von Migrant/innen scheitert der Erhalt einer dauerhaften kompetenten Bilingualität also daran, dass sich mit zunehmender Aufenthaltsdauer im Aufnahmekontext die Motivation zum Erhalt der Herkunftssprache und/oder die Möglichkeiten ihrer Verwendung ausschleichen und deshalb die monolinguale Assimilation von Generation zu Generation wahrscheinlicher wird. Dieser Annahme steht jedoch die Beobachtung entgegen, dass Einwanderungsländer ein hohes Maß an sprachlicher Diversität aufweisen. Nach Esser (2006) liegt die Ursache für diese scheinbar gegensätzliche Beobachtung am *replenishment effect* einer fortwährenden Zuwanderung (siehe Abbildung 2). Nach diesem Verständnis ist die lebensweltliche Bilingualität von Migrant/innen im *Längsschnitt* kein dauerhaftes Phänomen, sondern eine Phase im Entwicklungsprozess hin zu einer monolingualen Assimilation. Dabei verlassen Personen mit zunehmender Aufenthaltsdauer im Aufnahmekontext die Gruppe der Bilingualen in Richtung der Gruppe der monolingual Assimilierten. Allerdings wird die Gruppe der Bilingualen aber auch fortwährend durch neu zugewanderte Personen „wiederaufgefüllt“ (*replenished*), was im *Querschnitt* dazu führt, dass die lebensweltliche Bilingualität von Migrant/innen ein stabiles gesellschaftliches Phänomen darstellt.

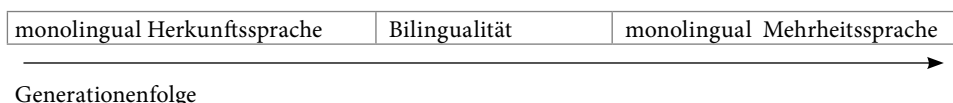


**Abb. 2** *Replenishment Effect* bei der intergenerationalen sprachlichen Integration

Lebensweltliche Bilingualität von Migrant/innen ist demnach auf *kollektiver* Ebene eine dauerhafte gesellschaftliche Realität von Einwanderungsländern. Auf *individueller* Ebene der intergenerationalen sprachlichen Integration wäre sie hingegen ein temporäres Phänomen.

Starke Belege für die Grundannahmen des vorgestellten Ansatzes finden sich in der empirischen Beobachtung von historischer Migration, vor allem in sog. klassische Einwanderungsstaaten wie den USA. Ob bzw. inwieweit sie für aktuelle Entwicklungen weiterhin tragfähig sind, ist eine offene Frage, die erneut nur im historischen Rückblick zu klären sein wird. Die aktuell diskutierten theoretischen Ansätze sind einerseits die „Neue Assimilationstheorie“ (Alba und Nee 1997), mit der Annahme der sprachlichen Assimilation als Normalfall, und andererseits die „Theorie der segmentierten Assimilation“ (Portes und Zhou 1993; Zhou 1997; Portes und Rumbaut 2001), mit der Annahme einer auch intergenerational dauerhaften lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Zu bedenken ist dabei, dass sich Migration selbst „dynamisiert“ hat. Gegenüber historischen Migrationen sind immer mehr Weltgegenden in Aus-, Ein- und Weiterwanderungsbewegungen einbezogen und die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Aufrechterhaltung von Zeit- und Ortsgrenzen

überwindender Kommunikation sind exorbitant gewachsen. Hierdurch entstehen auch für die Funktionalität der Herkunftssprachen neue Opportunitäten. Zugleich wächst aufgrund von Globalisierungsprozessen – etwa im ökonomischen Feld – der Sprachenbedarf, und zwar über die Beherrschung von jeweils dominanten Umgebungssprachen und regionalen oder internationalen weiteren Verständigungssprachen (wie Englisch) hinaus. Ob sich daraus auch weitergehende Opportunitäten für die intergenerationale Transmission von Herkunftssprachen ausbilden und damit auch lebensweltliche Zweisprachigkeit tradiert wird, ist eine der spannendsten Fragen der Integrationsforschung.

## Literaturverzeichnis

- Alba, R. D., & Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. In *International Migration Review*, 31(4), S.826–874.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Esser, H. (2008). Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation. Neue Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In F. Kalter (Hrsg.) *Migration und Integration* (Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48/2008) (S. 81–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, New York: University of California Press; Russell Sage Foundation.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. In *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), S. 74–96.
- Zhou, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. In *International Migration Review*, 31(4), S.975–1008.

---

**3**

**Einflüsse auf und Effekte  
von Mehrsprachigkeit**

# Sprachaneignung über die Lebenszeit

Christine Dimroth

Wenn es um die Entwicklung von Mehrsprachigkeit geht, sind jüngere Lernende erfolgreicher als ältere – diese Verallgemeinerung von Alltagsbeobachtungen ist zwar nicht grundfalsch, Ergebnisse der Mehrsprachigkeits- und Zweitspracherwerbsforschung legen aber nahe, dass sie in verschiedener Hinsicht präzisiert und auch relativiert werden muss. Zunächst geht es bei der Frage nach dem Einfluss des Alters in der Forschung fast immer um das Alter zu Erwerbsbeginn (*age of onset*). Außerdem ist zu klären, was genau unter „Sprachenlernen“, „jünger“ und „erfolgreich“ verstanden werden soll. Entsprechend sollen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen die folgenden Fragen erörtert werden: Trifft die Beobachtung auf alle Arten des Sprachenlernens gleichermaßen zu? Können feste Altersgrenzen bestimmt werden, die für die Sprachentwicklung eine besondere Bedeutung haben? Welche mit dem Alter veränderlichen Faktoren haben einen relevanten Einfluss – und worauf genau?

---

## 1 Trifft die Beobachtung auf alle Arten des Spracherwerbs gleichermaßen zu?

Entgegen weit verbreiteter Annahmen deuten neuere Forschungsergebnisse recht eindeutig darauf hin, dass sich ein jüngeres Einstiegsalter beim Fremdsprachenlernen im Schulkontext oft nicht vorteilhaft auswirkt. Vergleichsstudien belegen, dass Schüler/innen, die beispielsweise im Grundschulalter mit dem Unterricht in einer Fremdsprache beginnen, von solchen, die in den ersten Klassen der Sekundarstufe beginnen, regelmäßig bald ein-, wenn nicht sogar überholt werden (Pfenninger und Singleton 2017). Es ist plausibel, dass jüngere Kinder zwar beim impliziten Lernen (DeKeyser 2003) Vorteile haben, aufgrund ihrer weniger fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung jedoch von expliziten Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht nicht in gleichem Maße profitieren können wie ältere Schüler/innen. Für erfolgreiches implizites Lernen stellt der Regelunterricht in einer Fremdsprache jedoch nicht genug sprachlichen Input zur Verfügung.

Aussagen zum Altersfaktor, die jüngeren Lernenden pauschal einen Vorteil zuschreiben, greifen also zu kurz, wenn sie sich nicht explizit auf Lernsituationen beziehen, bei denen die Lernenden regelmäßig mit Sprechern der Zielsprache kommunizieren. Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher auf den sogenannten „ungesteuerten“ Spracherwerb durch Sprachkontakt im Alltag, wobei allerdings nicht ausgeschlossen ist, dass Lernende zugleich auch in der Zielsprache unterrichtet werden.

---

## **2 Können feste Altersgrenzen bestimmt werden, die für den Spracherwerb eine besondere Bedeutung haben?**

In der empirischen Spracherwerbsforschung wird zwischen verschiedenen Spracherwerbstypen unterschieden. Das Alter bei Erwerbsbeginn spielt bei der Abgrenzung eine zentrale Rolle. Untersucht werden vor allem die Interimsgrammatiken, die jüngere und ältere Lernende bei ihrer schrittweisen Annäherung an die Zielsprache entwickeln, und die sich in der Sprachproduktion und bei der Sprachverarbeitung manifestieren (Cristante et al. 2016). Bei der Einteilung von Spracherwerbstypen wird die Entwicklung oft mit dem monolingualen Erstspracherwerb verglichen, der damit als eine Art Messlatte für idealtypischen Spracherwerb fungiert. Oft wird der in einem relevanten Lebensalter (etwa: beim Schuleintritt) erreichte Erwerbsstand verglichen. Dies mag praktische Relevanz haben, sagt aber nicht direkt etwas über den Altersfaktor aus, wenn Unterschiede in der Kontaktdauer nicht berücksichtigt werden. Für eine kritische Sicht auf die generelle Vergleichbarkeit monolingualer und mehrsprachiger Sprecher siehe Grosjean 1989 (und vgl. den Beitrag des Autors in diesem Band).

Vom bilingualen Erstspracherwerb ist die Rede, wenn Kinder praktisch von Geburt an mit zwei oder mehr Umgebungssprachen aufwachsen (De Houwer 2009). Sie durchlaufen dabei Entwicklungsphasen, die dem monolingualen Erstspracherwerb entsprechen. Tritt eine weitere Sprache leicht verzögert hinzu, spricht man von sukzessivem Bilingualismus/Multilingualismus. In den ersten Lebensjahren wurden auch bei diesem Erwerbstyp Übereinstimmungen mit dem Verlauf des monolingualen Erstspracherwerbs dokumentiert (Tracy und Thoma 2009). Wird eine weitere Sprache erst gelernt, nachdem die Grammatik der Erstsprache(n) bereits in ihren Grundzügen erworben wurden (wobei umstritten ist, was genau zu diesen Grundzügen zählen soll), spricht man von kindlichem Zweitspracherwerb und unterstreicht damit qualitative Unterschiede zum Erstspracherwerb (Paradis 2007).

Diese Altersgrenze wird typischerweise um die Vollendung des dritten bis vierten Lebensjahres angesetzt. Ob sich hier, wie einige Theorien annehmen (Meisel 2009; Rothweiler 2016), das Spracherwerbsvermögen grundlegend verändert, oder aber in erster Linie das bereits erworbene Sprachwissen und/oder Faktoren außerhalb des Lernenden stärkeren Einfluss auf den Erwerb einer weiteren Sprache nehmen, ist umstritten. Manche Autor/innen unterteilen den kindlichen Zweitspracherwerb noch einmal zwischen frühem (Anfangsalter ab ca. 3 Jahre) und späterem kindlichen Zweitspracherwerb (ab Schuleintritt; Schulz

und Grimm 2012). Ab der Pubertät spricht man vom Zweitspracherwerb Erwachsener. Während also bis zum Ende der Kindheit relativ feine Altersabstufungen vorgeschlagen werden, gibt es solche Altersgrenzen für die Zeit danach nicht. Trotz einiger neuerer Projekte zum Spracherwerb über die gesamte Lebensspanne (Berthele und Kaiser 2014; Pfenninger und Polz 2018) sind Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Erwachsenen auch vergleichsweise wenig erforscht worden. Das hat einerseits mit der Vielzahl weiterer Einflussfaktoren zu tun, die sich mit steigendem Alter der Lernenden exponentiell vermehren, ist aber auch eine Konsequenz von Theorien, die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen beim Spracherwerb als Folge biologischer Reifung interpretieren und von radikalen Veränderungen im Verlauf oder am Ende der Kindheit ausgehen. Im Vergleich mit solchen fundamentalen Unterschieden, so die Annahme, sei die mit dem Älterwerden einhergehende Variation zu vernachlässigen (siehe Abschnitt 3).

Birdsong (2006) stellt bei einer Zusammenfassung von Untersuchungsergebnissen fest, dass bisher keine grammatischen Eigenschaften identifiziert werden konnten, die nicht zumindest von einigen erwachsenen Lernenden auf muttersprachlichem Niveau beherrscht wurden. Zugleich ist jedoch umstritten, ob individuelle Lernende dieses Niveau in allen Bereichen erreichen können. Dies ist auch deshalb empirisch schwer festzustellen, weil unklar ist, wie ein „muttersprachliches Niveau“ im Einzelnen zu operationalisieren ist (für einen Überblick siehe auch Singleton und Ryan 2004).

Insbesondere für die ersten Lebensjahre gibt es aufgrund der sehr dynamischen Sprachentwicklung auch alternative Einteilungsvorschläge. Dass hinsichtlich der genauen Positionierung von relevanten Altersgrenzen kein Konsens besteht, hat verschiedene Gründe. Nachdem sich die Forschung zunächst auf das Entdecken systematischer Gemeinsamkeiten konzentriert hatte, wurden später vermehrt individuelle Unterschiede zwischen Lernenden und eine Vielzahl äußerer Einflussfaktoren in den Blick genommen. Aufgrund der großen Variation auch innerhalb von Altersgruppen wird heute davon ausgegangen, dass die Übergänge zwischen den verschiedenen Erwerbstypen fließend sind. Außerdem wirkt sich das Alter nicht auf alle Arten sprachlichen Wissens in derselben Weise aus. So scheint beispielsweise die Wortschatzentwicklung weniger stark altersabhängig zu sein als der Grammatikerwerb, aber auch grammatische Teilbereiche sind nicht in gleichem Maße betroffen (Dimroth 2008).

---

### **3 Welche mit dem Alter veränderlichen Faktoren haben einen relevanten Einfluss – und worauf genau?**

Zu den altersabhängigen Eigenschaften der Lernenden gehören in erster Linie kognitive und sozio-affektive Voraussetzungen, die beeinflussen, wie Lernende die Zweitsprache beim Verstehen und Produzieren verarbeiten können. Direkt altersabhängig sind allgemeine kognitive Ressourcen wie etwa das Arbeitsgedächtnis und die sogenannten exekutiven Funktionen, mit denen Lernende an die Spracherwerbsaufgabe herangehen. Diese Größen



unterliegen bis ins junge Erwachsenenalter einer besonders dynamischen Entwicklung, wobei in gebrauchsbasierten Ansätzen (Lieven und Tomasello 2008) angenommen wird, dass die anfängliche Beschränkung kognitiver Ressourcen auch Vorteile haben kann, da das notgedrungen kleinschrittige und stark imitative Vorgehen junger Kinder insbesondere vorschnelle Generalisierungen verhindert.

Bei der Verarbeitung komplexerer grammatischer Strukturen können sich weiter entwickelte kognitive Ressourcen jedoch vorteilhaft auswirken (Cristante et al. 2016). Zu den kognitiven Voraussetzungen gehört auch das mit dem Alter wachsende Vorwissen der Lernenden. Das betrifft nicht nur zunehmendes sprachliches Wissen aus bereits erworbenen Sprachen, das den Erwerb weiterer Sprachen positiv oder negativ beeinflussen kann, sondern auch konzeptuelles Wissen. Im Kleinkindalter müssen beispielsweise sprachlich relevante Raum- und Zeit-Konzepte oder Grundlagen des Informations- oder Diskursmanagements erworben werden, die älteren Lernenden bereits zur Verfügung stehen (Dimroth und Habertzettl 2012).

Neben dem Erwerbsverlauf wurde in der Forschung zum Altersfaktor besonders der Zusammenhang zwischen Erwerbsalter und der letztendlich erreichten Kompetenz (*ultimate attainment*) untersucht. Dass hier ein negativer Zusammenhang besteht, ist allgemein anerkannt. Umstritten ist jedoch, ob es sich um eine kontinuierliche Entwicklung handelt (mit zunehmendem Erwerbsalter wird durchschnittlich ein weniger fortgeschrittener Endstand erreicht), oder ob es während oder gegen Ende der Kindheit einen Bruch gibt, so dass vorher sehr erfolgreich, und danach deutlich weniger erfolgreich gelernt wird (für einen Überblick siehe Birdsong und Vanhofe 2016).

Für einen qualitativen Bruch argumentiert die über lange Zeit einflussreiche generative Spracherwerbstheorie (Long 1990; Meisel 2009). Sie geht davon aus, dass das (Klein-) Kindalter eine „Kritische Periode“ für den Spracherwerb darstellt. Während dieses Zeitfensters steht Lernenden angeborenes und speziell auf Sprache zugeschnittenes Vorwissen (Universalgrammatik) zur Verfügung. Biologische Reifung führt dazu, dass Lernende nach Verstreichen dieser (unterschiedlich verorteten) Periode nicht mehr denselben Zugang zur Universalgrammatik haben und sich dann mit weniger spezifischen kognitiven Ressourcen behelfen müssen. Abstraktes syntaktisches Wissen können sie dieser Auffassung zufolge nicht mehr so mühelos erwerben wie „Muttersprachler“ und anhaltende qualitative Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lernenden sind unausweichlich. Schwächere Versionen der Theorie sprechen eher von sensiblen Phasen für den Spracherwerb. Alternative theoretische Ansätze teilen die Annahme angeborenen Syntaxwissens nicht und weisen auf eine Vielzahl weiterer Einflussgrößen hin, die sich mit dem Alter verändern. Mit Blick auf sozio-affektive Voraussetzungen ist beispielsweise vorgeschlagen worden, dass eine größere Bereitschaft zur sozialen Integration den Spracherwerbserfolg von Kindern letztlich mindestens ebenso sehr bestimmt wie etwa Unterschiede in den kognitiven Voraussetzungen (Pagonis 2009).

Neben zentralen Eigenschaften der Lernenden spielen auch Ausprägungen der Lernsituation eine Rolle, die für das Sprachenlernen in bestimmten Lebensabschnitten typisch sind (Grotjahn 2003). Zu nennen wären hier beispielsweise Qualität und Quantität des

Sprachkontakts (Unsworth 2015) oder soziolinguistische Phänomene, wie etwa das relative Prestige von Familien- und Umgebungssprache, das mit zunehmendem Alter stärker wahrgenommen wird (Paradis 2007).

Es ist also nicht einfach, den Einfluss des Lernalters auf die mehrsprachliche Entwicklung genau zu bestimmen, da viele Eigenschaften von Lernenden und auch typische Lernsituationen mit dem Alter variieren und sich diese komplexen Faktorenbündel nicht immer gleich stark auswirken müssen (so kann sich das Alter beispielsweise auf den Erwerb zweier eng verwandter Sprachen anders auswirken als auf typologisch weit entfernte). Für das Verständnis der Forschungsliteratur sind die folgenden Leitfragen hilfreich:

- Geht es um Eigenschaften der Lernenden oder der Lernsituation und welche sind dies jeweils?
- Wird angenommen, dass die relevanten Eigenschaften für Lernende in einem bestimmten Lebensalter aufgrund verschiedener Umstände „typisch“ sind, oder geht man davon aus, dass sie direkt mit der altersbedingten biologischen Reifung zusammenhängen, so dass es keine Ausnahmen geben kann?
- Wird der Einfluss der relevanten Faktoren auf den Erwerbsverlauf oder die letztlich erreichte Sprachkompetenz untersucht?

Die Ausweitung des wissenschaftlichen „Suchraums“ auf eine Vielzahl kognitiver und sozial-affektiver Faktoren und die genauere Untersuchung der Lernsituationen hat die Forschung nicht einfacher, aber das entstehende Bild letztlich vollständiger und realistischer gemacht.

## Literaturverzeichnis

- Berthele, R., & Kaiser, I. (Hrsg.) (2014). Mehrsprachigkeit und Lebensalter. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 99, S. 1–16.
- Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. In *Language Learning*, 56, S. 9–49.
- Birdsong, D., & Vanhove, J. (2016). Age of Second-Language-Acquisition: Critical Periods and Social Concerns. In E. Nicoladis & S. Montanari (Hrsg.), *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency* (S. 163–182). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Cristante, V., Dimroth, C., & Schimke, S. (2016). Die Rolle verschiedener methodischer Zugänge bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als L2. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, S. 43–60.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (S. 313–348). Malden, MA: Blackwell.
- Dimroth, C. (2008). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In B. Ahrenholz

- (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 117–133). Freiburg: Fillibach.
- Dimroth, C., & Haberzettl, S. (2012). The Older the Better, or More is More: Language Acquisition in Childhood. In S. Benazzo, M., Hickmann, & M. Watorek (Hrsg.), *Comparative Perspectives to Language Acquisition: A tribute to Clive Perdue* (S. 324–350). Bristol: Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In *Brain and Language*, 36, S. 3–15.
- Grotjahn, R. (2003). Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. In *Deutsch als Fremdsprache*, 1, S. 32–41.
- Lieven, E., & Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In P. Robinson & N. Ellis (Hrsg.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (S. 168–196). New York: Routledge.
- Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. In *Studies in Second Language Acquisition*, 12, S. 251–285.
- Meisel, J. (2009). Second language acquisition in early childhood. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, S. 5–34.
- Pagonis, G. (2009). *Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb. Was erklärt den Altersfaktor im Zweitspracherwerb? Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lernerinnen unterschiedlichen Alters*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & L. Wei (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (S. 15–44). Mouton de Gruyter.
- Pfenninger, S., & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning. Revisiting the Age Factor*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pfenninger, S., & Polz, S. (2018). Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner. In *Journal of the European Second Language Association*, 2, S. 1–13.
- Rothweiler, M. (2016). Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, S. 9–25.
- Schulz, P., & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel, & H. Weiss (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart: Metzler.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tracy, R., & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & C. Dimroth (Hrsg.), *Functional categories in learner language* (S. 1–43). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Unsworth, S. (2015). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Hrsg.), *Lifespan perspectives on bilingualism* (S. 136–196). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

# Cognitive and memory-related effects of child multilingualism

Elma Blom

---

## 1 Introduction

It is generally accepted in the field of psycholinguistics that the multilingual brain is different from the monolingual brain. However, regarding the cognitive and memory-related effects of multilingualism, opinions and findings vary greatly. The aim of this chapter is to provide the theoretical background and an overview of the research challenges in this research area with a special focus on child multilingualism. The bulk of research on this topic has focused on bilinguals, who are included in the notion of multilingualism as used in this chapter.

---

## 2 Theoretical background

Research has shown that in the multilingual brain, the different languages are simultaneously active, even in contexts in which only one language is used. As a consequence of co-activation, the languages may interfere with each other. Evidence for cross-language interference has been found in experiments in which bilingual participants are asked to name pictures (Kohnert 2002). In such experiments, it takes bilinguals longer to name pictures in a mixed-language condition than in single-language conditions. In the mixed-language conditions, a cue indicates which language bilinguals should use for naming. This observation can be interpreted as follows: if the activation levels of both languages are high, as in a mixed-language condition, the two languages are in conflict and compete for selection which consequently delays the participants' response times.

In solving the language conflict that arises due to co-activation, it is assumed that bilinguals use their cognitive control system, also referred to as the *executive functions*. The executive functions are a set of domain-general cognitive processes used to direct actions and thought. They comprise functions such as inhibition, updating of the working memory contents, and attentional shifting between tasks. Theories on the cognitive and memory-related effects of bilingualism have mostly focused on the inhibition function,

and in particular interference inhibition, as opposed to response inhibition. Interference inhibition is assumed to be used to control interference from the non-target language by suppressing one language in favor of the other thereby solving the conflict between the two languages (Green 1998). More recent theoretical insights hold, however, that bilinguals use their cognitive control abilities not only *reactively* where a conflict has arisen, but also *proactively* to reduce interference before it may occur. Bilinguals may thus not only outperform monolinguals on the suppression of competing stimuli in conflict tasks, but they may also show global advantages and broad enhancement of the cognitive control system in non-conflict situations (Costa et al. 2009).

Further theoretical refinement has led to hypotheses about how the cognitive control system is adaptively used in different interactional settings (Green and Abutalebi 2013), linking insights from psycholinguistics with sociolinguistics to yield predictions about which bilingual settings are more likely to be associated with cognitive benefits. Below, three more or less prototypical contexts in which multilingual children grow up are described. It is important to realize, however, that in reality, the distinctions are often less clear-cut and more gradual.

Firstly, in dense-mixing contexts, bilingual speakers routinely and frequently alternate their languages. Dense-mixing is also characterized by intra-sentential code-mixing, which refers to using multiple languages within one and the same sentence. The languages cooperate rather than compete. Because little cognitive control is required, any cognitive training may be limited. Second, in dual-language contexts, both languages are used but typically with different speakers. An example are bilingual families with a one-parent-one-language (OPOL) strategy. In such contexts, switching is inter-sentential (within a conversation but not within an utterance) rather than intra-sentential. Third, in single-language contexts, speakers use one language in one environment, and the other in a second distinct environment. An example are families where one language is used at home and another language outside the home (e.g., daycare or school). In such contexts, code-mixing is relatively infrequent. In single-language but especially in dual-language contexts, more cognitive control is needed than in dense-mixing contexts, because a child cannot speak just any language, but has to monitor bilingual language use and manage it in line with the goals and expectations of a given situation.

---

### **3 Research debate: challenges and opportunities**

The brief overview above demonstrates in a nutshell how theories of the cognitive and memory-related effects of bilingualism have evolved. Empirically, however, the debate is far from settled. Central themes concern the fundamental question as to whether or not there are any (meaningful) effects of bilingualism on children's cognitive development or whether cognitive effects attributed to bilingualism actually stem from other, confounding,

variables. In addition, questions are raised in relation to the heterogeneity of bilinguals, the specific cognitive functions tested, and the measures that have been used (Barac et al. 2014).

Many studies observe that bilingual children outperform monolinguals in neuropsychological tasks that test executive functioning skills (Adesope et al. 2010). Not all studies with bilingual children have replicated the effects, however, despite solid methodology (Duñabeitia et al. 2014). Differential findings across studies may, first of all, have to do with confounding variables that are controlled in one study but not in the other. Besides factors such as linguistic proficiency and cultural differences between monolinguals and bilinguals, one of the factors that has figured prominently is socioeconomic status (SES). Interestingly, controlling for SES differences can lead to both the surfacing of cognitive differences (Carlson and Meltzoff 2008) as well as to the vanishing of these differences (Morton and Harper 2007) in monolingual-bilingual comparisons. These results demonstrate that SES should be taken into consideration, but show that other factors are involved as well.

Second, bilinguals are heterogeneous and it is not necessarily the case that all bilinguals are equally likely to show cognitive effects of their bilingualism. For example, if children are unbalanced bilinguals and much more proficient in one language than the other, no cognitive effects of bilingualism may emerge (Blom et al. 2017; Poarch and Van Hell 2012). Distinguishing between bilingual interactive settings and the extent to which the languages are in a competitive or cooperative relation, as proposed in recent theories, may be a promising venue for future research. Few studies to date have looked into the role of the bilingual environment, but there are some indications that bilingual children whose parents speak different languages outperform bilingual children whose parents speak the same language on inhibition tasks (Verhagen et al. 2015). In contrast, neither language distance (Barac and Bialystok 2012; Blom et al. 2017) nor the number of languages multilingual children are exposed to and use (Poarch and Van Hell 2012) appear to modulate the emergence of cognitive effects.

Looking more closely at the role of the bilingual environment implies moving from comparisons of monolinguals with bilinguals to investigating differences among bilinguals themselves. Using within-subject designs provides a powerful method to control for confounding variables (Crivello et al. 2016). In addition, investigating effects of bilingualism beyond inhibition may provide promising new research avenues as there are indications that bilingual children also outperform monolingual children in working memory tests (Morales et al. 2013) as well as tests measuring attentional shifting (Barac and Bialystok 2012), in line with the hypothesis that bilingualism has a more global effect on cognitive control. Furthermore, measures and tests other than the ones that are frequently used in studies on cognitive and memory-related effects of bilingualism may yield promising results. For example, cognitive effects of bilingualism manifest themselves not only in how well bilinguals perform in neuropsychological tests, but also in drawings (Adi-Japha et al. 2010) and analyses of how participants perform on neuropsychological tests (Blom et al. 2017). Moreover, hardly any research on child multilingualism has looked into the neurological correlates of cognitive effects, such as activity in the frontal lobe, which is the brain area associated with executive functions. Finally, although cognitive control is known to be

related to mental health, physical health, quality of life, school readiness, school success, job success, marital harmony and public safety, it remains to be seen if bilingual cognitive effects are substantial enough to boost bilinguals' performances in any of these domains.

## References

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. In *Review of Educational Research*, 80, pp. 207–245.
- Adi-Japha, E., Berberich-Artzi, J., & Libnawi, A. (2010). Cognitive flexibility in drawings of bilingual children. *Child Development*, 81(5), pp. 1356–1366.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. In *Child Development*, 83(2), pp. 413–422.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: a critical review. In *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), pp. 699–714.
- Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L., & Everaert, E. (2017). Cognitive Advantages of bilingual children in different sociolinguistic contexts. In *Frontiers in Psychology*, 8, p. 552.
- Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. In *Developmental Science*, 11, pp. 282–298.
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. In *Cognition*, 113, pp. 135–149.
- Crivello, C., Kuzyk, O., Rodrigues, M., Friend, M., Zesiger, P., & Poulin-Dubois, D. (2016). The effects of bilingual growth on toddlers' executive function. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, pp. 121–132.
- Duñabeitia, J. A., Hernández, J. A., Antón, E., Macizo, P., Estévez, A., Fuentes, L. J., & Carreiras, M. (2015). The inhibitory advantage in bilingual children revisited: Myth or Reality? In *Experimental Psychology*, 61, pp. 234–251.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, pp. 67–81.
- Green, D. W., & Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. In *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), pp. 515–530.
- Kohnert, K. (2002). Picture naming in early sequential bilinguals: a 1-year follow-up. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, pp. 759–771.
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, pp. 187–202.
- Morton, J. B., & Harper, S. N. (2007). What did Simon say? Revisiting the bilingual advantage. In *Developmental Science*, 10, pp. 719–726.
- Poarch, G. J., & van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(4), pp. 535–551.
- Verhagen, J., Mulder, H., & Leseman, P. (2017). Effects of home language environment on inhibitory control in bilingual three-year-old children. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), pp. 114–127.

# Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte

Anja Wildemann, Lena Bien-Miller und Muhammed Akbulut

## 1 Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit

Welche Funktion und Bedeutung Mehrsprachigkeit für die Entwicklung von Sprachbewusstheit hat, wird international kontrovers diskutiert. Ursächlich dafür sind divergierende begriffliche und theoretische Positionierungen zu Sprachbewusstheit und die daraus resultierenden, und daher zum Teil kaum vergleichbaren, Studienergebnisse. Zudem liefern Forschungsergebnisse im nationalen und internationalen Rahmen einerseits Belege dafür, dass Mehrsprachigkeit zu einer frühzeitigen und höher entwickelten Sprachbewusstheit führt, andererseits sind die Vorteile, die durch die Beherrschung von mehr als einer Sprache entstehen, vom Grad der Beherrschung dieser Sprachen sowie von ihrer Anzahl abhängig. Es stellt sich somit die Frage, ob es so etwas wie mehrsprachige Sprachbewusstheit gibt und, wenn ja, wie diese für das sprachliche Lernen im Unterricht genutzt werden kann. Zu diesem Zwecke werden nach einer Skizzierung begrifflich-theoretischer Konstrukte wegweisende Forschungserkenntnisse erörtert. Mit Blick auf die Unterrichtspraxis bilden Ergebnisse zur expliziten Sprachthematisierung und deren Bedeutung für das Sprachenlernen den Abschluss.

### 1.1 Zum Begriff Sprachbewusstheit

In der Sprachbewusstheitsforschung konkurrieren eine Vielzahl von Begriffen und theoretischen Konstrukten, die auf unterschiedliche Weise operationalisiert werden, was die Zusammenführung empirischer Ergebnisse erschwert (vgl. Funke 2008). Termini wie *Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein*, *Sprachreflexion* und *Sprachaufmerksamkeit* im Deutschen sowie *Language Consciousness/Awareness* und *(Meta)linguistic Awareness* im Englischen werden teilweise synonym verwendet und teilweise voneinander abgegrenzt.

Den Termini liegen dabei im Wesentlichen drei unterschiedliche Begriffe von Sprachbewusstheit zugrunde, der enge, der weite und der „ganzheitliche“ Begriff (vgl. Akbulut et al. 2017). Das Verständnis von Sprachbewusstheit im engeren und weiteren Sinne divergiert zum einen hinsichtlich der Frage, ob nur explizite metasprachliche Äußerungen Indikatoren von



Sprachbewusstheit sind oder ob auch metasprachliche Handlungen, die auf ein implizites metasprachliches Wissen schließen lassen, wie z. B. Abwägungen von Formulierungen, Selbst- und Fremdkorrekturen oder die Überarbeitung von Texten, darunter fallen, auch wenn Personen nicht in der Lage sind, diese metasprachlichen Handlungen nachträglich zu beschreiben oder zu erklären. Das Verständnis divergiert außerdem hinsichtlich der Frage nach der kontextübergreifenden Konsistenz metasprachlichen Verhaltens. So sind etwa Kinder schon früh (ab dem Alter von 2–3 Jahren) in der Lage, sich spontan metasprachlich zu äußern, ohne dass sie diese Leistungen wiederholen könnten, wenn sie explizit darum gebeten werden.

Der „ganzheitliche“ Begriff von Sprachbewusstheit hingegen liegt dem Diskurs über Language-Awareness (z. B. James und Garrett 1992, im deutschsprachigen Raum z. B. Luchtenberg 2008) zugrunde und erweitert die linguistisch-kognitive Konzeption von Sprachbewusstheit um motivationale, emotionale und soziale Aspekte. Es geht also nicht mehr nur um Wissen und Denken über Sprache, sondern auch um Interesse, Neugierde und Sensibilität für Sprachen und Sprachenlernen in sozialen und kulturellen Handlungsfeldern.

## 1.2 Entwicklungslinien in Forschung und Didaktik

Grundsätzlich können zwei Forschungsdiskurse voneinander unterschieden werden: In der psychologischen und linguistischen Grundlagenforschung, wo ausgehend von einem verstärkten Interesse an metakognitiven Prozessen ab den 1970er Jahren der Begriff (*Meta*) *linguistic Awareness* geprägt wurde, geht es darum zu erforschen, ob und ab welchem Alter Kinder in der Lage sind, formale Aspekte von Sprache wie etwa Phonologie, Morphologie oder Syntax dem Bewusstsein zugänglich zu machen und intentional damit zu operieren (vgl. Gombert 1992).

Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff *Language Awareness*, der als Reaktion auf Missstände im britischen Bildungssystem in den frühen 1980er Jahren ins Leben gerufen wurde, in der Regel ein sehr viel weiteres Konzept von Sprachbewusstheit, das soziale, emotionale und politische Aspekte umfasst (vgl. das 5-Dimensionen-Modell von James und Garrett 1992). Die *Association for Language Awareness* (ALA) definiert *Language Awareness* als „explizites Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlehren und -lernen sowie beim Sprachgebrauch“ (ALA Homepage 2017, Anm. eigene Übersetzung). In seiner Breite, die mehr oder weniger alles umfasst, was mit Sprache zu tun hat, ist *Language Awareness* ein didaktisch-programmatischer Begriff, dessen Forderungen sich weitestgehend mit den Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (z. B. Oomen-Welke 2010) im deutschsprachigen Raum decken. Ziel ist die Förderung von Mehrsprachigkeit und ein gesamtcurriculares und fächerübergreifendes Sprachenlehren und -lernen sowie die Ausbildung von Sprachbewusstheit im Sinne einer Sensibilität für und eines bewussten Umgangs mit Sprache, die über die gesamte Schulzeit, in allen Fächern und unter Rekurs auf die von den Schüler/innen mitgebrachten Sprachen aufgebaut werden soll.

## 2 Zentrale Forschungserkenntnisse

Ein zentrales Ergebnis ist auf nationaler und internationaler Ebene die Erkenntnis eines positiven Zusammenhangs zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, der umso deutlicher zum Tragen kommt, je höher das Niveau von Mehrsprachigkeit, d. h. die gesamtsprachliche Kompetenz, ist (vgl. z. B. Akbulut et al. 2017; Bialystok 1988; Jackson 2014). Die positiven Effekte zeigen sich zum einen auf struktureller Ebene und gelten den beiden Komponenten, der kontrollierten Aufmerksamkeitssteuerung (*control of linguistic processing*) sowie der Fähigkeit zur bewussten Sprachreflexion (*analysis of linguistic knowledge*) (vgl. Bialystok 1988; Bien-Miller et al. 2017). Die Effekte sind auch hinsichtlich der unterschiedlichen linguistischen Referenzbereiche konsistent und konnten sowohl auf syntaktischer (z. B. Galambos und Goldin-Meadow 1990) als auch auf lexikalischer (z. B. Ben-Zeev 1977) und phonologischer Ebene (z. B. Yelland et al. 1993) nachgewiesen werden. Darüber hinaus beschäftigen sich einige jüngere Forschungsarbeiten mit dem Zusammenspiel zwischen Sprachbewusstheit und sprachlichen (Teil-)Kompetenzen und Strategien, beispielsweise im Kontext des Lesens und stellen hier positive Zusammenhänge mit Mehrsprachigkeit fest (z. B. Lin et al. 2018).

## 3 Explizite Sprachthematisierung zur Förderung von Sprachbewusstheit

Basierend auf den empirisch festgestellten Zusammenhängen zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit wird im nationalen und internationalen Diskurs häufig davon ausgegangen, dass Sprachbewusstheit durch explizite Sprachreflexion und den Einbezug von Mehrsprachigkeit in diesem Rahmen gefördert werden kann (vgl. z. B. Tellier und Roehr-Brackin 2013). Empirisch liegt jedoch hierzu bislang kaum Evidenz vor. Im Rahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung weisen Ergebnisse empirischer Untersuchungen zwar auf Vorteile expliziter Sprachthematisierungen für die Sprachkompetenzentwicklung (vgl. Spada und Tomita 2010), inwiefern jedoch diese auch für die Entwicklung von Sprachbewusstheit gelten, muss zunächst noch empirisch geklärt werden. Einen Beitrag zur empirischen Klärung dieser Frage wird eine empirische Studie leisten, die bis 2020 an der Universität Koblenz-Landau durchgeführt wird.<sup>1</sup> Als erste empirische Untersuchung, die sich mit Effekten von Sprachreflexion auf Sprachbewusstheit von Schüler/innen an einer größeren Stichprobe beschäftigt, untersucht sie die Wirksamkeit eines Deutschunterrichts, der explizite Sprachthematisierungen realisiert und Mehrsprachigkeit gezielt einbezieht. Hierzu erfolgt im Prä-Post-Follow up-Design die Erhebung von Sprachbewusstheit von Schüler/innen sowie eine Veränderungsmessung des sprachbezogenen Lehrer/innenhandelns, um Effekte eines sprachreflexiven, Mehrspra-

1 Zur Studie, siehe: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/>.

chigkeit nutzenden Unterrichts auf Sprachbewusstheit zu untersuchen (vgl. Wildemann et al. 2020) und daraus Konsequenzen für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Für den Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht wird derzeit an den Universitäten Leipzig und Greifswald gemeinsam untersucht, wie die Sprachkenntnisse in anderen Sprachen (Deutsch, Schulfremdsprachen) die Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in Bezug auf die Herkunftssprache beeinflussen.<sup>2</sup>

## Literaturverzeichnis

- Akbulut, M., Bien-Miller, L., & Wildemann, A. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. In *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10(2), S. 61–74.
- ALA Homepage, <http://www.languageawareness.org/> (zuletzt geprüft: 30.04.2018).
- Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In P. A. Hornby (Hrsg.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications* (S. 29–55). New York, NY: Academic.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency. In E. Bialystok (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children* (S. 113–140). London, UK: Cambridge University Press.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A., & Reich, H. H. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), S. 193–211.
- Funke, R. (2008). Denken über Sprechen. Einleitung. In R. Funke, O. Jäkel & F. Januschek (Hrsg.), *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit* (S. 9–23). Flensburg: Flensburg University Press.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackson, D. O. (2014). Learner Differences in Metalinguistic Awareness: Exploring the Influence of Cognitive Abilities and Language Experience. In R. T. Miller, K. Martin, C. Eddington, A. Henery, N. Marcos Miguel, A. Tseng, A. Tuninetti, & D. Walter (Hrsg.), *Selected Proceedings of the 2012 Second Language Research Forum: Building bridges between disciplines* (S. 211–226). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Lin, C., Cheng, C., & Wang, M. (2018). The contribution of phonological and morphological awareness in Chinese–English bilingual reading acquisition. In *Reading and Writing*, 31, S. 99–132.
- Luchtenberg, S. (2008). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neville, D. D., & Searls, E. F. (1991). A Meta-Analytic Review of the Effect of Sentence Combining on Reading Comprehension. In *Reading Research and Instruction*, 31(1), S. 63–76.

---

2 (Verbundvorhaben: Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher/innen, <http://www.kombi-hamburg.de/projekt.html?Id=69&lang=de>; Zugriff 05.11.2018)

- Oomen-Welke, I. (2010). Didaktik der Sprachenvielfalt. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 479–492). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. In *Language Learning*, 60(2), S. 263–308.
- Tellier, A., & Roehr-Brackin, K. (2013). The Development of Language Learning Aptitude and Metalinguistic Awareness in Primary-School Children: A Classroom Study. In *Essex Research Reports in Linguistics*, 62(1), S. 1–28.
- Wildemann, A., Andronie, M., Bien-Miller, L., & Krzyzek, S. (2020). Sprachliche Übergänge im Deutschunterricht (schaffen) – eine Interventionsstudie mit Grundschullehrerinnen und -lehrern. In M. Budde & F. Prüßmann (Hrsg.), *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen – ermöglichen – gestalten* (S. 159–184). Waxmann: Münster.
- Yelland, G., Pollard, J., & Mercury, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), S. 423–444.

# Transfer zwischen Sprachen

Marion Krause

## 1 Zur Genese des Konzepts

Der Begriff *Transfer* bezeichnet in der Kognitionspsychologie die Nutzung vorhandener Fähigkeiten, erlernter Fertigkeiten und erworbenen Wissens zur Bewältigung neuartiger Aufgabenstellungen (Hu 2013). Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen. Die Fähigkeit zum Übertragen von Erprobtem auf Neues ermöglicht dynamische Lernprozesse und innovative Lösungen, die bei weitem nicht immer vorhersagbar sind. Transfer lässt sich gerade beim Kontakt von Sprachen nicht auf den Einfluss von bereits Vorhandenem auf neu zu Bewältigendes reduzieren. Vielmehr scheint es sich bei Transfer um die kognitive Kapazität zur dynamischen Umstrukturierung von Wissen und Fertigkeiten zu handeln. Es ist nicht allein die zuerst erworbene Sprache, die später gelernte beeinflusst; vielmehr kann die zweite Sprache die erste beeinflussen, und jede weitere Sprache macht das Geschehen noch komplizierter. Die Mechanismen dieser wechselseitigen Einflussnahme von Sprachen auf ihren Gebrauch und die Verinnerlichung ihrer Strukturen und Regeln, auf Kognition und Interaktion sind bis heute nicht vollständig geklärt. Von Beginn an gab die Forschung jedoch Hinweise darauf, dass neben sprachlichen auch außersprachliche Faktoren eine Rolle spielen.

Doch zunächst konzentrierte man sich auf die Gemeinsamkeiten und vor allem die Unterschiede von Sprachen als Ursache von Transfer. Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen jene Effekte des individuellen Sprachkontakts, die als *Abweichungen* von den Normen einer Sprache als unerwünschte, negative Effekte identifiziert werden. Dies befeuerte den Sprachvergleich, meist mit einer kontrastiven Perspektive. Die Versuchung war groß, Schwierigkeiten und Fehler deterministisch aus Unterschieden in den Strukturen und Gebrauchsmustern von Sprachen abzuleiten („Kontrasthypothese“) und darauf aufbauende fokussierende Lernszenarien zu entwickeln, die vorrangig auf den Fremdsprachenunterricht abzielten (u. a. Lado 1957). Heute wird in diesem Zusammenhang häufig das Verhältnis der frühen linguistischen Transferforschung zum psychologischen Behaviorismus diskutiert (Odlin 1989, 2016; Jarvis und Pavlenko 2007). Ein aufmerksamer Blick in die Geschichte der Sprachwissenschaft offenbart jedoch, dass die kontrastive Perspektive und das damit verbundene Konzept von Transfer auf die historisch-vergleichende Sprachwissenschaft

des 19. Jahrhunderts zurückgehen und keinen intrinsischen Bezug zum Behaviorismus haben (Odlin 2016). In seiner einflussreichen Monographie „Languages in Contact“ (1953) verweist Uriel Weinreich, profunder Kenner der vielsprachigen linguistischen Literatur seiner Zeit, mehrfach auf Hugo Schuchardts (1842–1927) Forschungen zum Sprachkontakt. Von ihm stammt das Konzept des Übertragens (und nicht des *Hinübertragens!*) sprachlicher Strukturen und Praktiken, das sich im heute so verbreiteten Fachbegriff *Transfer* niederschlug (Odlin 2016, S. 4 f.).

Für die negativen Effekte sprachlicher Wechselwirkungen etablierte sich im Anschluss an Weinreich (1953) zunächst der aus der Physik entlehnte Begriff der *Interferenz*. Bald stellte man jedoch fest, dass Abweichungen nicht nur durch deutliche Differenzen, sondern auch durch große Nähe von Phänomenen hervorgerufen werden (Juhász 1970, S. 93–97). Interferieren können aber nur Systeme, Strukturen, Wissensbestände – nicht jedoch Menschen. Obwohl Weinreich das Verdienst gebührt, den Sprachkontakt in den „Köpfen“ zwei- und mehrsprachiger Menschen zu lokalisieren und damit die psycholinguistische Forschung anzustoßen, nimmt er den Mehrsprachigen mit seiner Metapher die Agentivität. Kritisiert wurde der Begriff der Interferenz jedoch vor allem wegen der Fokussierung auf kontaktinduzierte Abweichungen, auf Fehler. Vor diesem Hintergrund plädierte Selinker (1969) für den Begriff *Transfer*; dessen Semantik erfordert einen Handlungsträger, einen Agens, und berücksichtigt gleichermaßen negative wie positive, unauffällige Übertragungseffekte. Dabei belegte die empirische Forschung rasch, dass sich die Prognosen aus Sprachkontrasten häufig nicht erfüllen und Lernende „Interimssprachen“ entwickeln, deren Spezifik nur zum Teil auf sprachlichen Transfer zurückzuführen ist und die ganz eigenständige Eigenschaften entwickeln (Selinker 1992).

Darüber hinaus wurde beobachtet, dass Lerner/innen mit ganz unterschiedlichen Ausgangssprachen in einer Zielsprache durchaus vergleichbare Schwierigkeiten haben können. Diese Erkenntnis erzeugte Zweifel an der Erklärungskraft des Konzepts Transfer. In Verbindung mit dem Aufschwung generativistischer Forschung und der Suche nach Modellen einer allen menschlichen Sprachen zugrundeliegenden „Universalgrammatik“ stellte sich die Frage nach dem Wirken universaler Prozesse beim Spracherwerb, der Rolle von Spracherwerbssequenzen und ihrer Übertragbarkeit auf das Erlernen weiterer Sprachen. Mitte der 1980er Jahre reagierten Kellerman und Sharwood Smith (1986) mit einem terminologischen Vorstoß auf den Erkenntnisstand der Wissenschaft. Sie schlugen vor, statt von *Transfer* besser von *crosslinguistic influence* (CLI) zu sprechen und argumentierten mit der Vielfalt jener Phänomene, die durch Sprachkontakt bei Sprecher/innen und Hörer/innen ausgelöst werden können. Inzwischen verwenden viele Wissenschaftler/innen die Begriffe (*positiver und negativer*) *Transfer* und *CLI* synonym (vgl. Jarvis und Pavlenko 2007, S. 3); im osteuropäischen Raum wird als Oberbegriff auch *Interferenz* gebraucht. Auf Grund der Schwierigkeit einer griffigen Übersetzung von *CLI* ins Deutsche dominiert hier nach wie vor der Begriff *Transfer*. Gemeint ist damit jeglicher Einfluss von Sprachen aufeinander, der durch zwischen ihnen bestehende Ähnlichkeiten und Unterschiede ausgelöst wird. In der Regel wird dabei eine Zielsprache (*target language*) fokussiert, die den Einflüssen

anderer, bereits erlernter und durchaus in unterschiedlichem Maße beherrschter Sprachen (*source languages*) unterliegt (Odlin 1989, S. 27).

---

## 2 Effekte von Transfer

Dieses Verständnis von *Transfer* reduziert die Wechselwirkungen nicht auf Fehler, sondern erfasst ein deutlich komplexeres Spektrum an zwischensprachlichen Einflüssen. Während positiver Transfer als Oberbegriff für begünstigende Einflüsse lange Zeit nicht näher differenziert wird, erfahren negative Effekte eine detaillierte Systematisierung. Es handelt sich dabei neben offensichtlichen Fehlern in der Sprachproduktion um Abweichungen in Form der Unterproduktion von Strukturen, Kategorien und Gebrauchsmustern, ihrer Überproduktion und ihrer Fehlinterpretation (Odlin 1989, S. 36). Auch unterschiedliche Erwerbsdauern werden diskutiert (ebd.).

Begünstigende und störende zwischensprachliche Einflüsse zeigen sich auf allen Ebenen sprachlicher Systeme – von der Phonetik/Phonologie über die Morphologie bis hin zur Syntax, der Lexik und Textstruktur. Transfer besteht aber auch im Bereich der Sprachwahrnehmung (Weinreich 1953, S. 21 f.); dieser Aspekt des individuellen Sprachkontakts ist noch wenig untersucht. Wachsende Aufmerksamkeit erhalten hingegen semantische, pragmatische, diskursive und soziolinguistische Aspekte des Sprachkontakts sowie Transferphänomene im Bereich der sprachvermittelten Konzeptualisierung von Welt (Jarvis und Pavlenko 2007).

Diese Effekte wurden bis Ende der 1990er Jahre im Wesentlichen an Fremdsprachenlernenden untersucht. In Anerkennung weltweiter Migrationsbewegungen verschob sich die Aufmerksamkeit jedoch auf zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Menschen. Als Axiom galt, dass Zweisprachigkeit nur einen Sonderfall von Mehrsprachigkeit bilde und Erkenntnisse aus der Zweisprachigkeitsforschung auf Mehrsprachigkeit übertragbar seien (Weinreich 1953, S. 1). Die Beschäftigung mit den so genannten Dritt- oder Tertiärsprachen zeigte jedoch, dass sich hier komplexere und dynamischere Prozesse abspielen, die den Sachverhalten von Multilingualität näherkommen als das Erlernen oder der Gebrauch einer Fremd- oder Zweitsprache oder zweier Erstsprachen (Cook 2016). Die Tatsache, dass beim Erlernen einer dritten oder weiteren Sprache mindestens zwei vorher gelernte Sprachen als Ressourcen zur Verfügung stehen und damit ein gewaltiges Potenzial an divers gerichteten Wechselwirkungen besteht, fordert dazu heraus, viele Forschungsfragen zum Transfer differenzierter zu stellen (vgl. u. a. Peukert 2015; De Angelis et al. 2015). Innovative Anstöße erhält die Forschung außerdem durch die stärkere Berücksichtigung von Konstellationen der Mehrsprachigkeit außerhalb Europas, insbesondere in Asien und Afrika (u. a. Ralarara et al. 2017).

### 3 Einflussfaktoren auf sprachlichen Transfer

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die Forschung nach wie vor mit der Identifikation sprachlicher Transferphänomene und den zugrundeliegenden Prozessen. Diskutiert wird u. a., ob bestimmte Schnittstellen von systemischen und Gebrauchseigenschaften für sprachlichen Transfer besonders empfänglich sind. Mit der Tertiärsprachenforschung rücken jene Faktoren, die den Sprachkontakt begleiten und seine Effekte mitbestimmen, stärker in den Blick der Wissenschaft (vgl. Jarvis und Pavlenko 2007, S. 174–210). So ermöglicht die Konkurrenz bereits erlernter Ausgangssprachen neue Erkenntnisse über das Wirken und den Stellenwert der typologischen, linguistisch bestimmbaren, und der psychotypologischen, von den Sprachlerner/innen selbst wahrgenommenen, Distanz von Sprachen (vgl. Westergaard et al. 2017). Positiver Transfer erfährt mehr Aufmerksamkeit als in der klassischen Zweisprachigkeitsforschung.

Berücksichtigt werden sprachbezogene Faktoren wie das Alter, in dem das Erlernen einer Sprache begonnen wurde, die Erwerbssituation (gesteuert oder natürlich oder beides, simultan oder sequenziell) und vor allem die sprachliche Erfahrung, die neben der Dauer und Intensität des sprachlichen „Inputs“ auch die psycholinguistische Aktualität (*recency*) einzelner Sprachen, ihre Gebrauchsdomänen und -kontexte erfasst. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zu Interimssprachen werden der Grad der Sprachbeherrschung und die Ausprägung literaler Fertigkeiten berücksichtigt. Hinzu kommen kognitive Faktoren wie mentale Reife, Lern- und Sprachbegabung, die Ausprägung metasprachlicher Bewusstheit. Individuelle Motivation und Einstellungen zu Sprachen verweisen häufig auf ihren soziokulturellen Status und die Wahrnehmung als Ressource. Faktoren, die das sozioökonomische Bedingungsgefüge und die Bildungskontexte, den Einfluss von Netzwerken und medialen Praktiken erfassen, haben ebenfalls einen gewichtigen Platz bei der Modellierung von Spracherfahrungen und Lernkontexten.

Die Sprachbiographien mehrsprachiger Menschen liefern wichtige Hinweise für die Interpretation sprachlicher Befunde und die Erklärung der häufig festzustellenden Heterogenität. Es wird allerdings auch in Zukunft nur schwer möglich sein, in empirischen Studien mit Multilingualen alle relevanten Faktoren zu kontrollieren. Umso wichtiger ist es, mit statistischen Verfahren die gewichtigsten unter ihnen zu ermitteln und quantitative Vorgehensweisen mit qualitativen Methoden zu kombinieren. Wünschenswert ist der Ausbau longitudinaler Studien. Die systematische Erfassung von Zusammenhängen einzelner sprachlicher Kompetenzbereiche innerhalb der Sprachen und über sie hinweg wird das Wissen über Transfer bereichern. Parallel dazu wird sich die Mehrsprachigkeitsforschung in Zukunft verstärkt neurolinguistischen Methoden zuwenden.

Wenn man die Auffassung teilt, dass Mehrsprachigkeit sowohl kognitiv als auch kommunikativ mehr ist als die Summe von Einzelsprachigkeiten, dann stellt sich die Frage, ob bzw. wie an dem bisher kaum hintergangenen Axiom der Forschung zu Transfer festgehalten werden soll. Es lautet: „every speech event belongs to a definite language“ (Weinreich 1953, S. 7). Die Antworten auf diese Frage werden Konsequenzen für unser Konzept von Transfer haben.



## Literaturverzeichnis

- Cook, V. (2016). Transfer and the Relationship between the Languages of Multi-Competence. In R. Alonso Alonso (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition* (S. 24–38). Bristol, Buffalo: Multilingual Matter.
- De Angelis, G., Jessner, U., & Kresić, M. (Hrsg.) (2015). *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury Academic.
- Hu, A. (2013). Transfer. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning* (2 Aufl.) (S. 732–734). London u.a: Routledge.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London, New York: Routledge.
- Juhász, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. München: Hueber.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Hrsg.) (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2016). Was There Really Ever a Contrastive Analysis Hypothesis. In R. Alonso Alonso (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition* (S. 1–23). Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- Peukert, H. (Hrsg.) (2015). *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam: Benjamins.
- Ralarala, M. K., Barris, K., Ivala, E., & Siyepu, S. (Hrsg.) (2017). *African languages and language practice research in the 21st century: interdisciplinary themes and perspectives*. Cape Town, South Africa: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. In *General Linguistics*, 9, S. 67–92.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. In *International Journal of Bilingualism*, 21(6), S. 666–682.

# Mehrsprachigkeit und Identität

Hans-Jürgen Krumm

## 1 Die Begriffe Identität und Mehrsprachigkeit

Identität kann sich auf die einzelne Person beziehen und das bezeichnen, was diese Person zu einer unverwechselbaren macht (personale Identität, Ich-Identität). Zugleich wird der Begriff der Identität auch genutzt, um soziale Gruppen zu charakterisieren (Gruppenidentität). Dabei gilt Sprache als ein zentrales identitätsstiftendes Element, das eine Gruppe erst zur Gruppe macht. Das gilt z. B. für „nationale Identität“, bei der oft vorausgesetzt wird, dass Menschen durch den Gebrauch einer gemeinsamen (der nationalen) Sprache ihre Zugehörigkeit zur Nation dokumentieren. Andere Beispiele sind die sich rasch wandelnden Jargons in Gruppen Jugendlicher oder in Interessengemeinschaften, etwa einer Fangruppe oder einer Gemeinschaft von Vertreter/innen eines Faches oder Wissensgebiets.

Vor allem psychologisch orientierte Theorien und Modelle setzen sich mit der Herausbildung von personaler Identität und den diese konstituierenden Merkmalen auseinander. Während in frühen Arbeiten die Rolle der Sprache für die Entwicklung des Selbst nur am Rande thematisiert wird – etwa in psychoanalytisch verankerten Konzepten (z. B. bei Freud 1923; Erikson 1973) – wird in späteren, eher sozialpsychologisch verorteten Identitätskonzepten (z. B. Goffmann 1959; Krappmann 1971) der Sprache eine wichtige Rolle zugeschrieben. Nach dieser Auffassung sind die (sprachliche) Inszenierung des Selbst sowie die Interaktion mit anderen Menschen wichtige Elemente von Identität (vgl. die Diskussion zu Sprache und Identität bei Kresic 2006, Teil II).

Auch aus sprachwissenschaftlicher und sprachsoziologischer Sicht gehören Sprache, ihr Erwerb und ihre Verwendung in der Kommunikation zu den bedeutenden identitätsstiftenden Elementen: In seiner ersten Sprache erfährt der Mensch, wer er ist, wie er heißt: personale Identität „ich bin ...“, „mein Name ist ...“; der Name hat eine identitätsstiftende Funktion (Debus 2003). In Sprache manifestieren sich auch die ersten sozialen Beziehungen (soziale Identität: „mein Familienname“, „ich bin das Kind von...“), in Sprache erfährt ein Mensch, was in seinem engsten Umfeld als richtig und falsch gilt, welche Werte Gültigkeit haben (Anbahnung kultureller Identität). Dabei ist mit „Sprache“ keineswegs gemeint, dass es sich um eine einzige (erste) Sprache handeln muss, in die das Kind hineinwächst. Eine

zunehmende Zahl von Kindern gewinnt ihre ersten Spracherfahrungen im mehrsprachigen Kontext und entwickelt sprachliche Identität in der Komposition der Sprachen ihres Umfelds.

Sprache ist in doppelter Weise ein identitätsbildendes Medium: Zum einen ist sie ein wichtiges Mittel der Interaktion des Individuums mit sich selbst, der Reflexion und somit Teil des Selbstverständnisses, zum anderen ist sie Voraussetzung für verbale Interaktion mit anderen und wird von anderen Menschen zur Identifikation einer Person genutzt.

In allen Konzepten zur personalen Identität wird betont, dass es sich nicht um ein starres, unveränderliches Konstrukt handelt. Je nach Entwicklung und Erfahrungen kann sich die Identität eines Menschen wandeln, und damit auch die Rolle, die Sprache in seiner Identitätsentwicklung spielt (vgl. Thim-Mabrey 2003, S. 1–5).

---

## **2 Monolinguale Identität**

Mehrsprachigkeit ist für viele Menschen selbstverständliche Grundlage ihres Lebens; insbesondere in afrikanischen und asiatischen Staaten ist die Beherrschung oder Verwendung einer bestimmten Sprache keineswegs alltägliche Praxis. Indien z. B. hat 22 Sprachen in seiner Verfassung verankert, die Liste der „anerkannten Sprachen“ umfasst ca. 400 Sprachen (vgl. Lange 2008). Anders verhält es sich in Europa: Nachdem die Französische Revolution ursprünglich die Sprachenfreiheit der Bürger verkündet hatte, vollzog sie 1794 mit der Schrift von Henri Grégoire „Über die Notwendigkeit und die Verfahren, um das Patois auszurotten und die französische Sprache allgemein zu verbreiten“ eine Kehrtwendung: Andere Sprachen als das Französische ebenso wie Dialekte wurden unterdrückt, wer an ihnen festhalten wollte, wurde hingerichtet oder musste das Land verlassen (vgl. Trabant 2003). Die Vorstellung, dass nur eine einheitliche Sprache das Zusammenleben in einem Staat sichern kann, wurde zur Grundlage der europäischen Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert, nationale Identität wurde als eine monolinguale Identität verstanden. Nach wie vor liegt diese Vorstellung vielen geläufigen Auffassungen über personale Identität zu Grunde: Nur in einer Sprache, so die alltäglich verbreitete Vorstellung, könne ein Mensch richtig zu Hause sein. Mehrsprachigkeit gilt in diesem Verständnis als Zeichen mangelnder Loyalität gegenüber der Gemeinschaft der Nation. Kenntnisse fremder Sprachen sind in diesem Konzept als nützliche Zusatzkenntnisse anerkannt, etwa für die Ausübung bestimmter Berufe oder für die Verständigung auf Reisen. Im Kern seiner Identität aber sei der Mensch durch eine grundlegende Sprache charakterisiert, die vielfach als Muttersprache bezeichnet wird.

### 3 Multilinguale Identität

Das Konzept einer multilingualen Identität findet sich demgegenüber als kollektives Konzept vor allem in sog. jungen Nationen, die nicht auf dem „klassischen“ europäischen Nationalstaatskonzept aufrufen; viele von diesen sind ehemals kolonisierte Territorien wie das schon erwähnte Indien, asiatische Staaten oder Staaten Afrikas. Für das Entstehen einer individuellen multilingualen Identität kann die Sozialisation in einem dieser Staaten verantwortlich sein. Ein anderer Anlass, der gegenwärtig besonders für den europäischen Kontext relevant ist, ist der nicht nur vorübergehende Wechsel einer Person in eine anderssprachige Umwelt, in der Regel also Migration.

Wie eine Person reagiert, wenn sie in eine anderssprachige Umwelt wechselt oder sich durch andere Ursachen die Möglichkeit oder der Zwang eines Sprachwechsels bzw. des Erwerbs weiterer Sprachen ergibt, hängt vom jeweiligen Lebenskontext ab. Für Personen, die einer unterdrückten Sprachminderheit angehören, sind einerseits negative Auswirkungen auf sprachliche Identität gefunden worden (Brizić 2007). Andererseits aber zeigt sich historisch, dass Unterdrückung auch Widerstand erzeugt. Die Wiedergewinnung unterdrückter Sprachen nach dem Ende der Sowjetunion (Chavkin 2013) sowie der Sprachenstreit im ehemaligen Jugoslawien (Cvetkovic-Sander 2011) können beispielhaft als Belege dafür gesehen werden, dass die Sprecher/innen von unterdrückten und von Minderheitssprachen eine besonders hohe Identifizierung mit „ihrer“ Sprache und die Bereitschaft zu ihrer Verteidigung entwickeln.

Franceschini (2001) hat für die Situation der Mehrsprachigkeit ein dynamisches Zentrum-Peripherie-Modell entwickelt, nach dem Sprecher/innen ihre Kenntnisse von anfänglichen Erstsprachen her ausweiten, wobei nicht alle Sprachen „mit derselben Fülle von Funktionen und Identifikationen verbunden (sind)“. Im Zentrum des Sprachsystems befinden sich jene Varietäten, die in einem bestimmten Moment des Lebens unter Annahmen von Normalität und Unmittelbarkeit verwendet werden, mit denen sich der/die Sprecher/in am ehesten identifiziert“ (ebd., S. 114). Mehrsprachige Identität bedeutet somit, dass auch andere Sprachen als die zuerst erworbenen ins Zentrum rücken können. Beim Wechsel einer Person in eine andere Sprachumgebung gewinnt (oder gewinnen) deren Sprache(n) auch für die Selbstvorstellung an Bedeutung. Boos-Nünning und Karaşoğlu (2005) zeigen in einer Studie zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem und türkischem Migrationshintergrund in Deutschland beispielsweise, dass für deren Kommunikation erst die Kombination von Herkunftssprache und Deutsch als „Wohlfühlsprache“ betrachtet wird.

Ob und in welcher Form sich eine mehrsprachige Identität entwickelt, also ein Selbstverständnis, in dem selbstbewusste Sprecher/innen sich verschiedenen Sprachwelten zugehörig fühlen, oder ob es eher zur Abwehr entweder der mitgebrachten oder der neuen Umgebungssprache(n) kommt, hängt von den Lebensumständen ab, unter anderem der Offenheit der sprachlichen Umwelt. Möglich sind aber auch utilitaristische und pragmatische Gesichtspunkte. Sich einer neuen Sprache (weit) zu öffnen oder (eher) nicht, ist nicht

zuletzt davon beeinflusst, ob damit ein Sinn und Zweck verbunden wird, um dessentwillen sich die Anstrengung der Sprachaneignung lohnt.

Selbstbewusste multilinguale Sprecher/innen sind am ehesten zu erwarten in gesellschaftlichen Umgebungen, die ihrerseits Mehrsprachigkeit als konstitutives Merkmal ihrer Verfasstheit ansehen. Im europäischen Kontext, also in Staaten mit traditionell monolingualem Selbstverständnis (einem monolingualen Habitus, vgl. Gogolin 2009), sind auf politischer Ebene Vorkehrungen zu finden, die einen Wandel in Richtung auf größere Offenheit für multilinguale Identität andeuten (Gogolin und Oeter 2011). Vorerst aber überwiegen im europäischen Raum noch die Mechanismen, die die Herausbildung einer monolingualen Identität begünstigen (vgl. z.B. Krumm 2014). Zu diesen Mechanismen gehört, dass die durch Einwanderung mitgebrachten Sprachen im öffentlichen Raum kaum Anerkennung erfahren. Ein besonders ausdrucksstarkes Zeichen dafür ist, dass diese Sprachen in Schulsystemen wie dem deutschen nicht den selbstverständlichen Stellenwert der bildungsrelevanten Sprachen zuerkannt bekommen haben, sondern nur im Ausnahmefall unterrichtet werden. Es ist also noch ein weiter Weg von der alltäglichen Erfahrung der Mehrsprachigkeit in diesen Gesellschaften bis zur Selbstverständlichkeit einer multilingualen Identität.

## Literaturverzeichnis

- Boos-Nünning, U., & Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Brzić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster: Waxmann.
- Chavkin, B. (2013). Zwischen Ablehnung und Akzeptanz – Zur Verbreitung der russischen Sprache im postsowjetischen Raum. In *Forum für osteuropäische Ideen- und Zeitgeschichte*, 15(1), S.143–158.
- Cvetkovic-Sander, K. (2011). *Sprachpolitik und nationale Identität im sozialistischen Jugoslawien (1945 – 1991): Serbokroatisch, Albanisch, Makedonisch und Slowenisch*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Debus, F. (2003). Identitätsstiftende Funktion von Personennamen. In N. Janich & C. Thim-Mabrey (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache* (S. 77 – 90). Tübingen: Narr.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus – Drei Aufsätze*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Franceschini, R. (2001). Sprachbiographien randständiger Sprecher. In R. Franceschini (Hrsg.), *Biographie und Interkulturalität*. Tübingen: Stauffenburg.
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag (1. Auflage).
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday & Company.
- Gogolin, I. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 15–18). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, S. 30–45.
- Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.

- Kresic, M. (2006). *Sprache, Sprechen und Identität*. München: Iudicium.
- Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 23–40). Opladen: Budrich.
- Lange, C. (2008). Gute Sprachen, schlechte Sprachen: Sprachpolitik und Sprachkonflikte im modernen Indien. In *Wiss. Zeitschrift der TU Dresden*, 57(3-4), S. 115 – 120.
- Thim-Mabrey, C. (2003). Sprachidentität – Identität durch Sprache. In N. Janich & C. Thim-Mabrey (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache* (S. 1–18). Tübingen: Narr.
- Trabant, J. (2003). Sprache und Revolution. In *Linguistic Online*, 13(1). [https://www.linguistik-online.net/13\\_01/trabant.html](https://www.linguistik-online.net/13_01/trabant.html) (zuletzt geprüft 28.05.2020).

# Mehrsprachigkeit und Geschlecht

Julia Heimler

Mehrsprachigkeit und Geschlecht als kumulierte Schwerpunkte der Bildungsforschung sind bisher wenig erforscht. Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten sind vielfach zu finden, ebenso wie die Benachteiligung von mehrsprachigen Jugendlichen im deutschen Bildungssystem gut belegt ist. Zugleich ist die Beachtung des Geschlechts und der Herkunftssprache (meist in Form der zu Hause verwendeten Sprache) als statistische Kontrollvariable in der empirischen Bildungsforschung gängige Praxis. Dezierte Untersuchungen der Verschränkung beider Themenfelder fehlen jedoch weitgehend. Dies verwundert angesichts der vielfach nachgewiesenen Unterschiede in schulischen Leistungsbereichen zwischen Jungen und Mädchen einerseits und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft(ssprachen) andererseits, die in sprachlichen Bereichen besonders prägnant hervortreten und kontinuierlich fortbestehen.

Die Themen Mehrsprachigkeit und Geschlecht können auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Zum einen können geschlechtsspezifische Lernergebnisse nach Sprachgruppen untersucht werden, indem Kinder und Jugendliche anhand ihrer familiären Umgangssprache beschrieben werden. Dieses Vorgehen ist in der Bildungsforschung bisher wenig präsent, da Sprachgruppen bei der Unterteilung in Herkunftsgruppen meist nur eine untergeordnete Rolle einnehmen: Herkunftsregionen sind vergleichsweise leicht bestimmbar. Sie sagen aber nichts Verlässliches über sprachliche Herkunft aus, da in den meisten Regionen der Welt mehr als eine Sprache gesprochen wird. Zum anderen weist Mehrsprachigkeit auch auf das Erlernen und Beherrschen von Sprachen, sodass diese auf geschlechtsspezifische Muster untersucht werden können.

Müssen Mehrsprachigkeit und Geschlecht als kumulierte Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen werden? Der folgende Beitrag nimmt sich dieser Fragestellung an. Aus der deutschsprachigen Bildungsforschung liegen vorwiegend Studien zur Sprachentwicklung im Deutschen vor; die Entwicklung von herkunftssprachlichen Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund wird bislang wenig untersucht.

## 1 Differenzen in sprachlichen Fähigkeiten

In der deutschsprachigen Forschung sind geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesekompetenz zugunsten von Mädchen gut belegt, wobei diese in der Sekundarstufe deutlich größer ausfallen als in der Grundschule. Allerdings haben sich die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen in den vergangenen Jahren etwas verringert (Reiss et al. 2016; McElvany et al. 2017). Wiederholt wurde auch ein negativer Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit und der zu Hause gesprochenen Sprache für Schüler/innen verschiedener Bildungsstufen herausgestellt. Demnach erreichen Kinder und Jugendliche, die in ihren Familien Deutsch sprechen, im Schnitt bessere deutsche Lesefähigkeiten als Schüler/innen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen (Stanat et al. 2010; Wendt und Schwippert 2017).

Damit entsteht ein Gesamtbild, welches Sprache zum einen als ein Ergebnis von Bildungsprozessen betrachtet und zum anderen als eine Bedingung ebendieser Prozesse in den Blick nimmt. Die erste Annahme geht von verschiedenen Hintergrundmerkmalen (z. B. Geschlecht) als Ursache unterschiedlicher sprachlicher Fähigkeiten aus, während die zweite Annahme die sprachliche Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen als Bedingung für Vor- oder Nachteile im Bildungsprozess fokussiert. Es hat den Anschein, dass Ungleichheiten aufgrund unterschiedlicher Herkunftssprachen im Schulverlauf konstant bestehen, während geschlechtsspezifische Differenzen mit der Zeit zunehmen.

Bei der Konsistenz und Persistenz dieser Ergebnisse über lange Zeit (gut zu verfolgen anhand der PISA-Ergebnisse) wäre es überraschend, wenn eine Kumulierung beider Schwerpunkte zufällig auftreten würde. Verschränkte Analysen zu dieser Annahme sind selten. Dennoch geben die Ergebnisse einiger Studien erste Hinweise darauf, dass sich vertiefte Untersuchungen lohnen.

---

## 2 Geschlechtsspezifisches Wirkgefüge

Es ist eine zunehmend vertretene Annahme, dass unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein anderes geschlechtsspezifisches Wirkgefüge auftritt als unter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Geschlechterrollenorientierungen werden hierbei als mögliche Ursache für die Diskrepanzen vermutet. Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen domänenspezifische Leistungsunterschiede (Vorteile von Mädchen in sprachlichen Bereichen, Vorteile von Jungen in Mathematik) sowie Schulerfolg (Mädchen zeigen schulkonformes, Jungen schulwidriges Verhalten) erklären können (Segeritz et al. 2010; Ehrtmann und Wolter 2018), hingegen egalitäre Geschlechterrollenorientierungen zumindest in Mathematik zu einer Angleichung der Leistungen zwischen den Geschlechtern beitragen (Ehrtmann und Wolter 2018). Für Familien mit Migrationshintergrund gibt es verschiedene Annahmen. Zum einen ist es möglich, dass sie aufgrund ihrer durch ihre Herkunft geprägten Werte und Normen häufiger traditionellen Geschlechterrollenorientierungen anhängen, die Eltern teilweise



an ihre Kinder weitergeben, womit größere geschlechtsspezifische Leistungsdifferenzen gegenüber Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund erklärt werden könnten (Idema und Phalet 2007; Segeritz et al. 2010; Spierings 2015). Überprüfungen konnten diese Annahme zwar nur teilweise bestätigen, verweisen jedoch auch auf methodische Mängel und weitere notwendige Untersuchungen (Segeritz et al. 2010). Zum anderen ist auch die Anpassung der Wert- und Normvorstellungen an die Gesellschaft des Aufnahmelandes im Zuge der Migration denkbar, sodass sich geschlechtsspezifische Einstellungen über die Zeit verändern (Spierings 2015). Diesem Gedanken folgend würden Personen mit Migrationshintergrund sich nicht stark von Personen ohne Migrationshintergrund in ihren Geschlechterrollenorientierungen unterscheiden. Hinweise darauf liefern Ergebnisse, die zeigen, dass zumindest von Müttern in türkischen Familien egalitäre Wertvorstellungen an die Töchter weitergegeben werden (Idema und Phalet 2007).

Welche Rolle Mehrsprachigkeit in diesem Gefüge spielt, ist bisher weitgehend unklar. Jedoch wird aufgrund unterschiedlicher Geschlechterrollenorientierung auch eine unterschiedliche Einbindung von Jungen und Mädchen in familiäre Kontexte vermutet. Nach traditioneller Überzeugung kann für Mädchen eine stärkere Interaktion innerhalb der eigenen Familie und Herkunftsgruppe angenommen werden als für Jungen, was zum einen vor allem soziale und sprachliche Kompetenzen erfordert und fördert, zum anderen eine geringere Interaktion mit der sozialen Umwelt zur Folge hat (Segeritz et al. 2010; Westphal und Kämpfe 2013). Wird nun davon ausgegangen, dass der Erhalt der Herkunftssprache stark von der ethnischen Konzentration des familiären Umfelds und somit der Anzahl der Kontakte in dieser Sprache abhängt (Esser 2006), sollten Mädchen eine besonders günstige Ausgangslage zum Erlernen sprachlicher Kompetenzen in der Herkunftssprache haben. Zudem können Kinder und Jugendliche von guten herkunftssprachlichen Fähigkeiten beim Erlernen weiterer Sprachen profitieren (Duarte et al. 2014). In diesem Sinne könnten Mädchen nicht nur über eine günstigere Ausgangslage zum Erwerb ihrer Herkunftssprache verfügen, sondern von dieser auch für die Entwicklung deutscher Sprachfähigkeiten profitieren.

Nach diesen Annahmen wären divergente sprachliche Entwicklungen bei Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund nicht verwunderlich. Einige Studien deuten darauf hin, dass Mädchen in der Sekundarstufe I nicht nur im Deutschen, sondern auch in der Herkunftssprache (in diesem Fall Türkisch) eine positivere Entwicklung der Lesefähigkeiten vollziehen als Jungen (Rau und Schwippert 2015). Ferner finden sich Hinweise darauf, dass in der deutschen Lesekompetenz für Jugendliche türkischer Herkunft besonders ausgeprägte Geschlechterdifferenzen gegenüber Jugendlichen ohne oder mit einem anderen Migrationshintergrund bestehen (Segeritz et al. 2010). Es könnte daher eine spezifische Dynamik zwischen den Geschlechtern in der Kompetenzentwicklung mehrsprachiger Jugendlicher gegeben sein, in welcher Ausprägung und unter welchen Bedingungen dies der Fall wäre (vor allem im Vergleich zu monolingualen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund), bleibt zu klären.

### 3 Internationale Forschung

Auf internationaler Ebene liegen einige Untersuchungen vor, die sich der Schwerpunkte Mehrsprachigkeit und Geschlecht annehmen. Wenig überraschend scheint, dass die Ergebnisse vor allem aus Regionen stammen, die durch eine mehrsprachige Tradition geprägt sind oder in denen seit langer Zeit große Gruppen sprachlicher Minderheiten leben.

Die Annahme, dass in der sprachlichen Entwicklung und Praxis zwischen ein- und mehrsprachigen Personen Geschlechterdivergenzen bestehen, wird durch einige Untersuchungen gestützt. So konnte für bilingual spanisch- und englischsprachige Personen in den USA aufgezeigt werden, dass Frauen eher in beiden Sprachen über gute mündliche und schriftliche Fähigkeiten verfügen, während Männer im Englischen kompetent sind, im Spanischen jedoch meist nur über mündliche Fähigkeiten verfügen. Zudem profitierten Frauen von ihrer kompetenten Bilingualität im Bildungsprozess, Männer hingegen hatten durch ihre mündliche Bilingualität eher Nachteile (Lee und Hatteberg 2015). In Malaysia zeigten Studien, dass die Entscheidung für eine Sprache in mehrsprachigen familiären Settings im Zusammenhang mit der Ethnie der untersuchten Personen steht, nicht jedoch mit dem Geschlecht (Granhemat und Abdullah 2017). Dieses Ergebnis ist zwar konform mit vorherigen Untersuchungen, widerspricht aber auch Erkenntnissen, die für diese Prozesse geschlechtsspezifische Effekte gefunden haben (Granhemat und Abdullah 2017). Für weibliche Jugendliche aus Hong Kong konnte zudem eine positivere Einstellung gegenüber Fremdsprachen aufgezeigt werden als für Jungen. Letztere präferierten die Landessprache (Lai 2007).

---

### 4 Fazit

Die Verbindung von Mehrsprachigkeit und Geschlecht ist ein bisher wenig behandeltes Themenfeld; nationale wie internationale Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass sich weitere Forschung lohnt. In der Tendenz zeigen die Studien trotz unterschiedlicher Schwerpunkte, dass Sprache, vor allem die Herkunftssprache, durch Mädchen und Jungen sowie Männer und Frauen unterschiedlich angeeignet, erfahren und praktiziert wird. Es deutet sich an, dass unter Jugendlichen verschiedener Herkunft(ssprachen) andere geschlechtsspezifische Muster wirken als unter monolingualen Schüler/innen. Vertiefte Untersuchungen, die beide Themenfelder verschränken, können hier mehr Aufklärung bringen.

## Literaturverzeichnis

- Duarte, J., Gogolin, I., Klinger, T., & Schnoor, B. (2014). Mehrsprachige Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen Sprachpraxen. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44(174), S. 66–85.
- Ehrtmann, L., & Wolter, I. (2018). The impact of students' gender-role orientation on competence development in mathematics and reading in secondary school. In *Learning and Individual Differences*, 61, S. 256–264.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI-.
- Granhemat, M., & Abdullah, A. N. (2017). Gender, Ethnicity, Ethnic Identity, and Language Choices of Malaysian Youths. The Case of the Family Domain. In *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), S. 26–36.
- Idema, H., & Phalet, K. (2007). Transmission of gender-role values in Turkish-German migrant families: The role of gender, intergenerational and intercultural relations. In *Zeitschrift für Familienforschung*, 19(1), S. 71–105.
- Lai, M.-L. (2007). Gender and Language Attitudes. A Case of Postcolonial Hong Kong. In *International Journal of Multilingualism*, 4(2), S. 83–116.
- Lee, J. C., & Hatteberg, S. J. (2015). Bilingualism and Status Attainment among Latinos. In *The Sociological Quarterly*, 56(4), S. 695–722.
- McElvany, N., Kessels, U., Schwabe, F., & Kasper, D. (2017). Geschlecht und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 177–194). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rau, A., & Schwippert, K. (2015). Entwicklung von Lesekompetenzen im Deutschen und Türkischen im Spiegel der Untersuchungen Sprabilon und Sprabilon-R. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Ergebnisse* (S. 113–135). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Segeritz, M., Stanat, P., & Walter, O. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (Zeitschrift für Pädagogik (55)) (S. 165–186). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Spierings, N. (2015). Gender Equality Attitudes among Turks in Western Europe and Turkey: The Interrelated Impact of Migration and Parents' Attitudes. In *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(5), S. 749–771.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wendt, H., & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Westphal, M., & Kämpfe, K. (2013). Family, Socialization, Gender and Educational Success. In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care* (S. 81–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

# Familiale literale Aktivitäten im Kontext von Mehrsprachigkeit

Antje Hansen und Katharina Rybarski

---

## 1 Einleitung

Die Familie als erste Sozialisationsinstanz hat eine besondere Bedeutung für die Sprachentwicklung von Kindern. Durch sie wird maßgeblich bestimmt, welcher Art von sprachlichem Input Kinder besonders in jungen Jahren ausgesetzt sind. Dazu gehören quantitative Aspekte, also die Menge des Kontakts, die ein Kind mit einer oder mehreren Sprachen hat, aber auch qualitative Aspekte, wie die Art und Weise, wie mit dem Kind und in seiner Umgebung sprachlich gehandelt wird. Qualitativen Input, der auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn vorbereitet, erhält ein Kind vor allem bei der Durchführung literaler Aktivitäten in der Familie. Diese stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags. Nach einer Begriffsklärung werden die wichtigsten empirischen Befunde zur Bedeutung literaler Aktivitäten für die Sprachentwicklung von Kindern vorgestellt. Dabei werden explizit solche Forschungsergebnisse berücksichtigt, die sich auf literale Praktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit beziehen. Abschließend wird ein kurzer Ausblick auf Family Literacy-Programme als Möglichkeit der Förderung familialer literaler Aktivitäten gegeben.

---

## 2 Begriffsklärung

Der Begriff der Literalität wird in der deutschsprachigen Bildungsforschung in Anlehnung an den Begriff „Literacy“ verwendet, der vor allem in der US-amerikanischen Forschung eingeführt ist. Dabei wird der Begriff Literacy in vielfältiger Weise genutzt und Definitionen und Konzepte variieren nach Autor/innen und Disziplinen. Psycholinguistische Theorien, in denen Literacy vor allem als Set an Lese- und Schreibfähigkeiten beschrieben wird, werden durch soziokulturelle Theorien erweitert. In diesen wird Literacy als soziale Praxis verstanden, deren Durchführung und Entwicklung sich in Abhängigkeit von situativen, kulturellen und sozialen Kontexten unterscheidet (Street 2008, S. 3). Forschung in dieser Tradition versucht vor allem, literale Aktivitäten zu beschreiben und ihren Stellenwert in verschiedenen Kontexten zu ergründen. Die verschiedenen Konzepte von Literacy können

weiterhin unterschiedliche Aspekte fokussieren, bspw. inhaltliche Bereiche („media literacy“), bestimmte Entwicklungsstufen („early literacy“, „emergent literacy“) oder Literacy in verschiedenen Sprachen oder Varietäten („biliteracy“, Hornberger 1989; „pluriliteracies“, García et al. 2007).

Im Fokus des vorliegenden Artikels stehen die sogenannten Home-literacy-Aktivitäten, im Deutschen auch als familiäre literale Aktivitäten bezeichnet. Diese umfassen „a manifold of activities in families involving literacy products and literacy technologies“ (Leseman 2007, S. 335). Gemeint sind also Aktivitäten des Umgangs mit Schrift und Zeichen im weiteren Sinne – auch mit Zahlen und Symbolen. Dazu gehört der Umgang mit Schrift zwischen Eltern und Kind, z. B. das Vorlesen, gemeinsames Lesen, Sprechen über Gelesenes oder das Heranführen an das Schriftsystem (an erste Buchstaben und Wörter, wie den eigenen Namen), aber auch der Umgang mit Schrift der Eltern selbst, der dem Kind als Vorbild dienen kann (z. B. das elterliche Leseverhalten). Auch Formen der gesprochenen Sprache (Geschichten und Erzählen aus dem Alltag) können unter diesen Begriff fallen, sofern diese komplexer und textuell durchformt sind und Merkmale von Schriftlichkeit aufweisen (ebd.).

Die im Folgenden vorgestellten Forschungsergebnisse beziehen sich grundsätzlich auf dieses Konzept familialer literaler Aktivitäten, die Operationalisierungen dieser Praktiken unterscheiden sich allerdings je nach Studie.

---

### **3 Zum Zusammenhang von familialen literalen Aktivitäten und literalen Fähigkeiten**

Forschungsergebnisse belegen wiederholt, dass die Häufigkeit der Durchführung familialer literaler Aktivitäten in einem positiven Zusammenhang mit den literalen Fähigkeiten der Kinder steht. Dies gilt sowohl für

- literale Vorläuferfähigkeiten wie z. B. phonologische Bewusstheit – die Fähigkeit, die Lautstruktur der Sprache zu identifizieren – oder Buchstabenkenntnis (Niklas und Schneider 2010; Sénéchal und LeFevre 2002; de Jong und Leseman 2001)
- Wortschatz (Scheele et al. 2010; Niklas und Schneider 2010; van Steensel 2006)
- Vorläuferfähigkeiten von Bildungssprache (Leseman et al. 2007)
- die „klassischen“ literalen Fähigkeiten wie Leseverständnis oder Leseleistungen selbst (van Steensel 2006; de Jong und Leseman 2001).

Viele Studien zu den Wirkungen familialer literaler Aktivitäten untersuchen Kinder im vorschulischen Alter. Beispiele für literale Aktivitäten sind hier das Vorlesen, Reimspiele spielen, Lieder singen, Geschichten erzählen und die Beschäftigung mit Buchstaben. Diese Aktivitäten unterstützen Kinder bei der Ausbildung schriftlicher Vorläuferfähigkeiten (phonologische Bewusstheit, Ausdifferenzierung des Wortschatzes, Buchstabenkenntnis), die für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen in der Schule bedeutsam sind (de

Jong und Leseman 2001; Sénéchal und LeFevre 2002). Literalität wird also schon lange vor Schuleintritt in der Familie vorbereitet; der Schuleintritt kann keineswegs als „Stunde null“ angesehen werden (Niklas 2014).

Studien zeigen, dass sich der Umgang mit Literalität in Familien beträchtlich unterscheidet (eine Vorreiterrolle in dieser Hinsicht ist die Arbeit von Heath 1983). Dabei besitzen Hintergrundvariablen wie der sozioökonomische Status (SES) oder der Migrationshintergrund Einfluss auf die Quantität und Qualität familialer literaler Aktivitäten. Es wird immer wieder belegt, dass Kinder aus Familien mit hohem sozio-ökonomischen Status häufiger an familialen literalen Aktivitäten teilnehmen als Kinder aus Familien mit niedrigem Status, gleiches gilt für den Migrationshintergrund (Niklas et al. 2013; Scheele et al. 2010). Allerdings sind sozio-ökonomischer Status und Migrationshintergrund häufig konfundiert, also miteinander vermischt. Das ist darauf zurückzuführen, dass Personen mit Migrationshintergrund häufiger als Nichtgewanderte sozial und ökonomisch schlechter gestellt sind. Daher ist nicht genau zu klären, welcher der beiden Faktoren dafür ausschlaggebend ist, dass Kinder aus Migrant/innenfamilien oft geringere literale Erfahrungen machen als Kinder aus nichtgewanderten Familien. Insgesamt zeigt die Forschung, dass Eltern mit höherem sozio-ökonomischen Status sich sprachlich anregender mit ihren Kindern beschäftigen und häufiger literale Aktivitäten durchführen, was direkt Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder nimmt. Familiäre literale Aktivitäten wirken somit als Mittler, über die sich der Zusammenhang zwischen den Hintergrundmerkmalen und kindlichen Sprachkompetenzen herstellt (Niklas und Schneider 2010; Niklas et al. 2013; Scheele et al. 2010). Das folgende Modell von Niklas illustriert dies:

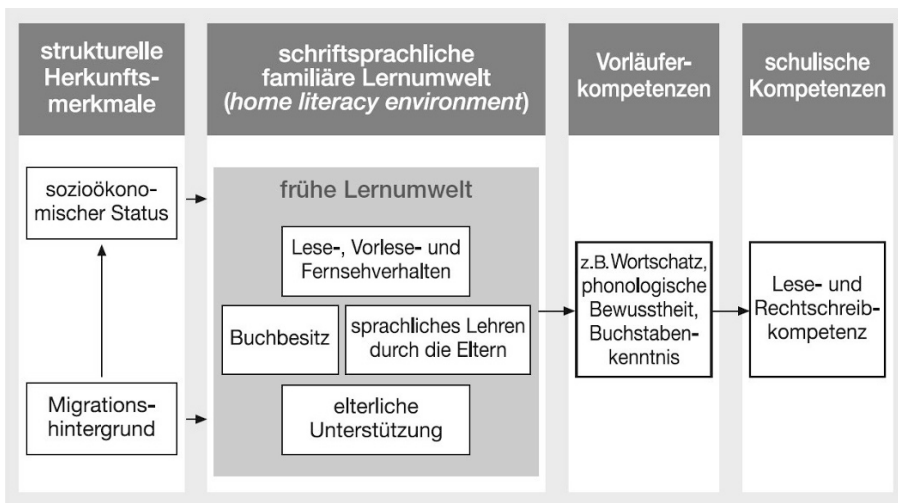


**Abb. 1** Übersicht über die Zusammenhänge von Strukturmerkmalen, der schriftsprachlichen Lernumwelt und den sprachlichen Kompetenzen von Kindern (Niklas 2014, S. 53).

Familiäre literale Aktivitäten sind nicht der einzige Faktor, der auf die Sprachentwicklung eines Kindes wirkt. Sprachentwicklung ist ein komplexer Prozess, der von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird. Auch individuelle Merkmale des Kindes (wie kognitive Fähigkeiten, Motivation, Einstellungen) oder der Besuch von Bildungseinrichtungen (bspw. Dauer und Qualität des Kindergartenbesuchs) spielen eine Rolle. In Studien, die verschiedene dieser Einflussfaktoren auf Sprachentwicklung zusammen betrachten, die für Kinder in der vorschulischen Zeit eine Rolle spielen, zeigte sich ebenfalls, dass die literale Anregung im Elternhaus einen bedeutenden Einfluss auf die Sprachentwicklung von Kindern ausübt (Ebert et al. 2012).

---

#### **4 Zur Entwicklung von Literalität bei mehrsprachigen Kindern**

Wie bereits angesprochen, wachsen Kinder aus Migrant/innenfamilien häufiger als jene aus nichtgewanderten Familien in sozio-ökonomisch nachteiligen Umgebungen auf. Mit ihrer Untersuchung dreijähriger, bilingual niederländisch-türkischer, niederländisch-marokkanischer und monolingual niederländischer Kinder weisen Scheele et al. (2010) zudem auf eine weitere mögliche Ursache für Nachteile bei der Sprachaneignung hin. Die mehrsprachigen Kinder in der Studie nehmen SES bedingt seltener an literalen Aktivitäten teil als die einsprachigen Kinder. Weiterhin ist das Handeln während dieser Aktivitäten häufig auf zwei Sprachen verteilt. In diesem Falle erfahren sie also pro Sprache weniger literale Aktivitäten als die niederländische Gruppe in ihrer einen Sprache. In der Studie weisen die mehrsprachigen Kinder folglich sowohl geringere Kompetenzen im Niederländischen (ihrer L2), als auch in ihrer L1 auf als die monolingual niederländischen Kinder.

Bei der Untersuchung mehrsprachiger Kinder ist es wichtig zu erfassen, in welcher Sprache die familialen literalen Aktivitäten stattfinden (Becker 2013). Insgesamt liegen nur wenige Studien zur Entwicklung von Literalität in den verschiedenen Sprachen mehrsprachiger Kinder vor – Studien also, die die Entwicklung in der (oder den) Herkunftssprache(n) einbeziehen. In solchen Studien zeigt sich aber für die Entwicklung von Literalität in der Herkunftssprache ein ähnlicher Zusammenhang wie für die allgemeine Verständigungssprache: Die Durchführung literaler Aktivitäten in der Herkunftssprache fördert den Erwerb von literalen Fähigkeiten in dieser Sprache (van Tuijl et al. 2001).

Für die Nutzung der allgemeinen Verständigungssprache von Eltern mit Migrationshintergrund während literaler Aktivitäten allerdings gibt es widersprüchliche Ergebnisse. Becker (2013) stellte in ihrer Untersuchung von Kindern aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland fest, dass sich die Verwendung des Deutschen während der literalen Aktivitäten positiv auf die Deutschfähigkeiten der Kinder auswirkt. Van Tuijl et al. hingegen finden in ihrer Evaluation des Family Literacy-Programmes „Opstaap Opnieuw“ aus den Niederlanden keine nennenswerte Verbesserung der Niederländisch-Fähigkeiten derjenigen Kinder, deren Familien mit türkischem und marokkanischem Hintergrund sich für die niederländische Variante des Programmes entschieden haben und die literalen

Aktivitäten im Niederländischen durchführten. Die Autoren schließen, dass Niederländisch nicht die optimale Kommunikationssprache für die türkischen und marokkanischen Eltern war (van Tuijl et al. 2001). Eine Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse könnte im Grad der Beherrschung der allgemeinen Verständigungssprache durch die Eltern liegen. Es ist möglich, dass die Eltern mit türkischem Migrationshintergrund in der deutschen Studie über bessere Deutschfähigkeiten verfügten als die Eltern mit marokkanischem und türkischem Hintergrund in der niederländischen Sprache.

Familiale literale Aktivitäten haben nicht nur positive Auswirkungen auf die sprachlichen, sondern auch auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Becker (2013) konnte zeigen, dass dies unabhängig davon ist, in welcher Sprache sie durchgeführt werden. Daher lautet eine Empfehlung an Politik und Praxis, dass Eltern nicht entmutigt werden sollten, mit ihren Kindern literale Aktivitäten in der Herkunftssprache durchzuführen. Denn Kinder profitieren hiervon in Bezug auf die Entwicklung allgemeiner bildungsrelevanter Fähigkeiten wie die kognitiven und auch in Bezug auf die Entwicklung der Herkunftssprache. Damit sich die Zweisprachigkeit der Kinder positiv entwickelt, sollten sie zudem so früh wie möglich in Kontexte gebracht werden, in denen sie auch Input in der allgemeinen Verständigungssprache erhalten (z. B. in der Krippe, dem Kindergarten, in Spielgruppen).

---

## **5 Förderung literaler Aktivitäten durch Family Literacy-Programme**

Während familiäre Lebensumstände wie die sozio-ökonomische Lage sich der Beeinflussung durch Institutionen der Bildung entziehen, sind Familien selbst oftmals zugänglich für Interventionen. Mit einem familienförderlichen Anspruch sind sogenannte „Family Literacy-Programme“ verbunden. Sie zielen darauf ab, durch Schulung der Eltern die Quantität und Qualität literaler Eltern-Kind Aktivitäten zu verbessern. In Deutschland sind einige entsprechende Programme verbreitet (z. B. „Rucksack Kita/Schule“ in Nordrhein-Westfalen oder „Family Literacy – FLY“ in Hamburg). Family Literacy-Programme scheinen dabei durchaus erfolgreich zu sein. Metaanalysen weisen generell auf positive Effekte dieser Programme auf literale Fähigkeiten der Kinder hin, obwohl sich die Effektstärken in den Einzelstudien beträchtlich unterscheiden (van Steensel et al. 2011). Verantwortlich für die unterschiedlichen Effekte sind unterschiedliche Anlagen der Studien: methodische Aspekte (wie Stichprobengröße, Erfassung der Implementationsqualität oder Gegenstand der Messung sprachlicher Fähigkeiten), aber auch inhaltliche (z. B.: Wie oft finden literale Aktivitäten statt? Welche Art von Aktivitäten werden durchgeführt?). Es zeigte sich, dass die Implementationsqualität, also die Genauigkeit, mit der die Vorgaben eines Programms tatsächlich umgesetzt werden, den größten Einfluss auf dessen Effektivität haben (ebd.).



Evaluationsstudien zeigen weiterhin, dass auch weniger aufwendige Elterntrainings (wie z. B. Schulungen auf Elternabenden zur Durchführung dialogischen Lesens, verbunden mit einer kurzen Einführung in dialogisches Lesen zu Hause) positive Effekte auf die Sprachentwicklung der Kinder haben können (Schneider 2017). Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass Programme, mit denen Eltern dabei unterstützt werden, dass sie literale Praktiken mit ihren Kindern ausüben, erfolgversprechende Maßnahmen zur Förderung der literalen Fähigkeiten der Kinder darstellen – und damit zur Unterstützung von Bildungserfolg.

## Literaturverzeichnis

- Becker, B. (2013). The impact of familial activities on the verbal and non-verbal skills of children of Turkish immigrants in Germany. In *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), S. 91–104.
- Becker, B., Boldin, E., & Klein, O. (2016). Formal and informal early education of Turkish-origin children in Germany. In *Early Child Development and Care*, 186(1), S. 173–189.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H.- G. (2012). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. In *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), S. 138–154.
- Garcia, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & L. Wei (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (S. 207–228). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. In *Review of Educational Research*, 59(3), S. 271–296.
- de Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. In *Journal of School Psychology*, 39(5), S. 389–414.
- Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), S. 334–355.
- Niklas, F. (2014). *Mit Würfelspiel und Vorlesebuch – Welchen Einfluss hat die familiäre Lernumwelt auf die kindliche Entwicklung?* Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), S. 149–165.
- Niklas, F., Möllers, K., & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(2), S. 94–111.
- Scheele, A., Leseman, P., & Mayo, A. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. In *Applied Psycholinguistics*, 31, S. 117–140.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen, kritisch hinterfragt*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.- A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. In *Child Development*, 73(2), S. 445–460.

- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. In *Journal of Research in Reading*, 29(4), S. 367–382.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis. In *Review of Educational Research*, 81(1), S. 69–96.
- van Tuijl, C., Leseman, P. P. M., & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6 year-old ethnic minority children in the Netherlands. In *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), S. 148–159.
- Street, B. (2008). New Literacies, New Times. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Literacy* (Encyclopedia of Language and Education Bd. 2) (2. Aufl.) (S. 3–4). New York: Springer.

# Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg

Aileen Edele, Sebastian Kempert und Petra Stanat

Die meisten mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in Deutschland haben einen Zuwanderungshintergrund. Sie erwerben zuhause eine Sprache (bzw. mehrere Sprachen), die im Herkunftsland ihrer Familie gesprochen wird (oft als „Herkunftssprache“ oder „Erstsprache“ bzw. „L1“ bezeichnet), und verwenden diese in unterschiedlichem Ausmaß zusätzlich zur deutschen Sprache (auch als „Zweitsprache“ bzw. „L2“ bezeichnet). Dieses Kapitel behandelt die Frage, welche Bedeutung die besondere sprachliche Situation von Kindern aus zugewanderten Familien für ihren Bildungserfolg hat. Dabei wird der Erwerb schulischer Kompetenzen fokussiert und es werden insbesondere Befunde aus empirisch-quantitativ ausgerichteten Studien berücksichtigt (für einen Überblick, in dem auch qualitative Studien berücksichtigt sind, vgl. Kap. 6 in Gogolin und Krüger-Potratz 2020). Zunächst betrachten wir die Rolle der L2 bzw. L1 jeweils für sich genommen, anschließend nehmen wir beide Sprachen gemeinsam in den Blick.

## 1 Bedeutung der Zweitsprache für den Bildungserfolg

Schüler/innen mit Zuwanderungshintergrund erreichen im Durchschnitt ein geringeres Kompetenzniveau in der Instruktionssprache als Gleichaltrige aus monolingual deutschsprachigen Familien (Überblick in Kempert et al. 2016). Entsprechende Nachteile lassen sich bereits im Kindergartenalter beobachten und bleiben bis zum Ende der Sekundarschule bestehen, wobei sich die Kompetenznachteile zwischen einzelnen Herkunftsgruppen unterscheiden. Daher ist es wenig überraschend, dass Kinder mit Zuwanderungshintergrund häufig auch geringere schulische Kompetenzen erreichen als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund, wie zahlreiche groß angelegte Bildungsstudien belegen (z. B. Haag et al. 2016).

Eine naheliegende Erklärung für dieses Befundmuster ist, dass Schüler/innen aus zugewanderten Familien zuhause oft weniger Gelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache haben und dadurch der Erwerb schulischer Kompetenzen erschwert wird. Diese Annahme wird durch den gut belegten Befund gestützt, dass die zuhause gesprochene Sprache einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der Kompetenznachteile von Schüler/

innen aus zugewanderten Familien leistet (z. B. Haag et al. 2016). Auch eine internationale Metastudie, die bedeutsame Zusammenhänge zwischen mündlichen L2-Fähigkeiten und verschiedenen Domänen schulischer Kompetenz identifizierte (Prevoo et al. 2016), sowie Studien, die zeigen, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache zentral für das fachliche Lernen ist (vgl. Kempert et al. 2016), untermauern diesen Erklärungsansatz. Es ist somit weitgehend unstrittig, dass die Beherrschung der Instruktionssprache Deutsch für den Bildungserfolg von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland zentral ist.

---

## 2 Bedeutung der Erstsprache für Bildungserfolg

Die Bedeutung der Herkunftssprache für den Bildungserfolg ist hingegen weniger klar und deutlich kontroverser. Unterschiedliche theoretische Perspektiven schreiben der L1 eine förderliche, eine hinderliche oder eine neutrale Rolle zu. Ein positiver Effekt kann unter anderem von der *linguistischen Interdependenzhypothese* (Cummins 1979) abgeleitet werden. Sie besagt im Kern, dass allen Sprachen eine gemeinsame konzeptuell-linguistische Basis zugrunde liegt, und daher das in der Zweitsprache erreichte Kompetenzniveau in Teilen vom Niveau der Erstsprache abhängt. Gemäß diesem Ansatz können Kompetenzen in der L1 vermittelt über die L2 den Bildungserfolg unterstützen.

Andere Positionen gehen davon aus, dass Herkunftssprachen im Aufnahmekontext entwertet würden und erachten die L1 daher als irrelevant für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund (z. B. Esser 2006). Die sogenannte *Time-on-Task-Hypothese* (z. B. Hopf 2005) hingegen betont, dass Lernzeit begrenzt ist und sieht die L1 und L2 daher in Konkurrenz zueinander. Der häufige Gebrauch der L1 wirke sich negativ auf das Kompetenzniveau in der L2, und somit letztlich auf den Bildungserfolg, aus.

Die Befunde empirischer Studien, die zur Beurteilung der Rolle der L1 für den Bildungserfolg herangezogen werden können, scheinen auf den ersten Blick widersprüchlich. Recht gut belegt ist, dass Lesekompetenz und ihre Vorläuferfähigkeiten in der L1 positiv mit Lesekompetenz in der L2 assoziiert sind (vgl. Kempert et al. 2016), wobei die Studien keine Aussage über die diesem Zusammenhang zugrundeliegenden Wirkprozesse zulassen. Die Bedeutung mündlicher Fähigkeiten in der L1 haben nur wenige Studien untersucht, obwohl viele Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund die L1 nur informell in der Familie erwerben und nicht unbedingt über schriftsprachliche L1-Kompetenzen verfügen. Eine Studie, die Jugendliche mit Russisch bzw. Türkisch als L1 und Deutsch als L2 untersuchte und zentrale Drittvariablen wie den sozioökonomischen Status der Familie und die kognitiven Grundfähigkeiten der Heranwachsenden kontrollierte, weist darauf hin, dass auch gute mündliche L1-Kompetenzen für den Erwerb von Lesefähigkeiten in der L2 förderlich sind (Edele und Stanat 2016).

Gleichzeitig liegt auch Evidenz für eine konkurrierende Beziehung zwischen der L1 und L2 vor. Sowohl kleinere, internationale Studien, die teils längsschnittlich konzipiert waren und den Sprachgebrauch in der Familie detailliert erfassten, als auch die bereits im ersten Abschnitt erwähnten Befunde aus großen Datensätzen mit repräsentativen Stichproben deuten darauf hin, dass der häufige Gebrauch einer Sprache in der Familie den Erwerb der jeweils anderen Sprache erschweren kann (vgl. Kempert et al. 2016).

Insgesamt scheinen unterschiedliche Mechanismen mit teils entgegengesetzter Wirkrichtung die Zusammenhänge zwischen L1 und L2 bzw. zwischen L1 und Bildungserfolg zu bestimmen.

### 3 Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg

Über die jeweiligen Effekte der einzelnen Sprachen hinaus stellt sich die Frage, ob der frühe und anhaltende Umgang mit zwei oder mehr Sprachen kognitive Konsequenzen hat, die sich auf den Bildungserfolg auswirken. Ein recht etablierter Befund bezieht sich auf Effekte von Zweisprachigkeit auf basale und domänenübergreifende kognitive Aufmerksamkeits- und Kontrollfunktionen (Diamond 2013). Demnach führt die stetige Anforderung, zwei oder mehr Sprachsysteme kognitiv zu kontrollieren, zu einer allgemeinen Verbesserung exekutiver Funktionsleistungen, was durch die Neuroplastizität des menschlichen Gehirns ermöglicht wird (Bialystok 2017).

Da exekutiven Funktionen eine wichtige Rolle bei einer Vielzahl von Lernprozessen zukommt (Huizinga et al. 2018), könnte vermutet werden, dass sich Mehrsprachigkeit aufgrund dieser kognitiven Vorteile positiv auf fachliches Lernen, etwa in Mathematik, auswirkt. Studien, die den Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und fachlichem Lernen prüfen und dabei sowohl die vermittelnde Rolle der Exekutivfunktionen als auch wichtige Hintergrundvariablen berücksichtigen, sind jedoch rar. Im deutschsprachigen Kontext konnten Kempert et al. (2011) unter Kontrolle von sozioökonomischem Hintergrund, kognitiven Grundfähigkeiten und arithmetischen Kompetenzen bei einer Gruppe von türkisch-deutsch bilingualen Grundschüler/innen relative Vorteile beim Lösen mathematischer Sachaufgaben nachweisen, die ablenkende Informationen enthielten und dadurch im Vergleich zu regulären mathematischen Sachaufgaben zusätzliche Anforderungen an die Exekutivfunktionen stellten. Absolute Vorteile im Vergleich zu monolingualen Kindern zeigten sich beim Lösen dieser Aufgaben jedoch nicht. Im US-amerikanischen Kontext analysierten Hartanto et al. (2018) Daten zweier Large-Scale-Studien, in denen Kinder vom 4. bis zum 7. Lebensjahr längsschnittlich untersucht wurden. Unter Kontrolle von Kompetenzen in der Instruktionssprache und des sozioökonomischen Hintergrunds zeigten sich in beiden Studien über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg kleine, aber signifikante Vorteile der bilingualen Kinder in ihren mathematischen Fähigkeiten. Ob die gefundenen Effekte über gesteigerte Exekutivfunktionen vermittelt wurden, prüfte die Studie jedoch nicht direkt. Insgesamt ist trotz einzelner positiver Hinweise noch keine

belastbare Aussage darüber möglich, ob ein Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit, exekutiven Funktionen und fachlichem Lernen besteht.

Etwas ergiebiger ist die Befundlage zu der Frage, ob zuwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtert. Grundlage dafür ist die Annahme, dass mehrsprachig aufwachsende Personen neben gesteigerten Exekutivfunktionen über erhöhte metasprachliche Fähigkeiten verfügen, also über einen besonders reflektierten Zugang zu Sprachen als Symbolsystemen (Hirosh und Degani 2018). Untersuchungen im deutschen Sprachraum, die den Einfluss von Bilingualität an Schulen mit zwei Instruktionssprachen (duale Immersion) analysierten, konnten moderate Vorteile beim Erlernen einer dritten Sprache (Fremdsprache Englisch) nachweisen (Fleckenstein et al. 2018). Studien in konventionellen Schulkontexten, in denen ausschließlich Deutsch die Instruktionssprache ist, liefern hingegen uneinheitliche Ergebnisse. Sie weisen darauf hin, dass die Effekte von Mehrsprachigkeit auf das Erlernen einer Fremdsprache von den Sprachkompetenzen in der L1 und der L2, vom Alter (Primar- oder Sekundarstufe) und von den Sprachkombinationen abhängen (z. B. Edele et al. 2018; Maluch et al. 2015; Maluch et al. 2016). Weitgehend einheitlich zeigt sich, dass die Beherrschung der Instruktionssprache Deutsch hoch bedeutsam für das Fremdsprachenlernen ist. Zusätzlich scheint die gezielte Förderung der L1 bzw. der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen in der L1 entscheidend dafür zu sein, ob Mehrsprachigkeit das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtert. Es liegt noch keine Metaanalyse zu dieser Forschungsfrage vor, mit vorsichtigem Optimismus kann jedoch davon ausgegangen werden, dass (zuwanderungsbedingte) Mehrsprachigkeit unter günstigen Entwicklungsbedingungen hilfreich für das Lernen einer weiteren Sprache sein kann.

---

## 4 Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass gute Deutschkenntnisse ein Schlüssel für den Bildungserfolg von zuwanderungsbedingt Mehrsprachigen an (den meist monolingual geprägten) deutschen Schulen sind. Gleichzeitig scheinen gute L1-Kompetenzen den Erwerb der L2 zu erleichtern. Die Evidenz dafür, dass zuwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit einen bedeutsamen Vorteil für den Bildungserfolg mit sich bringt, ist derzeit begrenzt. Dass die Beherrschung mehrerer Sprachen für sich ein erstrebenswertes Bildungsziel darstellen kann, ist davon unbenommen. Welche Strategien der Sprachförderung besonders ziel führend sind, um den Bildungserfolg von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zu unterstützen, lässt sich aus dem Forschungsstand bisher nicht ableiten.

## Literaturverzeichnis

- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation. How minds accommodate experience. In *Psychological Bulletin*, 143(3), S. 233–262.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In *Review of Educational Research*, 49(2), S. 222–251.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. In *Annual Review of Psychology*, 64, S. 135–168.
- Edele, A., Kempert, S., & Schotte, K. (2018). Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? In *Learning and Instruction*, 58, S. 232–244.
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. In *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 84–110.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/M.: Campus.
- Fleckenstein, J., Möller, J., & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), S. 97–120.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Haag, N., Böhme, K., Rjosk, C., & Stanat, P. (2016). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 431–480). Münster: Waxmann.
- Hartanto, A., Yang, H., & Yang, S. (2018). Bilingualism positively predicts mathematical competence. Evidence from two large-scale studies. In *Learning and Individual Differences*, 61, S. 216–227.
- Hirosh, Z., & Degani, T. (2018). Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning. An integrative review. In *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(3), S. 892–916.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 236–251.
- Huizinga, M., Baeyens, D., & Burack, J. A. (2018). Editorial. Executive function and education. In *Frontiers in Psychology*, 9, S. 1357.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Kempert, S., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students. The case of mathematical word problems. In *Journal of Educational Psychology*, 103(3), S. 547–561.
- Maluch, J. T., Kempert, S., Neumann, M., & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. In *Learning and Instruction*, 36, S. 76–85.
- Maluch, J. T., Neumann, M., & Kempert, S. (2016). Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. In *Learning and Individual Differences*, 51, S. 111–118.
- Prevo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J., & Van IJendoorn, M. H. (2016). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. In *Review of Educational Research*, 86(1), S. 237–267.

# Mehrsprachigkeit im Alter

Gregory J. Poarch

Psycho- und neurolinguistische Forschung hat in den letzten Jahren verstärkt gezeigt, dass das Benutzen von zwei oder mehreren Sprachen im täglichen Leben diverse Effekte im Alter haben kann. Angesichts einer weltweit steigenden Lebenserwartung und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Folgen (u. a. durch wachsende Kosten im Gesundheitswesen z. B. durch die Behandlung von Altersdemenz; WHO 2012), sollte es von größtem Interesse sein, den auch immer größer werdenden Anteil an älteren mehrsprachigen Menschen genauer zu betrachten und deren Alterungsprozesse sowohl in sprachlicher als auch in kognitiver Hinsicht besser zu verstehen. Im Folgenden werden die Effekte von Mehrsprachigkeit und deren Einflussfaktoren in alternden Populationen näher beschrieben.

## 1 Effekte der Mehrsprachigkeit im Alter auf sprachlicher Ebene

Kognitiver Verfall im Alter kann einen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten haben. Das zeigt sich beispielsweise im Zugriff auf das mentale Lexikon, in dem alle einer Person bekannten Wörter abgelegt sind. So wird der Zugriff auf Wörter im mentalen Lexikon mit zunehmendem Alter anscheinend beschwerlicher und dadurch auch langsamer. Bei älteren Mehrsprachigen fanden Ivanova et al. (2014) in semantischen Wortflüssigkeitstests eine abnehmende Effizienz der kognitiven Kontrolle, die benötigt wird, um den Einfluss der Nichtzielsprache zu unterbinden und zwischen den Sprachen zu wechseln. Demgegenüber verweisen Ramscar et al. (2014) auf die mit zunehmendem Alter stetig wachsende Anzahl der Wörter im Lexikon, und dass durch die größere Auswahl im Lexikon gleichzeitig eine Verlangsamung des Zugriffs auf diese Lexikoneinträge einhergehen könne. Diese Entwicklung ist vergleichbar mit der Tatsache, dass Mehrsprachige durch die größere Anzahl an Lexikoneinträgen langsamer auf diese zugreifen als Einsprachige (Sullivan et al. 2018). Denkbar als Erklärung des verlangsamten Lexikonzugriffs könnte daher auch eine Kombination aus beiden Faktoren sein, einer Abnahme der kognitiven Fähigkeiten und einer Zunahme der Auswahlmöglichkeiten im mentalen Lexikon.



## **2 Effekte der Mehrsprachigkeit im Alter auf kognitiver Ebene**

Untersuchungen liefern zunehmend Hinweise darauf, dass Mehrsprachige verglichen mit Einsprachigen Vorteile in nonverbalen exekutiven Funktionen haben. Exekutive Funktionen sind nach Miyake und Friedman (2012) ein neuronales Netzwerk, das die nonverbalen kognitiven Prozesse steuert und sich aus mehreren Einzelkomponenten zusammensetzt. Zu diesen Komponenten gehören u. a. Inhibition (die Unterdrückung eines Reizes oder einer Handlung), Aufgabenwechsel und das Arbeitsgedächtnis. Dieses kognitive Netzwerk scheint durch a) regelmäßige Wechsel zwischen den Sprachen von mehrsprachigen Individuen und b) das notwendige Inhibieren der im Sprachprozess konkurrierenden Nichtzielsprachen beim Verwenden einer Zielsprache beeinflusst und trainiert zu werden. Dieser Trainingseffekt wird darauf zurückgeführt, dass die Gehirnareale für Kontrollprozesse der Mehrsprachigkeit und die der exekutiven Funktionen stark überlappen. Bei älteren Erwachsenen hat man wiederholt Unterschiede zwischen Einsprachigen und Mehrsprachigen bezüglich deren exekutiver Kontrolle festgestellt. So untersuchten Bialystok et al. (2014) exekutive Funktionen bei jungen und älteren Erwachsenen und fanden Vorteile für Mehrsprachige gegenüber Einsprachigen vor allem bei den älteren Erwachsenen.

---

## **3 Effekte der Mehrsprachigkeit im Alter auf typische Alterserkrankungen wie Demenz**

Je älter wir werden, desto mehr schrumpft unser Gehirn. Mehrsprachigkeit scheint diesem Schwund allerdings entgegenzuwirken, indem sie zur sogenannten „neuronalen Reserve“ beiträgt (Abutalebi und Green 2016). So zeigen Menschen mit besserer neuronaler Reserve einen geringeren Abbau neuronaler Strukturen und können häufig ein kognitiv weniger eingeschränktes Leben führen als Menschen mit einer geringer ausgeprägten neuronalen Reserve. Es hat sich beispielsweise gezeigt, dass Mehrsprachige im Alter ein höheres Volumen an weißer und grauer Hirnsubstanz und eine bessere neuronale Vernetzung aufweisen als gleichaltrige Einsprachige. Auch nimmt bei Einsprachigen mit zunehmendem Alter die kortikale Dicke unter anderem im präfrontalen Kortex ab, während diese Struktur bei Mehrsprachigen stabil bleibt (Borsa et al. 2018). Diese Unterschiede wirken sich auch bei alterstypischen, degenerativen Erkrankungen wie Demenz aus. Hier zeigen sich Effekte der Mehrsprachigkeit insofern, als Mehrsprachige signifikant später (ca. 4 Jahre) als dement diagnostiziert wurden bzw. Erstsymptome einer Demenz zeigten als monolinguale Personen (Alladi et al. 2013). Gleichzeitig gibt es Befunde, die darauf hindeuten, dass hier nicht allein die Mehrsprachigkeit als maßgeblicher Faktor auszumachen ist, sondern darüber hinaus Einflussgrößen wie Immigrationsstatus (Chertkow et al. 2010), sozio-ökonomischer Status oder Bildungsniveau, die es demnach gilt, bei Gruppenvergleichen gezielt zu kontrollieren (siehe Bak und Alladi 2014). Während sich nun neuronale Reserve darauf bezieht, dass es

im Alter Unterschiede beim Rückgang des Gehirnvolumens oder der Abnahme neuronaler Vernetzung gibt, beschreibt das Konzept der „kognitiven Reserve“ den Sachverhalt, dass kognitive Funktionen auch bei einsetzender oder fortschreitender Gehirnatrophie, d. h. nach diversen altersbedingten neuronalen Beeinträchtigungen, aufrechterhalten werden können. Es gibt diverse „Lebenserfahrungen“, die mit kognitiver Reserve in Verbindung gebracht werden und die zu dieser beitragen sollen. Unter anderem zählen hierzu ein höheres Bildungsniveau, ein dichtes soziales Netzwerk und intellektuell stimulierende Freizeitaktivitäten (Stern 2012).

Befunde aus der Mehrsprachigkeitsforschung deuten darüber hinaus darauf hin, dass Mehrsprachigkeit mit erhöhter kognitiver Reserve einhergeht und dem neuronalen Verfall im Alter entgegenwirken kann (Baum und Titone 2014). Gleichzeitig scheinen alle diese Faktoren kumulativ zu wirken und das Risiko einer Demenzerkrankung um jeweils 12 % zu mindern (Scarmeas et al. 2001). In der Forschung ist die kognitive Reserve bei älteren Individuen mit vergleichbarer kognitiver Leistung untersucht worden, in dem man deren Gehirnatrophie (d. h. Verlust an Hirnsubstanz) verglich. Individuen mit einer stärkeren Gehirnatrophie hatten demnach eine größere kognitive Reserve. In der Mehrsprachigkeitsforschung zeigten sich bei Vergleichen von einsprachigen und mehrsprachigen Alzheimer-Patienten Unterschiede im Fortschritt der Gehirnatrophie. So wiesen die mehrsprachigen Individuen bei gleicher kognitiver Leistung eine stärkere Gehirnatrophie als einsprachige Individuen auf. Diese Befunde unterstützen die Annahme, dass Mehrsprachigkeit zu höherer kognitiver Reserve führt als Einsprachigkeit, wobei hier auch Faktoren Einfluss haben könnten, die über die Mehrsprachigkeit hinausgehen und deshalb kontrolliert werden müssen (wie z. B. die schon erwähnten Faktoren Immigrationsstatus und sozioökonomischer Status). Zusätzlich könnten sich inhärente Aspekte der Mehrsprachigkeit unterschiedlich auf die kognitive Reserve auswirken. Hierzu zählen die Nutzungsmuster und verschiedenen Kontexte der Sprachbenutzung, der tägliche Gebrauch und das Leistungsniveau in den verschiedenen Sprachen sowie andere Faktoren anhand derer sich mehrsprachige Individuen in ihrem sprachlichen Repertoire unterscheiden (Van Hell und Poarch 2014).

---

#### 4      **Konsequenzen der sich ändernden Altersstruktur der Bevölkerung**

Durch die Zunahme von Demenz und Alzheimer in Populationen mit steigender Lebenserwartung (nach Schätzungen könnte das zukünftig in Deutschland einen Anstieg von 40.000 Erkrankten pro Jahr bedeuten; Selbsthilfe Demenz, S. 5), ergibt sich aus den oben beschriebenen Befunden Folgendes: Da sich eine pharmakologische, medikamentöse Behandlung von degenerativen Erkrankungen bisher als wenig erfolgversprechend erwiesen hat (Bak und Alladi 2014), werden in Prävention und Therapie ältere Menschen dazu angehalten, an kognitiv und physisch aktivierenden Freizeitaktivitäten teilzunehmen,

um ihre kognitiven Fähigkeiten zu fördern und aufrechtzuerhalten. Dabei kann, wie oben beschrieben, das lebenslange und regelmäßige Benutzen mehrerer Sprachen dem kognitiven Verfall im Alter entgegenwirken und dadurch *älteren Bürgern* ein angenehmeres, da kognitiv leistungsfähigeres, Leben ermöglichen. Dass dabei gleichzeitig das Gesundheitswesen entlastet werden könnte, dürfte für politische Entscheidungsträger auch von Interesse sein. Zusätzlich sollte bei neuropsychologischen und klinischen Gutachten zu kognitiven Fähigkeiten von älteren Erwachsenen berücksichtigt werden, dass solche Gutachten in der Regel in der jeweiligen Landessprache durchgeführt werden. Da Mehrsprachige unter Umständen mehr Wissen und Erfahrung in einer anderen Sprache als der Landessprache aufweisen, könnte demnach in der anderen Sprache ein genaueres Messergebnis erzielt werden. Die hier skizzierten Forschungsergebnisse sollten schlussendlich dazu beitragen, Mehrsprachigkeit als wichtigen und relevanten Faktor in der Diagnose, Behandlung und Prävention von altersbedingten kognitiven Degenerationskrankheiten zu etablieren.

## Literaturverzeichnis

- Abutalebi, J., & Green, D. (2016). Neuroimaging of language control in bilinguals: Neural adaptation and reserve. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, S. 689–698.
- Alladi, S., Bak, T., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A., Chaudhuri, J., & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. In *Neurology*, 81, S. 1938–1944.
- Bak, T., & Alladi, S. (2014). Can being bilingual affect the onset of dementia? In *Future neurology*, 2, S. 101–103.
- Baum, S., & Titone, D. (2014). Moving toward a neuroplasticity view of bilingualism, executive control, and aging. In *Applied Psycholinguistics*, 35, S. 857–894.
- Bialystok, E., Poarch, G., Luo, L., & Craik, F. (2014). Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory. In *Psychology and Aging*, 29, S. 696–705.
- Borsa, V., Perani, D., Della Rosa, P., Videsott, G., Guidi, L., Weekes, B., Franceschini, R., & Abutalebi, J. (2018). Bilingualism and healthy aging: Aging effects and neural maintenance. In *Neuropsychologia*, 111, S. 118–125.
- Chertkow, H., Whitehead, V., Phillips, N., Wolfson, C., Atherton, J., & Bergman, H. (2010). Multilingualism (but not always bilingualism) delays the onset of Alzheimer Disease: Evidence from a bilingual community. In *Alzheimer Disease & Associated Disorders*, 24, S. 118–125.
- Ivanova, I., Salmon, D., & Gollan, T. (2014). Which language declines more? Longitudinal versus cross-sectional decline of picture naming in bilinguals with Alzheimer's disease. In *Journal of the International Neuropsychological Society*, 20, S. 1–13.
- Miyake, A., & Friedman, N. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. In *Current Directions in Psychological Science*, 21, S. 8–14.
- Ramscar, M., Hendrix, P., Shaoul, C., Milin, P., & Baayen, H. (2014). The myth of cognitive decline: Non-linear dynamics of lifelong learning. In *Topics in Cognitive Science*, 6, S. 5–42.
- Scarmeas, N., Levy, G., Tang, M., Manly, J., & Stern, Y. (2001). Influence of leisure activity on the incidence of Alzheimer's disease. In *Neurology*, 57, S. 2236–2242.

- Selbsthilfe Demenz (2016). *Die Häufigkeit von Demenzerkrankungen*. Berlin: Deutsche Alzheimer Gesellschaft.
- Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. In *Lancet Neurology*, 11, S. 1006–1012.
- Sullivan, M., Poarch, G., & Bialystok, E. (2018). Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 21, S. 479–488.
- Van Hell, J., & Poarch, Gregory (2014). How much bilingual experience is needed to affect executive control? In *Applied Psycholinguistics*, 35, S. 925–928.
- WHO – World Health Organization (2012). *Dementia: A Public Health Priority*. Geneva: WHO Press.

## **Mehrsprachigkeit im Kontext von Lehren und Lernen**

# Durchgängige Sprachbildung

Ingrid Gogolin

---

## 1 Einleitung

Wenn von „Sprache“ im Kontext von Erziehung und Bildung im deutschen Sprachraum die Rede ist, werden zahlreiche höchst unterschiedliche Assoziationen hervorgerufen. Besonders häufig in diesem Kontext ist (sowohl im alltäglichen als auch im fachlichen oder wissenschaftlichen Sprachgebrauch), dass der Begriff „Sprache“ in allgemeingültigem Sinne benutzt wird, wenn eigentlich nur die deutsche Sprache gemeint ist – also nur „eine Sprache“, nicht „Sprache im Allgemeinen“ (vgl. z. B. Titz et al. 2019). Im Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ jedoch ist tatsächlich „Sprache“ in einem generischen Sinne gemeint. Im Kern des Konzepts steht nicht das Lehren und Lernen einer oder mehrerer spezifischer Sprachen, sondern die Aneignung und Entwicklung von Sprache als Werkzeug der Verständigung und bedeutender Grundlage für Bildung überhaupt. Sprachliche Fähigkeiten nach diesem Konzept sind also sowohl einzelsprachlich als auch sprachenübergreifend verankert. Die Aufgabe der Unterstützung ihrer Entwicklung obliegt jedem Lernbereich oder Fachgebiet, nicht nur denjenigen, die sich spezifisch auf Sprache als Gegenstand richten (wie der Deutsch-, der Fremdsprachen- oder der Herkunftssprachliche Unterricht). Und schließlich: Diese Aufgabe ist nicht auf einzelne Phasen des Bildungsprozesses beschränkt, sondern durchzieht die gesamte Bildungsbiographie – vom Elementarbereich bis in die Berufsbildung, die tertiäre Bildung oder die Erwachsenenbildung. Nachfolgend wird zunächst ein Blick auf die Entstehungsgeschichte des Konzepts geworfen. Sodann werden die Komponenten des Konzepts einzeln vorgestellt und begründet.

---

## 2 Entstehungsgeschichte

Ihren Ausgang nahm die Entwicklung des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung in einer Expertise, die zur Vorbereitung des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ erarbeitet wurde (Gogolin et al. 2011). In dieser Expertise wurde der seinerzeit bekannte nationale und internationale

Forschungsstand zum Problem der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrant/innenfamilien vorgestellt. Resultat war, dass etliche Ursachen für diese Benachteiligung *nicht* für das Handeln im Bildungssystem zugänglich sind – beispielsweise solche, die sich aus der sozioökonomischen Lage der Familie ergeben. Handlungsmächtig aber sind Bildungseinrichtungen im Hinblick auf die Hürden, die sie – überwiegend ungewollt – durch ihre Gestaltung selbst errichten. Nicht allein, aber von hoher Relevanz sind dabei sprachliche Hürden, die entstehen, weil die sprachliche Darbietung der Lerngelegenheiten und die sprachlichen Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche für deren Bewältigung mitbringen, nicht genügend in Einklang stehen (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2020, Kap. 5). Empfohlen wurde deshalb, das Modellprogramm auf die sprachliche Gestaltung von Bildung zu konzentrieren und dabei die Erkenntnisse über Spracherwerb und Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen.

Auf dieser Grundlage wurde das Modellprogramm FörMig von 2004 bis 2009 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gefördert, ergänzt um eine Transferphase bis 2013. Kern des Programms war die Entwicklung von regionalen Bildungspartnerschaften – sog. Basiseinheiten –, bestehend aus Kindertageseinrichtungen und Schulen oder aus mehreren benachbarten Schulen, die sich gemeinsam auf den Weg machten, Sprachbildungsangebote zu entwickeln, die auf die besonderen Bedürfnisse ihrer jeweiligen Klientel zugeschnitten waren. Dabei war es ein Hauptanliegen, der Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen gerecht zu werden, die die Kinder und Jugendlichen in den Bildungsprozess mitbringen. Um dies zu erreichen, wurden zum Beispiel Verfahren der prozessbegleitenden Sprachdiagnostik erarbeitet, fächerübergreifende Materialien für die Sprachbildung entwickelt oder Formen der ergänzenden Förderung mit außerschulischen Partnern (z. B. Lesepat/innen) erprobt (vgl. die Dokumentation entstandener Produkte: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>; Zugriff Dezember 2019). Bestandteil des Programms waren zudem intensive Qualifizierungsmaßnahmen für das beteiligte pädagogische Personal. An FörMig waren ca. 140 Basiseinheiten in zehn Bundesländern beteiligt. In die Maßnahmen waren knapp 8000 Kinder und Jugendliche einbezogen.

Zu den Hauptaufgaben des Programms gehörte, Konzepte zu entwickeln und zu erproben, die nicht nur für die Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten geeignet sind, sondern auch dafür, dass Brüche in der Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen vermieden werden. Die Struktur des deutschen Bildungssystems lässt solche Brüche an mehreren Stellen der Bildungsbiographie erwarten. Die Abschnitte der Bildungslaufbahn sind zumeist mit dem Wechseln von Institutionen verbunden, zwischen denen es keine intensive Kommunikation über die Lernenden, ihre Erfahrungen und Fähigkeiten gibt: beim Übergang von der vorschulischen Einrichtung in die Grundschule, von der Grundschule in eine der Formen der Sekundarschule, von der Sekundarstufe in eine berufliche oder akademische Bildung. Insbesondere die grundlegenden Phasen der Bildung sind – anders, als in den meisten Bildungssystemen der Welt – im deutschen System in sehr kurze Abschnitte aufgeteilt. So besuchen die Kinder im größten Teil der deutschen Bundesländer die Grundschule nur für vier Jahre; international sind zumeist mindestens sechs Jahre

üblich. Mit dem Konzept der Durchgängigen Sprachbildung war deshalb unter anderem intendiert, für die zahlreichen Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen zu kompensieren. Gesucht werden sollte nach Möglichkeiten, die (Sprach-) Bildungsbiographie als aneinander anschließend und weiterführend zu gestalten.

---

### **3 Merkmale Durchgängiger Sprachbildung**

Durchgängige Sprachbildung in diesem Verständnis ist begründet durch wissenschaftliche Erkenntnisse zu Spracherwerb und Sprachentwicklung, aber auch durch Forschungsergebnisse zu günstigen oder erschwerenden Bedingungen für Lernen und Bildung überhaupt. Das Konzept besitzt drei Dimensionen. Von diesen betreffen zwei – die erste und die dritte – personale und individuelle Aspekte sprachlicher Entwicklung und sprachlichen Lernens auf Seiten der Lernenden. In der zweiten Dimension sind institutionelle Aspekte angesprochen: Hier geht es um die Rolle und Funktion der an der Sprachbildung beteiligten Institutionen und Personen, also die Erziehenden oder Lehrenden.

Die erste Dimension ist die sog. bildungsbiographische, womit auf die Notwendigkeit verwiesen ist, Sprachbildung möglichst bruchlos über die gesamte Bildungsbiographie hinweg zu gestalten. Die zweite Dimension, die sog. Kooperationsdimension, weist auf das Erfordernis, dass die an Sprachbildung beteiligten Personen und Institutionen zusammenarbeiten. Die dritte Dimension, die sog. Mehrsprachigkeitsdimension, betrifft die Beziehungen und Verbindungen zwischen den verschiedenen Sprachen oder Varietäten, in denen eine Person lebt und die sie lernt.

#### **3.1 Bildungsbiographische Dimension**

Dem gegenwärtigen Stand der Forschung zu Spracherwerb bzw. Sprachentwicklung lässt sich entnehmen, dass sich über den gesamten Bildungsprozess hinweg die Aufgabe der Sprachbildung stellt (vgl. den Beitrag von Dimroth in diesem Band). Zu den Gründen dafür gehört zunächst, dass sich die Art und Weise der Sprachaneignung mit dem Lebensalter und den zuvor gemachten Spracherfahrungen verändert. In der Phase des allerersten Spracherwerbs eignen sich Kinder vor allem auf intuitive Weise die Grundlagen für ihre sprachlichen Fähigkeiten an. Durch das Zusammenspiel von angeborenen Dispositionen zum Spracherwerb mit den sprachlichen Erfahrungen, die sie in der Kommunikation mit ihrer unmittelbaren Umgebung machen, geht dieser Prozess nahezu mühelos vonstatten. Für diese Phase der vorwiegend intuitiven Sprachaneignung ist es beinahe gleichgültig, ob Kinder einer oder zwei oder mehr Sprachen intensiv begegnen. Sie bauen den Grundstock an sprachlichen Mitteln, insbesondere Strukturmitteln auf (also z. B. grammatische Grundmuster), die für ihre Umgebungssprache(n) charakteristisch sind. Ein anderer Verlauf kann sich im Falle gesundheitlicher Beeinträchtigung eines Kindes ergeben (vgl.



den Beitrag von Kracht in diesem Band). Aber auch hier – wie dies z. B. für den Fall der Entwicklung von Gebärdensprache bei gehörlosen Kindern gezeigt werden konnte – verläuft die Entwicklung im Grundsatz nach denselben Prinzipien (Hänel-Faulhaber 2010).

Je weiter der Spracherwerb fortschreitet, desto mehr ist die Entwicklung abhängig vom konkreten Erleben sprachlicher Mittel (Weinert 2013). Die intuitive Aneignungsweise, die die große Stärke beim ersten Spracherwerb ausmacht, verliert allmählich an Bedeutung. In den Vordergrund treten eher kognitive Strategien – Strategien also, die mit Wissen über Sprache und ihre Funktionsweisen verbunden sind (List 2011). Es ist nicht erwiesen, ob die Ursache dafür in der kindlichen Entwicklung liegt oder in der radikalen Veränderung der Umstände, die mit der Sprachaneignung verbunden sind – aber nachweislich wird der Sprachausbau spätestens mit dem Eintritt in die Schule zunehmend von kognitiven Prozessen beeinflusst. Ein besonders markantes Beispiel hierfür ist der Prozess der Literalisierung. In diesem Prozess, also beim Lesen- und Schreibenlernen, muss die intuitive Aneignungsweise über Bord geworfen werden. Die Kinder müssen verstehen, dass Lautzeichen und Schriftzeichen – auch wenn sie derselben Sprache angehören – verschiedene Systeme sind. Diese sind lediglich durch die darüber historisch entstandenen Konventionen miteinander verbunden. Es gibt kein quasi-natürliches Verhältnis zwischen ihnen. Ein Beispiel: die Wörter „Seen“ und „sehen“ unterscheiden sich klanglich nicht; man muss also wissen, dass sie unterschiedlich geschrieben werden. Die Fähigkeit, zu „hören“, wie etwas geschrieben wird, besitzt man nur dann, wenn man die Konvention einer Schreibweise (die oft verbunden ist mit einer grammatischen Konvention) bereits kennt.

Regelgerechte Schreibweisen werden also nicht durch Zuhören und Intuition erworben, sondern durch das Wissen darüber (und damit verbundene Übung). Die Hinführung zum entsprechenden Wissen und die Anleitung zur Übung sind vorwiegend Sache der Schule und des Unterrichts.

Diese Kombination von Intuition und Erfahrung mit darauf bezogenem Wissen und mit Übung (oder mit der Häufigkeit eines Sprachgebrauchs) ist ein Grundmerkmal erfolgreicher Sprachaneignung überhaupt. Erforderlich ist, dass die Lernenden von ihrer alltäglichen Sprachpraxis abstrahieren lernen und dass sie zwischen verschiedenen Formen, etwas zu kommunizieren, unterscheiden lernen. Je weiter eine Bildungslaufbahn voranschreitet, desto spezifischer werden die sprachlichen Mittel, die die lernende Person verstehen und selbst beherrschen muss, um dem Lernangebot in der Sache zu folgen. Sprachliche Mittel differenzieren sich nach Themen und Gegenständen zunehmend aus; eine Ursache dafür ist die wachsende Spezifik dessen, was in Lernbereichen und Fächern behandelt wird und spezielle Ausdrucksformen verlangt. Gelernt werden muss auch, dass derselbe Gegenstand, dasselbe Thema bei unterschiedlichen Gelegenheiten unterschiedlich zu behandeln ist. Wenn etwa ein Versuch im Fach Physik in der Kleingruppe nachgestellt wird und dies sprachlich begleitet wird, kann dies mit Redeweisen geschehen, die in der alltäglichen Mündlichkeit verankert sind („das Ding da muss erst nach oben und dann fällt es runter und dann dreht sich das runde Ding“). In der späteren Aufgabenbesprechung aber, und erst recht bei einer schriftlichen Darstellung des Problems, etwa als Hausaufgabe, sind Ausdrucksweisen angebracht, die eher im schriftsprachlichen System verankert sind.

Diese Unterscheidungen betreffen nicht nur die Ebene der Wörter oder Einzelausdrücke (also den „Fachwortschatz“), sondern auch die Textebene: Ein Beitrag über „Kraft“ in der Grundschule wird mit konkreten, möglichst illustrativen Mitteln gestaltet („Der Wind hat viel Kraft, er kann den Baum verbiegen...“), während der Text für die Sekundarstufe eher abstrakte Gesetzmäßigkeiten in den ihnen eigenen, verdichteten Ausdrucksweisen enthält („Physikalische Kraft kann den Bewegungszustand eines Körpers verändern...“) (vgl. Tajmel 2013). In der bildungsbiographischen Dimension der Durchgängigen Sprachbildung geht es also um Rücksichtnahme darauf, dass die Redemittel, die benötigt werden, damit die im Bildungsprozess sich wandelnden sprachlichen Anforderungen erfüllt werden können, jeweils zu dem Zeitpunkt und in dem Kontext vermittelt werden müssen, zu dem sie der Sache nach erforderlich sind. Es gilt also nicht nur, Brüche zwischen Bildungsetappen zu vermeiden, sondern auch solche innerhalb einer Etappe – also zwischen Bildungsangeboten, die die Lernenden gleichzeitig wahrnehmen.

### 3.2 Kooperationsdimension

In dieser zweiten Dimension des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung geht es um das Problem der Effizienz von Sprachbildungsmaßnahmen. Im Zentrum steht hier die Frage, wie die Erkenntnisse, die über sprachliche Entwicklung und sprachliches Lernen im Verlaufe einer Bildungsbiographie vorliegen, von den beteiligten Personen und Institutionen am besten in Praxis übersetzt werden können. Wie sich auch in anderen Ansätzen der Innovation gezeigt hat, ist die systematische und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten eine Voraussetzung für den Erfolg der Arbeit (Steffens und Bargel 2016). Im Hintergrund dessen steht, dass Lernende im Verlaufe ihrer Bildungsbiographie eine Fülle und Spezifik an sprachlichen Mitteln bewältigen müssen. Sprachliche Entwicklung und sprachliches Lernen finden zwar jederzeit statt; Quellen dafür sind alle sprachlichen Konstellationen, in denen eine Person sich befindet – etwa die familiäre Sprachpraxis oder der Umgang mit Freund/innen oder die passive (konsumierende) und aktive (produzierende) Teilnahme an Medien (vgl. den Beitrag von Hinnenkamp in diesem Band).

Bildungsrelevante sprachliche Mittel jedoch sind zu erheblichen Teilen an den Kontext des Lernens in einer formalen Bildungseinrichtung gebunden. Sie erfüllen formale Anforderungen, die für diesen Kontext spezifisch sind. Das bedeutet einerseits, dass sie zu weiten Teilen auf den Gesetzmäßigkeiten konzeptioneller Schriftlichkeit beruhen (also der „Bildungssprache“ zuzurechnen sind; vgl. hierzu Gogolin 2010; Gantefort 2013 und den Beitrag von Lange in diesem Band). Andererseits sind sie, wie bereits ausgeführt, zunehmend gegenstands- oder fachspezifisch. Daher vollzieht sich der Ausbau der entsprechenden Fähigkeiten kaum im alltäglichen informellen Sprachgebrauch mit Familien oder im Freundeskreis, der überwiegend im Modus konzeptioneller Mündlichkeit vonstattengeht. Es bedarf vielmehr der systematischen Anleitungsprozesse in Bildungsinstitutionen, wobei die Zusammenarbeit der Beteiligten innerhalb einer Institution ebenso relevant ist wie die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen.

Kooperation ist zum einen zwischen den pädagogisch-professionellen Beteiligten – Erzieher/innen, Lehrkräften etc. – ratsam. Bei diesen ist eine arbeitsteilige Vorgehensweise effizient, wenn der Fokus im einzelnen Lehr-/Lernarrangement (im Bildungs-, Erziehungs- oder Lernbereich oder im Unterrichtsfach) auf den für die jeweilige Anforderung *spezifischen* sprachlichen Mitteln liegt. Die Personen, die Aufgaben im mathematischen oder naturwissenschaftlichen Feld übernehmen, sollten also die Aneignung der sprachlichen Mittel übernehmen, die für dieses eher typisch sind; Spezialist/innen für das musisch-ästhetische Lehren und Lernen sollten die speziellen Ausdrucksweisen dieses Bereichs nahebringen. Allerdings ist Abstimmung zwischen den Beteiligten notwendig, damit nicht längst Gelerntes überflüssigerweise wieder und wieder angeboten wird oder benötigte Mittel ausgespart bleiben, weil niemand die Zuständigkeit dafür übernommen hat.

Kooperation und Arbeitsteiligkeit sind darüber hinaus zwischen den Institutionen der formalen Bildung und den Instanzen und Personen ratsam, die das nonformale oder informelle Lernen unterstützen – also den in außerschulischen Fördereinrichtungen Mitwirkenden oder ehrenamtlich Beteiligten, z. B. Lesepat/innen oder Hausaufgabenhilfen. Besonders von Vorteil ist es, wenn auch eine Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern erfolgt (z. B. in Family Literacy Programmen; vgl. Roth und Terhart 2015). Abstimmungen zwischen ihnen und den formalen Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätte oder Schule sind nötig, damit es nicht ungewollt zu widersprüchlichen, einander eher konterkarierenden als unterstützenden Angeboten kommt. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn den Lernenden Regelangebote für das Lösen von Aufgaben gemacht werden, die den Unterstützer/innen aus der eigenen Lerngeschichte vertraut sind – die aber nicht im Einklang stehen mit jenen Angeboten zur Aufgabenlösung, die gerade Gegenstand des Unterrichts sind. Kooperation zwischen den Beteiligten und Koordination ihrer Beiträge sind also eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lernmöglichkeiten optimiert werden.

### 3.3 Mehrsprachigkeitsdimension

In dieser dritten Dimension des Konzepts Durchgängige Sprachbildung sind erneut individuelle Aspekte des Lehrens und Lernens angesprochen. Mit dem Hinweis auf Mehrsprachigkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung wird darauf aufmerksam gemacht, dass jedes bereits erworbene sprachliche Können und Wissen eine Basis dafür bildet, die nächste Hürde zu nehmen. Angeknüpft wird hierbei an verschiedenen theoretischen Grundlagen: Aus entwicklungstheoretischer Sicht ist es für erfolgreiches Lernen bedeutsam, dass das Angebot, das der lernenden Person gemacht wird, an dem bereits vorhandenen Kenntnis- und Entwicklungsstand anknüpft (also die „Zone der nächsten Entwicklung“ berücksichtigt, vgl. Vygotskij 1934/2002). Unterstützt durch Lehrende (im weiteren Sinne) kann auf dieser Grundlage der nächste Schritt der Aneignung von Kenntnissen oder Fähigkeiten vollzogen werden. Jede sprachliche Vorerfahrung ist also bedeutsam für den Ausbau der sprachlichen Mittel. Die hohe Bedeutung des Anknüpfens

an bereits vorhandenen Erfahrungen und Fähigkeiten wird generell in entwicklungstheoretisch begründeten Modellen erfolgreichen Lernens betont (Hasselhorn und Gold 2006).

Es ist also für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse bedeutsam, dass Klarheit darüber besteht, welches Können und Wissen das Fundament für die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten bildet. Aus einer sprachwissenschaftlichen Sicht ist hierbei grundlegend, dass jedes Individuum Formen der Mehrsprachigkeit entwickelt (im Anschluss an Wandruszka 1981; siehe auch Grosjean in diesem Band). Dabei handelt es sich zum einen um „innersprachliche“ Formen: Im Lebensverlauf werden zahlreiche Varianten einer Sprache erworben, je nach Lebenslage zum Beispiel Dialekt- und Standardvarianten, die Varianten spezieller Gruppen (wie Jargons Jugendlicher) oder die von Expert/innen für ein Thema oder Gebiet verwendeten „Fachjargons“.

Zusätzlich zu dieser Form der Mehrsprachigkeit werden Erfahrungen mit sprachensübergreifenden Formen gewonnen. So erhalten fast alle Kinder, die in Deutschland eine Schule besuchen, Unterricht einer Fremdsprache (meist Englisch). Für einen erheblichen Teil der Schülerschaft – nämlich alle jene, die einen höheren Bildungsabschluss anstreben – ist eine zweite Fremdsprache obligatorisch. Hinzu kommt ein ebenfalls erheblicher Teil der Schülerschaft mit lebensweltlichen Erfahrungen in mehr als einer Sprache; dies sind alle diejenigen, die in Familien aufwachsen, in denen eine oder mehrere andere Sprache(n) neben Deutsch gebraucht werden. Diese unterschiedlichen Spracherfahrungen bilden die Grundlage für die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten durch Bildung.

Mehrsprachigkeit als Grundlage der Durchgängigen Sprachbildung anzuerkennen und bei der Gestaltung weiterer Lehr-/Lernangebote zu berücksichtigen – in welcher Form auch immer sie sich im Einzelfall zeigen mag –, ist geboten, weil sich aus dieser Erfahrung das Sprachgefühl, das sprachliche Wissen und Können speist, auf dem die Lernenden aufbauen. Wenn Kinder beispielsweise grammatische Ausdrucksformen aus einer dialektgeprägten Umgebung mitbringen, gehen sie bei der Aneignung von Standardformen andere Wege als Lernende, die direkt in einer Standardvariante aufwachsen. Oder wenn Kinder ein sprachliches Konzept in einer Sprache bereits erworben haben – etwa, dass über etwas in der Zukunft Liegendes anders gesprochen wird als über etwas, das vergangen ist –, so müssen sie nicht diese Grundlage in der nächsten Sprache erneut erlernen. Dann geht es „nur noch“ darum, dass sie die unterschiedlichen Formen erkennen, benutzen und einordnen können, die in den verschiedenen Sprachen (oder Varianten von Sprachen) als angemessen gelten.

Ein weiteres Argument für die Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung speist sich aus dem Wissen über Bedingungen für erfolgreiches Lernen und gutes Lehren. Betont wird dabei die hohe Bedeutung der Motivation und der Stärkung des Selbstkonzepts der Lernenden (Gold 2015). Wenn Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass ein für sie persönlich möglicherweise sehr wichtiger Teil ihrer Spracherfahrungen und -fähigkeiten geringgeschätzt, vielleicht sogar aus dem Bildungsprozess ausdrücklich ausgeschlossen wird, kann das negative Folgen für ihr Selbstkonzept oder ihre Beziehung zum Lernen haben – zumindest aber gibt die Forschung keinen Anhaltspunkt für die Annahme, dass es sich günstig auf die emotive Seite des Lernens auswirkt.

Die positiven Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen bilden sich aber erst durch ein gut balanciertes Verhältnis zwischen kognitiver Herausforderung, dem Anknüpfen an vorheriger Erfahrung und der Unterstützung der sozio-emotionalen Dimension des Lernens.

---

## 4 Fazit

Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung ist also auf die Optimierung der Möglichkeiten von Lernenden zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen über die Bildungslaufbahn hinweg gerichtet. Eine Grundlage dafür ist, dass die angeleiteten Lernprozesse immer wieder auf der Basis von Vergewisserung über das bereits Erreichte gestaltet werden. Praxisrelevante Anleitungen dafür bieten Ansätze der prozessbegleitenden Sprachdiagnostik, also solche, die eine Dauerbeobachtung der Entwicklung von Lernenden erlauben (vgl. dazu den Beitrag von Lengyel in diesem Band). Grundlegend ist desweiteren, dass Mehrsprachigkeit als eine allgemeine Bildungsvoraussetzung anerkannt wird. Sie tritt in höchst unterschiedlichen Formen auf, aber in jeder möglichen Form beeinflusst sie die sprachlichen Voraussetzungen, auf deren Grundlage Individuen lernen, und die Möglichkeiten der Aneignung weiteren – nicht nur sprachlichen – Könnens und Wissens.

## Literaturverzeichnis

- Gantefort, C. (2013). Bildungssprache. Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, 9) (S. 71–105). Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/UTB.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J., & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig- Edition). Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (2010). Was ist Bildungssprache? In *Grundschule Deutsch*, 4, S. 4–5.
- Gold, A. (2015). *Pädagogik: Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen* (1. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hänel-Faulhaber, B. (2010). Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprachen: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis. In A. Wildemann (Hrsg.), *Bildungschancen hörgeschädigter Schüler und Schülerinnen. Beiträge zur aktuellen Bildungsdebatte* (S. 44–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- List, G. (2011). Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Deutsches Jugendinstitut. München (WIFF Expertise). [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_11\\_List\\_Internet.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_11_List_Internet.pdf) (zuletzt geprüft: 16.11.2019).
- Roth, H.-J., & Terhart, H. (Hrsg.) (2015). *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Tajmel, T. (2013). Bildungssprache im Fach Physik. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig-Edition, 9) (S. 239–256). Münster, New York: Waxmann.
- Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S., & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2019). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steffens, U., & Bargel, T. (Hrsg.) (2016). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wandruszka, M. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), S. 303–332.

# Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter

Jens Kratzmann und Steffi Sachse

---

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren hat sich der Blick auf mehrsprachige Kinder weg von einer Defizitorientierung, hin zu einer Stärkenorientierung gewandelt. Mehrsprachigkeit wird nicht mehr als Risiko, sondern als Chance gesehen. Entsprechend wurde der Einbezug der sprachlichen Vielfalt in Kindertageseinrichtungen auf normativer Ebene (z. B. in den Bildungsplänen der Länder) festgeschrieben. Gleichwohl bestehen offene Fragen zum Zusammenwirken der Sprachen und der sozial-emotionalen Entwicklung bei mehrsprachigem Aufwachsen. Weiter sind Fragen zur Umsetzbarkeit von Praxisempfehlungen und zur Bedeutung für die Entwicklung der Sprachen der Kinder noch nicht geklärt. Dieser Beitrag gibt einen übersichtsartigen Einblick in aktuelle Diskurse.

---

## 2 Mehrsprachige Entwicklung

Untersuchungen aus verschiedenen Ländern zeigen übereinstimmend, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder (im Durchschnitt/als Gruppe) beim Eintritt in die institutionelle Kindertagesbetreuung einen im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern niedrigeren Kompetenzstand in der Instruktionssprache aufweisen (McLeod et al. 2016).

Sprachliche Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen der Kinder lassen sich durch ein Zusammenspiel von individuellen Faktoren und Umweltgegebenheiten in der Familie und den Betreuungssettings erklären. Zentral für die Vorhersage des Sprachstandes mehrsprachiger Kinder im Kindergartenalter ist die Sprachverwendung in der Familie. Die dominant verwendete Sprache sowie die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Sprachstand der Kinder und der Weiterentwicklung in beiden Sprachen (Hindman und Wasik 2015; Verdon et al. 2014). Inwieweit ein hoher Anteil an Kindern mit gleicher Familiensprache innerhalb einer Kindertagengruppe die weitere Entwicklung dieser Sprache stärkt, ist umstritten. Hindman

und Wasik (2015) berichten einen solchen Zusammenhang beispielsweise für den rezeptiven Wortschatz in der Familiensprache, Maier et al. (2016) können dies jedoch nicht bestätigen.

Nachgewiesen ist die hohe Bedeutung von Kompetenzen in der Instruktionssprache im Kindergartenalter für den späteren Entwicklungsverlauf in der Grundschule (Dennaoui et al. 2016; Gonzalez et al. 2016). Daher besteht die Befürchtung, die Verwendung einer anderen Sprache in der Familie und der Peer-group in der frühen Kindheit könne langfristig negative Konsequenzen für die Kinder haben. Hierzu konnte aufgezeigt werden, dass der Rückstand in den Sprachkompetenzen der Instruktionssprache im Laufe der Schulzeit zu einem Ausgleich gebracht, zumindest aber verringert werden kann (McLeod et al. 2016; Palacios und Kibler 2016). Dafür sind jedoch Unterstützungsleistungen der Bildungsinstitutionen notwendig, vor allem bei einem niedrigen Kompetenzstand in der Instruktionssprache der Kinder. Pauschale Hinweise auf eine Verschlechterung der Familiensprache durch die Teilnahme an einer institutionellen Förderung der Instruktionssprache gibt es dabei nicht (Buysse et al. 2014).

In jüngster Vergangenheit gab es zunehmend Erkenntnisse über die Bedeutung der Familiensprache für die weitere (mehr)sprachige Entwicklung der Kinder. In Ergebnissen längsschnittlicher Analysen findet sich ein positiver Zusammenhang zwischen den Kompetenzen in der Familiensprache im Kindergartenalter und der weiteren Entwicklung der Instruktionssprache (Pendergast et al. 2015; Winsler et al. 2014b). Hindman und Wasik (2015) hingegen können diesen Zusammenhang nicht bestätigen, finden stattdessen aber einen negativen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen in der Instruktionssprache zum ersten Messzeitpunkt ihrer Studie und den Kompetenzen in der Familiensprache ein halbes Jahr später (ähnlich Maier et al. 2016). Im Hinblick auf das Zusammenwirken der Sprachen und den pädagogischen Umgang damit resultiert aus diesen Ergebnissen die These, der Einbezug der Familiensprache der Kinder bei Instruktionen könne hilfreich für die Erweiterung der Kompetenzen in der Instruktionssprache sein, besonders für Kinder, die sich auf einem niedrigen Leistungsniveau bewegen (Winsler et al. 2014a). García (2018) stellt heraus, dass die Nutzung bilingualer Vorgehensweisen die Kenntnisse der Instruktionssprache verbessern kann, ohne sich nachteilig auf die Herkunftssprache auszuwirken.

Die sprachliche Entwicklung ist eingebettet in die allgemeine und auch die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern. So finden sich Verbindungen zwischen sprachlichen Fähigkeiten und anderen Kompetenzbereichen. Winsler et al. (2014b) berichten von einem positiven Zusammenhang der sozial-emotionalen Entwicklung mit der weiteren Entwicklung der Zweitsprache. Umgekehrt zeigt sich bei Kang et al. (2014), dass dauerhaft verringerte Sprachperformanz im negativen Zusammenhang mit dem sozial-emotionalen Verhalten der Kinder steht. Sprachkenntnisse werden als bedeutsam für das Erlernen von angemessenem Verhalten in der Schule, die Aufrechterhaltung und Knüpfung von Freundschaften und für die Fähigkeit der Verhaltenskontrolle in Gruppenlernaufstellungen gesehen. Zu vermuten ist ein reziproker Zusammenhang der sozial-emotionalen Entwicklung mit der sprachlichen Entwicklung, der in eine Negativspirale bei ungünstigen bzw. eine Positivspirale bei günstigen Bedingungen führen könnte (Bohlmann et al. 2015). Bisher vorliegende Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass unterstützendes Lehrerverhalten sowie die Verwendung der



Erstsprache der Kinder die sozio-emotionale Entwicklung der mehrsprachigen Kinder stärken kann (Halle et al. 2014). Die Anerkennung und Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten wäre auch unter diesem Aspekt ein wichtiger Ansatz.

### 3 Professionalisierung

Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte und die alltägliche Praxis sind trotz der Vorgaben der Bildungspläne bisher eher an der Einsprachigkeit ausgerichtet. Dies zeigen standardisierte Befragungen pädagogischer Fachkräfte sowie ethnographische Studien auf (Kratzmann et al. 2013; Seele 2015). Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen aus der Studie „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) weisen darauf hin, dass die gegebene Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit der Familien in Einrichtungen mit einem hohen Migrant/innenteil kaum Berücksichtigung in der pädagogisch-didaktischen Raumgestaltung und Materialauswahl finden (Jahreis et al. 2017). Befunde aus Daten der Ausgangserhebung der IMKi-Studie stehen im Einklang mit Professionalisierungstheorien, die die Bedeutung von Einstellungen für das Handeln im pädagogischen Alltagsgeschehen betonen. Fachkräfte mit einer positiven, integrierenden Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit berücksichtigen die gegebene Sprachenvielfalt demnach im Alltagsgeschehen stärker als Fachkräfte, die eine Anpassung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder an die Verkehrssprache befürworten. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen wird demnach mitbestimmt von den Einstellungen der Fachkräfte. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch eine eigenständige Bedeutung des Fachwissens der pädagogischen Fachkräfte für das Handeln im pädagogischen Alltagsgeschehen auf. Zudem beschränken strukturelle Bedingungen der Gruppe das Handeln dahingehend, dass eine Kommunikation in anderen Sprachen als der Deutschen in Einrichtungen mit einer Vielzahl an Sprachen kaum umsetzbar ist. Dagegen erhöht ein besonders hoher Anteil an Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund den Einbezug von Mehrsprachigkeit (Kratzmann et al. 2017). Es bedarf demnach weiterer Forschung, wie pädagogische Fachkräfte darauf vorbereitet werden sollen, mit der sprachlichen Heterogenität umzugehen. Unterstützungsbedarf für die Fachkräfte wird vor allem noch bei Strategien der Nutzung der Familiensprachen und zur Verbesserung der Instruktionssprache gesehen.

Die Nutzung der Familiensprachen der Kinder wird empfohlen, um Instruktionen zu verdeutlichen und damit die Entwicklung der Instruktionssprache zu stärken (Hindman und Wasik 2015; Pendergast et al. 2015). Darüber hinaus gibt es Hinweise auf eine Verbesserung der Fachkraft-Kind Beziehung bei gelegentlicher Verwendung der Familiensprachen durch die Fachkraft (Halle et al. 2014). Mögliche Strategien wurden von Oliveira et al. (2016) sowie von Palmer et al. (2014) anhand ethnographischer Beobachtungsstudien herausgearbeitet. Nach Oliveira et al. (2016) soll die Fachkraft als Modell für den Transfer von sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten zwischen Sprachen fungieren, indem sie unter Verwendung der Herkunftssprache auf die Herstellung von Bedeutung zielt.

Palmer et al. (2014) stellen eher die Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder durch die Fachkraft heraus. Hier steht die Modellierung eines dynamischen Bilingualismus über einen wechselnden Sprachgebrauch der Fachkraft und die Positionierung der Kinder als bilingual kompetent im Vordergrund. Beide Studien sehen diese Strategien auch durch eine monolinguale Fachkraft leistbar, die sich als Lernende der Sprachen der Kinder begreift und versucht, Grundkenntnisse in den Familiensprachen der Kinder zu erlangen. Diese Gedanken entsprechen wohl dem derzeit diskutierten Translanguaging-Ansatz, der ein mehr- und quersprachiges Handeln der Fachkräfte zur Förderung des kindlichen Lernens vorsieht (García und Wei 2014).

Zur Verbesserung der Wertschätzung gegenüber mehrsprachigen Familien wird auch eine mögliche Bedeutung des eigenen Migrationshintergrundes der Fachkraft diskutiert. Neugebauer und Klein (2016) finden keine positiven Effekte einer Fachkraft mit Migrationshintergrund auf kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ebenso zeigten sich keine erhöhten Kontakthäufigkeiten mit den Eltern. Weiter finden Maier et al. (2016) keine Bedeutung der sprachlichen oder ethnischen Übereinstimmung zwischen Fachkraft und Kindern für das Wachstum des rezeptiven und expressiven Wortschatzes in der Herkunftssprache. Auch Kratzmann et al. (2017) können hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in der Kindertageseinrichtung keine Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Fachkräften feststellen. Entsprechend lauten Schlussfolgerungen aus den Studien, dass bei der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte eher die Entwicklung der fachlichen Kompetenz als der eigene Migrationshintergrund im Vordergrund stehen sollte.

---

## 4 Fazit

In den letzten Jahren gab es in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten einen Wandel von einer defizitorientierten zu einer ressourcenorientierten Perspektive. Entsprechend wurde der Einbezug von Mehrsprachigkeit als ein Ziel pädagogischer Arbeit im Kindergarten formuliert. Gleichwohl sind Zusammenhänge der Sprachentwicklung sowohl in der Erst- als auch in der Instruktionssprache Deutsch bisher nicht eindeutig geklärt. Aufgrund der vorhandenen sprachlichen Vielfalt bewegen sich Konzepte des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Vergleich zu bilingualen Modellen eher auf der Ebene eines wertschätzenden Einbezugs oder der Anwendung von Modellierungsstrategien. Ein weiterer Aspekt professionellen Handelns wäre in einer Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern mit ganz konkretem Bezug zur mehrsprachigen Entwicklung der einzelnen Kinder zu sehen. Eltern sind die Hauptressource für die Entwicklung von Kompetenzen der Kinder in der Familiensprache und der Entwicklung einer bikulturellen Identität. Entsprechend wäre ein Ansatzpunkt, Eltern zu unterstützen, die Herkunftssprache weiter in der Familie zu verwenden und in der Kindertageseinrichtung eine Wertschätzung gegenüber der Sprachenvielfalt zu pflegen.

## Literaturverzeichnis

- Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in Self-Regulation and Expressive Vocabulary: Comparisons Between Monolingual and Dual Language Learners in Preschool. In *Child Development*, 86(4), S. 1094–1111.
- Buyse, V., Peisner-Feinberg, E., Paez, M., Hammer, C. S., & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. In *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), S. 765–785.
- Dennaoui, K., Nicholls, R. J., O'Connor, M., Tarasuik, J., Kvalsvig, A., & Goldfeld, S. (2016). The English proficiency and academic language skills of Australian bilingual children during the primary school years. In *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), S. 157–165.
- García, E. B. (2018). The classroom language context and English and Spanish vocabulary development among dual language learners attending Head Start. In *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), S. 148–157.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot.
- Gonzalez, J., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D., Davis, H., Resendez, N., & Zhu, L. (2016). Spanish and English Early Literacy Profiles of Preschool Latino English Language Learner Children. In *Early Education and Development*, 27(4), S. 513–531.
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., & Daneri, P. et al. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. In *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), S. 734–749.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). Building vocabulary in two languages: An examination of Spanish-speaking Dual Language Learners in Head Start. In *Early Childhood Research Quarterly*, 31, S. 19–33.
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M., Sachse, S., & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(4), S. 439–453.
- Kang, H. S., Haddad, E., Chen, C., & Greenberger, E. (2014). Limited English Proficiency and Socioemotional Well-Being Among Asian and Hispanic Children From Immigrant Families. In *Early Education and Development*, 25(6), S. 915–931.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), S. 237–258.
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S., & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (S. 97–110). Münster: Waxmann.
- Maier, M. F., Bohlmann, N. L., & Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers' receptive and expressive vocabulary. In *Early Childhood Research Quarterly*, 36, S. 49–63.
- McLeod, S., Harrison, L. J., Whiteford, C., & Walker, S. (2016). Multilingualism and speech-language competence in early childhood: Impact on academic and social-emotional outcomes at school. In *Early Childhood Research Quarterly*, 34, S. 53–66.
- Neugebauer, M., & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), S. 259–283.

- Oliveira, L. C. de, Gilmetdinova, A., & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. In *Language and Education*, 30(1), S. 22–42.
- Palacios, N., & Kibler, A. (2016). Oral English language proficiency and reading mastery: The role of home language and school supports. In *Journal of Educational Research*, 109(2), S. 122–136.
- Palmer, D. K., Martinez, R. A., Mateus, S. G., & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. In *Modern Language Journal*, 98(3), S. 757–772.
- Pendergast, M., Bingham, G., & Patton-Terry, N. (2015). Examining the Relationship Between Emergent Literacy Skills and Invented Spelling in Prekindergarten Spanish-Speaking Dual Language Learners. In *Early Education and Development*, 26(2), S. 264–285.
- Seele, C. (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 153–174). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Verdon, S., McLeod, S., & Winsler, A. (2014). Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. In *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), S. 168–181.
- Winsler, A., Burchinal, M. R., Tien, H.-C., Peisner-Feinberg, E., Espinosa, L., & Castro, D. C. et al. (2014a). Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables. In *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), S. 750–764.
- Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014b). Socio-Emotional Skills, Behavior Problems, and Spanish Competence Predict the Acquisition of English Among English Language Learners in Poverty. In *Developmental Psychology*, 50(9), S. 2242–2254.

# Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Ingelore Oomen-Welke

## 1 Deutschunterricht, sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2016 (Hußmann et al. 2017) findet die Lesekompetenz vieler Grundschulkinder auf Deutsch zu gering; „das bildungspolitische Ziel der Verringerung von zuwanderungsbezogenen Disparitäten“ z. B. wird nicht erreicht (ebd., S. 22). Ist dies nur eine Folge familialer Mehrsprachigkeit oder auch davon, dass nichtdeutsche Sprachen und literale Präkonzepte Mehrsprachiger im Deutschunterricht noch zu wenig aufgegriffen und weiterentwickelt werden? Sprachvorstellungen der Lernenden bleiben so unerkannt, Lesen daher fremd und schwierig. Mehrsprachigkeit bietet jedoch für den Deutschunterricht (DU) vielfältige Chancen, durch das Sprechen über Sprachen und vergleichende Spracharbeit auf Sprachliches aufmerksam zu machen, um zu Sprachwissen und -bewusstheit zu gelangen und auf diesem Wege auch zur Lesekompetenz beizutragen.

Die Nationalen Bildungsstandards Deutsch der KMK (2003, 2004a, 2004b) nennen Ziele des Sprachlernens in Regelklassen, für das Fach Deutsch beginnend mit Funktionen der Sprache, als „Medium, Gegenstand und Unterrichtsprinzip“. Sprachliche Bildung in Deutsch heißt, die deutsche Sprache vom basalen, intimen Register des vertrauten Umfelds über das informell-öffentliche zum formellen Register der Schrift- und Bildungssprachlichkeit auszubauen (vgl. Gogolin et al. 2013; Oomen-Welke 2017a für DaZ), sodass mittels Werkzeugen und Prozeduren bildungssprachliche Kompetenz und Teilhabe am öffentlichen Diskurs ermöglicht werden (Bachmann und Feilke 2014). Als Aufgabe wird in den Bildungsstandards außerdem gefordert, die nichtdeutschen Sprachen der Lernenden einzubeziehen und zu ihrem Ausbau beizutragen. In der mehrsprachigen Gesellschaft gehören Wertschätzung der Sprachenvielfalt und Unterstützung des Sprachenausbaus zum Sprachunterricht. Möglichkeiten, den Deutschunterricht als einen mehrsprachigen zu begreifen, sind Gegenstand dieses Artikels.

## 2 Stellenwert von Sprachen und Mehrsprachigkeit im DU

### 2.1 Mehrsprachiger Deutschunterricht konzeptionell

Sprachliche Bildung strebt lt. AG Sprachen der *Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)* vier Ebenen der Sprachbetrachtung an:

- funktionale und pragmatische Kommunikation,
- Sprachwissen und kritische Sprachreflexion,
- allgemeine Sprachbewusstheit samt Reflexion von sprachlicher Welterfassung
- sowie von sprachlicher Selbst- und Welterfahrung, von Expressivem und Ästhetischem (Frederking et al. 2004, S. 86).

Es ist sinnvoll, dabei auf diesen Ebenen mehr als eine Sprache zum Gegenstand zu machen, weil die Besonderheiten einer Sprache im Vergleich mit anders verfahrenenden Sprachen sichtbar werden: z. B. Sprachen ohne Artikel, ohne verschiedene Artikel oder ohne Personalform des Verbs. Wenn man auch nach Stellenwert der Sprachmittel, nach Entstehung, Geschichte und Verschiedenheit von Sprachen und Literaturen und sogar nach der Sprachlichkeit der Menschheit fragt (Oomen-Welke 2017b), dann erweitert sich der Blick auf allgemeine Zeichensysteme und Sprachlichkeit, auf Sprachfunktionen bis Sprachenvergleich. So trägt das Einbeziehen mehrerer Sprachen in die Sprachuntersuchung und Sprachreflexion zum Erkenntnisgewinn bei; Mehrsprachigkeit ist konstitutiv für den Unterrichtsgegenstand *Sprechen, Sprachen, Sprachbau, Sprachgebrauch*.

Es ist Glücksfall und Gewinn, wenn ein- und mehrsprachige Sprecher/innen in der Klasse gemeinsam Sprachen untersuchen: Dies führt aktiv zu Entdeckungen, Sprachteilhabe und (auch durch eigene Erfahrung) zu den Themen Sprachenrechte, Sprachenkonflikte u. ä. Lernende entwickeln dabei ein Methodenrepertoire für Sprachuntersuchung, Themen und Beispiele (vgl. Oomen-Welke und Rösch 2013).

Damit kehrt sich das übliche Begründungsmuster um: Mehrsprachigkeit findet nicht als Konzession an mehrsprachige Lernende ihren Platz im Deutschunterricht, sondern der Deutschunterricht gewinnt durch mehr Sprachen an Breite, Tiefe und Methodenreichtum. Der Anspruch Mehrsprachiger, ihre Sprachen einzubringen, führt zur Vertiefung allgemeiner Sprach- und Sprachlernfragen und zu aktiverer Beteiligung, die wiederum das Sprachlernen unterstützt. Etwas allgemeiner:

“That the presence in school of pupils from the ethnic minorities will become a positive advantage *because* of the variety of their language backgrounds. The exchange of different language experiences can promote confidence, tolerance of difference, and understanding. Multilingualism may thus come to be seen as the enrichment it surely is.” Eric Hawkins (1984), Preface

## 2.2 Die Rolle der Lernenden im Mehrsprachigkeit integrierenden Deutschunterricht

Hawkins Statement bestätigt sich seit 50 Jahren durch Beobachtungen im Deutschunterricht: Lernende sprechen gern über das, was sie wissen, und sie fragen weiter; Mehrsprachige tragen Beispiele aus ihren Sprachen und vergleichende Überlegungen vor, wenn es erlaubt, respektiert und wertgeschätzt wird. Beim Formulieren reflektieren sie und korrigieren sich manchmal (für Beispiele siehe Oomen-Welke 2017c). Dies regt oft viele zu Anschlussüberlegungen und zur Weiterarbeit an, es aktiviert sprachreflektorisches Potential in der Klasse. Daraus entsteht eine Chance für alle, Selbstverständliches des Deutschen neu zu sehen und als Anstoß zu begreifen, gemeinsam mehrere Sprachen zu untersuchen. So kommen alle zu neuen, vertieften Methoden und Erkenntnissen. Es zeigt auch: Strikte Einsprachigkeit ist weder dem Wohl der Lernenden noch den Lehrplänen geschuldet. Seit den Nationalen Bildungsstandards Deutsch (KMK 2003, 2004a, 2004b) werden Bezüge zwischen Deutsch und anderen Sprachen, z. B. Familiensprachen, in den Lehrplänen zum Thema, denn Mehrsprachigkeit ist für die Lernenden im Deutschunterricht teils Selbstausdruck, teils Anregung – es schafft Gemeinsamkeit und stärkt Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit.

## 2.3 Einstellungen von Deutschlehrenden zu Mehrsprachigkeit im DU

Lehrentscheidungen und Unterrichtshandeln gründen auf Einstellungen und Überzeugungen, die sich Lehrpersonen in Ausbildung und Alltag angeeignet haben, teils ohne sie kritisch zu verifizieren (zu „Subjektiven Theorien“ siehe Groeben seit 1986 u. ö.; für den Unterricht siehe Wagner 2016). Sie haben Einfluss auf Argumentationen und Interaktionen und verfestigen sich, ohne dass dies den Subjekten bewusst ist. Dasselbe Muster besteht auf Seiten der Lernenden.

Subjektive Theorien Lehrender zeigen weniger positive Voreinstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit von Lernenden. Schnitzer (2020) erhob dies per Fragebögen und Interviews für die Sekundarstufe I. Die befragten Lehrpersonen unterrichten Deutsch, die meisten haben es studiert. Ein Fünftel wertet Mehrsprachigkeit der Lernenden explizit nachteilig; Vorteile erkennen Jüngere. Nichtdeutsche Vergleichsbeispiele, die Lernende zum Unterricht beitragen, erregen bei Lehrenden oft Unsicherheit und Ablehnung. Positiv hervorgehoben werden assimilierte Schüler/innen („...wenn man gar nicht mehr merkt...“). Weitestgehend unbekannt sind didaktische Konzepte und Materialien zu mehr Sprachen und Sprachenvergleich (ebd.). Unsicherheit in diesem Feld zeigt sich bei Lehramtsstudierenden (Maak et al. 2015). Trotz fachdidaktischer Angebote besteht die monolinguale Unterrichtstradition vielfach fort, da Anderssprachiges als Unterrichtsinhalt wenig vertraut scheint (Schnitzer 2020). Informelle Erfahrungen aus dem Schulbereich bestätigen das; es hindert die konstruktive Nutzung vorhandener Mehrsprachigkeit für den DU.

### 3 Konstruktives Potenzial von Mehrsprachigkeit im DU

Basis einer Didaktik der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ist *Language Awareness* (LA; siehe Luchtenberg 2017). Hawkins (1984) als prominenter Vertreter hat das Konzept terminologisch gefasst und mit Unterrichtsmaterialien konkretisiert, allerdings stark lenkend: „Awareness of Language Series“ (1985 ff.). Er hat bestehende Ansätze bereichert und europaweit LA-Projekte angeregt (vgl. z. B. Candelier 2003a, 2003b (frz.) und 2004 engl.; KIESEL/SKE 2012–2017<sup>1</sup>; Behr 2007; Oomen-Welke 2006/07, 2010/11). Eine theoretisch-systematische Begründung für den mehrsprachigen Deutschunterricht versucht Oomen-Welke (2017b, S. 617–632):

Language Awareness ist eine Kompetenz, die die Sprachentwicklung begleitet und im Deutschen *Sprachaufmerksamkeit*, *Sprachbewusstheit*, *Nachdenken über Sprachen* usw. heißt. Bei Kindern entzündet sie sich an Lauten, Bedeutungen, bildlicher Sprache und an mehrsprachigen Kontakten. Die selektive Aufmerksamkeit – im Gegensatz zur allgemeinen Vigilanz – wird mit dem Schrifterwerb ausgebaut und weckt Neugier auf Ausdruck und Funktionen. Vergleiche zwischen Elementen, Kombinations- und Gebrauchsweisen der Sprachen führen dazu, Ähnlichkeiten und Differenzen zu konstatieren und das Deutsche im Sprachenspektrum zu situieren.

#### 3.1 Didaktische Schritte

Durch die reale Sprachenvielfalt kann Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht produktiv zu Lern- und Lehrstrategien werden: Episoden zeigen, dass Lernende spontan ihre Sprachen thematisieren („Zum Geburtstag sagt man griechisch Χρόνια πολλά.“ usw.) Um diese Disposition zu nutzen, schlägt Oomen-Welke für Lehrpersonen eine mehrstufige Annäherung auf Grundlage von Beispielen vor (zuletzt Oomen-Welke 2017b, S. 623–625):

1. *Andere Sprachen zulassen.*

Wenn Lernende einen Beitrag aus ihrer Familiensprache (inkl. Dialekt) beitragen, ist es das Einfachste, dies freundlich zu akzeptieren.

2. *Sprachaufmerksamkeit erkennen.*

Auch steckt darin eine Assoziation oder eine Überlegung, die vielfach bedenkenswert ist, und das sollten Lehrpersonen erkennen und wertschätzen.

3. *Vorschläge der Lernenden aufgreifen.*

Oft lässt sich ein solcher Beitrag für den Unterricht nutzbar machen, wie an Beispielen immer wieder gezeigt wurde, z. B. bei Geburtstagswünschen: *Wieviele Wörter? Was heißt das wörtlich – was will man damit sagen?* (= die pragmatische Funktion)

---

1 Alle Versionen vor 2017 sind im Internet nicht mehr verfügbar.



4. *Andere Sprachen aktiv und geplant in den Unterricht einbeziehen.*

Die Mehrsprachigkeit kann fruchtbar werden, wenn immer wieder das Sprachwissen der Mehrsprachigen herangezogen, erfragt und zum Vergleich von Wortschatz, Strukturen und Phrasen genutzt wird.

5. *Alltagsroutinen, kleine Texte, Nonverbales im Vergleich thematisieren.*

Beispiele sind Begrüßungen, Höflichkeitsfloskeln, Wortvergleich, Bau kleiner Sätze usw. (siehe Oomen-Welke und Rösch 2013; Oomen-Welke 2010; Oomen-Welke 2016)

6. *Das sprachliche Universum: Wissen über die Sprachen der Welt, Sprachbau und Schriftsysteme, Sprachenrechte an Beispielen thematisieren.*

Sprachgeografische und sprachsystematische Aspekte erweitern das Wissen über Sprachen und Verwendungsbedingungen usw. (Beispiele in Oomen-Welke 2016)

Zur **Kontrolle** stehen neben Lexika und Internet-Übersetzern vielfach auch kompetente Erwachsene zur Verfügung, die Lehrpersonen gern unterstützen und sogar mitlernen.

Auf diese Weise wird die Sprachlichkeit der Menschen als sprachbegabte Wesen zum gemeinsamen Interesse, zur Lehrstrategie und zur Lernstrategie. Die Anerkennung und Nutzung ihrer Sprachen ermutigt Mehrsprachige nachweislich (Oomen-Welke 2017b, S. 629) zur Partizipation am Deutschunterricht, denn sie gibt auch ihren Sprachen und damit den Sprechern Prestige.

### 3.2 Wortvergleiche als Beispiele

Ein Einstieg in die Arbeit an mehreren Sprachen ist z. B. über den Wortschatz möglich (Oomen-Welke 2016), wenn Kinder Wortvergleiche vornehmen („Griechisch *katze* heißt ‚setz dich‘“). Für Kinder können Wortvergleiche Merkhilfen sein, Jugendliche nutzen Internationalismen wie

Allergie аллергия [allergija]

Balkon балкон [balkon] usw.

so dass sie per Vergleich „Lernerstrategien“ aufbauen (siehe Wildenauer 2005). Da die Lebenswelt reich an mehrsprachigem Material ist (z. B. Werbung, Musiktexte, Produktinformationen, Medientexte), können Lehrpersonen zudem mehrsprachige Angebote als ihre „Lehrstrategie“ nutzen (Oomen-Welke 2016), z. B.

- die Bildung der Zahlwörter in mehreren Sprachen vergleichen:

Türkisch 1 *bir*, 10 *on*, 11 *on bir*, 21 *yirmi bir*... (S. 95 f.); daran erkennen die Lernenden, dass es keineswegs die einzige Möglichkeit ist, *elf* oder *einundzwanzig* zu sagen; andere Sprachen (Englisch, Französisch, Finnisch, Russisch, Türkisch usw.) sagen *zehn* *eins*, *zwanzig* *eins* oder *twenty-one*, *vingt-et-un*, 11 *yksitoista*, 21 *kaksikymmentäyksi*; 11 *одиннадцать* / *odinnadzat*\*, 21 *двадцать-один* / *dwadzat\*-odin* , wo sich zeigt,

dass die Zahlenkombination mit und ohne *und*, mit Vor- oder Nachstellung des Einers funktioniert; (\* repräsentiert ein Weichheitszeichen für den vorangehenden Laut)

- Produktnamen auf Packungen wie z. B. auf Apfeltüren im Supermarkt vergleichen: Äpfel – *apples* – *pommes* – *mele* – *omena* – *maçã* – *jablka* – *alma/mila* (S.91.);
- Produktbeschreibungen wie bei „Mürbeteig“ (Oomen-Welke 2016) entschlüsseln, womithilfe von Wörterbüchern die Reihenfolge der Wörter in der Produktaufschrift entschlüsselt bzw. ausgeknobelt wird usw.

Gemeinsam kommt man zu Wortbildung, Pluralbildung, Sprachfamilien, Wortstellung im Vergleich..., d. i. Mehrsprachigkeit im Programm „Sprache untersuchen“ des DU. So bieten verschiedensprachige Elemente eine fachbezogene, teils eigenaktive Arbeitsmethodik bzw. Lernstrategie an, Wissen über Sprache zu gewinnen. Gleichzeitig lässt sich eine Verbindung zum Herkunftssprachlichen Unterricht finden, evtl. auch zum Fachunterricht mit seinem Vokabular.

### 3.3 Arbeit an mehreren Sprachen – Material

Orte für Mehrsprachigkeit sind im Deutschunterricht die Arbeitsbereiche *Literatur* und *Sprache untersuchen*. Beispiele mit Bezug zu den Bildungsstandards der KMK (KMK 2003, 2004a, 2004b) gibt es in Bremerich-Vos et al. (2009) für Grundschulen sowie Behrens et al. (2014) für die Sekundarstufe. Über den Kanon des Sprachunterrichts hinaus können viele Themen Interesse und Engagement wecken, etwa Regionen und ihre Sprachen, Mehrheits- und Minderheitssprachen, sprachbiografische Texte, Sprachenkonflikte, Sprachverbote, Migration mit Sprachwechsel und Sprachloyalität, Sprachen in der Welt, Internationale Wörter und internationale Kulturbereiche. Zeitschriften für den DU haben in den letzten Jahren die Mehrsprachigkeit als Thema aufgegriffen (im Kontext von Migration und DaZ z. B. Praxis Deutsch 258/2016; 263/2017; Deutsch differenziert 2/2017). Ein vielfältiges Arbeitsmaterial, das auf Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich basiert, ist „Der Sprachenfächer“ (Oomen-Welke 2006/07, 2010/11).

---

## 4 Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und Deutschunterricht

Mehrsprachigkeit ist im Deutschunterricht eine gemeinsame Chance für alle, durch Sprechen über verschiedene Sprachen und durch vergleichende Spracharbeit auf Sprachen aufmerksam zu werden und durch Arbeit an ihnen zu Wissen und Bewusstheit zu gelangen. Die geringe Lesekompetenz als IGLU-Ergebnis ist vielleicht gar nicht so sehr die schulische Folge der familialen Mehrsprachigkeit, sondern möglicherweise eher davon, dass die anregende mehrsprachige Arbeit im Deutschunterricht oft kaum erfolgt und kaum unterstützt

wird, so dass Präkonzepte der Mehrsprachigen nicht weiterentwickelt und nicht wirksam werden. Sprachunterricht kann Unterstützung leisten und Sprachleistungen stärken, wenn der Unterricht Mehrsprachigkeit nutzt.

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B., & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9.) (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bachmann, T., & Feilke, H. (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Behr, U. (2007). *Sprachübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K., & Hunger, S. (Hrsg.) (2014). *Bildungsstandards Deutsch: konkret*. Berlin: Cornelsen.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., & Köller, O. (Hrsg.) (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Candelier, M. (Hrsg.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: de Boek.
- Candelier, M. et al. (Hrsg.) (2003b, 2004): *Janua Linguarum – La porte des langues; Janua Linguarum – The gateway to languages*. Graz: ECML/CELV.
- Frederking, V., Hu, A., Krejci, M., Legutke, M., Oomen-Welke, I., & H. J. Vollmer (2004). Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. In H. Bayrhuber, B. Ralle, K. Reiss, L.-H. Schön & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken* (S. 83–99). Innsbruck: StudienVerlag.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & H. H. Reich (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1985 ff.). *Awareness of Language Series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., Mcelvany, N., Stubbe, T., Valtin, R. (2017). IGLU 2016. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- KIESEL – Kinder entdecken Sprachen (2017). [http://www.oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=0151&open=13&open2=33](http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33) (zuletzt geprüft: 17.12.2017).
- Luchtenberg, S. (2017). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9.) (4. Aufl.) (S. 150–162). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maak, D., Ricart Brede, J., & S. Born (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts (mit Fragebogen). In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 263–282). Fillibach bei Klett.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2003). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (zuletzt geprüft: 16.12.2019).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2004a). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) (zuletzt geprüft: 16.12.2019).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004b). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf) (zuletzt geprüft: 16.12.2019).
- Oomen-Welke, I. (2006/07). *Der Sprachenfächer*. Freiburg: Freiburger Verlag.
- Oomen-Welke, I. (2010/11). *Der Sprachenfächer* (Erweiterte Ausgabe). Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (2016). Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale; Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht. In Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 67–113). Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (2017a). Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9.) (4. Aufl.) (S. 398–414). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2017b). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9.) (4. Aufl.) (S. 617–632). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2017c). Russisch im Deutschunterricht – ein kleiner Beitrag zur Mehrsprachigkeit!? In K. Witzlack-Makarewicz & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland* (S. 701–719). Berlin: Frank & Timme.
- Oomen-Welke, I., & H. Rösch (2013). Wissen über Sprachen erwerben – Sprachengebrauch reflektieren und respektieren. In I. Dirim & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (S. 179–219). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Oomen-Welke, I., Rösch, H., & Ahrenholz, B. (2016). Deutsch. In J. R. Schreiber & H. Siege mit KMK & BMZ (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 129–155). Berlin: Cornelsen.
- Schnitzer, K. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource? Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Dissertation PH Freiburg.
- Wagner, R. F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildenauer-Józsa, D. (2005). *Sprachvergleich als Lernerstrategie*. Freiburg i.Br.: Fillibach.

# Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik

Susanne Prediger und Angelika Redder

Der Diskurs zur Mehrsprachigkeit im Fachunterricht schwankt zwischen Mehrsprachigkeit als Problem und Mehrsprachigkeit als Ressource für das fachliche Lernen (Barwell et al. 2016). Wir geben einen Überblick in deskriptiver, normativer, designbezogener und empirischer Perspektive, mit Schwerpunkt auf Letzterem.

## 1. **Deskriptive Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Problem: Befunde zu Mehrsprachigen, Sprachkompetenz und Fachleistungen**

Schon seit über 25 Jahren zeigen Leistungsstudien Disparitäten in den Mathematikleistungen zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden (Secada 1992; Stanat 2006), in Deutschland größere als in vergleichbaren Einwanderungsländern (OECD 2007). Genauere Analysen zeigen allerdings, dass nicht die Mehrsprachigkeit der benachteiligende Faktor ist, sondern die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache (Prediger et al. 2015): Mehrsprachige mit guten Deutschkenntnissen schneiden sehr unauffällig ab, dagegen sind sprachlich schwache Einsprachige von den Leistungsdisparitäten ebenfalls betroffen. Nicht Mehrsprachigkeit ist also das Problem, sondern die Beherrschung der (auch im Fachunterricht unabdingbaren) Sprache als Medium von Wissensvermittlung und Verstehen – bislang dominant des Deutschen. Ein zentraler Ansatz zum Umgang mit Mehrsprachigkeit liegt daher im sprachsensiblen Fachunterricht (Ahrenholz et al. 2010, u. v. a.) sowie in mehrsprachigem Handeln zwecks differenzierterem fachlichen Wissen und Verstehen (Redder 2019).

## **2 Normative Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Ressource: Diskurse zur Mehrsprachigkeit im Fachunterricht**

Um mehrsprachigen Lernenden einen besseren Zugang zur Mathematik zu verschaffen, wird zusätzlich zum sprachsensiblen Fachunterricht in vielen Ländern gefordert, die Mehrsprachigkeit als Ressource in den Fachunterricht einzubeziehen (Beacco et al. 2015). Diese Forderung wird auch in Ländern mit ausgeprägter Tradition zum mehrsprachigen Fachunterricht (wie Kalifornien mit Spanisch-Englisch oder Südafrika mit elf offiziellen Landessprachen) kontrovers diskutiert, weil oft befürchtet wird (insbesondere von Eltern und politischen Entscheidungsträgern), dass der mehrsprachige Unterricht das Lernen der Mehrheitssprache verhindern könnte (vgl. Überblick in Barwell et al. 2016).

In Deutschland wird die Forderung nach Nutzung der Mehrsprachigkeit als Ressource für das Fachlernen bislang allenfalls in Modellprojekten umgesetzt (z. B. Berlins Europaschulen, vgl. Möller et al. 2017; Schüler-Meyer et al. 2019a), nur eine informelle Nutzung z. B. in Gruppenarbeiten ist bereits weit verbreitet. Zwei Sorgen scheinen ausschlaggebend für die fehlende Umsetzung:

- die Time-on-Task-Hypothese, die vor zweisprachigem Unterricht wegen der Reduktion der Lernzeit fürs Deutsche warnt,
- die Sorge vor Kontrollverlust im Klassenzimmer, weil nicht alle Beteiligten zwei Sprachen teilen wie in Kaliforniens Latino-Communities, sondern aufgrund der Superdiversität eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen sprechen, die auch die Lehrkraft in der Regel nicht beherrscht.

Beide Einwände lassen sich empirisch widerlegen (s. Abschnitt 4.).

---

## **3 Designbezogene Perspektive: Unterrichtspraktische Ansätze zur Nutzung mehrsprachiger Ressourcen**

Die unterrichtspraktischen Ansätze zum Einbezug mehrsprachiger Ressourcen im Fachunterricht sind vielfältig (Überblick in Barwell et al. 2016; Prediger et al. 2019a; aktualisierte frühe Typen koordinierter Mehrsprachigkeit: Rehbein 2012), z. B.

- *kulturelle Einbettung der Mehrsprachigkeit*: Einbinden anderer alltagskultureller Erfahrungen und ihrer Benennung, z. B. Feiertage verschiedener Religionen als Kontexte für Modellierungsaufgaben;
- *sozialformspezifischer Sprachenwechsel in der Sprachproduktion*: Erlauben mehrsprachiger Gruppenarbeitsphasen je nach Wunsch der Lernenden, das plenare Klassengespräch wird in einer gemeinsamen Sprache durchgeführt (Denk- vs. Arbeitssprache, Rehbein 2011);

- *simultane Mehrsprachigkeit in der Sprachproduktion*: Lernende und Lehrkräfte nutzen Formate des Code-Switching, um vielseitiger zu erklären (gelingt am besten bei geteilter Zweisprachigkeit, d. h., wenn beide Gesprächsbeteiligten beide Sprachen beherrschen, und bei bestimmten diskursiven Strategien, s. u.);
- *simultane Mehrsprachigkeit in der Sprachrezeption*: Unterrichtsmaterialien können (zumindest für die am häufigsten vertretenen Erstsprachen) auch zeitgleich in Übersetzungen angeboten werden, dies kann bei effizienter diskursiver Aufnahme mehrsprachige Sprachennutzung unterstützen und zum mehrsprachigen Sprachschatzausbau beitragen;
- *multilinguales languaging*: gezieltes, wissensprozessierendes Verknüpfen verschiedener Sprachen im Diskurs, das über die komplementäre Nutzung hinausgeht und dadurch auch das Verknüpfen von Denkweisen ermöglicht (Rehbein und Çelikol, im Druck): z. B. Wie denkt man Brüche anders, wenn man nicht drei Fünftel sagt, sondern „fünf, darin drei“? (Prediger et al. 2019b; Wagner et al. 2018);
- *Mehrsprachigkeit als Anlass der Sprachreflexion*: aus diskursiver Mehrsprachigkeit bzw. multilingualem Languaging heraus entwickelter Sprachenvergleich für bestimmte fachliche Konzepte: Warum sagen die Französinnen und Franzosen für 87 vier mal zwanzig plus 10 plus 7, welche Zahlssysteme stecken da drin? (Prediger et al. 2019a), deutsch-arabische Quantifizierungen (Redder 2019) oder deutsch-türkische Bruchkonzepte (Wagner et al. 2018; Prediger et al. 2019b).

Während die simultane Mehrsprachigkeit in Sprachproduktion und -reflexion und meistens auch das multilinguale Languaging voraussetzen, dass mehrere Personen dieselben Sprachen teilen, kann der sozialformspezifische Sprachenwechsel und vor allem die Mehrsprachigkeit als Anlass der Sprachreflexion auch dann erfolgen, wenn nur wenige Lernende dieselben Sprachen teilen. Denn der Sprachenvergleich lohnt sich kognitiv auch für diejenigen, die die Sprache selbst nicht sprechen. Innovative Lehrformate wie Peer-Teaching und koordiniertes Co-Teaching können allerdings auch das multilinguale Languaging breiter nutzbar machen – natürlich in Abhängigkeit von den Sprachenkonstellationen der Lernenden, die mindestens nach Bildungsinländern und Neu-Zugewanderten zu differenzieren sind (Krause et al., eingereicht).

#### 4 Empirische Perspektive auf Nutzung der Mehrsprachigkeit als Ressource: Befunde zu Wirkungen und Wirksamkeit mehrsprachiger Ressourcennutzung

Qualitative Studien zum Einbezug mehrsprachiger Ressourcen für das Mathematiklernen zeigen unterschiedliche Wirkungen (Überblick in Barwell et al. 2016), insbesondere

- stärkere Partizipation am Unterrichtsgespräch
- gestärkte Identität als kompetente Lernende

- vertieftes konzeptuelles Durchdenken der Inhalte und somit höhere Lernwirksamkeit.

Während sich Wirkungen für die *Identität* nicht quantitativ nachweisen lassen, haben einige Studien die prozessbezogenen Wirkungen und die messbare Wirksamkeit für den fachlichen *Lernzuwachs* untersucht. Zahlreiche Studien zeigen, dass der Einbezug der Mehrsprachigkeit keine fachlichen Nachteile bringt (Möller et al. 2017; Schüler-Meyer et al. 2019a), für diejenigen mit hohen mehrsprachigen Ressourcen sogar tendenziell Lernvorteile (Schüler-Meyer et al. 2019a). Dennoch ist die quantitative Evidenz bislang noch ungenügend, wie ein Survey herausarbeitet (Reljić et al. 2015).

Ein quantitativer Befund aus dem Forschungsprojekt MuM-Multi („Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit“) der Autorinnen regte zu weiteren Tiefenanalysen an: Der individuelle Lernzuwachs in einer zweisprachigen türkisch-deutschen Förderung hing ab von der individuellen Sprachnutzung: Je mehr die Lernenden Türkisch oder gemischte Sprache nutzten, desto größer der Lernzuwachs (Schüler-Meyer et al. 2019b).

Die linguistischen qualitativen Fallanalysen zum sprachlichen Handeln der Lehrenden und Lernenden in dieser Förderung ergaben eine differenzierte Einschätzungs- und Planungsbasis für Mehrsprachigkeit:

- Der – in der Sekundarstufe biographisch späte – Einbezug der Familiensprache Türkisch für das Mathematiklernen der dritten Generation erweist sich als sehr unterschiedlich und nur teilweise lernförderlich. Herausgearbeitet wurde, dass mehrsprachiges Handeln (unter Berücksichtigung der spezifischen Sprachenkonstellation, hier: der zu stärkenden „schwachen“ Familiensprache) sich nur interaktiv bzw. diskursiv entfaltet und sich dann in einem Wechselverhältnis von sprachlichen und sprachlich-mental Handlungsteilen für die Stufen des Verstehens nutzbar machen lässt (Redder et al. 2018, Kap. 2).
- Im diskursanalytischen Detail konnten sechs Typen eines multilingualen *Languageing* unterschieden werden, von denen nur drei Typen sich als förderliche mehrsprachige Unterrichtsstile erweisen (s. Zusammenfassung ebd., Kap. 5): Das sogenannte *multilinguale Languageing durch (reziproken) Nexus* bewirkt das Optimum an Wissensaktivierung, da es alltägliches mit schulischem Denken und Handeln verknüpft und insofern auf allen Verstehensstufen „abholt“; das sogenannte *multilinguale Languageing als Sokratisches Erörtern* und das *multilinguale Languageing als Direkte Methode* bewähren sich des weiteren für den diskursiven Zugang zum sprachlich-mental Potenzial mehrsprachiger Lernender, insoweit es an einem Pivot als einer Art von sprachenübergreifendem Wissensanker lernendenseitig anknüpft bzw. sie zur verstehenden Übernahme des Sprecherplans anregt. Diese differenzierten diskursanalytischen Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit für ein spezifisches linguistisches Coaching der Lehrenden.
- Für die Lernenden wurden vier – relativ zu den lehrendenseitigen Unterrichtsstilen weitgehend eigene – Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit identifiziert (ebd., Kap. 3), die bislang existierende grobe Beschreibungen (z. B. in Barwell et al. 2016) deutlich ausdifferenzieren, und zwar: *konstellatives Adaptieren*, *illokutives Sprachensplitting*, *mehrsprachiges Rätselraten* und *mehrsprachiges Ausprobieren*. Während die beiden letzten



Strategien pragmatische Qualifikationen unter institutionellen Bedingungen auch bei mehrsprachigem Handeln erkennbar werden lassen, nutzen die Lernenden bei den ersten Strategien ihr Sprachwissen in mehreren Sprachen optimal für diskursive Wissensprozessierung aus. Beispielsweise erläutern sie für ihre Mitlernenden eine Aufgabenstellung oder Aufgabenlösung in deren stärkerer Sprache, begründen und bewerten Lösungsvorschläge untereinander in ihrer alltäglichen Familiensprache und tragen ihren Lösungsversuch gemischtsprachig oder in der gewohnten Unterrichtssprache vor – wählen die Sprachen bei den sprachlich-mental und interaktionalen Schritten einer komplexen sprachlichen Handlung (wie dem Aufgabenstellen-Aufgelösen) nach rekonstruierbaren Kriterien wie Handlungsziel, Hörerplanerwartung oder Wissensqualität.

- Schließlich wurde die Wirkungen mehrsprachigen Handelns für die Phase der Konsolidierung (statt des Neuerwerbs) von Wissen sowie primär gebunden an aktiviertes Alltagswissen nachgewiesen (Redder et al. 2018, Kap. 4). Die letzteren Ergebnisse konnten auch in den mathematikdidaktischen qualitativen Analysen bestätigt werden, die Konsolidierungsprozesse durch Vernetzung sprachnaher Konzeptualisierungen, und nicht den Wechsel zwischen Sprachen, als lernförderlichen Mechanismus identifizieren (Prediger et al. 2019b).

Die damit gewonnene Erweiterung des Forschungsstands lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Mehrsprachiges Handeln mit dem Ziel, fachliches Verstehen zu verbessern und Wissen zu differenzieren, ist möglich und lohnenswert. [...] Die ermittelte kognitive Wirksamkeit entfaltet sich allerdings nur bei der Herstellung und Wahrung bestimmter Konstellationen mehrsprachigen Handelns im Diskurs und bei kenntnisbasierter Akzeptanz durch die Lehrenden und auch die Lernenden“ (Redder et al. 2018, 361).

Insgesamt lässt sich also bilanzieren: Die empirischen Befunde zeigen, dass die Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen für das Fachlernen nicht hinderlich ist, und insbesondere dann wirklich lernwirksam wird, wenn die Sprachen möglichst konsequent vernetzt werden, ja eine „Sprachensynthese“ eingehen (Rehbein 2011, S. 227).

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Barwell, R., Clarkson, P., Halai, A., Kazima, M., Moschkovich, J., Planas, N.; Phakeng, M., Valero, P., & Villavicencio Ubillús, M. (Hrsg.) (2016). *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI Study*. Dordrecht: Springer.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2015). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Krause, A., Wagner, J., Redder, A., & Prediger, S. (eingereicht). New migrants, new challenges? – Activating multilingual resources for understanding mathematics: institutional and interactional

- requirements. In G. S. Levine & D. Mallows (Hrsg.), *Language Learning of Migrants in Europe*. Heidelberg: Springer.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren: Die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2007). *Science Competencies for Tomorrow's World (PISA 2006)* (Bd. 2). Paris: OECD.
- Prediger, S., Clarkson, P., & Bose, A. (2016). Purposefully Relating Multilingual Registers: Building Theory and Teaching Strategies for Bilingual Learners Based on an Integration of Three Traditions. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J.N. Moschkovich, N. Planas, M. Phakeng, P. Valero & M. Villavicencio Ubillús (Hrsg.), *Mathematics Education and Language Diversity* (S. 193–215). Dordrecht: Springer.
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Gürsoy, E., & Benholz, C. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. In *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), S. 77–104.
- Prediger, S., Uribe, Á., & Kuzu, T. (2019a). Mehrsprachigkeit als Ressource für den Fachunterricht – Ansätze und Hintergründe. In *Lernende Schule*, 22(86), S. 20–24.
- Prediger, S., Kuzu, T., Schüler-Meyer, A., & Wagner, J. (2019b). One mind, two languages: Separate conceptualisations? A case study on students' bilingual modes for dealing with language-related conceptualisations of fractions. In *Research in Mathematics Education*, 21(2), S. 188–207. doi.org/10.1080/14794802.2019.1602561
- Redder, A. (2019). Sprachlich-mentale Fachkonzepte als interkulturelle Herausforderung – zum Beispiel Arabisch und Türkisch relativ zum Deutschen. In *Der Deutschunterricht*, 71(3), S. 86–94.
- Redder, A., Çelikkol, M., Wagner, J., & Rehbein, J. (2018). *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. (2011). ‚Arbeitssprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In S. Prediger & E. Özdl (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit* (S. 205–232). Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. (2012). Mehrsprachige Erziehung heute. In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte* (S. 55–76). Münster: Waxmann.
- Rehbein, J., & Çelikkol, M. (im Druck). Mehrsprachige Unterrichtsstile. In J. ten Thije, S. Sudhoff, E. Besamusca & T. van Charldorp (Hrsg.), *Multilingualism in academic and educational constellations*. Leiden: Brill.
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe. In *Review of Educational Research*, 85(1), S. 92–128.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L., & Redder, A. (2019a). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. In *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), S. 317–399.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J., & Weinert, H. (2019b). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote – videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brücken. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. doi:10.2378/peu2019.art09d
- Secada, W. G. (1992). Race, ethnicity, social class, language and achievement in mathematics. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (S. 623–660). New York: MacMillan.
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. In *Unterrichtswissenschaft*, 36(2), S. 98–124.
- Wagner, J., Redder, A., Kuzu, T., & Prediger, S. (2018). Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung – linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen. In *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication* 40(1-2), S. 2–25.

# Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Holger Hopp und Jenny Jakisch

## 1 Einleitung

Nicht erst seit der Empfehlung des Europarats, dass jede/r EU-Bürger/in zwei weitere Fremdsprachen neben der Muttersprache (M+2) erlernen möge (Europarat 2001), ist Mehrsprachigkeit ein expliziter Auftrag für den schulischen Fremdsprachenunterricht. Ebenso stehen als fachliche Ziele des Fremdsprachenunterrichts neben der Erlangung von kommunikativen Kompetenzen in der Zielsprache die Entwicklung mehrsprachiger Diskursfähigkeiten, interkultureller Kompetenzen und Sprach(lern)bewusstsein (Hallet und Königs 2010). In dieser Hinsicht hat der schulische Fremdsprachenunterricht eine Scharnierfunktion (Jakisch 2015). Zum einen greift er auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler/innen zurück, die bereits eine Herkunftssprache neben der Majoritäts- und Schulsprache erworben haben. Zum anderen bereitet er auf das Lernen weiterer Fremdsprachen vor und realisiert so erst Mehrsprachigkeit für die meisten Schüler/innen.

In Deutschland erlernen die meisten Schüler/innen eine Fremdsprache an Grund-, Gesamt-, Haupt- und Realschulen sowie zwei oder mehr Fremdsprachen an Gymnasien (DeStatis 2017). Der Anteil an lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen ist proportional deutlich höher an Haupt- und Realschulen als an Gymnasien, sodass der Großteil an Herkunftssprecher/innen eine weitere schulische Fremdsprache, zumeist Englisch, erlernt und ggf. an herkunftssprachlichem Unterricht teilnimmt (vgl. Mehlhorn in diesem Band). Anders als in Ländern wie z. B. Kanada, in denen (teil-)immersiver, d. h. bilinguale Formen des Unterrichts weit verbreitet sind (vgl. Fleckenstein und Möller in diesem Band), sind in Deutschland Formen des bilingualen Unterrichts selten, und die Vermittlung von fremdsprachlichen Kompetenzen ist auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt.

## 2 Effekte der Mehrsprachigkeit auf das Fremdsprachenlernen

Mehrsprachigkeit kann grundsätzlich positive Effekte auf den Erwerb weiterer Sprachen haben, da mehrsprachige Lerner/innen über vorige Sprachlernerfahrungen verfügen, ein umfangreicheres linguistisches Repertoire und damit sprachliche Anknüpfungs- und Vernetzungsmöglichkeiten besitzen sowie eine höhere metalinguistische Bewusstheit ausbilden, d. h. Wissen über Sprache und Fertigkeiten, sprachliche Elemente zu manipulieren (Cenoz 2013).

Diese Aspekte wirken unterschiedlich im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. Studien in bilingualen (Unterrichts-)Umgebungen in Kanada, Katalonien und der Schweiz belegen, dass bilingualer Schüler/innen, die neben einer Majoritätssprache eine Herkunftssprache sprechen, höhere Kompetenzen in der Fremdsprache gegenüber monolingualen Schüler/innen erreichen (Cenoz 2013). Demgegenüber liegen zahlreiche Befunde aus z. B. den Niederlanden und Deutschland vor, dass Herkunftssprecher/innen vergleichbare bzw. niedrigere fremdsprachliche Kompetenzen als monolinguale Schüler/innen erreichen (vgl. als Überblick Maluch et al. 2015). Die Ergebnisse der DESI-Studie in der neunten Klasse an verschiedenen Schulformen in Deutschland zeigen hingegen, dass Schüler/innen nichtdeutscher Erstsprache und Mehrsprachige nach Kontrolle von sozioökonomischen und kognitiven Faktoren sowie Geschlecht in Hör- und Lesekompetenz im Englischen monolingualen Schüler/innen überlegen waren (Hesse et al. 2008).

In Folgeanalysen wiesen jedoch die großen Gruppen von Herkunftssprecher/innen des Türkischen, Kurdischen, Russischen und Polnischen keine signifikanten Vorteile im Englischen auf, und einzig die verbleibende Gruppe von Schüler/innen mit heterogenen Herkunftssprachen übertraf monolinguale Schüler/innen (für Gruppeneffekte vgl. auch Hopp et al. 2018; Maluch et al. 2015). Als bedeutsam erweisen sich im Primar- und Sekundarbereich zudem sowohl Kompetenzen (Hesse et al. 2008; Rauch et al. 2012) als auch der Nutzungsgrad der Herkunftssprachen (Maluch und Kempert 2017; Maluch et al. 2016) sowie das Erwerbsalter der Schul- bzw. Majoritätssprache (Maluch und Kempert 2017). Sprachliche Transfermöglichkeiten und Kompetenzen in den vorgelernten Sprachen haben daher entscheidenderen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb als der Faktor Mehrsprachigkeit als solcher.

Auch scheinen positive Einflüsse der Mehrsprachigkeit auf die Fremdsprachenkompetenz im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts zu sinken (Maluch et al. 2016), und bereits im Verlauf der Primarstufe werden Kompetenzen in der Majoritätssprache für die Fremdsprache bedeutsamer (Hopp et al. 2018). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit fungiert somit als individuelle Ressource im schulischen Fremdsprachenlernen besonders bei gut ausgebauten Kompetenzen in Herkunftssprache, Majoritätssprache und Sprachbewusstheit und bedarf der Unterstützung, um fortlaufend wirken zu können.

Im weiteren Fremdsprachenunterricht, d. h. dem schulischen Tertiärsprachlernen, zeigen sich hingegen generelle Vorteile durch vorgelernte Sprachen, insbesondere bei hoher Kompetenz in der ersten Fremdsprache (z. B. Haenni-Hoti et al. 2011).

Theorien und Modelle in der Mehrsprachigkeitsforschung und im Tertiärspracherwerb greifen diese Interdependenzen im sprachlichen Wissen auf (Cummins 2000). Sie definieren sprachlichen Transfer bzw. das Anknüpfen an voriges Wissen und Sprachlernstrategien aus vorher erworbenen Sprachen als zentrale Elemente des mehrsprachigen Erwerbs, die zu einer Ökonomisierung des Fremdsprachenlernens beitragen können (Hufeisen und Neuner 2003). Darüber hinaus gibt es mehrere Ansätze mehrsprachiger Curricula, die auch den schulischen Fremdsprachenunterricht einbeziehen (z. B. Curriculum Mehrsprachigkeit – Reich und Krumm 2013; Gesamtsprachencurriculum – Hufeisen und Lütjeharms 2005).

### 3 Mehrsprachigkeitsdidaktiken im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht ist Mehrsprachigkeitsdidaktik kein einheitliches Konstrukt, sondern ein Überbegriff für verschiedene Ansätze, deren gemeinsames Ziel die Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen – sowohl in ihrer lebensweltlichen als auch ihrer schulischen Dimension – ist. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Förderung von Sprach(lern-)bewusstheit sowie der Wertschätzung sprachlicher Vielfalt.

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze gehen von einem inferentiellen Lernbegriff aus und nehmen an, dass individuelle sprachliche Ressourcen einer Person zu einer neuen „kommunikativen Kompetenz“ verschmelzen, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat 2001, S. 17). Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, ihr eigenes sprachliches Repertoire auszubauen und mehrsprachige Kommunikationssituationen kompetent zu bewältigen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik kann durch unterschiedliche Herangehensweisen im Fremdsprachenunterricht realisiert werden (Martinez 2015). Diese reichen von Verfahren mit globaleren Zielsetzungen wie etwa der Förderung von Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen bis hin zu spezifischeren Ansätzen, wie z. B. der Interkomprehension als Methode zur Erschließung nahverwandter Sprachen auf Basis einer Brückensprache. Konzeptionelle Vorschläge und ausgewählte Materialien zur Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für Mehrsprachigkeit liegen vor, mittels derer andere Sprachen u. a. auf sprachlich-kognitiver, affektiv-motivationaler, interkultureller, methodischer und inhaltlich-thematischer Ebene einbezogen werden (Jakisch 2015). Fachdidaktisch bleibt allerdings zu klären, welchen qualitativen und quantitativen Anteil mehrsprachige Elemente gegenüber einzelsprachlichen Unterrichtsphasen haben sollen.

Den Vorschlägen gemein ist, dass häufig auf typische Schulfremdsprachen sowie Nachbarsprachen rekurriert wird, wohingehend Herkunftssprachen unterrepräsentiert sind. Außerdem handelt es sich oft eher um Momentaufnahmen, ohne dass ein systematischer Bezug zu den Kompetenzen der zu lernenden Fremdsprache geschaffen wird.

## 4 Zusammenfassung

Anders als in nahezu allen Schulfächern zeigen mehrsprachige Schüler/innen im Fremdsprachenunterricht gleiche bzw. zum Teil bessere Leistungen als monolinguale Schüler/innen, und Mehrsprachige können Sprachlernerfahrungen und sprachliches Wissen im weiteren schulischen Fremdsprachenlernen nutzen. Neben einem frühen Erwerbsbeginn wirken vor allem Kompetenzen und Nutzung der Herkunftssprachen positiv auf die Fremdsprache. Jedoch scheinen diese Potenziale zu sinken, sofern sie nicht didaktisch angesprochen werden.

In der schulischen Praxis des (Fremd-)Sprachenunterrichts sind derzeit mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die eine Integration von Herkunftssprachen, Deutschunterricht und schulischen Fremdsprachen im Unterricht vorschlagen, eher Wunsch denn Wirklichkeit: Die verschiedenen (Fremd-)Sprachenfächer stehen oft unverbunden nebeneinander, und für die Förderung von Mehrsprachigkeit fehlen vielerorts Ausbildungsvoraussetzungen und Ressourcen.

Aus Forschungsperspektive fehlen längsschnittliche Untersuchungen zum Zeitverlauf von Effekten der Mehrsprachigkeit sowie empirische Überprüfungen der Wirksamkeit von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht. Es gilt insbesondere zu klären, inwiefern der Einbezug von Mehrsprachigkeit für sowohl mehrsprachige wie monolinguale Schüler/innen profitabel ist und wie mehrsprachig- und fachdidaktische Ansätze so integriert werden können, dass der Kompetenzerwerb in der Fremdsprache maximiert wird.

## Literaturverzeichnis

- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. In *Language Teaching*, 46(01), S. 71–86.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Channel View Publications.
- DeStatis (2017). *Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen*. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2016/2017. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Göbel, K., Rauch, D., & Vieluf, S. (2011). Lernergebnisse und elterliche Unterstützung in Deutsch und Englisch von Lernenden unterschiedlicher sprachlicher Herkunft. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), S. 50–65.
- Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W., & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: The effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. In *International Journal of Multilingualism*, 8(2), S. 98–116.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (2010). Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 302–307). Seelze: Klett Kallmeyer.

- Hesse, H.-G., Göbel, K., & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim: Beltz.
- Hopp, H., Kieseier, T., Vogelbacher, M., & Thoma, D. (2018). Cognitive and linguistic profiles in early foreign language vocabulary and grammar. In A. Steinlen & T. Piske (Hrsg.), *Cognition and Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B., & Lutjeharms, M. (Hrsg.) (2005). *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Maluch, J. T., & Kempert, S. (2017). Bilingual profiles and third language learning: The effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 35, S. 1–13.
- Maluch, J. T., Kempert, S., Neumann, M., & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. In *Learning and Instruction*, 36, S. 76–85.
- Maluch, J. T., Neumann, M., & Kempert, S. (2016). Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students?: Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. In *Learning and Individual Differences*, 51, S. 111–118.
- Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 44(2), S. 7–9.
- Rauch, D. P., Naumann, J., & Jude, N. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. In *International Journal of Bilingualism*, 16(4), S. 402–418.
- Reich, H. H., & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

# Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“

Christoph Gantefort

---

## 1 Einleitung

Die wesentliche Ressource von Schüler/innen für das schulische Lernen stellt ihr Repertoire sprachlicher Mittel dar. Fachliche Fähigkeiten werden meist sprachlich codiert vermittelt bzw. angeeignet, zudem entwickeln sich hierarchiehohe kommunikative Strategien und Muster auf der Basis elementarer Mittel wie Wortschatz und Grammatik. Wenn die Rahmenbedingungen für das schulische Lernen an der Norm von Einsprachigkeit in der Landessprache orientiert sind, die gesellschaftliche Wirklichkeit jedoch von sprachlicher Diversität geprägt ist, werden mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen insofern benachteiligt, als sie nicht ihr gesamtes Repertoire sprachlicher Mittel für das Lernen nutzen können. Wenn zudem sprachlich-kommunikative Verfahrensweisen, die mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen aus dem Alltag kennen und in denen sie ihre Sprachen mit dem Interesse an Verständigung integriert verwenden, in der Schule pauschal sanktioniert bzw. abgewertet werden, kann angenommen werden, dass dies negativ auf die Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten wirkt.

Unter dem Leitbegriff „Translanguaging“ ist in der jüngeren Vergangenheit ein neuer konzeptioneller Rahmen zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem kommunikativen Handeln herausgearbeitet worden (vgl. z. B. García 2009). Die aus diesem Konzept hervorgehenden didaktischen Ansätze zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht gehen dabei über schon länger bestehende Formate mehrsprachiger Erziehung und Bildung hinaus. Im Wesentlichen wird eine Aufhebung der Trennung zwischen den Sprachen nach festgelegten „Orten“ in Schule und Unterricht angestrebt und es wird nicht nur ein Sprachenpaar, sondern möglichst die gesamte Bandbreite der Mehrsprachigkeit in einer Lerngruppe adressiert.



## 2 Translanguaging

Ursprünglich wurde der Begriff Translanguaging im Kontext mehrsprachiger Bildungsangebote in Wales geprägt, um den wechselnden Gebrauch von Englisch und Walisisch in Rezeption und Produktion zu beschreiben (vgl. Lewis et al. 2012). Inzwischen erfährt der Begriff eine Konjunktur: 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 (vgl. García 2009).

Mehrsprachigkeit wird im Translanguaging-Ansatz als ein Kontinuum verstanden, wobei keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen angenommen werden. Da Einzelsprachen als sozial konstruiert zu verstehen seien und sich die Unterscheidung zwischen Sprachen auf individuell-kognitiver Ebene nicht aufrechterhalten lasse („named languages“, vgl. Otheguy et al. 2015), verfügen mehrsprachige Individuen über *ein* sprachliches Gesamtrepertoire, welches sie in Abhängigkeit vom sozialen Kontext strategisch, flexibel und integriert einsetzen. Ausgangspunkt für sprachtheoretische Überlegungen ist damit nicht die als artifiziell zu verstehende kodifizierte Norm von Einzelsprachen, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten. Eine exklusive Orientierung an den standardsprachlichen Normen einer Landessprache trage demnach zu sozialer Ungleichheit und Disparitäten im Bildungswesen zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Lernenden bei. Gleichwohl wird die Bedeutung der Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten, auch mit Blick auf die Standardsprache, betont, jedoch soll dies auf Basis des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden geschehen (vgl. García 2009, S. 36). Weitere allgemeine pädagogische Prinzipien betreffen den Auf- und Ausbau metasprachlicher Bewusstheit, die Anerkennung von Herkunftssprache und -kultur mehrsprachig aufwachsender Lernender sowie deren Unterstützung darin, multiple und fluide Identitäten sowie sozioemotionales Wohlbefinden aufzubauen (vgl. García et al. 2017).

Mit Blick auf die oben skizzierte Doppeldeutigkeit des Begriffs „Translanguaging“ wird in der vorliegenden Literatur meist binär zwischen den Kontexten „Alltag“ und „Schule“ unterschieden (vgl. Cenoz und Gorter 2017; Lewis et al. 2012). Jones (2017) legt darauf aufbauend eine hierarchisch strukturierte Systematik vor. Je nachdem, ob die Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires in Schule und Unterricht von Seiten der Lehrkraft oder von Seiten der Lernenden initiiert wird, kann zwischen „teacher-directed“ und „pupil-directed translanguaging“ unterschieden werden. Auf der dritten Ebene kommt hinzu, ob eine Lernzielorientierung zugrunde liegt oder nicht („cognitive academic translanguaging“ vs. „basic interpersonal translanguaging“).

### 3 Nutzung gesamtsprachlicher Repertoires in Schule und Unterricht

Als Kernelement der Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires für das schulische Lernen kann der Wechsel von der Makro- zur Mikroalternierung der beteiligten Sprachen bezeichnet werden. In kommunikativen Kontexten, in denen eine Überlappung der individuellen Sprachrepertoires („Idiolekte“, d. h. der individuellen Varietät von Sprecher/innen, vgl. Otheguy et al. 2015) der beteiligten Schüler/innen vorliegt, sollte demnach die Wahl der sprachlichen Mittel nicht künstlich enggeführt werden, damit Bedeutung durch Interaktion effektiv ausgehandelt werden kann. Je nach kommunikativer Reichweite bzw. Adressat/innenkreis des sprachlichen Handelns, z. B. im Schreiben, verfassen die Schüler/innen ihre Texte standardsprachlich oder sprachenübergreifend; für Prozesse der Planung und Revision nutzen sie unabhängig davon sämtliche sprachlichen Ressourcen (vgl. z. B. García et al. 2017, S. 142 ff.).

Mit Blick auf die Unterrichtsplanung legen García et al. (2017) einen übergeordneten „translanguaging design cycle“ sowie ein konkretes Schema zur Unterrichtsplanung vor. Letzteres geht dabei über bekannte Verfahren zur Planung „monolingualen“ sprachsensiblen Unterrichts hinaus. Zusätzlich zur Unterscheidung von sprachlichen und fachlichen Lernzielen kommt eine Differenzierung zwischen allgemeinsprachlichen Lernzielen (z. B. „...berichten von einem Experiment...“) und sprachenspezifischen Lernzielen (z. B. „...nutzen *komplexe Nominalphrasen* in Deutsch, um...“) hinzu. Darüber hinaus 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.

Konkrete Techniken und Inszenierungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht im Sinne des Translanguaging-Ansatzes finden sich z. B. in Blackledge und Creese (2014), Celic und Seltzer (2011), García et al. (2017) sowie überblicksweise in Cenoz und Gorter (2017). Einige Verfahrensweisen sollen hier exemplarisch thematisiert werden.

Unter dem Label „multilingual writing partners“ zeigen Celic und Seltzer (2011) anhand konkreter Beispiele, wie das sprachliche Gesamtrepertoire im kooperativen Schreiben genutzt werden kann. Sämtliche Interaktionen der Schüler/innen untereinander, die mit dem Schreiben eines Textes in einer bestimmten Sprache in Zusammenhang stehen, können in allen verfügbaren Sprachen durchgeführt werden, z. B. im Brainstorming, im Zuge von den Schreibprozess begleitenden Interaktionen oder auch durch schriftliche Notizen mit gegenseitigen Überarbeitungshinweisen. Eigene Texte in andere verfügbare Sprachen zu übersetzen, bietet darüber hinaus einen guten Anknüpfungspunkt zur Förderung des metasprachlichen Bewusstseins. Busch (2014) zeigt im Kontext illustrierenden literarischen Schreibens in der Primarstufe, wie mit der Gestaltung mehrsprachiger „kleiner Bücher“ einerseits literarische Genre-Kompetenz auf Basis der Gesamtsprachigkeit gefördert und zum anderen der Ausdruck bilingualer Identität unterstützt werden kann.

Auch mit Blick auf das Lesen im Fach- und Sprachunterricht können Schüler/innen mit vergleichbarer Mehrsprachigkeitskonstellation in kooperativen Lernformaten vielfältige Anlässe nutzen, um sich auf der Basis des gesamtsprachlichen Repertoires zu einem Text auszutauschen (vgl. Celic und Seltzer 2011, 76 ff.). Im Projekt „Mehrsprachiges reziprokes Lesen“ (vgl. Gantefort und Sánchez Oroquieta 2015) wenden deutsch-türkisch mehrsprachige Schüler/innen der Primarstufe die unterschiedlichen Rollen des reziproken Lesens integriert-mehrsprachig an und tauschen sich im Zuge dessen mehrsprachig aus, um den Erwerb hierarchiehoher Fähigkeiten im Leseverstehen und die Aneignung fachlicher Fähigkeiten zu unterstützen. Während die Interaktionen in Kleingruppen auf Basis der Gesamtsprachigkeit erfolgen, werden in einem zweiten Schritt anknüpfende Schreibangebote geschaffen, in denen dann je nach kommunikativem Zweck in Deutsch und/oder Türkisch geschrieben wird.

Die Aneignung fachlicher Konzepte lässt sich durch die Arbeit mit Visualisierungsformaten („graphic organizers“) unterstützen. Celic und Seltzer (2011) präsentieren Beispiele dazu, wie solche Verfahren in der Primar- und Sekundarstufe mehrsprachig eingesetzt werden können. Weiterführend können auch semantische Netze mehrsprachig umgesetzt werden, um auch komplexe Sachverhalte und deren Relationen auf Basis der Gesamtsprachigkeit fassbar zu machen. Die Nutzung von Online-Übersetzungsdiensten wird durchaus empfohlen (vgl. Celic und Seltzer 2011, S. 21), jedoch erscheint dies eher für Übersetzungen auf Wortebene sinnvoll. Interventionen zur Förderung konkreter fachlicher Fähigkeiten auf Basis des gesamtsprachlichen Repertoires werden z. B. von Wagner et al. (2018) oder Schastak et al. (2017) mit Blick auf das Fach Mathematik beschrieben.

---

## 4 Forschung zu Wirksamkeit und Effekten

Wie Cenoz und Gorter (2017) konstatieren, ist mit Blick auf die Nutzung von Translanguaging-Strategien im Unterricht die Entwicklung konkreter Interventionen und begleitender Wirksamkeitsstudien erforderlich; nachfolgend daher ein knapper Überblick zu einschlägigen Studien aus dem deutschsprachigen Raum.

Duarte (2016) konnte in einer explorativen Studie zeigen, dass Schüler/innen mehrsprachige Peerinteraktionen hauptsächlich dazu nutzen, sich mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand zu verständigen. Zwischen Äußerungen in anderen Sprachen als Deutsch und Interaktionen auf Deutsch konnte kein Unterschied in Bezug auf das Verhältnis von aufgabenbezogenen Äußerungen und Nebendiskursen festgestellt werden. Im Rahmen der Projekte „Mehrsprachiges reziprokes Lesen“ (vgl. Gantefort und Sánchez Oroquieta 2015) und „BiPeer“ (vgl. Schastak et al. 2017) wurden (quasi-)experimentelle Studien realisiert, um Effekte einer mehrsprachigen Förderung fachlicher und sprachlicher Fähigkeiten zu erfassen. Die Studie von Schüler-Meyer et al. (2019a) betrifft eine bilinguale Intervention im Fach Mathematik. Es konnte gezeigt werden, dass deutsch-türkisch mehrsprachige Jugendliche grundsätzlich für ein mehrsprachiges Handeln im Fachunterricht animiert

werden konnten und dass sich eine mehrsprachige, an Prinzipien des Scaffoldings orientierte Intervention im Vergleich mit einer Kontrollgruppe als ebenso wirksam erweist wie eine einsprachig deutsche Intervention. Detailanalysen legen dabei den Schluss nahe, dass Lernende mit höherer Sprachkompetenz ihrer Herkunftssprache stärker von der mehrsprachigen Intervention profitierten. In einer weiteren Veröffentlichung (vgl. Schüler-Meyer et al. 2019b) konnte darüber hinausgehend ein positiver Effekt der integrierten Nutzung von Deutsch und Türkisch auf den Lernzuwachs im Fach Mathematik nachgewiesen werden.

---

## 5 Schlussbemerkung

Während die dem Translanguaging-Ansatz zugrundeliegenden theoretischen Annahmen über individuelle Mehrsprachigkeit durchaus kontrovers diskutiert werden (vgl. McSwan 2017), erscheinen die didaktisch-methodischen Möglichkeiten zum Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires mehrsprachig aufwachsender Schüler/innen vielversprechend für das fachliche und sprachliche Lernen von Kindern und Jugendlichen, die mehrsprachig leben. Allerdings sind die Effekte der entsprechenden praktischen Ansätze noch kaum über explorative Studien und Erfahrungsberichte hinaus untersucht. Forschungsbezogene Herausforderungen bestehen u. a. mit Blick auf den empirischen Nachweis von Lerneffekten (sowohl in der Sprache als auch in sachlich-fachlicher Hinsicht), die Frage nach erforderlichen sprachlichen Ressourcen auf Seiten der Lehrkräfte sowie der Lernenden, oder bezüglich der Bedeutung weiterer Gelingensbedingungen, etwa von Variablen wie den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte.

## Literaturverzeichnis

- Blackledge, A., & Creese, A. (Hrsg.) (2014). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (S. 21–40). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf> (zuletzt geprüft: 30.04. 2018).
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language awareness and multilingualism* (3. Aufl.). Cham: Springer.
- Duarte, J. (2017). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(36), S. 1–15.

- Gantefort, C., & Sánchez Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1(1), S. 24–37.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. In *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), S. 199–215.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. In *Educational Research and Evaluation*, 18(7), S. 641–654.
- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. In *American Educational Research Journal*, 54(1), S. 167–201.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In *Applied Linguistics Review*, 6(3), S. 281–307.
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D. P., & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), S. 213–235.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L., & Redder, A. (2019a). Is formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students' conceptual understanding. In *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), S. 317–399.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J., & Weinert, H. (2019b). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote – Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(3), S. 161–175.
- Wagner, J., Kuzu, T., Redder, A., & Prediger, S. (2018). Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung – linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen. In *fs*, 40(1-2), S. 2–23.

# Herkunftssprachlicher Unterricht

Till Woerfel, Almut Küppers und Christoph Schroeder

---

## 1 Definition

Als Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) wird in den deutschsprachigen Ländern ein Sprachenunterricht bezeichnet, der in einer durch Zuwanderung nach dem zweiten Weltkrieg gesprochenen Minderheitensprache erteilt wird. Die Zielgruppe des HSU sind Schüler/innen, die diese Sprache als Familiensprache sprechen. In gleicher Bedeutung finden sich in Deutschland und Österreich die Bezeichnungen „Herkunftssprachenunterricht“ oder „Muttersprachlicher (Ergänzungs-) Unterricht“ sowie in der Schweiz „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse)“ (Löser und Woerfel 2017). Zu den Sprachen, die als Herkunftssprachen unterrichtet werden, zählen die „großen“ Migrant/innensprachen wie Türkisch, Arabisch, Russisch oder Polnisch, aber auch Sprachen mit kleineren Sprecher/innenzahlen (z. B. Tamil, Kurdisch, Albanisch oder Romanes).

---

## 2 Historische Entwicklung seit den 1970er Jahren

Der Ursprung des HSU in den deutschsprachigen Ländern geht auf die Epoche der Arbeitsmigration in den 1950er bis 1970er Jahren zurück. Sehr früh schon beschäftigte sich die Europäische Gemeinschaft (heute Europäische Union) mit den bildungspolitischen Herausforderungen, die mit den seinerzeit neuen Migrationen entstanden. Eine 1970 von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft verabschiedete Richtlinie enthält folgende grundlegenden Zielsetzungen:

- „die Förderung der Migrantenkinder innerhalb der nationalen Schulsysteme,
- die Vorsorge für die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Bindungen der Migrantenkinder an ihre Heimatländer,
- die Vorsorge für die Ermöglichung einer reibungslosen Reintegration der eventuell in das Heimatland zurückkehrenden Migrantenkinder“ (Boos-Nünning et al. 1983, S. 17).

Diese Richtlinie führte, wie Reich (2017) aufzeigt, zu unterschiedlichen Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. Während sich in Österreich das Bildungsministerium von Beginn an verantwortlich für das Angebot eines „Muttersprachlichen Unterrichts“ als Teil des schulischen Regelangebots in der Volksschule zeigte, lagen die Schweizerischen „HSK-Kurse“ von Beginn an in Trägerschaft außerschulischer Einrichtungen. In der seinerzeitigen Bundesrepublik Deutschland, also den westlichen Bundesländern aus heutiger Sicht, empfahl ein Grundsatzbeschluss der KMK von 1971 „Muttersprachlichen Unterricht“ für die „ausländischen Schüler“; den Bundesländern oblag „in eigener Zuständigkeit, ob dieser Unterricht innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereiches der Kulturverwaltung steht“ (Beschluss vom 03.12.1971, zitiert nach Reich 2017, S. 85).

Auch wenn viele der angeworbenen Arbeitsmigrant/innen von der Rückkehroption keinen Gebrauch machten, wurde das Fortbestehen des HSU lange Zeit weiterhin mit dem Argument der Vorbereitung der Rückkehr gerechtfertigt.

Die meisten westdeutschen Bundesländer entschieden sich seinerzeit zunächst für eine Zusammenarbeit mit den Konsulaten der Herkunftsländer. Erst in der Phase der „Konsolidierung“ (Reich 2017, S. 85) des HSU in den 1980er Jahren erfolgte in einigen Bundesländern eine Übernahme der Verantwortung durch die Kultusverwaltungen. Dies erlaubte mehr Spielraum in der curricularen Entwicklung. Die inhaltlichen Begründungen für den HSU verschoben sich dabei: weg von dem Rückkehrvorbereitungsargument hin zu einer Argumentation mit Bezug auf die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit mit Angehörigen im Herkunftsland, die Interdependenzen zwischen den Kompetenzen in der Herkunftssprache und der Zweitsprache Deutsch und einer interkulturellen Ausrichtung des Unterrichts. Auch erlaubte die Abkoppelung von Konsulatsunterricht eine Ausrichtung des Angebots auf die Nachfrage der Schülerschaft, da auch Sprachen angeboten wurden, die keine Nationalsprachen sind (z. B. Kurdisch). Parallel dazu änderte sich auch die Benennung; aus dem „Muttersprachlichen (Ergänzungs-) Unterricht“ wurde der „Herkunftssprachenunterricht“ bzw. „Herkunftssprachliche Unterricht“.

---

### **3 Angebotstypen in den Bundesländern**

Am verbreitetsten ist in den deutschen Bundesländern sowie in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz die Organisationsform eines in der Primarstufe oder auch in der Orientierungsstufe außerhalb des Regelunterrichts zu Randzeiten stattfindenden HSU. Dessen Einrichtung liegt in Österreich sowie in einigen deutschen Bundesländern (z. B. Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern) in der Verantwortung der zuständigen Kultusverwaltung, in anderen deutschen Bundesländern (z. B. Bayern, Baden-Württemberg) in Verantwortung des Konsulats des Staats, in dem die betreffende Sprache Amts- oder Nationalsprache ist; in einigen deutschen Bundesländern gibt es auch beide Varianten (z. B. Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen). Neben dem Angebot durch die staatliche Seite wird der HSU in vielen Fällen von unterschiedlichen privaten Organisationen –

Migrant/innenvereinigungen, Elternvereinen – angeboten. Im deutschen Bundesland Brandenburg wird das Angebot von den schulbezogenen regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) durchgeführt.

Der in Verantwortung von Konsulaten eingerichtete HSU beruht in Deutschland vielfach auf Kooperationsverträgen, in denen z. B. die unentgeltliche Nutzung schuleigener Räume geregelt ist. Daraus erwächst jedoch in der Regel keine Möglichkeit der inhaltlichen Mitsprache für die jeweilige Kultusverwaltung. Soweit der HSU in Verantwortung der Kultusverwaltung selbst stattfindet, sind seine Inhalte hingegen durch das Bundesland festgelegt und es findet eine Kontrolle der Lehrmaterialien ebenso wie der Qualifikation der Unterrichtenden statt.

Die Entscheidung zur Einrichtung von HSU wird von den anbietenden Schulen getroffen. Voraussetzung für die Einrichtung ist jedoch, dass ausreichend große Lerngruppen zustande kommen; die Mindestanzahl Teilnehmender ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Lerngruppen können in der Primarstufe auch stufenübergreifend sein.

Sehr vereinzelt findet in Deutschland HSU auch im Rahmen einer koordinierten zweisprachigen Schriftsprachvermittlung (z. B. KOALA) und weitergeführt als zweisprachiger (bilingualer) Unterricht statt, so z. B. bei den Staatlichen Europa-Schulen in Berlin. Einige deutsche Bundesländer (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Hamburg, Niedersachsen) haben in den Sekundarstufen die Möglichkeit eingerichtet, eine Herkunftssprache anstelle einer anderen Fremdsprache im Regelunterricht zu lernen, teilweise auch als Abiturfach zu wählen. Außerdem wird es Schulen in einigen deutschen Bundesländern (Berlin, Niedersachsen, Hessen) ermöglicht, ihr Fremdsprachenangebot bedarfsorientiert auszubauen und dabei Herkunftssprachen als vollwertige fremdsprachliche Fächer und offen für alle Lernenden anzubieten. Auch in Österreich besteht prinzipiell die Möglichkeit, eine Herkunftssprache im Wahlpflichtbereich als „Lebende Fremdsprache“ anzubieten. In der Schweiz gelten die „HSK-Kurse“ als ergänzendes Angebot zum Volksschulunterricht und sind curricular durch die Kantone geregelt.

HSU-Lehrkräfte haben oftmals ein Lehramtsstudium in dem Land absolviert, in dem die betreffende Sprache Amts- oder Nationalsprache ist. In selteneren Fällen handelt es sich um Lehrkräfte, die im Einwanderungsland ausgebildet wurden. In Deutschland werden jedoch kaum Ausbildungsgänge für Lehrkräfte des HSU angeboten. Oft aber sind sie ohne formale Qualifikation für das betreffende Sprachfach, jedoch Muttersprachler/innen der betreffenden Sprache. Lediglich für den türkischen HSU gibt es in Deutschland an der Universität Duisburg-Essen eine Fachausbildung im Rahmen eines regulären Lehramtsstudiums, und zwar für die Sekundarstufen I und II, nicht aber für die Primarstufe. Für den konsularischen HSU beschäftigen die Konsulate Lehrkräfte mit Ausbildungen aus dem jeweiligen Land, die aber in der Regel keine besondere Qualifizierung für den Unterricht in einer Migrationskonstellation erhalten haben.



## 4 Standpunkte zum Herkunftssprachlichen Unterricht

In der bildungspolitischen Diskussion um den HSU ist die Wirksamkeit der Ausbildung sprachlicher Kompetenzen in der Herkunfts- oder Familiensprache für die Förderung der allgemeinen Verständigungssprache und Schulsprache des Einwanderungslandes ein wichtiges Thema. Auf der einen Seite wird argumentiert, dass Bilinguale vom Unterricht in beiden Sprachen für beide Sprachen profitieren, unter anderem, weil Kompetenzen aus der einen auf die andere übertragbar seien (Cummins 2017). Dem wird entgegengesetzt, dass die Zeit, die auf das Lernen der Herkunftssprache im schulischen Kontext aufgewendet wird, dem Ausbau der allgemeinen Verständigungs- und Schulsprache fehle, sich also zu Ungunsten der Entwicklung in der Schulsprache auswirke (Hopf 2005). Diese Argumentation war z. B. in Bayern ein Anlass, das staatliche Angebot des HSU zum Schuljahr 2008/2009 auslaufen zu lassen (Woerfel 2014). Empirische Studien zeigen aber, dass der Ausbau herkunftssprachlicher Fähigkeiten nicht zu Lasten der Entwicklung von Fähigkeiten in der Schul- und Unterrichtssprache geht (Möller et al. 2017). Untersuchungen, die den Beitrag des HSU zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten in der Schulsprache des Einwanderungslandes zeigen können, fehlen aber bis dato.

In der Kritik steht der HSU auch aufgrund der fehlenden Verzahnung mit dem Regelunterricht und seiner starken Fokussierung auf den im Land der Herkunft geltenden Standard der unterrichteten Sprache, was die lebensweltlich mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden außer Acht lässt (Schroeder 2003).

Ein bildungspolitisches Argument für den HSU ist sein potenzieller Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Auch wird sein Beitrag zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Schüler/innen in der multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft hervorgehoben. Als weiteres Argument für den HSU wird angeführt, dass die Beherrschung der Herkunftssprache auf einem transnationalen Arbeitsmarkt ökonomische Chancen biete (Meyer 2008). Diesen Auffassungen setzen Skeptiker/innen entgegen, dass Bemühungen um den Erhalt der Herkunftssprache hinderlich für die Integration seien (z. B. Esser 2006). Zudem biete ihr Erhalt kaum einen Mehrwert für den Arbeitsmarkt, wenn es sich bei der Herkunftssprache nicht um eine prestigereiche Sprache handelt. Auch führe die Zugangsbedingung für den HSU, dass nur Schüler/innen teilnehmen dürfen, die die jeweilige Sprache auch als Familiensprache sprechen, zu einer Ethnisierung des Unterrichts (Küppers und Schroeder 2016). Zudem wird argumentiert, dass ausländische Regierungen Einfluss auf die Lernenden nehmen, wenn – wie im Modell des Konsulatsunterrichts üblich – Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien nur der Kontrolle des Herkunftslandes unterliegen (Brumlik 2000).

HSU-Lehrkräfte wiederum kritisieren die Randständigkeit des HSU im Regelschulsystem und die sich daraus ergebenden schwierigen Rahmenbedingungen für den Unterricht. Es fehle an Ausstattung (Räumlichkeiten, Lehrmaterialien) und an institutioneller Anbindung (so sind Noten in vielen Bundesländern nicht versetzungsrelevant). Im Vergleich zu Regellehrkräften sei die Bezahlung gering. Zudem wird auf einen sehr heterogenen Sprachstand der Schüler/innenschaft verwiesen, der eine Herausforderung für eine Un-

terrichtsgestaltung darstelle. Auch fehlen Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte, so dass die Qualität der pädagogischen Praxis stark abhängig sei von deren Eigeninitiative (Küppers und Schroeder 2017).

Aus Schüler/innensicht wird die sich durch die Heterogenität ergebende Über- oder Unterforderung im Unterricht beklagt. Zudem konkurriere das Unterrichtsangebot oft mit Freizeitaktivitäten, und die Nicht-Benotung des HSU sei ein Zeichen für seine Irrelevanz (Küppers und Schroeder 2017). Eltern hingegen sehen im HSU oft ein wichtiges Instrument zur Erhaltung der Familiensprache, zugleich ein Mittel zur gesellschaftlichen Integration. Viele Eltern stehen dem HSU positiv gegenüber und wünschen sich ein Angebot, das möglichst in die Regelschule integriert sein sollte (Lengyel und Neumann 2017).

---

## **5 HSU im Kontext der Sprachbildung in einer Einwanderungsgesellschaft**

Das Gesamtbild des HSU in Deutschland ist also eher unübersichtlich; die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler/innen findet kaum Berücksichtigung. Dennoch gibt es Ansätze, deren Weiterentwicklung zu einer Verbesserung der Lage beitragen könnte. Wünschenswert wäre, wenn die Verantwortung für den Unterricht grundsätzlich bei den Bundesländern läge. Diesen sollte auch die Verantwortlichkeit für die Qualifizierung der Lehrkräfte und die Prüfung der Qualifikation obliegen. Konzepte, die einen Quereinstieg von Lehrkräften mit einer Ausbildung aus dem Herkunftsland ermöglichen, könnten dabei helfen, den Bedarf an gut qualifizierten Personen zu decken. Und schließlich müsste es gelingen, die Rolle und Funktion des HSU im Rahmen von Bestrebungen zur Entwicklung innovativer Ansätze zur Sprachbildung in der Einwanderungsgesellschaft neu zu definieren. Ausgangspunkt hierfür wären beispielsweise Ansätze, die den HSU an den Regelunterricht annähern, um fächerübergreifendes (kooperatives, kontrastierendes) Lehren und Lernen zu ermöglichen (z. B. Schader 2016) sowie didaktisch-methodische Ansätze, die auf interkulturellen bzw. bilingualen und inklusiven Konzepten basieren und die sich grundsätzlich an alle interessierte Lernende richten (z. B. Küppers und Schroeder 2017). Bedarfsorientierte Konzepte können aus der Unterrichtspraxis heraus entstehen und sich an den lokalen Besonderheiten von Schulen ausrichten. Wünschenswert wäre eine Entwicklung von Vorschlägen für das Lehren und Lernen von Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft, in denen der HSU eine ebenso anerkannte Funktion erfüllt wie der Unterricht der Mehrheitssprache und der fremdsprachliche Unterricht im üblichen Verständnis.

## Literaturverzeichnis

- Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H., & Wittek, F. (1983). *Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht: Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden*. München: Oldenbourg.
- Brumlik, M. (2000). Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen. In *Erziehung und Wissenschaft*, 52(2), S. 21–23.
- Cummins, J. (2017). Multilingualism, Identity and School Achievement: Separating Evidence from Ideology. In C. Yildiz, N. Topaj, R. Thomas & I. Gülzow (Hrsg.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 61–80). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 236–251.
- Küppers, A., & Schroeder, C. (2016). Türkisch (UTB). In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 561–565). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Küppers, A., & Schroeder, C. (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen Eine sprachpolitische Streitschrift. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), S. 56–71.
- Lengyel, D., & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HSUBE). In *Die Deutsche Schule*, 109(3), S. 273–282.
- Löser, J., & Woerfel, T. (2017). Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9.) (4. Aufl.) (S. 577–589). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, B. (2008). *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster New York: Waxmann.
- Reich, H. (2017). Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). In C. Yildiz, N. Topaj, R. Thomas & I. Gülzow (Hrsg.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 81–97). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schader, B. (Hrsg.) (2016). *Grundlagen und Hintergründe: Besonderheiten und Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts ; Kernpunkte der Pädagogik, Didaktik und Methodik in den Einwanderungsländern ; Erfahrungsberichte und konkrete Beispiele zum Unterricht und seiner Planung* (Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht). Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schroeder, C. (2003). Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4(1), S. 23–39.
- Woerfel, T. (2014). Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? In *Bavarian Working Papers in Linguistics*, 3, S. 135–152.

# Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht: Wege zu einer mehrsprachigen Literalität

Erkan Gürsoy, Heike Roll und Christine Enzenbach

## 1 Mehrsprachige Literalität

Für die Frage, wie mehrsprachige Literalität entwickelt und als Ressource für fachliche und fachübergreifende Verstehens- und Lernprozesse genutzt werden kann, ist der schulische Stellenwert des herkunftssprachlichen Unterrichts von hoher Relevanz. Literalität umfasst in einem auf Teilhabe ausgerichteten Verständnis nicht nur basale Schreib- und Lesetechniken, sondern auch die Fähigkeit zum produktiven und rezeptiven Umgang mit textuellen Ausdrucksweisen, die nicht nur sprachliche Anforderungen im engeren Sinne eröffnen, sondern auch immer kulturspezifisch, kontextuell und sozial geprägt sind. Neuere Arbeiten zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit befassen sich mit der Aneignung von Mehrschriftlichkeit, d. h. mit literalen Fähigkeiten in zwei oder mehr Schriftsystemen (u. a. Hornberger 2003; Rosenberg und Schroeder 2016; Usanova 2019). Damit verbunden ist die Annahme, dass ein Transfer zwischen den beteiligten Sprachen insbesondere dann erfolgt, wenn Lernende über schriftsprachliche Grundfähigkeiten in beiden Sprachen verfügen (u. a. Cummins 2010; Wenk et al. 2016; Schroeder und Dollnick 2013).

Es lassen sich im Wesentlichen zwei konzeptuelle und schulprogrammatische Herangehensweisen an die Förderung und Nutzung mehrsprachiger Literalität unterscheiden, die ineinandergreifen und sich gegenseitig stützen können:

1. Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht (u. a. in mündlichen Gruppenarbeitsphasen, durch sprachkontrastives Vergleichen oder mehrsprachiges Unterrichtsmaterial (vgl. Prediger und Redder in diesem Band) sowie
2. Angebot eines herkunftssprachlichen Unterrichts (in der Schweiz „Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur“, in Österreich „Muttersprachlicher Unterricht“), der literale Kenntnisse in den Herkunftssprachen systematisch aufbaut (vgl. den Beitrag von Woerfel et al. in diesem Band).

Ein weiterer Ansatz ist die Einrichtung inklusiver bilingualer Programme, die bislang aber für Sprachen wie Türkisch, Portugiesisch, Spanisch und Italienisch nur an wenigen, zumeist urbanen Standorten realisiert werden (u. a. Staatliche Europa-Schule in Berlin,

Schulversuche in Hamburg und Hannover, vgl. u.a. Küppers und Schroeder 2017; den Beitrag Fleckenstein und Möller in diesem Band).

Im vorliegenden Beitrag liegt der Hauptakzent auf der Koordination des herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem Regelunterricht. Zwar besteht die Forderung nach einer Einbindung des herkunftssprachlichen Unterrichts in Konzepte einer koordinierten Sprachbildung schon seit Jahren (siehe z. B. BAGIV 1985; Gogolin 2013), entsprechende Modelle wurden jedoch in der schulischen Praxis bislang in erster Linie für die Alphabetisierung und die koordinierte Entwicklung von grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten in der Grundschule eingeführt und in Einzelversuchen systematisch umgesetzt (u.a. die Programme KOALA und Rucksack; vgl. Reich 2016). Gründe dafür liegen zum einen darin, dass nur wenige Bundesländer den herkunftssprachlichen Unterricht in ihr Regelangebot integriert haben (im Überblick Mediendienst Integration 2019). Wo dies der Fall ist, erschweren jedoch häufig schulorganisatorische Bedingungen wie jahrgangs- und schulübergreifende Lerngruppen oder das Angebot in Randzeiten die Kooperation mit den Lehrkräften des Regelunterrichts. Wo es aber gelingt, erweist sich die schulorganisatorische Eingliederung in den Schulbetrieb als lernförderlich (Schader und Truniger 2016). Zum anderen sind die heterogenen Sprachprofile und Motivationslagen der Schüler/innen zu berücksichtigen, die am Angebot teilnehmen. Schüler/innen, die in zweiter oder dritter Generation in Deutschland aufwachsen, bringen häufig eine im familiären Kontext erworbene dialektal oder regionale erworbene mündliche Varietät der Herkunftssprache mit (für das Türkische in Deutschland Schroeder und Dollnick 2013; für das Russische Brehmer und Mehlhorn 2016).

Mehrsprachige Literalität anzubahnen setzt voraus, dass das Spannungsverhältnis von standardsprachlicher Norm und individueller Varietät als Kontinuum (Hornberger 2003) verstanden und an der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Lernenden angeknüpft wird (vgl. den Beitrag von Brehmer und Mehlhorn in diesem Band; Chevalier 2004). Die sprachbewusste Förderung spezifischer mehrsprachiger Praktiken – wie z.B. Sprachmittlung (u.a. Reimann und Rössler 2013) oder Translanguaging (u.a. García 2009; vgl. den Beitrag von Gantefort in diesem Band) – lässt sich auch für die Koordination fachübergreifender Lernprozesse ausschöpfen.

---

## **2 Koordination von herkunftssprachlichem Unterricht und weiteren Fächern**

Ein mit anderen Fächern koordinierter herkunftssprachlicher Unterricht setzt eine institutionelle Einbindung in den schulischen Regelbetrieb und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte voraus. Dies ist im Rahmen vorliegender Konzepte für ein Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2011; Ehlich 2017) und in den Rahmenplänen einiger Bundesländer sowie der Schweiz und Österreich auch vorgesehen. Eine mögliche Strategie der Koordination ist die systematische Planung von gemeinsamen, fachübergreifenden Vorgehensweisen beim

Lehren und Lernen anhand von Textsorten (in der englischsprachigen Literatur wird der Begriff Genre verwendet) und sprachlich-kognitiven Handlungen (wie beschreiben, erklären oder begründen), die curricular von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II angelegt werden (vgl. auch Vollmer und Thürmann 2010; Hallet 2016).

Die Koordination von herkunftssprachlichem Unterricht mit dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht erfolgt durch das Lesen und Schreiben von vergleichbaren Sach- und Gebrauchstexten (z. B. Instruktionstexten, Berichten) oder durch die sprach- und kulturkontrastive Erarbeitung literarischer Texte (z. B. Märchen oder Lyrik). Gerade die wissensbasierte Auseinandersetzung mit Sachtexten weist ein hohes didaktisches Potenzial für ein fach- und sprachübergreifendes Vorgehen auf, da situationsabgelöste Abstraktionsprozesse, Konzeptbildung und literale Strukturen gefördert werden, die für bildungs- und fachsprachliches Handeln relevant sind (z. B. kohärente Textstrukturierung, exakte Wortwahl, Distanzierung durch Passiv oder man-Form, logische Relationen durch Nebensätze). Ergebnisse aus dem interdisziplinären BMBF-Forschungsprojekt SchriFT (Schreiben im Fachunterricht unter Berücksichtigung des Türkischen), das von 2014 bis 2020 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde, zeigen, dass die Verwendung von Textstrukturierungsmerkmalen in Instruktionstexten (temporale Konnektoren wie zuerst, dann, im Anschluss) zwischen den Sprachen Türkisch und Deutsch übertragen werden kann (Akkuş und Kaulvers 2019; Roll et al. 2016).

Die Versprachlichung von kognitiven Prozessen wird durch sprachliche Handlungen wie etwa beschreiben, berichten oder erklären umgesetzt. Beim Beschreiben soll beispielsweise ein Adressat so orientiert werden, dass er die Merkmale und Eigenschaften eines Gegenstands möglichst präzise und strukturiert erfassen kann. Diese basale Kernfunktion differenziert sich fachspezifisch in unterschiedlichen Textsorten aus, etwa als Bildbeschreibung in der Kunst, Konstruktionsbeschreibung in der Mathematik, Beschreibung eines Klimadiagramms in Geographie oder Personenbeschreibung im Deutsch- oder Türkischunterricht. Tabelle 1 zeigt, wie die Koordination durch sprachlich-kognitive Handlungen im herkunftssprachlichen Unterricht, im Deutschunterricht und im naturwissenschaftlichen Fachunterricht (hier als Beispiel Physik und Chemie) angebahnt werden kann (entwickelt im Projekt SchriFT, vgl. Akkuş und Kaulvers 2019). Sowohl die Bauanleitung im Deutschunterricht – etwa eines Smartphone-Lautsprechers – als auch die Durchführungsbeschreibung in einem Versuchsprotokoll im naturwissenschaftlichen Unterricht können als Instruktion charakterisiert werden. In beiden Fällen besteht die Funktion darin, den Aufbau präzise und strukturiert zu beschreiben, um den Adressaten möglichst genau zu instruieren. Die sprachlichen Mittel des Beschreibens sind in Teilen vergleichbar (u. a. temporale Strukturierung, Unpersönlichkeit). Hier bietet sich ein Ansatzpunkt, um die oben genannten Fächer zu koordinieren: Über die parallele Einführung des Beschreibens als Elemente der Textsorten Versuchsprotokoll und Bauanleitung werden sowohl die sprachlich-kognitiven Funktionen als auch die sprachlichen Mittel in den Fächern vermittelt.

| Fach                                   | Textsorte                                            | Sprachlich-kognitive Handlungen                                                                  | Sprachliche Mittel                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| HSU<br>z. B. Klasse 7                  | Bauanleitung                                         | Präzise und strukturierte <b>Beschreibung</b> des Aufbaus eines Gegenstandes                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Unpersönlichkeit</i></li><li>• <i>Textgliederungsmerkmale</i></li><li>• <i>handlungsanweisende Verben</i></li></ul>                                             |
| Deutschunterricht<br>z. B. Klasse 7    | Bauanleitung                                         | Präzise und strukturierte <b>Beschreibung</b> des Aufbaus eines Gegenstandes                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Unpersönlichkeit</i></li><li>• <i>Textgliederungsmerkmale</i></li><li>• <i>Verwendung handlungsanweisender Verben in Verbindung mit Präpositionen</i></li></ul> |
| z. B. Physik, Chemie<br>z. B. Klasse 7 | Durchführungsbeschreibung in einem Versuchsprotokoll | Präzise und strukturierte <b>Beschreibung</b> des Aufbaus und der Durchführung eines Experiments | <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Unpersönlichkeit</i></li><li>• <i>Textgliederungsmerkmale</i></li><li>• <i>Verwendung handlungsanweisender Verben in Verbindung mit Präpositionen</i></li></ul> |

**Tab. 1** Raster für eine Koordination entlang sprachlich-kognitiver Handlungen

Dieses Raster kann als Ausgangspunkt für schulinterne Absprachen zur Koordination des herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem Deutsch- und Fachunterricht genutzt werden. In Kooperation mit Schulen, die am Projekt SchriFT beteiligt waren, sowie bei Fort- und Weiterbildungen mit Lehrkräften aller Fächer wurden folgende Leitlinien entwickelt:

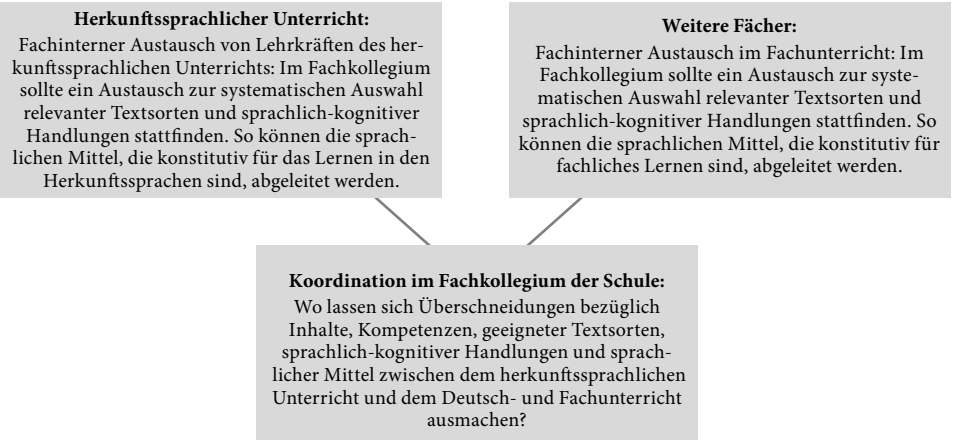


**Abb. 1** Koordination von herkunftssprachlichem Unterricht und weiteren Fächern

Vielfach empfohlen werden Modelle des Team-Teaching sowie der gegenseitigen Hospitation. Auch die fachübergreifende Planung von Projekten ist ein Ankerpunkt für koordiniertes

Lernen (vgl. die Vorschläge in Schader 2016; Giudici und Bühlmann 2014). Allerdings stehen wissenschaftliche Überprüfungen noch aus, die die Bedingungen für eine Wirksamkeit der Modelle aufzeigen können.

---

### 3 Fazit

Dass mehrsprachige Schüler/innen in der Lage sind, Sprachfähigkeiten von Sprache A in Sprache B und umgekehrt zu transferieren, wurde in den oben genannten Studien gezeigt. Der textsortenbasierte bzw. genreorientierte Ansatz einer funktionalen Koordination durch Textsorten und sprachlich-kognitive Handlungen bietet einen zentralen Ankerpunkt für eine mehrsprachig-inklusive Schulentwicklung (Büttner und Gürsoy 2018), die den interlingualen Transfer unterstützt. Die Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen für das fachliche Lernen setzt aber voraus, dass der herkunftssprachliche Unterricht eine reguläre Stellung im Gefüge der Schulfächer erhält.

### Literaturverzeichnis

- Akkus, N., & Kaulvers, J. (2019). „In das Plastikbechern Kreis ausschneiden“- Instruktionstexte auf Deutsch und Türkisch. Zur Analyse von Schreibleistungen deutsch-türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. In B. Ahrenholz, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 237–258). Berlin, Boston: de Gruyter.
- BAGIV – Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1985). *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Hamburg.
- Büttner, D., & Gürsoy, E. (2018). Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-) Modell. In M. Gutzmann (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 96–111). Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2016). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(1), S. 85–123.
- Chevalier, J. F. (2004). Heritage language literacy: Theory and practice. In *Heritage Language Journal*, 2(1), S. 26–44.
- Cummins, J. (2010). Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen* (S. 13–25). Münster, New York: Waxmann.
- Ehlich, K. (2017). Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 249–272). Münster, New York: Waxmann.



- Giudici, A., & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: EDK. <https://edudoc.ch//112080/files/StuB36A.pdf> (zuletzt geprüft: 03.08.2018).
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7–18). Münster: Waxmann.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Gürsoy, E., & Roll, H. (2018). Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In W. Griefhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (S. 350–364). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Hallet, W. (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hornberger, N. (Hrsg.) (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (Bilingual Education & Bilingualism Bd. 41). Bristol: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Küppers, A., & Schroeder, C. (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 46(1), S. 56–71.
- Mediendienst Integration (2019). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? Berlin. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher\\_Unterricht\\_2019.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf) (zuletzt geprüft: 11.06.2019).
- Reich, H. (2016). Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. In B. Schader (Hrsg.), *Grundlagen und Hintergründe. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch* (S. 168–171). Zürich: Orell Füssli.
- Reimann, D., & Rössler, A. (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Roll, H., Gürsoy, E., & Boubakri, C. (2016). Mehrsprachige Literalität fördern. Ein translingualer Ansatz zur Koordinierung von Deutsch- und herkunftssprachlichen Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. In *Der Deutschunterricht*, 6(16), S. 57–67.
- Rosenberg, P., & Schroeder, C. (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schader, B. (Hrsg.) (2016). *Grundlagen und Hintergründe. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B., & Truniger, M. (2016). Was ist und was will der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU)? Hintergrundtext. In B. Schader (Hrsg.), *Grundlagen und Hintergründe. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch* (S. 10–20). Zürich: Orell Füssli.
- Schroeder, C., & Dollnick, M. (2013). Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch. In C. Riemer, H. Brandl, E. Arslan & E. Langelahn (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft, Tagungsband* (S. 101–114). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Usanova, I. (2019). *Biscriptuality: Writing skills among German-Russian adolescents*. Amsterdam: Benjamins.
- Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L., & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), S. 151–179.

# Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden

Grit Mehlhorn und Katharina Mechthild Rutzen

## 1 Heterogene Lerngruppen im Fremdsprachenunterricht

In Schulfremdsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Russisch sind Lerngruppen, in denen Schüler/innen mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlichen Vorkenntnissen gemeinsam unterrichtet werden, keine Seltenheit. Insbesondere Herkunftssprachenlernende (HSL), für die die Zielsprache gleichzeitig auch ihre Familiensprache ist, bringen besondere Voraussetzungen mit und haben in der Regel auch andere Erwartungen an diesen Unterricht als ihre Mitschüler/innen (zu den Charakteristika von HSL vgl. Mehlhorn 2017). Dies stellt einerseits eine Bereicherung der Lerngruppe dar, birgt aber auch Herausforderungen: Je nach Gruppenzusammensetzung und -dynamik kommt es z. B. vor, dass Fremdsprachenlernende (FSL) in Anwesenheit von flüssig sprechenden HSL Sprechhemmungen zeigen.

Stark heterogene Lerngruppen stellen hohe Anforderungen an die Diagnosekompetenzen sowie die methodisch-didaktische und organisatorische Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen. Da sich Fremdsprachenunterricht (FSU) an Curricula für Fremdsprachenlernende orientiert,<sup>1</sup> hängen die Möglichkeiten für den Erhalt und Ausbau der Herkunftssprache davon ab, inwieweit die Lehrkräfte sich auf HSL als spezielle Zielgruppe einlassen und sie bewusst durch binnendifferenzierende Lernangebote fördern. Dies betrifft auch den FSU an Hochschulen.

---

1 Vgl. jedoch gute Ansätze der Berücksichtigung von HSL im niedersächsischen Russischlehrplan für das Gymnasium (Niedersächsisches Kultusministerium 2019).

## **2 Erwerbsunterschiede und Lernbedarfe von Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlernenden**

Von gleichaltrigen FSL unterscheiden sich HSL insbesondere durch den zeitversetzten Erwerb der schriftlichen und mündlichen Sprachkompetenzen (vgl. Mehlhorn in diesem Band). Während FSL oft erst im frühen Jugendalter mit der Zielsprache in Berührung kommen, dann jedoch in einem institutionellen Kontext mit allen sprachlichen Kompetenzbereichen gleichermaßen konfrontiert werden und sich auch metasprachliches Wissen aneignen, haben HSL ihre L1 von Geburt an ungesteuert in der Familie erworben. Ihr sprachliches Wissen ist eher implizit und unbewusst. Eine Alphabetisierung erfolgt in vielen Fällen erst im institutionalisierten Unterricht.

Aus den Unterschieden im Erwerbsmodus resultieren unterschiedliche Stärken und Defizite von FSL und HSL. Herkunftssprecher/innen sind FSL in den mündlichen Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Aussprache und Alltagssprachlicher Wortschatz häufig überlegen. Während viele HSL relativ flüssig über Alltagsthemen sprechen können, kommen bildungssprachliche Lexik und Strukturen in ihrem Input selten vor, so dass sie in diesem Bereich von fortgeschrittenen FSL überflügelt werden können. Ähnliches gilt für explizites metalinguistisches Wissen und Orthographie, da sich FSL beim gesteuerten Spracherwerb von Beginn an explizites sprachliches Wissen aneignen, was potentiell zu einer anders ausgeprägten Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit führen kann (zu einer ausführlichen Gegenüberstellung von Sprachlernbedarfen der beiden Gruppen vgl. u. a. Kagan und Dillon Source 2001; Carreira 2016). In Bezug auf die hier prototypisch dargestellten Unterschiede zwischen beiden Lerngruppen (vgl. Zyzik 2016) ist jedoch auch die große Variabilität der Sprachkompetenzen zwischen einzelnen HSL zu beachten, die bereits Binnendifferenzierung in der Gruppe der HSL erfordert.

---

## **3 Forschungsstand zum Unterricht mit Herkunftssprechern**

Zum Unterricht mit HSL gibt es im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige Forschungsergebnisse. Caprez-Krompæk (2010) weist in ihrer Langzeitstudie zum Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur auf die Sprachentwicklung von HSL in der Schweiz bessere Leistungen von HSL nach, die Albanisch- und Türkischunterricht besuchen, verglichen mit Schüler/innen ohne solchen Unterricht. Brehmer und Mehlhorn (2018) konnten in ihrer Studie mit bilingualen Jugendlichen ein besseres Abschneiden von Schüler/innen mit Unterricht in den Herkunftssprachen Polnisch und Russisch im Bereich Wortschatz zeigen, während die Befunde in anderen Sprachkompetenzen nicht ganz so eindeutig ausfielen. Aus Sicht der in diesem Projekt befragten Polnisch- und Russischlehrenden sowie der Eltern der bilingualen Jugendlichen sind positive Effekte für Erhalt und Weiterentwicklung der Herkunftssprache insbesondere dann zu erwarten, wenn der Unterricht

- durch die Nutzung der Herkunftssprache im familiären Kontext gestützt wird,
- über einen längeren Zeitraum regelmäßig besucht wird,
- mehrere Unterrichtsstunden pro Woche umfasst,
- HSL als Zielgruppe berücksichtigt und v.a. den Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen fördert,
- die Motivation der Lernenden am Ausbau ihrer Herkunftssprache erhält,
- zu einer Wertschätzung der Herkunftssprache beiträgt (ebd., S. 289).

García García (2019) hat bilingualen Unterricht an einer Stadtteilschule in Hamburg aus der Perspektive von Schüler/innen mit Spanisch als Familiensprache untersucht. Ihr zufolge trägt der bilinguale Unterricht zum Erhalt und zur Aufwertung des Spanischen bei und hilft den HSL dabei, bessere Leistungen im Spanischen zu erzielen (ebd., S. 362). Das Projekt „Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund oder einer besonderen Begabung beim Französischlernen“ verfolgt das Ziel, Schüler/innen, die im Kanton Basel-Stadt bilingual mit Französisch aufwachsen, in der Volksschule adäquat zu fördern. Flexibel einsetzbare Lernparcours ermöglichen ein projektartiges, an den sprachlichen Ressourcen der Kinder orientiertes Arbeiten und die Förderung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen (Egli Cuenat et al. 2019). Bemerkenswert ist das große Interesse von Schüler/innen ohne frankophonen Hintergrund an diesem zusätzlichen Unterrichtsangebot (ebd.). Die größten Chancen für den Ausbau der HS bieten Immersionsmodelle mit bilinguaalem Sachfachunterricht, wie er z. B. an den Staatlichen Europaschulen in Berlin für die Sprachen Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch angeboten wird (zu einer Evaluation dieses Schulmodells vgl. Möller et al. 2017).

Doch auch aktuelle Lehrwerke für den „herkömmlichen“ Fremdsprachenunterricht (z. B. für Russisch) bieten bereits systematisch Differenzierungsangebote für HSL an. Eine wissenschaftliche Untersuchung der Frage, ob und wie diese Angebote erfolgreich in der Praxis genutzt werden, steht jedoch noch aus. Für eine empirisch fundierte Didaktik des FSU mit heterogenen Gruppen müsste der Unterricht selbst untersucht werden, z. B. in Form von Aktionsforschung.

Die US-amerikanische Forschung zu Unterricht in gemischten Gruppen zeigt, dass grammatikorientierte Methoden und Materialien, die ursprünglich für FSL konzipiert wurden, für HSL wenig geeignet sind, da sie eine gewisse Erfahrung mit dem Lernen von Sprache als formalem System, explizites Sprachwissen und eine metalinguistische Bewusstheit voraussetzen (Zyzik 2016, S. 25 f.). Dagegen gelten Prinzipien und Aktivitäten zur Vermittlung von fremdsprachigem Wortschatz durchaus als auf den Unterricht mit HSL übertragbar (ebd., S. 29).

## 4 Methodik/Didaktik für den Umgang mit heterogenen Gruppen

Lehrpersonen, die FSL und HSL gemeinsam unterrichten, sollten die Lernbedürfnisse beider Gruppen, aber auch die individuellen Unterschiede zwischen einzelnen Lernenden im Auge haben. Ein wichtiges Prinzip stellt in diesem Zusammenhang die Binnendifferenzierung dar (vgl. Rutzen 2018). In einem binnendifferenzierten Unterricht werden Curricula, Lehrmethoden und -materialien, Lernaktivitäten und -produkte auf flexible Weise modifiziert, um den Bedürfnissen individueller Lernender oder bestimmter Untergruppen entgegenzukommen und die Lernmöglichkeiten für alle zu maximieren (Tomlinson 2003, S. 121). Während es für FSL zunächst wichtig ist, eine gewisse sprachliche Flüssigkeit zu erlangen, können für HSL schneller Komplexität und Korrektheit in den Fokus treten. Eine große Fehlertoleranz, wie sie im kommunikativen FSU üblich ist, könnte für HSL insofern kontraproduktiv sein, als diese wenig Veranlassung hätte, sich mit ihren Lernbedarfen auseinanderzusetzen. Gleichzeitig ist auch Feedback positiver Art vonnöten, um HSL in ihren vorhandenen Kompetenzen zu bestärken und sie zu Lernfortschritten zu motivieren.

Im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts kann z. B. eine auf HSL zugeschnittene kontextgebundene Lexikvermittlung die Aufmerksamkeit auf weniger frequentes Vokabular lenken, die Tiefe des Wortschatzwissens verbessern, abgeleitete Formen und Wortfamilien bewusst machen, Mittel zur Wortbildung entdecken lassen und die metalinguistische Bewusstheit der HSL entwickeln. Auch bei der Fokussierung auf grammatische Formen sollten Bedeutung und Funktion in einem bestimmten Kontext im Vordergrund stehen, so dass die HSL Grammatik als Mittel zur Konstruktion von Sinn wahrnehmen können. Diese Konzeptualisierung von Grammatik ist kompatibel mit einem inhalts-, handlungs- und aufgabenbasierten Ansatz und verspricht eher Erfolg als eine Sammlung von abstrakten Regeln und Grammatikübungen ohne Bezug zu kommunikativen Kontexten (Zyzik 2016, S. 33).

Im FSU wird über eine geografische Region hinaus verbindliche Sprachvariante vermittelt, die in Grammatiken kodifiziert ist, z. B. Hochchinesisch, Standardtürkisch oder die moderne arabische Schriftsprache. Eine Stigmatisierung von HSL aufgrund der zu Hause gesprochenen Dialekte sollte vermieden werden; vielmehr sollten die Schüler/innen für das Nebeneinander von Varietäten, deren Unterschiede und verschiedene Anwendungsbereiche sensibilisiert werden (vgl. Schader 2018, S. 10 f.). Dies gilt auch für Unterschiede zwischen der informellen (meist mündlichen) Alltagssprache und einer am Standard orientierten Schriftsprache. HSL sollten angeleitet werden, sich auch zu Themen zu äußern, die eine abstraktere Perspektive verlangen, z. B. in Diskussionen, in denen Argumente strukturiert hervorgebracht und eine Meinung vertreten werden muss. Die Anbahnung von Registerkompetenz in der HS kann über Vergleiche mit dem Deutschen, die Arbeit mit Paralleltexten, Wörterbüchern und Online-Korpora erfolgen. Auch Lernaufgaben zur kommunikativen Sprachmittlung bieten Gelegenheiten zur schrittweisen Erweiterung der Funktionsbereiche, wie etwa beim Dolmetschen in formellen Situationen oder bei Aufgaben zur schriftlichen Sprachmittlung (Zusammenfassen, sinngemäßes Übertragen) von Texten mit bildungssprachlichen Strukturen.

Interessante Möglichkeiten zur Sprachreflexion ergeben sich aus der Betrachtung kontaktsprachlicher Phänomene wie etwa Entlehnungen aus dem Deutschen oder Englischen sowie *Code-Switching* und *Translanguaging* in der mehrsprachigen Kommunikation (vgl. Gantefort in diesem Band). Man könnte HSL im Anfangsunterricht gestatten, ihre ersten Entwürfe schriftlicher Texte in gemischter Sprache aus herkunftssprachlichen und deutschen Elementen zu schreiben und diese im Anschluss zu überarbeiten und in einen zielsprachigen Text zu überführen. Durch die Beschäftigung mit mehrsprachiger Lyrik oder Auszügen aus Migrationsliteratur ergeben sich vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenswelt der Schüler/innen.

Einige in der US-amerikanischen Fachliteratur beschriebenen Vermittlungsprinzipien für die Arbeit mit HSL (vgl. u. a. Carreira 2016) sind auch auf den Kontext an deutschen Schulen übertragbar. Dazu gehört der sogenannte *macro approach* (Kagan und Dillon 2001), welcher im Vergleich zum Unterricht mit FSL weniger kleinschrittig ist, da an das Vorwissen der HSL angeknüpft werden kann und schon früh ein Arbeiten mit komplexeren authentischen Medienprodukten und Texten möglich ist, wobei die vorhandenen Kompetenzen der HSL in Richtung ihrer Lernbedarfe erweitert werden:

- vom Hörverstehen zum Leseverstehen,
- von gesprochener Sprache zu geschriebener Sprache,
- von Alltagssprache zu weiteren Registern und Bildungssprache,
- von alltäglichen Aktivitäten zu Aktivitäten im Klassenzimmer,
- von der Lebenswelt der HSL (z. B. in Bezug auf ihre Identität und Gruppenzugehörigkeit) hin zu Unterrichtsinhalten (Carreira 2016, S. 130).

Binnendifferenzierung zwischen HSL und FSL und zwischen unterschiedlich leistungsstarken Lernenden ist v. a. dann gut umsetzbar, wenn es verbindende Elemente – etwa eine gemeinsame Problemfrage – gibt, mit der sich die gesamte Gruppe beschäftigt, wobei Umfang und Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, eingesetzten Sozialformen, Medien oder Hilfen für verschiedene Lernende variiert werden bzw. Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden. Wichtig ist es, nach differenzierenden Maßnahmen in der Sicherungsphase die unterschiedlichen Ergebnisse auf der inhaltlichen Ebene wieder zusammenzuführen und den Lernenden formatives Feedback zu geben. So ist es denkbar, dass die Lerngruppe an einem gemeinsamen Thema arbeitet, FSL und HSL jedoch verschiedene Versionen von Arbeitsblättern, unterschiedlich komplexe Aufgabenstellungen oder auch verschiedene Texte zum selben Thema erhalten, bspw. umfangreichere authentische Texte für HSL und gekürzte, didaktisierte Texte für FSL. Beim Üben des Hörverstehens können FSL Aufgaben zum globalen und selektiven Hören z. B. in Form von Multiple Choice- oder Ja/Nein-Fragen erhalten, während HSL gebeten werden, während des Hörens gezielt Notizen anzufertigen, um den Inhalt im Anschluss mündlich oder schriftlich wiederzugeben. Konkrete Vorschläge zur Wortschatzarbeit mit Lese- und Hörtexten für HSL unterbreitet Zyzyk (2016, S. 31 f.).

HSL können FSL im Unterricht unterstützen, indem sie bspw. unbekannte Vokabeln erklären oder zielsprachliche Aufgabenstellungen auf Deutsch zusammenfassen.

Bei Rollenspielen und Sprachmittlungsaufgaben sollten HSL mit den sprechintensiven, anspruchsvollen Rollen betraut werden. Im Sinne der Methode „Lernen durch Lehren“ (LdL) ist es denkbar, dass HSL kürzere Unterrichtssequenzen, Minipräsentationen in der Zielsprache oder auch die Moderation einer Diskussion oder Debatte übernehmen. Wenn sie konkrete Rechercheaufträge erhalten, können HSL als „*local ethnographers*“ ihrer Familien agieren (vgl. Beaudrie et al. 2014, Kap. 9), sich kulturelles Wissen aneignen, dieses im Unterricht präsentieren und somit zu einer sprachlichen und kulturellen Bereicherung und einem spannenden FSU für alle Beteiligten beitragen. Diese Bezugnahme auf lokale herkunftssprachliche Communities kann für alle Lernenden motivierend sein und durch die gemeinsame Erkundung außerschulischer Lernorte oder ganze Lernprojekte ergänzt und erweitert werden (vgl. Parra 2016).

## Literaturverzeichnis

- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. Columbus, OH: McGraw Hill.
- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018). Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch – Einstellungen und Effekte. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren* (S. 259–292). Tübingen: Stauffenburg.
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Carreira, M. (2016). Supporting heritage language learners through macrobased teaching. Foundational principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. In M. Fairclough & S. M. Beaudrie (Hrsg.), *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom* (S. 123–142). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Egli Cuenat, M., Oliveira, M., & Trommer, B. (2019). Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz. Konzept, institutionelle Zusammenarbeit, Materialien und erste Erfahrungen. In *Babylonia didattica*, 1/2019, S. 72–76.
- García García, M. (2019). Herkunftssprache Spanisch im bilingualen Unterricht: Aus- und Wechselwirkungen. In C. Falkenhagen, H. Funk, M. Reinfried & L. Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal* (S. 355–367). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kagan, O., & Dillon Source, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. In *The Slavic and East European Journal*, 45(3), S. 507–518.
- Mehlhorn, G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), S. 43–55.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster u. a.: Waxmann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 6–10. Russisch*. Hannover.
- Parra, M. L. (2016). Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness. In M. Fairclough & S. M. Beaudrie (Hrsg.), *Innovative strategies for*

- heritage language teaching. A practical guide for the classroom* (S. 166–190). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Rutzen, K. M. (2018). Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), S. 97–107.
- Schader, B. (2018). *Umgang mit Dialekt und Standardsprache. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum development.
- Zyzik, E. (2016). Toward a prototype model of the heritage language learner. Understanding strengths and needs. In M. Fairclough & S. M. Beaudrie (Hrsg.), *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom* (S. 19–38). Washington, DC: Georgetown University Press.



# Modelle bilingualen Lernens

Johanna Fleckenstein und Jens Möller

## 1 Bilinguales Lernen

In zahlreichen gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten ist die Beherrschung mehrerer Sprachen zur Notwendigkeit geworden. Die Europäische Kommission (2003) erwartet, dass Schüler/innen neben der Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen lernen. Bilinguales Lernen ist ein Sammelbegriff für verschiedene Modelle des institutionalisierten Erwerbs weiterer Sprachen zusätzlich zur Erstsprache. Dieser umfasst Erwerbsformen und Lernprozesse, in denen neben der vorherrschenden Schul- bzw. Unterrichtssprache eine Zweit- oder Fremdsprache (hier generalisierend mit L2 bezeichnet) in variablen Anteilen verwendet wird.

Es können zwei Wege unterschieden werden, wie bilinguales Lernen im Rahmen institutionalisierter Lernumgebungen realisiert wird: Einerseits ist hier der schulisch gesteuerte Prozess des L2-Erwerbs in eigens dafür geschaffenen institutionalisierten Übungssituationen (Fremdsprachenunterricht) gemeinsam mit anderen Schüler/innen zu nennen. Dieser Kontext betont das Konzept des Fremdsprachenlernens, in dem die Vermittlung sprachlicher Strukturen im Vordergrund des Unterrichts steht (*focus on form*). Der zweite Weg ist die Verwendung einer L2 als Medium zur Vermittlung von Inhalten; der eigentliche (curriculare) Lerngegenstand ist dabei ein nicht-sprachliches Sachfach (z. B. Biologie- oder Geschichtsunterricht auf Englisch). Aufgrund des inhaltlich-sachfachlichen Fokus (*focus on meaning*) soll die L2 überwiegend implizit erworben werden (statt explizit gelernt; Krashen 1982).

Verschiedene Formen bilingualer Unterrichtsprogramme machen sich die vorrangig impliziten Sprachlernprozesse zunutze. Unterschiede zwischen den Varianten bilingualer Programme finden sich in der bildungspolitischen Zielsetzung sowie im Ausmaß, in dem die Verkehrssprache des Landes und die jeweilige zweite Sprache (hier Partnersprache genannt) als Unterrichtssprachen genutzt werden. Beim bilingualen Sachfachunterricht (*content and language integrated learning*; CLIL) wird die Partnersprache in der Sekundarstufe in einem oder wenigen Fächern (< 50 %) als Unterrichtssprache verwendet, während bei der Einwegimmersion häufig schon in der Grundschule der Großteil der Unterrichtsfächer (> 50 %) die Partnersprache nutzen. Beide Formen haben den Erwerb einer globalen oder

regionalen *lingua franca* zum Ziel, die für alle Lernenden eine Fremdsprache darstellt. Bei der Zweiwegimmersion werden Schüler/innen mit zwei unterschiedlichen L1 im Klassenverband in manchen Fächern in ihrer jeweiligen L1 und in anderen Fächern in ihrer jeweiligen L2 unterrichtet. Herkunftssprachenunterricht ist in der Regel Zusatzunterricht für Schüler/innen, die nicht mit der Verkehrssprache als L1 oder bilingual aufgewachsen sind (vgl. Woerfel et al. und den Beitrag von Mehlhorn in diesem Band). In diesem Zusatzunterricht werden sowohl schriftsprachliche als auch sachfachliche Kompetenzen in ihrer L1 vermittelt. Ziel der Zweiwegimmersion und des Herkunftssprachenunterrichts ist meist eine gelingende (sprachliche) Integration und Förderung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen als ein Kernanliegen schulischer Bildung. Im Folgenden sollen empirische Befunde zu den genannten Varianten bilingualer Unterrichtsprogramme kurz vorgestellt werden, wobei der Fokus auf den Kompetenzen in der L2, in der L1, in den anderen Schulfächern und auf nicht-kognitiven Faktoren liegt.

Der bilinguale Sachfachunterricht (oft Biologie, Geographie, Geschichte/Politik) bietet die Möglichkeit, die Lerngelegenheiten in der L2 zu verstärken ohne den Stundenplan zu verändern, da lediglich eine andere Instruktionssprache für ohnehin vorgesehene curriculare Inhalte im Sachfach eingesetzt wird. CLIL-Lehrkräfte sind typischerweise nicht ersprachig in der Unterrichtssprache, teils auch keine studierten Fremdsprachenlehrkräfte, sondern im Sachfach ausgebildet. Als didaktischer Vorteil von CLIL wird betrachtet, die L2 in einem authentischen Kontext des Erlernens von Sachverhalten einsetzen zu können, ohne sie als eigenes Unterrichtsfach zum Lerngegenstand zu machen.

CLIL-Klassen werden vor allem an Gymnasien eingerichtet, wo sie wiederum selektiv Schüler/innen mit positiven sprachlichen, kognitiven und sozioökonomischen Voraussetzungen anziehen und diese zusätzlich entsprechend fördern (Rumlich 2014). Viele Studien finden jedoch auch nach Kontrolle dieser Selektionsmerkmale deutliche Leistungsvorteile in der L2, was das Sprachniveau in CLIL-Klassen angeht. Nold et al. (2008) sowie Dallinger et al. (2016) konnten zeigen, dass die bilingual Unterrichteten trotz vergleichbarer Ausgangsbedingungen über ein höheres Englischniveau (insbesondere Hörverstehen) verfügten als die Schüler/innen mit konventionellem Fremdsprachenunterricht. Folglich sind mit der Einführung von CLIL-Programmen bessere Zweitsprachenkompetenzen zu erwarten, die nur teilweise auf Selektions- und Vorbereitungseffekte zurückzuführen sind. Empirische Studien ergaben mehrheitlich sachfachliche Kompetenzen, die mit denen verkehrssprachig unterrichteter Lernender vergleichbar sind. Diese Befunde können den Befürchtungen bezüglich fachlicher Leistungseinbußen entgegengehalten werden, sofern hinreichende sprachliche Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden vorhanden sind. Rumlich (2014) fand darüber hinaus, dass der CLIL-Unterricht zu dauerhaft erhöhtem Interesse an der Fremdsprache führte (wenngleich sich auch hier eine deutliche Eingangsselektion zeigte).

Bei der Einwegimmersion werden Schüler/innen, die die Verkehrssprache des entsprechenden Landes als L1 sprechen, vollständig (*full immersion*) oder fast vollständig (*partial immersion*) in einer Zweitsprache unterrichtet (Johnson und Swain 1997). Immersionsunterricht wird als Eintauchen in ein Sprachbad verstanden (engl. *immersion* = das Eintauchen). In solchen Programmen werden meist Sprachen mit hohem Prestige gewählt

oder Sprachen, zu denen ein enger nachbarschaftlicher Bezug besteht. Häufig findet sich ebenfalls eine positiv selektierte Schüler/innenschaft aus bildungsnahen Elternhäusern mit guten kognitiven Voraussetzungen (Zaunbauer und Möller 2010).

Insgesamt zeigen sich enorme Vorteile immersiv unterrichteter Schüler/innen in der L2, die weit über die Selektionseffekte hinausgehen (Deventer et al. 2016; Lo und Lo 2014). Anfänglich auftretende Verzögerungen in den L1-Kompetenzen können schnell ausgeglichen werden, so dass sich auch aufgrund von angenommenen sprachlichen Transfereffekten teilweise Vorteile in der L1 entwickeln (Gebauer et al. 2012). Ähnlich wie beim bilingualen Sachfachunterricht bestätigen sich Befürchtungen bezüglich erheblicher Leistungseinbußen in den Sachfächern nicht (mit wenigen Ausnahmen, siehe z. B. Marsh et al. 2000). Studien finden hier mehrheitlich mindestens vergleichbare Leistungen (Fleckenstein et al. 2019; Lo und Lo 2014; Zaunbauer und Möller 2010). Allerdings ist bei den Studien zu bedenken, dass die Prüfung der Vorteile von Einwegimmersion ebenfalls eine sorgfältige Kontrolle von Hintergrundvariablen voraussetzt. Wie die Meta-Analyse von Deventer et al. (2016) argumentiert, sind Leistungsvorteile bilingualer Programme insbesondere dann interpretierbar, wenn sie über die Selektionseffekte hinausgehen. Dies trifft auf die zweitsprachigen Leistungen in bemerkenswertem Ausmaß zu. Dabei ist der Vorteil immersiver Programme dann besonders groß, wenn sie früh beginnen, möglichst umfangreiche L2-Instruktion vorhanden ist, und in der L2 alphabetisiert wird.

Bei dualer oder Zweiwegimmersion werden zwei Sprachen möglichst gleichberechtigt als Instruktionsmedium im Verhältnis 50:50 in den einzelnen Unterrichtsfächern verwendet. Die Einwegimmersion wird hier dadurch erweitert, dass Schüler/innen der Mehrheitsprache gemeinsam mit Schüler/innen, die eine Minderheitensprache als L1 sprechen, unterrichtet werden. Die duale Immersion bringt einige Besonderheiten mit sich, die sie von den anderen Formen des bilingualen Lernens unterscheidet: So können beide Sprachen auch außerhalb des Unterrichts zwischen allen Schüler/innen gesprochen werden, da sie für jeweils einen relevanten Teil der Schüler/innen die Erstsprache darstellen. Vor allem aber sind die Lehrkräfte der partnersprachig unterrichteten Fächer meist erstsprachig in dieser Sprache.

In Deutschland sind Angebote selten, die von Schulbeginn an auf eine doppelte Alphabetisierung für zwei Sprachgruppen setzen. Beispiele sind vor allem die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB), die duale Immersionsprogramme für mehrere Partnersprachen anbietet (Möller et al. 2017), die deutsch-sorbische Schule (Gantefort 2013) und die bilingualen Grundschulklassen in Hamburg (Gogolin et al. 2007). Für duale Immersionsprogramme zeigten sich international in *large scale*-Studien positive Effekte auf schulische Leistungen (siehe im Überblick Kim et al. 2015).

Empirische Studien zeigen, dass die Erwartungen an das Erlernen einer Zweitsprache bei paralleler Förderung der erstsprachigen Kompetenzen erfüllt werden (Baumert et al. 2017; Fleckenstein et al. 2017). Auch in Bezug auf das Lernen in den Sachfächern zeigen dual immersive Unterrichtsprogramme langfristig meist keine Nachteile (Baumert et al. 2012; Baumert et al. 2017; Fleckenstein et al. 2017). Lindholm-Leary (2000) fand positivere Einstellungen von Schüler/innen aus dualen Immersionsprogrammen zum Multikultura-

lismus und positivere Einstellungen zu anderen Sprachen und Ethnien als bei konventionell unterrichteten Schüler/innen. Zander et al. (2017) stellen interessante Unterschiede zu den Präferenzen bei Sozialkontakten fest. Nach ihren soziometrischen Analysen sind an der SESB Schüler/innen besonders an Kontakten zu partnersprachig Aufgewachsenen interessiert, während an sonstigen Regelschulen besonderes Interesse an Kontakten zu deutschsprachig Aufgewachsenen besteht.

Herkunftssprachenunterricht kann als zusätzlicher und freiwilliger Ergänzungsunterricht durch die Schule selbst oder andere Institutionen organisiert sein. Er wird in einer Sprache durchgeführt, die nicht die Verkehrssprache des Landes, aber die Erstsprache für die teilnehmenden Schüler/innen ist. Der Unterricht kann sowohl einen sprachlichen als auch einen sachfachlichen Fokus aufweisen; die L1 der Lehrkräfte ist die Unterrichtssprache. Solche Angebote gibt es insgesamt wenig in Deutschland. Häufig finden sie sich in Großstädten und in Sprachen, die für hinreichend viele Personen die Erstsprache darstellen. Stanat und Edele (2017) hielten in einem Überblicksbeitrag fest, dass entsprechende Studien zu Effekten herkunftssprachlichen Unterrichts sehr selten sind. Theoretisch sind sowohl Vorteile als auch Nachteile solchen Zusatzunterrichts gut begründbar. Positive Wirkungen könnten nach Kempert et al. (2016) kognitiv durch Transfereffekte und kulturell durch eine förderliche Einbindung in die eigene ethnische Gruppe erklärt werden. Mögliche negative Effekte werden damit zu erklären versucht, dass zusätzlicher Unterricht in der Herkunftssprache vom Erlernen verkehrssprachiger Kompetenzen ablenke (Esser 2009). Insgesamt zeigen die wenigen Studien aber, dass der herkunftssprachliche Unterricht zumindest keine Nachteile mit sich bringt (Cheung und Slavin 2012; Kempert et al. 2016).

Die große Mehrzahl der Studien zum bilingualen Sachfachunterricht, zur Einwegimmersion und zur dualen Immersion berichtet positive Effekte auf die L2-Kompetenzen und meist keine Einbußen in den schulischen Leistungen anderer Fächer. Eine der großen Herausforderungen an Studien zu den Effekten bilingualer Unterrichtsprogramme bleibt die Berücksichtigung von Selektionseffekten. Daneben bleiben weitere Herausforderungen bestehen, wenn die Frage nach den Gründen für positive Leistungsentwicklungen in bilingualen Programmen beantwortet werden soll. Baumert et al. (2012) nennen bereits mögliche Faktoren wie die Didaktik des bilingualen Unterrichts, die erhöhte Wochenstundenzahl des Sprachunterrichts, die Intensität schulischer und außerschulischer Sprachkontakte und die Kompetenzen der Lehrkräfte, die einzeln und kombiniert für Unterschiede zwischen bilingualen und monolingualen Programmen sorgen können. Zudem ist die Frage der Effekte der Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit der beteiligten Sprachen zueinander auf die Lernergebnisse der Schüler/innen zu klären. Die Erforschung und in der Folge die Optimierung der Unterrichtspraxis in bilingualen Programmen sind weitere bedeutende Herausforderungen.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J., Köller, O., & Lehmann, R. H. (2012). Leseverständnis im Englischen und Deutschen und Mathematikleistungen bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit. Ergebnisse eines Zwei-Wege-Immersionsprogramms. In *Unterrichtswissenschaft*, 40(4), S. 290–315.
- Baumert, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Preusler, S., Paulick, I., & Möller, J. (2017). Die schulischen Leistungen an der SESB – 4. Jahrgangsstufe. In J. Möller, F. Hohenstein, J. Fleckenstein, O. Köller & J. Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren: Die Staatliche Europa-Schule Berlin* (S. 95–187). Münster: Waxmann.
- Cheung, A. K., & Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. In *Review of Educational Research*, 82(4), S. 351–395.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences: Killing two birds with one stone? In *Learning & Instruction*, 41, S. 23–31.
- Deventer, J., Machts, N., Gebauer, S. K., & Möller, J. (2016). *Immersionsunterricht und schulische Leistungen: Eine Drei-Ebenen Meta-Analyse*. Vortrag gehalten anlässlich des Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 2016, Leipzig.
- Europäische Kommission (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d> (zuletzt geprüft: 07.06.2020).
- Fleckenstein, J., Gebauer, S. K., & Möller, J. (2019). Promoting mathematics achievement in one-way immersion: Performance development over four years of elementary school. In *Contemporary Educational Psychology*, 56, S. 228–235.
- Fleckenstein, J., Möller, J., Hohenstein, F., Radmann, S., Becker, M., & Baumert, J. (2017). Die schulischen Leistungen an der SESB – 9. Jahrgangsstufe und 15-Jährige. In J. Möller, F. Hohenstein, J. Fleckenstein, O. Köller & J. Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren: Die Staatliche Europa-Schule Berlin* (S. 189–253). Münster: Waxmann.
- Gantefort, C. (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder – Entwicklung und sprachensübergreifende Fähigkeiten* (Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 21). Münster: Waxmann.
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M., & Möller, J. (2012). Erstsprachliche Leistungsentwicklung im Immersionsunterricht: Vorteile trotz Unterrichts in einer Fremdsprache? In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), S. 183–196.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). *Bericht 2003: Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg. <https://heimatkunde.boell.de/2008/02/01/bilinguale-grundschulen-hamburg-ein-erfolgreicher-schulversuch> (zuletzt geprüft: 07.06.2020).
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, GB: University Press.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kim, Y. K., Hutchison, L. A., & Winsler, A. (2015). Bilingual education in the United States: an historical overview and examination of two-way immersion. In *Educational Review*, 67, S. 236–252.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, GB: Pergamon Press.
- Lindholm-Leary, K. (2000). *Biliteracy for a global society: An idea book on dual-language education*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Kong, C.-K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. In *Harvard Educational Review*, 70(3), S. 302–347.
- Möller, F. Hohenstein, J. Fleckenstein, O. Köller, & J. Baumert (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren: Die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Nold, G., Hartig, J., Hinz, S., & Rossa, H. (2008). Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 451–457). Weinheim: Beltz.
- Rumlich, D. (2014). Prospective CLIL and non-CLIL students' interest in English (classes): A quasi-experimental study on German sixth-graders. In R. Breeze, C. Martínez Pasamar, C. Llamas Saíz & C. Tabernero Sala (Hrsg.), *Integration of theory and practice in CLIL* (S. 75–95). Amsterdam, NL: Rodopi.
- Stanat, P., & Edele, A. (2016). Language proficiency and the integration of immigrant students in the education system. In R. A. Scott & S. M. Kosslyn (Hrsg.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (S. 1–15). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Zander, L., Hannover, B., Steglich, C., & Baumert, J. (2017). Soziale Eingebundenheit in immersiven und monolingualen Klassenzimmern. Ein Index zur Messung sprachbezogener Inklusion. In J. Möller, F. Hohenstein, J. Fleckenstein, O. Köller & J. Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren: Die Staatliche Europa-Schule Berlin* (S. 287–305). Münster: Waxmann.
- Zaubauer, A. C. M., & Möller, J. (2010). Schulleistungsentwicklung immersiv unterrichteter Grundschüler in den ersten zwei Schuljahren. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, S. 30–45.

# Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

Katrin Huxel

Die Schule muss sich ständig an verändernde gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen, die an sie gestellt werden, anpassen – die Schule entwickelt sich. Die gesteuerte, planvolle Entwicklung der Einzelschule wird in Wissenschaft und Bildungspraxis als Schulentwicklung bezeichnet. In modernen Migrationsgesellschaften bedeutet Schulentwicklung, dass sich Schulen auf migrationsgesellschaftliche Realitäten einstellen und mit diesen konstruktiv umgehen müssen. Mehrsprachigkeit ist ein wesentlicher Bestandteil dieser migrationsgesellschaftlichen Realitäten.

Im Folgenden wird kurz der wissenschaftliche Diskurs zu Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft dargestellt, bevor auf Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld in Schulentwicklungsprozessen fokussiert wird.

## 1 Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft

Seit den 1980er Jahren wird die Veränderung der Schule in Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis im deutschsprachigen Raum mit dem Begriff Schulentwicklung gefasst. Grundsätzlich liegt der Schulentwicklung die Frage zugrunde, wie aus einer Schule eine bessere Schule werden kann. International wird Schulentwicklung daher auch unter dem Stichwort *school improvement* oder *school effectiveness* diskutiert (Townsend 2007). Schulentwicklung wird als geplanter Prozess der absichtsvollen Veränderung der Schule und seit den 1990er Jahren vor allem als Entwicklung der Einzelschule verstanden (Holtappels und Rolff 2010). Während im deutschsprachigen Raum Ansätze breit rezipiert werden, die die Einzelschule als „Motor der Entwicklung“ begreifen und damit das Potenzial zur Veränderung in der Schule selbst verorten (Rolff 2010, S. 29), betonen andere Ansätze die Notwendigkeit umfassender, die Ebene der Politik einbeziehender Reformen und Steuerungen (Slavin 2005).

Die in Schulentwicklungsprozessen zu verbessernde Schulqualität ist ein auf normativen Annahmen beruhendes Konstrukt. Meist wird der Erfolg von Schulentwicklungsprozessen anhand des Kompetenzerwerbs der Schüler/innen gemessen. Neben der Ergebnisquali-

tät wird jedoch auch die Prozessqualität und damit längerfristige Entwicklungsverläufe in den Blick genommen (Fürstenau 2018). Welche Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität in Schulentwicklungsprozessen ergriffen werden sollten, hängt von der Bestimmung von Schulqualität ab und ist Gegenstand der Schulentwicklungsforschung bzw. School Improvement Research. Wenngleich Studien je nach Untersuchungsfokus zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, können einige Merkmale benannt werden, die Entwicklung und Qualitätsverbesserung begünstigen. So wird neben anderen Bedingungen übereinstimmend die Bedeutung der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen hervorgehoben, sowie auch die Kooperation und Kommunikation im Kollegium (van der Wildt et al. 2016; Bremm 2018).

Seit einigen Jahren werden – oft unter der Bezeichnung interkulturelle Schulentwicklung oder interkulturelle Öffnung von Schule – Konzepte entwickelt und beschrieben, in denen es „um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schüler/innenschaft [geht]“ (Karakaşoğlu et al. 2011, S. 17). Die langfristigen Ziele einer interkulturellen Schulentwicklung im Bereich der Ergebnisqualität liegen im Abbau von Bildungsbenachteiligungen aufgrund der Herkunft. Bezogen auf die Prozessqualität beziehen sich die Ziele auf die inhaltliche Öffnung für migrationsgesellschaftliche Themen und Fragen sowie in der Ermöglichung einer gesellschaftlichen Teilhabe, die auf Anerkennung diverser Lebenswelten beruht (Fürstenau 2018). Beide Bereiche spielen bei der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle.

---

## 2      **Mehrsprachigkeit in Schulentwicklungsprozessen**

Mehrsprachigkeit ist ein dauerhaftes Merkmal von modernen Migrationsgesellschaften und so auch eine bedeutende Bedingung für Schulentwicklungsprozesse. Die Anerkennung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und der Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires in Lernprozesse wird als eine mit anderen eng verwobene Dimension sprachlicher Bildung gefasst (Gogolin und Lange 2011). Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in Lehr- und Lernprozesse kann sich positiv auf das Lernen der Schüler/innen, auf Sprachbewusstheit, auf ihr Zugehörigkeitsgefühl zu und Wohlbefinden in der Schule auswirken (van der Wildt 2016; Bien-Miller et al. 2017; García 2013).

Eine nachhaltige Implementierung von Sprachbildung, die im Kontext von Mehrsprachigkeit angemessen ist, erfordert, dass sie nicht nur im Rahmen singulärer Projekte oder vereinzelter Interventionen engagierter Lehrkräfte stattfindet, sondern als Bestandteil von Schulentwicklung begriffen und gestaltet wird (Hawighorst 2011; Fürstenau 2017). Entsprechend sind Maßnahmen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit auf den folgenden drei Ebenen der Schulentwicklung (Rolf 2010) zu verorten.



## 2.1 Organisationsentwicklung

Übereinstimmend wird in der Schulentwicklungsforschung die Rolle der Schulleitung für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen betont, denn sie schafft die strukturellen Bedingungen der Entwicklungsprozesse in der Einzelschule. Sie kann Steuergruppen einsetzen und legitimieren, Zeitressourcen bereitstellen, Kooperation anregen und unterstützen.

Der Kooperation kommt in Schulentwicklungsprozessen im Kontext von Mehrsprachigkeit eine besondere Rolle zu. Systematisch aufgegriffen wird dies im Modell Durchgängiger Sprachbildung, das im Rahmen des FÖRMig-Programms entwickelt wurde (Gogolin et al. 2011; Gogolin und Lange 2011). Kooperationen sind sowohl innerhalb der Schule, etwa im Austausch von Unterrichtsmaterial, im Teamteaching (auch mit Herkunftssprachenlehrkräften) oder in der Unterrichtsvorbereitung von Bedeutung. Doch auch über die Schule hinaus können Kooperationsstrukturen aufgebaut werden, die Schulentwicklung unterstützen, etwa zu Migrant/innenorganisationen, Vereinen oder Stadtteilzentren (Gogolin et al. 2013).

## 2.2 Personalentwicklung

In Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit wird häufig festgestellt, dass diese vielfach an einer monolingualen Norm orientiert sind: Sie bewerten Mehrsprachigkeit zwar nicht unbedingt und ausschließlich negativ, fühlen sich aber nicht ausreichend auf den Umgang mit sprachlicher Diversität vorbereitet (Hammer et al. 2016; van der Wildt et al. 2016; Wischmeier 2012; Bien 2012). Dies betrifft sowohl die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, als auch die Anerkennung und Einbeziehung anderer Familiensprachen als Deutsch. Ein Bestandteil der Personalentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit ist die gezielte Professionalisierung des pädagogischen Personals. Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte sind dabei zu unterstützen, Wissen zu erwerben, ihre Überzeugungen zu reflektieren und ihr Handeln im Umgang mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Schüler/innen zu optimieren (Hawighorst 2011; van der Wildt et al. 2016; Huxel 2018).

Ebenfalls zur Personalentwicklung zählt die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals. Lehrkräfte, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind und leben, müssen ihre eigenen Bildungserfahrungen reflektieren und ggf. relativieren, um einen professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu finden (Panagiotopoulou und Rosen 2017).

## 2.3 Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsansätze für mehrsprachige Settings liegen zahlreich vor: Sie sind grob zu systematisieren nach Ansätzen, die auf die Vermittlung der Mehrheitssprache zielen („Deutsch-als-Zweitsprache-Konzepte“); Ansätzen, die sprachliches und fachliches Lernen

verbinden (Durchgängige Sprachbildung, Content and Language Integrated Learning) und Ansätzen, die auf den Einbezug sprachlicher Ressourcen in den Familiensprachen, die nicht der Mehrheitssprache entsprechen, zielen (Schader 2012). Aus wissenschaftlicher Perspektive sind integrierte Unterrichtskonzepte, die das sprachliche Lernen mit fachlichem Lernen verbinden und Sprachbildung durchgängig – als Bestandteil aller Fächer und Schulstufen – konzipieren, gegenüber ausschließlich additiven Konzepten zu bevorzugen, denn sie tragen der Tatsache Rechnung, dass Bildungsspracherwerb sich über die gesamte Bildungsbiographie erstreckt und ermöglichen die Verankerung von (Bildungs-) Sprachförderung als Schulentwicklungsaufgabe (Gogolin et al. 2013).

Unterrichtsentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit soll Schüler/innen motivieren und anregen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire in der Schule einzubringen. Der Einbezug anderer Familiensprachen als Deutsch kann spontan und relativ ungesteuert geschehen, indem Bemerkungen der Kinder in anderen Sprachen zugelassen werden. Er kann aber auch gelenkt und koordiniert erfolgen, indem andere Sprachen gezielt für Vergleiche herbeigeht werden und so die Sprachaufmerksamkeit aller Kinder geweckt wird (Lange 2016). Auch mehrsprachige Praxen wie Code-Switching und Translanguaging können im Unterricht zugelassen und thematisiert werden (García 2013).

---

### 3 Fazit

Schulentwicklung, die an den aktuellen Forschungsstand in Erziehungs- und Sprachwissenschaft anschließt, geht sensibel und ressourcenorientiert mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Schüler/innen um. Sie adressiert sowohl die strukturierte und integrierte Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache als auch den Einbezug aller in der Schule vertretenen Sprachen und mehrsprachiger Praxen. So leistet Schulentwicklung einen Beitrag zur Anerkennung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung eines großen Teils der Schüler/innen in der Migrationsgesellschaft und zur Förderung von Bildungserfolg und gleichberechtigter Teilhabe aller.

### Literaturverzeichnis

- Bien, O. (2012). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik* (S. 133–160). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A., & Reich, H. H. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), S. 193–211.

- Bremm, N. (2018). Schulentwicklungsforschung. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 211–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fürstenau, S. (2018). Schulqualitätsforschung. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 207–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fürstenau, S. (2017). Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools. In A. Küppers, B. Pusch, & P. Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 71 – 89). Wiesbaden: Springer VS.
- García, O. (2013). From diglossia to translanguaging: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. Lopez-Jimenes & R. Chacon-Beltran (Hrsg.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century* (S. 155–175). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektive eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Hammer, S., Fischer, N., & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (Die deutsche Schule, 13. Beiheft) (S. 147–174). Münster: Waxmann.
- Hawighorst, B. (2011). Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 112–120). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 73–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huxel, K. (2018). Lehrersein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7/2018, S. 109–121.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M., & Wojciechowicz, A. A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe: (Inter-) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Lange, I. (2016). Sprachaufmerksamkeit. Im Unterricht die Aufmerksamkeit auf Sprache(n) lenken. In *Die Grundschulzeitschrift*, 33(294), S. 42–45.
- Panagiotopoulou, A., & Rosen, L. (2017). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In A. Doğmus, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 143–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (2. Aufl.). Zürich: Orell Füssli.
- Slavin, R. E. (2005). Sand, Bricks, and Seeds: School Change Strategies and Readiness for Reform. In D. Hopkins (Hrsg.), *The Practice and Theory of School Improvement* (S. 265–279). Dordrecht: Springer.

- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- van der Wildt, A., van Avermaet, P., & van Houtte, M. (2016). Opening up towards children's languages. Enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism. In *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), S. 136–152.
- Wischmeier, I. (2012). Primary School Teachers' Beliefs about Bilingualism. In J. König (Hrsg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs* (S. 171–190). Münster: Waxmann.

# Inklusion und Mehrsprachigkeit

Michel Knigge

## 1 Inklusion

Inklusion ist spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ein zentrales Thema in öffentlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Bei diesen Debatten, die sich vornehmlich um schulische Inklusion drehen, ist die Nutzung des Inklusionsbegriffs vielfältig. Im öffentlichen Diskurs wird der Inklusionsbegriff häufig verengt verwendet im Sinne der Beschulung von Schüler/innen mit besonderen Förderbedarfen an allgemeinen Schulen (auch „Gemeinsamer Unterricht“ genannt – im Gegensatz zur separaten Beschulung an Förderschulen). Es gibt aber auch weitere Nutzungen des Begriffes im Sinne einer Zielsetzung von aktiver Unterstützung zur umfassenden Teilhabe für alle Menschen in allen Lebensbereichen (vgl. Boban und Hinz 2003).

Für den Bereich der empirischen Bildungsforschung identifizieren Grosche et al. (2017) anhand von qualitativen Interviews vier gebräuchliche Definitionen von schulischer Inklusion, nämlich a) Rechtsansprüche von Menschen mit Behinderungen, z. B. auf gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule, b) optimale Leistungsförderung, c) „Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden“ für alle sowie d) eine Überwindung „von sozial konstruierten Differenzlinien im Denken und Handeln als Utopie“. Die Autor/innen sehen einen Antidiskriminierungsansatz und die kritische Auseinandersetzung mit sozialen Konstruktionen als Schnittmenge aller Definitionen.

Auch Abgrenzungen zum bereits länger gebräuchlichen Begriff der schulischen Integration fallen unterschiedlich aus (vgl. Feuser 2003). Hierbei reicht die Bandbreite der Sichtweisen von der Überzeugung, dass beide Begriffe identisch seien, bis hin zu der Definition, dass der Inklusionsbegriff als Weiterentwicklung des Integrationsbegriffs verstanden werden kann. Damit ist gemeint, dass Integration die gemeinsame Beschulung von Schüler/innen mit und ohne besondere Förderbedarfe bezeichnet, während Inklusion eine Schule für alle und die Anpassung jeder Schule an die Bedürfnisse aller Lernenden umfassen würde.

Der Inklusionsbegriff in seiner weiten Sichtweise reicht deutlich über die Schule hinaus. Er bezieht sich auf die gesamte Lebensspanne. Gerade für die im Folgenden gegebene Be-

schreibung des Verhältnisses des Inklusionsbegriffes zum Themengebiet Mehrsprachigkeit ist dies von zentraler Bedeutung.

---

## 2 Inklusion und Mehrsprachigkeit

Im Sinne des genannten weiten Inklusionsverständnisses einer aktiven Ermöglichung umfassender Teilhabe für alle Menschen in allen Lebensbereichen und der kritischen Betrachtung von sozialen Konstruktionsprozessen lassen sich problemlos Schnittmengen zwischen den Themengebieten Mehrsprachigkeit und Inklusion identifizieren. Einen zentralen Dreh- und Angelpunkt stellen die auch in diesem Handbuch beschriebenen Diskurse (vgl. die Beiträge von Prediger und Redder; Hopp und Jakisch) darüber dar, ob bzw. in welchen Bereichen Mehrsprachigkeit als eine Ressource bzw. als eine Barriere begriffen werden kann und sollte (vgl. Gogolin 2009). Da sprachliche und kulturelle Heterogenität eine gesellschaftliche Realität darstellt, ist die Identifikation von Strategien für einen produktiven Umgang mit diesem Umstand unverzichtbar. Unter welchen Bedingungen lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Ressource positive Entwicklungen befördern kann, ist entsprechend eine wichtige Frage.

Weitgehender Konsens besteht darüber, dass Sprachstanddiagnostik und Förderung in der Verkehrssprache eine große Bedeutung zur Teilhabeförderung hat. Ob und wie lebensweltliche Mehrsprachigkeit dabei berücksichtigt werden soll, ist umstritten (vgl. Gogolin 2009). Diskutiert wird auch, ob Sprachförderung fächerübergreifend oder separat stattfinden sollte und wie Diagnostik und Förderung im Einzelnen genau aussehen sollten (Neugebauer et al. 2014; Stanat und Felbrich 2013).

Im Bereich eines engen Inklusionsbegriffsverständnisses mit vorrangigem Bezug auf Behinderung oder besondere Förderbedarfe lassen sich vor allem Bezüge zu Betrachtungen des Themengebiets Mehrsprachigkeit mit Fokus auf Defizite in der Kompetenz bzw. Performanz im verkehrssprachlichen Bereich finden. In einem Übersichtsbeitrag mit dem Fokus auf sprachliche Förderung in der Schule legen Grosche und Fleischhauer (2017) die Bedeutung von differentialdiagnostischen Kompetenzen von pädagogischem Personal dar, damit Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern nicht unbehandelt bleiben, weil diese irrtümlich ausschließlich einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeits-situation zugeschrieben werden. Im Zusammenhang mit solchen Betrachtungen wird auch auf die Gefahr einer „Pathologisierung von Mehrsprachigkeit“ verwiesen (Riemer 2017). Im Zusammenhang mit schulischer Inklusion findet sich hier auch die Position, die Nützlichkeit von Kategorisierungen von Personen in solche mit und ohne besonderem Förderbedarf grundsätzlich in Frage zu stellen (Wocken 2015). Zuweisungen zu bestimmten (vermeintlichen) Leistungs- oder Sozialgruppen können stigmatisierende Effekte haben, die dann tatsächlich auch im Sinne der Erwartung wirken können (Knigge 2009). Es ist also durchaus sinnvoll, immer wieder die Frage zu stellen, inwieweit und in welcher Form genau übliche Kategorisierungen von Lernenden wirklich notwendig und im Sinne eines

Förderungsziels sinnvoll sind. Eine einfache Antwort auf diese Frage lässt sich weder für Mehrsprachigkeit noch für Inklusion ohne weiteres geben. Grundsätzlich gilt, dass die Diagnostik von Defiziten zur Förderung und eine ressourcenorientierte Betrachtung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als komplementäre Ansätze verstanden werden können, obwohl die wissenschaftliche Auseinandersetzung teilweise eher so anmutet, dass es sich um konträre Positionen handeln würde.

Das Deutsche Jugendinstitut (2016) hat einen Wegweiser für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte mit dem Titel „Inklusive Sprachliche Bildung“ herausgegeben. Hier wird auf die Maximierung von Teilhaberechten für alle Menschen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention Bezug genommen und unter Anwendung dieses Prinzips auch der Bereich Mehrsprachigkeit einbezogen. Ähnliche überschneidende Begriffsverwendungen finden sich auch in anderen Veröffentlichungen aus dem Bildungsbereich, z. B. „Diversity in der LehrerInnenbildung“ (Barsch et al. 2017) und in internationalen Veröffentlichungen so wieder. Eine Auseinandersetzung mit der Frage nach einer optimalen Förderung zur Maximierung von Teilhabe ist vielen Arbeiten immanent, wobei häufig vermeintlich klare Antworten gegeben werden, die der Forschungsstand in der Summe in dieser Klarheit nicht immer decken kann. Im Zusammenhang mit dem Begriff Inklusion finden sich zahlreiche Arbeiten zu Ansätzen, die die „soziale Inklusion“ durch Schaffung von Situationen im Unterricht verbessern wollen, in dem die herkunftssprachlichen Kenntnisse von Minderheiten explizit durch entsprechende Unterrichtsszenarien positiv hervorgehoben werden (vgl. Dahm 2017). Aber auch diese Praxis ist nicht unumstritten. Jaspers (2015) zeigt am Beispiel einer holländischen Sekundarschule, wie eine mehrsprachigkeitsorientierte Schul- und Unterrichtsgestaltung in einigen Bereichen des Schullebens bei Ausklammerung zentraler Bereiche wie Prüfungen auch negative Effekte auf die Wertschätzung von Sprachen im Verhältnis zur Verkehrssprache haben kann. Eine wichtige und noch wenig beforschte Frage ist in diesem Zusammenhang, welche sozialen Netzwerke mehrsprachige Kinder und Jugendliche entwickeln und wie sich dies auf Sprachentwicklung, Wertschätzungserleben, schulische Motivation und weitere wichtige Aspekte auswirkt.

---

### 3 Fazit

Sowohl der Inklusions- als auch der Mehrsprachigkeitsbegriff werden mit unterschiedlichen Konnotationen verwendet. Ein weiter Inklusionsbegriff, der Teilhabemaximierung für alle Menschen in allen Lebensbereichen als anzustrebendes Ziel definiert, weist mit einem ressourcenorientierten Mehrsprachigkeitsverständnis starke Bezüge auf. Auf der anderen Seite gibt es Korrespondenzen zwischen einem engen Inklusionsverständnis und einer vorrangigen Betrachtung von Mehrsprachigkeit mit dem Fokus auf Kompetenz und Performanz in der Verkehrssprache.

In jedem Fall stellt in einer umfassenden Betrachtung von gesellschaftlicher Teilhabe lebensweltlich mehrsprachiger Menschen die Sprachförderung in der Verkehrssprache einen zentral bedeutsamen Aspekt dar. Es erscheint bei einem solchen Fokus aber durchaus auch angemessen, eine ressourcenorientierte Perspektive zu ergänzen. Für die Forschungsbemühungen bedeutet dies, dass die Suche nach positiven Effekten und Bedingungen für lebensweltlich mehrsprachige Menschen ein zentrales wissenschaftliches Desiderat darstellt.

## Literaturverzeichnis

- Barsch, S., Glutsch, N., & Massumi, M. (Hrsg.) (2017). *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (LehrerInnenbildung gestalten Bd. 9) (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Dahm, R. (2017). Can Pluralistic Approaches Based upon Unknown Languages Enhance Learner Engagement and Lead to Active Social Inclusion? In *International Review of Education*, 63(4), S. 521–543.
- Deutsches Jugendinstitut (2016). *Inklusive sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung; ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Sprache Bd.11). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2003). *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (Behindertenpädagogik und Integration Bd. 1). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, M., & Fleischhauer, E. (2017). Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 155–169). Münster, New York: Waxmann.
- Grosche, M., Piezunka, A., & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In *Unterrichtswissenschaft*, (4), S. 207–222.
- Jaspers, J. (2015). Modelling linguistic diversity at school. The excluding impact of inclusive multilingualism. In *Language Policy*, 14(2), S. 109–129.
- Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe*. Münster: Waxmann.
- Neugebauer, U., Becker-Mrotzek, M., & Stanat, P. (2014). Ermittlung von Sprachförderbedarf bei Kindern im Elementarbereich aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, (1), S. 100–110.
- Riemer, C. (2017). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung: Bd. 2.) (S. 171–186). Münster: Waxmann.



- Stanat, P., & Felbrich, A. (2013). Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem. Ansatzpunkte und Herausforderungen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 79–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- United Nations General Assembly (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities: resolution / adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106. <http://www.refworld.org/docid/45f973632.html> (zuletzt geprüft: 05.06.2020).
- Wocken, H. (2015). Dekategorisierung. Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. In *VHN*, 84(2), S. 100.

# Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete

Emmanuelle Le Pichon-Vorstman<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

Menschen, die der Diskriminierung oder Verfolgung in ihrem Heimatland ausgesetzt sind, können dazu gezwungen sein, zu flüchten und Schutz in einem anderen Land zu suchen. Oft müssen sie dabei all ihr Hab und Gut zurücklassen; oft sind sie bei ihrer Ankunft im Aufnahmeland in schlechtem gesundheitlichem Zustand und mittellos. Aus einer staatsrechtlichen Perspektive werden Personen, die auf der Flucht in ein sichereres Land sind, angesehen als „stateless, homeless, non-citizens, they have no rights of protection in their places of origin – which they have left – or in the countries that they hope to be received by“ (Christie and Sidhu 2006, S. 453). In Reaktion auf die hohe Verletzlichkeit dieser Personen wurde internationales und nationales Recht zu ihrem Schutz etabliert; entsprechende Vorkehrungen greifen ab dem Zeitpunkt, zu dem ein Antrag auf den Status des Asylsuchenden gestellt wird.

2017 haben mehr als 700 000 Personen Asyl in Europa beantragt. Ein hoher Prozentsatz dieser Gruppe besteht aus Minderjährigen oder Jugendlichen, z. B. ca. 45 % in Deutschland (Eurostat o.J.). Hieraus ergeben sich wichtige Folgen für die Bildungssysteme. Unabhängig von einzelstaatlichen Gesetzen oder Verordnungen ist Bildung überall ein Grundrecht (außer in den USA und Somalia). Die UN-Kinderrechtskonvention besagt, dass Minderjährige unabhängig von ihrem rechtlichen Status ausreichend Schutz erhalten sollen (UN 1989, Art. 22). Außerdem soll innerhalb der Europäischen Union jeder Minderjährige Zugang zu Bildungseinrichtungen im Aufnahmeland bekommen. Weiterhin soll, sobald ein Aufenthaltsstatus gewährt ist, Bildung unter den gleichen Bedingungen wie für Einheimische angeboten werden (Papademetriou 2014). Trotz dieser generellen Grundlagen variieren die Staaten beträchtlich in der Umsetzung von Ansprüchen auf Bildung. Dies führt zu großen Unterschieden hinsichtlich des Grades, in dem Schüler/innen Zugang zu Bildung haben, und hinsichtlich der konkreten Formen der Beschulung von Geflüchteten.

---

1 Der Text wurde von der Autorin auf Englisch verfasst, von Antje Hansen ins Deutsche übersetzt und geringfügig überarbeitet.

## **2 Schulbesuch im Kontext von Flucht**

Viele geflüchtete Kinder und Jugendliche haben vor ihrer Ankunft im Aufnahmeland Transiterfahrungen gemacht, was Konsequenzen für ihre Sprachentwicklung und Bildung haben kann. Sie können sich vorübergehend in anderen Ländern aufgehalten haben, was von ihnen forderte, in den dort gebräuchlichen Sprachen zu kommunizieren. Ihre Schullaufbahn weist – möglicherweise mehrere – Unterbrechungen durch die Flucht auf. Die Mobilität nach der Ankunft im Aufnahmeland ist oft weiterhin komplex, da Geflüchtete vielfach, je nach Stand ihres Asylverfahrens, verschiedenen Formen der Unterbringung zugewiesen werden. Dieser Prozess kann mehrere Schulwechsel beinhalten. Er endet schließlich in der Erlaubnis, im Aufnahmeland zu bleiben, oder in der Ablehnung des Asylersuchens. Mit allen diesen Prozessen können vielfache Unterbrechungen des Schulbesuchs verbunden sein, was der Kontinuität eines Bildungsprozesses entgegensteht. Die Gruppe der Geflüchteten ist „hyper-mobil“ (Mobilität von Land zu Land, von Ort zu Ort, von Schule zu Schule...). Unter günstigen Lebensumständen, also bei Personen mit hohem gesellschaftlichen Ansehen und guten materiellen Bedingungen, kann dies mit Vorteilen verbunden sein. Aufgrund der Vulnerabilität ihrer Lebensumstände aber führt diese Mobilität bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung eher zur Beeinträchtigung und nicht zur vollen Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Potentiale u. a. im schulischen Kontext.

---

## **3 Die Rolle der Schulsprache**

Obwohl in den letzten Jahren einige Fortschritte bei der Beschulung Geflüchteter erzielt wurden, bestehen nach wie vor große Herausforderungen in Bildungssystemen hinsichtlich der Entwicklung ihres sprachlichen Repertoires – nicht zuletzt durch die angedeutete Diskontinuität ihrer Beschulung und die Herausforderung für Bildungssysteme darauf angemessen zu reagieren. Darüber hinaus, besteht das Risiko der Segregation dieser Schüler/innen, da sich die Integration in den Regelunterricht durch die Anforderung des Erlernens der Schulsprache verzögert. Die meisten Aufnahmeländer haben spezielle Sprach- und Bildungsprogramme eingerichtet, um die Schüler/innen über alle Fächer hinweg zu unterstützen. „Erstaufnahme-“ oder „Durchgangsstaaten“, in denen davon ausgegangen wird, dass Schüler/innen nur kurz verweilen, tendieren dazu, Bildung (auch) in einer internationalen Sprache anzubieten (zum Beispiel Englisch in Griechenland). Staaten hingegen, in denen für die Schüler/innen Asyl beantragt wird, sehen schnelle sprachliche Assimilation als oberstes Ziel an. Die Integration der Kinder oder Jugendlichen, also der Übergang von einer vorbereitenden Maßnahme in den Regelunterricht, wird in der Regel vom Beherrschen der Schulsprache abhängig gemacht. Mehrsprachigkeit wird dabei selten in Betracht gezogen.

Die Aufnahmeländer unterscheiden sich darin, ob und wie sie eine Förderung der Herkunftssprache(n) der Schüler/innen unterstützen. Beträchtliche Unterschiede gibt es auch hinsichtlich des Umfangs und der Methoden, mit denen die Schulsprache vermittelt wird. Einige Modelle werden im Folgenden vorgestellt:

1. Geflüchtete kommen in separate Klassen mit anderen Neuankömmlingen, bis sie über ausreichende Kompetenzen in der Schulsprache verfügen, um dann in eine geeignete Klasse des Regelunterrichts integriert zu werden. Was als „ausreichende Kompetenzen“ betrachtet wird, hat Einfluss auf die Dauer der Beschulung in separaten Klassen und folglich auf die Möglichkeit, mit Gleichaltrigen aus der Aufnahmegesellschaft zu interagieren. In einigen Staaten, z. B. in Schweden, empfiehlt die Regierung die Ansiedlung dieser separaten Klassen in der Nähe von Regelklassen, um der Segregation vorzubeugen (vgl. Bunar 2017).
2. Viele Staaten sehen eine separate Beschulung für Geflüchtete mit geringer vorheriger Schulerfahrung vor, um sie intensiv in ihrer grundlegenden Sprach- und Literalitätsentwicklung zu unterstützen. Gezielte Förderung des Zugangs zur Schrift wird dabei für einen Teil des Schultages oder für den ganzen Schultag angeboten. Der Grad der Einbeziehung dieser Schüler/innen in den Regelunterricht hängt davon ab, welche Vorstellung ein Staat in Bezug auf soziale Inklusion verfolgt. In Frankreich zum Beispiel nehmen die Schüler/innen an einigen Angeboten des Regelunterrichts teil, wie zum Beispiel dem Sportunterricht, dem zugeschrieben wird, dass er weniger schulsprachliche Fähigkeiten erfordert als anderer Unterricht. So soll die Interaktion mit Gleichaltrigen gefördert werden (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse 2012).
3. Nicht alle Länder verfolgen den Ansatz der separaten Beschulung. So ist in Italien vorgesehen, dass geflüchtete Schüler/innen den gleichen Weg wie Einheimische beschreiten. Es wird nicht erwartet, dass sie über Kompetenzen in der Schulsprache verfügen, bevor sie in den Regelunterricht eintreten. Sie können jedoch zusätzliche sprachliche Förderung auf Basis individueller Bildungspläne erhalten (Grigt 2017). In ähnlicher Weise werden Grundschüler/innen in Ontario, Kanada, direkt in den Regelunterricht integriert, wo sie zusätzliche Förderung in der Schulsprache erhalten. Dies kann für kurze Zeit in Form von Einzelförderung oder Förderung in Kleingruppen geschehen (Ontario Ministry of Education 2007).

Alle diese Angebotsformen sind kritikwürdig, da sie dazu führen können, geflüchtete Schüler/innen von den Regelschüler/innen zu isolieren und damit auch einer Integration in die Gesellschaft entgegenstehen. Organisationsformen, die darauf ausgerichtet sind, die sprachlichen Herausforderungen von Geflüchteten zu adressieren, berühren also auch größere Themen wie Segregation oder Integration im Bildungssystem.

## **4 Das Problem der Einschätzung von Kenntnissen und Fähigkeiten**

Fluchtumstände – Mobilität, unterbrochene Schullaufbahnen, unterschiedliche Sprachen und Schulprogramme – erschweren die Beurteilung von Schüler/innenfähigkeiten bzw. Leistungen und ihre Zuverlässigkeit beträchtlich (Bunar 2017). In den meisten Staaten werden Schulanfänger/innen einer generellen Schuleingangsuntersuchung unterzogen. Diese Untersuchungen werden in der Regel in der Schulsprache durchgeführt. Ihr Zweck ist es, ein generelles Bild der schulrelevanten Fähigkeiten oder Potentiale eines Kindes zu erhalten. Unweigerlich besitzt die Testsprache Einfluss auf das Ergebnis.

Auch bei der Zuweisung geflüchteter Kinder oder Jugendlicher wird vielfach der Versuch unternommen, sich auf solche Instrumente zu stützen. Es wäre angemessen, dabei die sprachlichen Fähigkeiten und andere schulische Erfahrungen und Kenntnisse zu berücksichtigen, die in der vorherigen Bildungslaufbahn erworben wurden – etwa mathematische Kenntnisse. Dafür stehen allerdings kaum geeignete Instrumente zur Verfügung. Erste Entwicklungen sind international zu verzeichnen, etwa in Frankreich, wo Lese- und Schreibtests sowie Tests zur Beurteilung mathematischer Fähigkeiten auf der Website einer nationalen Testinstitution zugänglich sind (Éduscol o. J.).

Die Erfassung der sprachlichen Repertoires und anderen schulischen Kenntnisse von Schüler/innen mit Fluchterfahrung ist eine komplexe Herausforderung und erfordert ein Verständnis von mehrsprachiger Entwicklung. In vielen Aufnahmeeregionen ist es üblich, dass von der staatlichen Herkunft eines Kindes oder Jugendlichen auf seine Sprache geschlossen wird. Dahinter steht die Grundüberzeugung, dass die Nationalsprache eines Staates gleichsam natürlicherweise auch die Sprache der Eltern und der Kinder sei. Tatsächlich ist dies in vielen Regionen der Welt nicht der Fall; die Herkunftsstaaten der Geflüchteten sind in der Regel mehrsprachig. Hinzu kommt, dass die konkrete Bildungsbiographie eines geflüchteten Kindes oder Jugendlichen Überraschungen enthalten kann. Ein Beispiel: Ein Kind, das in Syrien geboren wurde, kann in einer oder mehreren der dort gesprochenen Sprachen aufgewachsen sein. Sodann kann es auf der Flucht von Syrien zunächst in Griechenland gelebt haben und zu einer Schule gegangen sein, bevor der weitere Weg es nach Deutschland führte. Daher kann die erlernte Schriftsprache Griechisch sein, während eine oder mehrere Sprachen Syriens zum mündlichen Repertoire des Kindes gehören (vgl. Le Pichon-Vorstman et al. 2018). Wäre in diesem Falle die Bestimmung der Sprache eines Eingangstests anhand der Sprache erfolgt, die als Nationalsprache des Herkunftslandes angesehen wird, so würde dies zu Fehleinschätzungen führen. Das Problem der Ermittlung und Bewertung von Schüler/innenfähigkeiten im Kontext von Fluchtmigration ist mithin deutlich komplexer als die bislang vorliegenden Strategien und Instrumente zu seiner Lösung.

## 5 Weitere Entwicklungen: Von monolingualen zu multilingualen Schulsystemen

Am Beispiel von Flucht und Asyl wird die Komplexität der Herausforderungen besonders deutlich, die sich den Schulsystemen durch die Dynamik der Migration stellen. Ein wichtiger Schritt ist die Veränderung der traditionell monolingualen Perspektive hin zu einer mehrsprachigen, die individuelle Entwicklung der Schüler/innen quer durch die Sprachen, Systeme und Curricula berücksichtigenden Sicht. Dafür stellt die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eine wichtige Voraussetzung dar; die Komplexität der Bildungsbedürfnisse geflüchteter Schüler/innen wird oft unterschätzt. Nach einer Studie der OECD fühlten sich im Jahr 2010 bis zu 95 % der Lehrkräfte nicht kompetent in der Unterstützung von geflüchteten Schüler/innen (OECD 2015). Die Qualifizierung des pädagogischen Personals sollte auch Hinweise auf die Besonderheiten des (Zweit-)Spracherwerbs enthalten, die im Falle von Flucht – durch vielfach gebrochene Bildungsbiographien – zu erwarten sind.

Eine weitere Besonderheit im Falle Geflüchteter ist die mögliche Traumatisierung von Schüler/innen, ausgelöst etwa durch Krieg und Gewalterfahrung. In einigen Staaten sind Strategien der Zusammenarbeit mit Angehörigen, Gesundheitseinrichtungen und Nichtregierungsorganisationen wie Migrant/innengemeinschaften entwickelt worden. Eingeschlossen ist hier auch die Möglichkeit der Kommunikation in der oder den Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen. Ein Beispiel für diesen Ansatz ist die schwedische Strategie der Einbeziehung von Lehrer/innen in den Unterricht, die die Sprachen geflüchteter Schüler/innen sprechen (Bunar 2017). Ein anderes Beispiel stammt aus Kanada, wo *settlement workers* – Kulturmittler/innen – eingesetzt werden, die die Sprachen der geflüchteten Familien sprechen und sie in administrativen und praktischen Aspekten der Beschulung ihrer Kinder unterstützen (Gagné et al. 2018). In Staaten wie Frankreich, den Niederlanden oder Finnland wurden interkulturelle Kompetenzen in die Ausbildung von Lehrer/innen integriert. In vielen Aufnahmeländern Europas wurden zudem Forschungs- und Entwicklungsprogramme etabliert, die sich der Adaption der Bildungssysteme an die Bedürfnisse von Lernenden mit Fluchterfahrung widmen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage, auf welche Weise die individuellen Spracherfahrungen, die sich auf die hohe Mobilität und oft komplexen Bildungslaufbahnen von Geflüchteten zurückführen lassen, berücksichtigt werden können – und zwar nicht nur als Bildung erschwerende Bedingung, sondern auch als Potential für die Weiterentwicklung von sprachlichen und anderen schulisch relevanten Kenntnissen und Fähigkeiten (Nilsson et al. 2016).

## Literaturverzeichnis

- Bunar, N. (2017). Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School Education and Higher Education System. NESET II ad hoc question No. 3/2017. <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf> (zuletzt geprüft: 10.08.2018).
- Christie, P., & Sidhu, R. (2006). Governmentality and “Fearless Speech”: Framing the Education of Asylum Seeker and Refugee Children in Australia. In *Oxford Review of Education*, 32(4), S. 449–465.
- Éducol (o.J.). Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). <https://eduscol.education.fr/cid78710/%20casnav.html> (zuletzt geprüft: 10.08.2018).
- Eurostat (o.J.) Asylum Statistics. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum\\_statistics#Age\\_and\\_gender\\_of\\_first-time\\_applicants](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics#Age_and_gender_of_first-time_applicants) (zuletzt geprüft: 10.08.2018).
- Gagné, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M., & Sidhu, A. (2018). Educator Perspectives on the Social and Academic Integration of Syrian Refugees in Canada. In *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), S. 48–75.
- Grigt, S. (2017). The Journey of hope. Education of refugee and unaccompanied children in Italy. [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Journey\\_Hope\\_EN.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Journey_Hope_EN.pdf) (zuletzt geprüft: 10.08.2018).
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned* (NESET II report). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Le Pichon-Vorstmann, E., Baauw, S., & Dekker, S. (2018). Arrival, Background, Assessment and Communication with stakeholders. Education of Newly Arrived Migrant Students, EDINA. <https://edinaplatform.eu/en> (zuletzt geprüft: 10.08.2018).
- Ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse (2012). Le bulletin officiel de l’éducation nationale: Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Circulaire no. 2012-141 du 2.10.2012. [https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid\\_bo=61536](https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536) (zuletzt geprüft 10.08.2018).
- Nilsson Folke, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), S. 399–416.
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration* (OECD Reviews of Migrant Education). Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education (2007). English as a Second Language and English Literacy Development. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf> (zuletzt geprüft: 10.08.2018).
- Papademetriou, T. (2014). European Union: Status of Unaccompanied Children Arriving at the EU Borders. <https://www.loc.gov/law/help/unaccompanied-children/status-of-unaccompanied-children-arriving-at-the-eu-borders.pdf> (zuletzt geprüft: 10.08.2018).
- UN – United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (zuletzt geprüft: 10.08.2018).

# Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und im Beruf

Anke Settlemeyer

Die Befassung mit der Mehrsprachigkeit von Personen mit Migrationshintergrund aus einer beruflichen Perspektive, hier mit dem Schwerpunkt auf der dualen Ausbildung, folgt einem Ansatz, der das Potential migrationsbedingt gesprochener Sprachen (im Folgenden als Herkunftssprachen bezeichnet) für berufliche Kontexte in den Mittelpunkt stellt. Zunächst wird erläutert, welche nichtdeutschen Sprachen im Beruf benötigt werden, und gezeigt, dass auch Herkunftssprachen eingesetzt werden. Es folgen Ausführungen zur herkunftssprachlichen Kompetenz von Jugendlichen im ausbildungsfähigen Alter und zum Umgang mit diesen Sprachen an den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Abschließend werden Forschungsdesiderate aufgezeigt und Handlungsempfehlungen genannt. Die anderen Bestandteile migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, die deutsche Sprache und Fremdsprachen, werden im Folgenden nicht berücksichtigt.

## 1 Bedarf an nichtdeutschen Sprachen im Beruf

Erkenntnisse zu im Beruf benötigten nichtdeutschen Sprachen sind Befragungen von Unternehmen und von Erwerbstätigen zu entnehmen. Ergebnissen einer regelmäßig durchgeführten repräsentativen Erwerbstätigenstudie aus dem Jahr 2012 zufolge benötigten seinerzeit knapp 58 % der Erwerbstätigen Kenntnisse in einer Sprache außer Deutsch (Hall 2012). Gegenüber 2006 hatte die Verwendung von Fremdsprachen im Beruf um 8,5 Prozentpunkte zugenommen (ebd., S. 3). Erwartungsgemäß wurde Englisch am häufigsten gebraucht: Diese Sprache nannten fast 87 % der Befragten, die Fremdsprachen benötigen (Werte zu einzelnen Berufsfeldern siehe ebd., S. 5 ff.). Ergebnisse der gleichen Studie aus dem Jahr 2006 zeigen, dass seinerzeit 31 % der Beschäftigten neben Englisch andere Sprachen beruflich verwendeten: Französisch (15 %), Russisch (7 %), Türkisch und Spanisch (4 %), Italienisch (3 %) oder Polnisch (2 %). Weitere Sprachen wurden von 8 % der Befragten eingesetzt. Das ermittelte Spektrum umfasste insgesamt 25 Sprachen (Hall 2007, S. 49). Unternehmensbefragungen in Deutschland und auf europäischer Ebene bestätigen sowohl die Dominanz von Englisch als auch die Verwendung einer Vielzahl anderer Sprachen (siehe



die Befragung des Instituts der Deutschen Wirtschaft 1998 in Reich et al. 2016, S. 124; CILT 2006, S. 6, 20). Dass Unternehmen bereits bei der Suche von Auszubildenden auch nicht-deutsche Sprachkenntnisse als zwingende Voraussetzung für eine Bewerbung aufführen, unterstreicht den Bedarf daran. Eine Analyse von Anzeigen für Ausbildungsstellen zeigte, dass neben Englisch und Französisch 19 auch migrationsbedingt vorkommende Sprachen genannt wurden (vgl. Settelmeyer et al. 2017, S. 141). Eine Befragung deutsch-russisch- und deutsch-türkischsprachiger Auszubildender ergab, dass sie ihre Herkunftssprache auch im Betrieb einsetzen (Düinkel et al. 2018, S. 41)

Das Spektrum von im Beruf eingesetzten Sprachen umfasst also nicht nur die *lingua franca* Englisch, sondern auch solche, die in Deutschland von Migrant/innen als Herkunftssprachen gesprochen werden.

---

## 2 Verwendung von Herkunftssprachen im Beruf

Die genannte Erwerbstätigenstudie von 2012 belegt, dass Befragte mit Migrationshintergrund signifikant häufiger nichtdeutsche Sprachkenntnisse im Beruf benötigen als Personen ohne Migrationshintergrund: Der Faktor beträgt 1,5 (Hall 2012, S. 6). Die gleiche Studie aus dem Jahr 2006 ermöglicht weitere Differenzierungen: Etwa 21 % der Personen mit Russisch als Herkunftssprache benötigten Russischkenntnisse bei ihren Tätigkeiten. Bei Personen mit polnischer Herkunftssprache waren es ca. 17 %, bei denen mit Türkisch ca. 13 %, mit Italienisch ca. 11 % (Hall 2007, S. 49). Da Herkunftssprachen im Kontakt zu Kundschaft mit Migrationshintergrund im Inland und bei Tätigkeiten mit Auslandsbezügen eingesetzt werden können, geht ihr Einsatzspektrum über das von anderen Fremdsprachen hinaus (zu ausgewählten Einsatzfeldern siehe Reich et al. 2016, S. 134–136; Settelmeyer et al. 2016).

---

## 3 Sprachvermögen von Jugendlichen im ausbildungsfähigen Alter

Plausible Annahmen zum Vorkommen von und zu Kompetenzen in den Herkunftssprachen in Deutschland sind annäherungsweise auf der Grundlage von einzelnen Erhebungen möglich. Die vorliegenden Daten betreffen jedoch allgemeine Beobachtungen; Erhebungen, die speziell auf den berufsbildenden Bereich gerichtet sind, liegen nicht vor.

Generell ist davon auszugehen, dass das Sprachenspektrum in Deutschland sehr vielfältig ist und über die Sprachen, die in den angeführten berufsbezogenen Untersuchungen erfasst werden, weit hinausgeht. Bei Vollerhebungen der Herkunftssprachen von Grundschulkindern in Hamburg und Essen von Anfang 2000 – die Befragten dürften also mittlerweile ihre berufliche Ausbildung abgeschlossen haben – wurden 90 bzw. 122 verschiedene Sprachen ermittelt. Am häufigsten waren es an beiden Standorten Türkisch, Russisch, Englisch und

Polnisch (Reich et al. 2016, S. 127–128). In der Zwischenzeit dürfte das Sprachenspektrum in Deutschland eher höher sein, da die Zahl der Regionen, aus denen hierher zugewandert wird, weitergewachsen ist.

Näherungsweise Erkenntnisse zu den produktiven und rezeptiven Kompetenzen in der Herkunftssprache sind dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) zu entnehmen; allerdings beruhen diese auf Selbsteinschätzungen durch die Befragten.<sup>1</sup> Schüler/innen der 9. Klasse des Schuljahrs 2014/2015 schätzten ihre Herkunftssprachenkenntnisse wie folgt ein: Am besten verstehen sie mündliche Äußerungen; ca. 90 % gaben an, dies „sehr gut“ bzw. „eher gut“ zu können. Als „sehr gut“ bzw. „gut“ schätzten ca. 85 % der Befragten ihre Kompetenzen im Sprechen, 73 % die im Lesen ein. Das Schreiben ist erwartungsgemäß am geringsten entwickelt (ca. 59 % „sehr gut“ bzw. „gut“). Vergleichbare Untersuchungen aus den Jahren um 2005 kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Reich et al. 2016, S. 131–132).

Auch die Verwendungssituationen haben sich gegenüber diesen Untersuchungen nicht grundlegend geändert: Den Daten des NEPS zufolge verwendeten Jugendliche der 9. Klasse die Herkunftssprache am häufigsten in der Interaktion mit den Eltern. Knapp ein Drittel der Befragten gab an, mit den Eltern „nur“ bzw. „meistens die Herkunftssprache, manchmal Deutsch“ zu verwenden. Der Kommunikation mit den Eltern kommt daher eine Ankerfunktion für den Erhalt der Herkunftssprache zu. Deutlich seltener wird die Herkunftssprache mit Geschwistern (zu 12,2 %) gesprochen. Medien werden teilweise auch in der Herkunftssprache genutzt: 16,1 % der Jugendlichen gaben an, nur bzw. meistens in der Herkunftssprache fern zu sehen, ca. 15 %, Videos und DVDs zu schauen, ca. 11 %, im Internet zu surfen und etwa 9 %, Nachrichten im Internet zu lesen bzw. die Herkunftssprache bei SMS und Emails zu verwenden.

Je nach Migrationsgeschichte, gesellschaftlichen Bedingungen im Herkunftsland und in Deutschland sowie je nach Häufigkeit und Kontext der Verwendung werden sich die Kenntnisse in der Herkunftssprache erheblich unterscheiden. Die ermittelten Verwendungskontexte legen einen überwiegend mündlichen, lebensweltlichen Gebrauch der Herkunftssprachen in Deutschland nahe. Über welche bildungssprachlichen Repertoires die Jugendlichen, z. B. aus dem herkunftssprachlichen Unterricht, verfügen, ist nicht bekannt. Da sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Beruf von denen des Alltagslebens unterscheiden, wäre es notwendig, vorhandene Kompetenzen zu erweitern. Über entsprechende Aktivitäten ist aber kaum etwas bekannt. Daher ist von einer „Professionalitätslücke“ (Reich et al. 2016, S. 138) auszugehen.

1 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte 3, Welle 5, doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0. In dem Beitrag wurden Förderschüler/innen nicht berücksichtigt, da sie einen vereinfachten Fragebogen erhalten. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt. Die Analyse der NEPS-Daten erfolgte durch Annalisa Schnitzler und Julia Raecke, Bundesinstitut für Berufsbildung.

## 4 Umgang mit Herkunftssprachen in der beruflichen Ausbildung und im Beruf

Dass die berufliche Ausbildung grundsätzlich Möglichkeiten der Bildung der Herkunftssprachen bietet und welche Implikationen der Einsatz im Betrieb hat, wird im Folgenden skizziert.

### 4.1 Berufsschule

In der Berufsschule wird auch Fremdsprachenunterricht erteilt. Ziel dieses Unterrichts ist es, „die Fremdsprachenkompetenz entsprechend ihrer Bedeutung in dem jeweiligen Ausbildungsberuf“ zu erweitern (KMK 2019, S. 5). Inhaltlich soll er sich an „zentralen Handlungssituationen und Aufgaben der beruflichen Lebenswelt“ orientieren, die den Einsatz von Fremdsprachen erfordern (Berufliche Schulen des Landes Hessen 2018, S. 6). Hinsichtlich der Organisation des Unterrichts und der Wahl der Fremdsprachen verfügen die Berufsschulen über erhebliche Freiräume.

Im Lehrplan für berufliche Schulen des Landes Hessen wird beispielsweise empfohlen, Englisch zu unterrichten, da diese Sprache als *lingua franca* fungiert und für alle Schüler anschlussfähig sei. Gleichwohl wird eingeräumt, dass für bestimmte Berufe und bei Handelsbeziehungen in bestimmte Länder auch andere Sprachen als Englisch wichtig sind, was eine Ausweitung des Sprachenangebots nahelege. Mehrsprachigkeit, auch die von Personen aus dem oder im Ausland, biete eine „Sprachenvielfalt, die wir in der Regel [...] nicht offiziell zum Gegenstand gemeinsamen Sprachlernens machen“ (ebd., S. 8). Es wird empfohlen, vorhandene (Mehrsprachen-)Kompetenz der Lehrkräfte und der Schülerschaft zu nutzen, z. B. Türkisch, Arabisch und Italienisch (ebd., S. 12). Ob dem entsprochen wird, ist nicht bekannt. Die Auswertung von 40 Ausbildungsrahmenplänen<sup>2</sup> zu den zu unterrichtenden Sprachen ergab, dass meistens der Begriff „Fremdsprache“ verwendet wird. Bei einigen Berufen wird ausdrücklich Englisch genannt, so z. B. bei den Ausbildungsberufen Fachkraft für Veranstaltungstechnik, Industrieelektriker, Informatikkaufleute sowie Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistungen. Andere Sprachen werden nicht explizit genannt.

Schüler/innen berufsbildender Schulen können mit dem Zertifikat „Fremdsprachen in der beruflichen Bildung“ der Kultusministerkonferenz berufsbezogene Sprachprüfungen auf den Niveaus A2 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ablegen (KMK 2017). Dies ist grundsätzlich auch in Herkunftssprachen möglich, wird bislang jedoch kaum genutzt. Von den 37.154 Prüfungen im Prüfungsjahr 2015/2016 wurden 35.841 in englischer Sprache abgelegt, gefolgt von Prüfungen in Französisch (671), Spanisch (432), Russisch (20) sowie in Polnisch und Türkisch (je 6) (Müller et al. 2017, S. 12). Eine Zertifizierung würde als offizieller Nachweis dieser Sprachkenntnisse dienen

---

2 Die Auswertung erfolgte 2018 durch Santina Schmitz.

und Auszubildenden und Arbeitgebern das Niveau der herkunftssprachlichen Kenntnisse transparent machen.

## 4.2 Betrieb

Von betrieblicher Seite wird die berufliche Verwendung der Herkunftssprachen als Vorteil angesehen, da die Verständigung mit herkunftssprachiger Kundschaft und Geschäftspartnern verbessert, zuweilen erst ermöglicht wird. Der Einsatz der Herkunftssprachen kann für die Sprecher/innen jedoch auch Belastungen mit sich bringen bzw. Anlass für innerbetriebliche Konflikte sein. Exemplarisch seien genannt (Bethscheider et al. 2011, S. 8 ff.; Settelmeyer 2009, S. 247 ff.):

- Vorhandene sprachliche Kompetenzen reichen zur Bewältigung von beruflichen Anforderungssituationen nicht aus: Auszubildende oder Fachkräfte können bei der Aneignung berufsbezogener Kompetenzen in der Regel nicht auf formale Angebote der Qualifizierung zurückgreifen, sondern sind auf sich selbst gestellt. Besonders schwierig gestaltet sich dies bei komplexen Anforderungen, z. B. der Sprachmittlung in Gesundheitsberufen oder Verkaufsgesprächen.
- Psychosoziale Belastungen: Die Verwendung der Herkunftssprachen kann zur Übernahme von belastenden Aufgaben führen, die Auszubildende/Fachkräfte ansonsten nicht ausführen müssten, z. B. in Arztpraxen schlechte Diagnosen übermitteln.
- Innerbetriebliche Konflikte: Selbst in Betrieben, in denen Herkunftssprachen im Kundenkontakt verwendet werden, wird die Nutzung unter Kolleg/innen zuweilen als illegitim angesehen und verboten. Anlass für Konflikte sind z. B. Situationen, in denen Anwesende, die dieser Sprache nicht mächtig sind, befürchten, dass (schlecht) über sie gesprochen wird.
- Fragen der Zugehörigkeit: An Äußerungen in der Herkunftssprache werden Personen als „Ausländer/in“ erkannt und in der Folge von Kolleg/innen sowie von Kundschaft auf diese Zugehörigkeit angesprochen, was ggf. im Widerspruch zu dem Verständnis von Zugehörigkeit und von der beruflichen Rolle der so Adressierten steht.

---

## 5 Forschungsdesiderate und Handlungsempfehlungen

Forschungsdesiderate ergeben sich aus der unzureichenden Datenlage zu Herkunftssprachen im Allgemeinen: dem Vorkommen, den Sprecherzahlen, den Beschreibungen und damit verbunden der Feststellung vorhandener Kompetenzen, der Nutzung formaler Bildungsangebote und deren Output. Aus einer berufsbezogenen Perspektive fehlen wissenschaftliche Arbeiten zur Verwendung dieser Sprachen im Beruf, zur Passung der vorhandenen mit den im Beruf erforderlichen Sprachkompetenzen, zur Entwicklung des

herkunftssprachlichen Vermögens durch berufliche Impulse, zu sozialen Implikationen der beruflichen Verwendung sowie zum Prestige dieser Sprachen im Beruf. Schließlich sollte erforscht werden, inwiefern diesen Sprachen im Beruf nicht nur ein Gebrauchswert, sondern auch ein Tauschwert zukommt – ob sie also „nur nützlich“ sind, oder ob es auch möglich ist, aus dem Verfügen über diese Sprachen materiellen Gewinn zu erzielen.

Dringend erforderlich sind Angebote der berufsspezifischen Professionalisierung sowie die intensive Bewerbung von Möglichkeiten der Zertifizierung.

## Literaturverzeichnis

- Berufliche Schulen des Landes Hessen (2018). Lehrplan Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lp-fremdsprachen-bs.pdf> (zuletzt geprüft: 02.06.2020).
- Bethscheider, M., Hörsch, K., & Settelmeyer, A. (2011). Handlungskompetenz und Migrationshintergrund: Schulabsolventen und Schulabsolventinnen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung. [https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_24201.pdf](https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_24201.pdf) (zuletzt geprüft: 02.06.2020).
- CiLT – National Centre for Languages (2006). ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. [https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf) (zuletzt geprüft: 02.06.2020).
- Dünkel, N., Heimler, J., Brandt, H., & Gogolin, I. (Redaktion) (2018). Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse. Autor(inne)n der Beiträge: Bonnie, R. J., Brandt, H., Dünkel, N., Feindt, K., Gabriel, C., Gogolin, I., Klinger, T., Krause, M., Lagemann, M., Lorenz, E., Rahbari, S., Schnoor, B., Siemund, P. & Usanova, I. Universität Hamburg: Mimeo.
- Hall, A. (2007). Fremdsprachenkenntnisse im Beruf — Anforderungen an Erwerbstätige. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, S. 48–49.
- Hall, A. (2012). Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? Ergebnisse der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22\\_etb2012\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_etb2012_Fremdsprachen.pdf) (zuletzt geprüft: 02.06.2020).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 in der Fassung vom 20.09.2019). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-RV-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf) (zuletzt geprüft: 02.06.2020).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung. Beschluss-Nr. 330. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_11\\_20-Fremdsprachen-berufliche-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_11_20-Fremdsprachen-berufliche-Bildung.pdf) (zuletzt geprüft: 02.06.2020).
- Müller, M., & Hermann, D. (2017). *Bundesweite Auswertung der Teilnahme am KMK-Fremdsprachenzertifikat im Prüfungsjahr 2015/2016*. Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg.
- Reich, H. H., & Settelmeyer, A. (2016). Mehr als Englisch, Französisch und Deutsch: Migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Ressource für berufliche Kontexte. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 28: Beruf und Sprache – Anforderungen, Kompetenzen und Förderung, S. 123–146.

- Settlemeyer, A. (2009). Interkulturelle Kompetenz von Medizinischen Fachangestellten mit Migrationsgeschichte: „Pluspunkt“ und zusätzliche Anforderung. In *Migration und soziale Arbeit*, 31, 3/4, S. 244–251.
- Settlemeyer, A., Bremser, F., & Lewalder, A. C. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit — ein „Plus“ beim Übergang von der Schule in den Beruf? In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 135–150). Münster u. a.: Waxmann.
- Settlemeyer, A., & Werner, L. (2016). Türkische Sprache im Betrieb und Beruf. In L. Werner, R. Leicht, M. Münch, & E. Stegnos (Hrsg.), *Neue Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Migrantenunternehmen – Wissenschaft trifft Praxis* (S. 148–168). Berlin: Logos.

# Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen

Tobias Schroedler

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, einen Überblick über den Stand der Forschung zu Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen zu vermitteln. Im ersten Teil wird zusammengefasst, welche Fokussierungen auf die Rolle anderer Sprachen als der allgemeinen Verständigungs- oder Umgebungssprache an Hochschulen in der relevanten Literatur vorgenommen werden. Entlang dieser Vorstellung werden Erklärungen der jeweils wichtigsten Termini angeboten. Der zweite Teil des Beitrags widmet sich einer differenzierten Beschreibung der Rolle und Verbreitung von Mehrsprachigkeit unter Mitgliedern einer Hochschule. Es werden Forschungsergebnisse einer Studie über die Verbreitung von Sprachen unter Studierenden, Wissenschaftler/innen und weiteren Mitarbeiter/innen der Universität Hamburg dargestellt. Damit soll an einem Beispiel ein Einblick in die sprachliche Textur gegeben werden, die in einer deutschen tertiären Bildungseinrichtung vorfindlich ist. Im dritten Teil wird ein Blick auf fremdsprachlich gestalteten akademischen Fachunterricht angeboten.

## 1 Einführung: Themen und Stand der Forschung

Der tertiäre Bildungssektor umfasst im deutschsprachigen Kontext das Studium an Universitäten, (Fach-)Hochschulen, Berufsakademien oder theologischen und pädagogischen Hochschulen. Die Trägerschaft (staatlich, privat oder kirchlich) der Institutionen spielt dabei keine Rolle.

Eine Recherche zur Forschungsliteratur über Mehrsprachigkeit im tertiären Bildungssektor ergibt, dass der Bereich der „fremdsprachigen Lehre“ mit Abstand am häufigsten behandelt wird. So zeigt eine einfache Suche zu den Stichworten „multilingualism in higher education“ im WorldCat Katalog, dass sich circa 80 % der aufgeführten Beiträge und Bücher mit „fremdsprachiger Lehre“ befassen. Ein Beispiel hierfür ist eine auf Englisch unterrichtete Mathematikvorlesung an einer deutschen Universität, in der Deutsch die allgemeine Verständigungs- oder Umgebungssprache und zumeist auch Sprache der Lehre ist. Ähnlich wie beim bilingualen Sachfachunterricht im Primar- und Sekundarschulbe-

reich (Content and Language Integrated Learning CLIL) wird in der fremdsprachlichen akademischen Lehre an deutschen Hochschulen zumeist das Englische eingesetzt (English-Medium Instruction, EMI).

Über die Befassung mit dem Englischen als Sprache der Lehre hinaus gibt es eine Reihe von Abhandlungen über Themen wie Mehrsprachigkeit von Hochschulstudierenden und Bildungserfolg (Langelahn et al. 2013; Brandl et al. 2013), Sprachförderung von Mehrsprachigen an Hochschulen (Langelahn et al. 2013) sowie Übersichten über Studierende mit Migrationshintergrund an Universitäten (Berthold und Leichsenring 2012). In solchen Untersuchungen wird nicht von einer Dualität von Sprachen ausgegangen (z. B. Umgebungssprache Deutsch, Lehrsprache Englisch). Vielmehr wird die Existenz von mehr als zwei Sprachen in den Einrichtungen angenommen und danach gefragt, ob sich hieraus Konsequenzen für Lehren und Lernen oder für Forschung und Interaktion ergeben und welche dies ggf. sind. In der QUEST-Befragung von 25.305 Studierenden (Berthold und Leichsenring 2012) zeigte sich beispielsweise, dass Studierende mit Migrationshintergrund mit 14,8 % im Verhältnis zum Bevölkerungsdurchschnitt der entsprechenden Altersgruppe stark unterrepräsentiert sind. Hieran zeige sich, dass nicht nur im Schulsystem, sondern auch im deutschen Hochschulsystem das Merkmal Migrationshintergrund negativ wirke. Insgesamt aber sind Ergebnisse in Bezug auf die Frage, ob Mehrsprachigkeit Vor- oder Nachteile in der Hochschulbildung mit sich bringe, uneindeutig. Mathé (2009) kommt zu dem Ergebnis, dass individuelle Mehrsprachigkeit am universitären Sprachmarkt (im bourdieuschen Verständnis) von Nutzen sei, weil sie sich (vor allem als Sozialkapital und kulturelles Kapital) im Studium kapitalisieren lasse. Andere Autor/innen vertreten die Auffassung, dass Migrant/innen vor allem aufgrund ihrer sprachlichen Ressourcen an deutschen Universitäten Schwierigkeiten haben (Elger und Aver 2017).

Weitere Beiträge zum Thema Mehrsprachigkeit an Universitäten im engeren Sinne finden sich in der Herausgeberschrift Knapp und Schulmann (2008). In dieser Schrift erläutern die Autor/innen Entwicklungen und Probleme der Internationalisierung deutscher Universitäten im Bereich kultureller Vielfalt und ihre Konsequenzen für das Studium. Wie in vielen anderen Arbeiten, rückt auch hier die Betrachtung von Englisch als *Lingua Franca* in den Vordergrund. Dannerer (2015) beschreibt die „[g]ewünschte, gelebte und versteckte Mehrsprachigkeit an der Universität [Salzburg]“; berichtet wird über mehrsprachige Repertoires, Sprachgebrauch, Spracheinstellungen, Sprachenpolitik und das dialektische Verhältnis dieser Bereiche. Insgesamt weist die Autorin auch hier auf eine Verengung auf die Dualität Deutsch-Englisch hin.

Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit umfasst auch die Rolle des Englischen als Wissenschaftssprache sowie die Rolle von Mehrsprachigkeit in Administration und Governance von Universitäten. Die Rolle des Englischen als Wissenschaftssprache ist im Vergleich zum Thema Mehrsprachigkeit ein häufiger diskutiertes Feld (z. B. Gnutzmann und Lipski-Buchholz 2008; Carli und Ammon 2008; Lillis und Curry 2010). Carli und Ammon (2008) beispielsweise, beschreiben einleitend, dass wissenschaftliche Kommunikation bis in die 1970er Jahre weitaus mehrsprachiger war, dass jedoch Englisch stetig zunehmend als unausweichlich betrachtet wird. Ferner befassen sich die Autor/innen der genannten Bei-



träge mit Fragen nach der Chancengleichheit bzw. Benachteiligung von nicht-anglophonen Forscher/innen. Lillis und Curry (2010) untersuchten nicht-anglophone 50 Akademiker/innen über einen Zeitraum von 8 Jahren und fanden unter anderem heraus, dass eines der Hauptprobleme beim Publizieren auf Englisch in hohen Kosten und mangelnder Präzision sprachlicher Hilfestellungen (z. B. Übersetzung, Korrekturlesen) liegt.

Zur Mehrsprachigkeit in der Administration liegen nur wenige Untersuchungen vor. Marriott (2013) stellt eine Studie der Monash University Melbourne vor, die eine Übersicht über die Funktion anderer Sprachen als der Umgebungssprache Englisch (Languages other than English: LOTE) enthält. Sie beschreibt, dass LOTE-Nutzung, mit einer großen Dominanz der chinesischen Sprachen, unter den Mitarbeiter/innen der Universität sehr präsent ist, beispielsweise im Bereich der interkulturellen Kommunikation zwischen Mitarbeiter/innen mit Studierenden der Universität. Turner und Wildsmith-Cromarty (2014) geben einen Überblick über den Status der indigenen afrikanischen Sprachen an fünf südafrikanischen Universitäten. Obwohl sich alle untersuchten Universitäten zur sprachlichen Vielfalt Südafrikas bekennen, zeigt sich eine Dominanz des Englischen in Administration und Lehre.

Das Themenfeld Mehrsprachigkeit im tertiären Bildungssektor ist also weitgefächert und kontrovers diskutiert. Viele Autor/innen gehen der Frage nach, welche Rolle anderssprachige Lehre spielt. Teilweise hieran anschließend, werden Fragen zur Rolle des Englischen für wissenschaftliche Arbeit und dazu gestellt, wie sich der Status anderer Sprachen entwickelt. Betrachtet wird auch sprachliche Heterogenität unter Studierenden sowie im Bereich Administration. An der Universität Hamburg wurde – erstmals für Deutschland – eine Studie über Mehrsprachigkeit unter den verschiedenen Statusgruppen und Mitgliedern der Universität durchgeführt, welche nachfolgend vorgestellt wird. Sie bietet eine Illustration der Sprachenvielfalt, wie sie an den deutschen Universitäten vermutlich üblich ist.

## 2 Beispiel: Mehrsprachigkeit an einer deutschen Universität

In der Universität Hamburg wurde im Jahr 2016 eine Befragung der Universitätsmitglieder (Studierende, Wissenschaftler/innen und Personen des technischen und Verwaltungspersonals) durchgeführt (Gogolin et al. 2017). Gefragt wurde nach der Präsenz von Mehrsprachigkeit in vier Feldern: unter Wissenschaftler/innen, in der medizinischen Versorgung (Universitätsklinikum), unter Studierenden und in der Verwaltung. Ziel der Befragungen war eine allererste Näherung an Antworten auf die Frage, in welcher Weise Mehrsprachigkeit in den angesprochenen Feldern präsent ist und erlebt wird. Theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchung war die Annahme, dass Mehrsprachigkeit in einer Migrationsgesellschaft ein Gut (commons) darstellt, das zu den Ressourcen für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Kohärenz gehört (Helfrich und Bollier 2015). Um dieses Gut zu entwickeln, ist Investition – Bildung – erforderlich. Leitfrage der Untersuchung war es, ob und wie sich die Universität als Institution der Bildung der Aufgabe der Investition

in Mehrsprachigkeit stellt (vgl. Gogolin et al. 2017, S. 1–11). Zur Beantwortung dieser Frage war zunächst ein Eindruck davon zu gewinnen, wieviele Sprachen von Mitgliedern der Universität gesprochen werden. Im zweiten Schritt wurde ermittelt, welchem Zweck der Einsatz der verschiedenen Sprachen in den einbezogenen Feldern dient.<sup>1</sup>

Die verschiedenen Befragungen ergaben, dass in den Feldern Wissenschaft und medizinische Versorgung ein Primat des Englischen vorherrscht. Zwar gaben die Befragten auch zahlreiche andere Sprachen als Alltags- oder Lebenssprachen an. In ihrer professionellen Praxis aber spielten diese nur eine untergeordnete Rolle. In der Befragung von insgesamt 1252 Studierenden stellte sich heraus, dass mehr als 280 verschiedene Sprachen von ihnen in die Universität mitgebracht werden. Circa 24 % der Studierenden gaben an, zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen zu sein. Die Befragten gaben im Durchschnitt an, sich in fünf bis sechs Sprachen bewegen zu können. Englisch war für beinahe alle Befragten eine geläufige Sprache. Die „klassischen Schulfremdsprachen“ (Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch) wurden anschließend am häufigsten genannt.

In der Universitätsverwaltung machten circa 660 Personen Angaben zu über 60 verschiedenen Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen. 33 unterschiedliche „Muttersprachen“ werden gesprochen. Knapp 72 % der Befragten gaben an, regelmäßig andere Sprachen als Deutsch während ihrer Arbeit zu verwenden. Auch handelt es sich vorwiegend um Englisch, mit großem Abstand gefolgt von Französisch, Spanisch, Russisch und Italienisch.

Über alle Bereiche hinweg lassen sich zwei Erkenntnisse aus der Studie festhalten: Die Mitglieder der Universität bringen ein enormes mehrsprachiges Potenzial mit. Wie zu erwarten war, gibt es dabei eine Dominanz des Englischen; das gilt für alle befragten Gruppen. Zugleich aber sind andere Sprachen in etlichen Handlungsfeldern von hoher Bedeutung. Ein herausragendes Beispiel hier ist der Bereich der medizinischen Versorgung. In der Studie zeigte sich, dass das ärztliche Personal überwiegend Englisch als weitere Verständigungssprache mitbringt. In der alltäglichen Arbeit mit Patient/innen aber, die von anderem Personal – teilweise von Hilfskräften wie dem Reinigungspersonal – besorgt wird, ist der Bedarf an Verständigungsmöglichkeiten in anderen Sprachen, insbesondere Migrant/innensprachen hoch, kann aber nicht durch entsprechend ausgebildete Kräfte gedeckt werden (Möske 2017).

---

### **3 EMI: Die Antwort auf Mehrsprachigkeit in der tertiären Bildung?**

Wie bereits angedeutet, ist es eine weit verbreitete Antwort auf wachsende sprachliche Heterogenität, akademische Lehre auf Englisch anzubieten. Argumentiert wird, dass es im Rahmen der Internationalisierung hilfreich sei, Studienprogramme ganz oder

---

1 Nicht intendiert und mit den eingesetzten Instrumenten auch nicht möglich war es, Auskunft über den Grad der Beherrschung der Sprachen durch ihre Sprecher/innen zu erhalten.

teilweise auf Englisch anzubieten. Zudem sei in vielen Fächern Englisch die Sprache der Forschung, und die hochwertigsten Publikationen seien auf Englisch verfasst. Daher seien Studierende auf Englisch auszubilden, denn sie könnten anders nicht an der Entwicklung des wissenschaftlichen Wissens teilhaben. Die Nutzung von Englisch in der Lehre fördere die Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen und die Arbeitsmarktchancen von Absolvent/innen (Grin 2015; Gürtler und Kronewald 2015; Blattès 2015; Galloway 2017).

Vor diesem Hintergrund nimmt auch die Zahl der Lehrangebote auf Englisch in Deutschland zu. Der Deutsche Akademische Auslandsdienst (DAAD) erfasst 1100 verschiedene englischsprachige Masterprogramme an deutschen Hochschulen (DAAD 2018). Gürtler und Kronewald (2015) ermitteln einen 1300 %igen Anstieg von englischsprachiger Lehre über das letzte Jahrzehnt.

Unter anderem in Hinblick auf Mehrsprachigkeit wird dieser Trend jedoch auch kritisch betrachtet. Argumentiert wird, dass die hegemoniale Position des Englischen immer weiter untermauert wird und dass sich vornehmlich neoliberale Vorstellungen in den Begründungen des Lehrangebots widerspiegeln. Die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012) merkt an, dass selbst bei Studierenden aus dem Ausland vielfach die Englischkenntnisse nicht hinreichen, um englischsprachige Lehre erfolgreich zu absolvieren. Zudem verfügten auch die Lehrenden häufig nicht über die Sprachfähigkeiten, um adäquat auf Englisch zu unterrichten (HRK 2012, S. 52).

Aus einem anderen Blickwinkel argumentiert Grin (2015), dass der Diskurs über die Effekte von englischsprachiger Lehre sich zumeist um didaktische Belange dreht. Er postuliert, dass die Diskussion auch auf anderen Ebenen geführt werden müsse, und merkt an, dass, erstens, auch bildungsökonomische Vor- und Nachteile (die monetären Kosten und Nutzen der Bildungsangebote) in Betracht gezogen werden sollten. Zweitens seien auch die Implikationen für das akademische Personal zu analysieren und die bildungsinstitutionelle Sprachenpolitik unter den Gesichtspunkten „Fairness & Efficiency“ zu bewerten. Zu einer Bewertung der Sprachstrategien müssten stets mehrere (zunächst hypothetische) Alternativen zur Auswahl stehen, da nur so die Vielschichtigkeit der Effekte, die Implementierungen der Angebote mit sich bringen, richtig beurteilt werden könne.

## 4 Zusammenfassung

Die Frage nach Mehrsprachigkeit in der tertiären Bildung bewegt Wissenschaftler/innen verschiedener Disziplinen. Zu den Diskussionsfeldern gehören: Mehrsprachigkeit von Studierenden, die Rolle von Englisch und anderen Sprachen in der Wissenschaft, anderssprachige (zumeist englische) Lehrangebote, Mehrsprachigkeit in Administration und Governance von tertiären Bildungsinstitutionen sowie eine Vielzahl weiterer Themen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass unter dem Rubrum Mehrsprachigkeit in der Regel das Englische an deutschen Universitäten verhandelt wird. Trotz der – am Beispiel einer Universität illustrierten – Vielfalt der vorhandenen Sprachen wird nicht in diese, sondern

vor allem in das Englische investiert. Der Beitrag tertiärer Bildungseinrichtungen zur Investition in Sprachenvielfalt als gesellschaftliches Gut in der Einwanderungsgesellschaft ist demgegenüber eher gering.

## Literaturverzeichnis

- Berthold, C., & Leichsenring, H. (Hrsg.) (2012). CHE Diversity Report: Studierende mit Migrationshintergrund. CHE Consult. [https://www.che.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_B1.pdf](https://www.che.de/downloads/CHE_Diversity_Report_B1.pdf) (zuletzt geprüft: 08.07.18).
- Blattès, M. (2015). The Discourse of English as a Language for “Socio-Economic Development”: Risks and Consequences. Conference Paper, presented at: Symposium “Economics, Linguistic Justice and Language Policy”. Humboldt University Berlin, 2015.
- Brandl, H., Arslan, E., Langelahn, E., & Riemer, C. (Hrsg.) (2013). *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund* (Interdisziplinäres Symposium vom 06. bis 07. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld. Universität Bielefeld; Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft; PunktUm). Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld. <https://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/index.php/mehrsprachig/article/view/324/417> (zuletzt geprüft: 27.06.2020).
- Carli, A., & Ammon, U. (Hrsg.) (2008). *Linguistic inequality in scientific communication today* (AILA Review 20.2007). Amsterdam u. a.: Benjamin.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018). International Programmes in Germany 2018. Studienangebotsabfrage beim Deutschen Akademischen Austauschdienst. <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programmes/en/?p=l&q=&degree%5B0%5D=2&fos=0&fee%5B0%5D=0&sortBy=1&page=1&display=list> (zuletzt geprüft: 19.04.2018).
- Dannerer, M. (2015). Gewünschte, gelebte und verdeckte Mehrsprachigkeit an der Universität. In *ÖDaF-Mitteilungen*, 31(2), S. 144–151.
- Elger, K., & Aver, C. (2017). Studenten mit Migrationshintergrund: „Das Studium überfordert viele“, 18.07.2017. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/migranten-an-deutschen-unis-das-studium-ueberfordert-viele-a-1158340.html> (zuletzt geprüft: 08.07.2018).
- Galloway, N. (2017). How effective is English as a medium of instruction (EMI)? (Voices Magazine). <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi> (zuletzt geprüft: 19.04.2018).
- Gnutzmann, C., & Lipski-Buchholz, K. (2008). Englischsprachige Studiengänge: Was können sie leisten, was geht verloren? In C. Gnutzmann (Hrsg.), *English in academia. Catalyst or barrier?* (S. 147–168). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I., Androutsopoulos, J., Bührig, K., Giannoutsou, M., Lengyel, D., Maggu, J., Mösko, M., Mueller, J. T., Oeter, S., Schmitt, C., Schroedler, T., Schulz, H., & Siemund, P. (2017). Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht. Multilingualism at the Sustainable University. Hamburg: Universität Hamburg. [http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14046/pdf/Gogolin\\_et\\_al\\_2017\\_Mehrsprachigkeit\\_in\\_der\\_nachhaltigen\\_Universitaet.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14046/pdf/Gogolin_et_al_2017_Mehrsprachigkeit_in_der_nachhaltigen_Universitaet.pdf) (zuletzt geprüft: 19.04.2018).
- Grin, F. (2015). Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. In G. Stickel & C. Robustelli (Hrsg.), *Language Use in University Teaching and Research* (Duisburg Papers on Research in Language and Culture, 109). Frankfurt/M., New York, Oxford: Peter Lang.

- Gürtler, K., & Kronewald, E. (2015). Internationalization and english-medium instruction in German Higher Education. In S. Dimova, A. K. Hultgren & C. Jensen (Hrsg.), *English-Medium Instruction in European Higher Education* (English in Europe, Volume 3) (Language and Social Life, Bd.4) (S. 89–114). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Helfrich, S., & Bollier, D. (Hrsg.) (2015). *Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns*. (1. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2012). Die deutschen Hochschulen internationalisieren! Internationale Strategie der HRK. Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik, 2/2012). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2012-02\\_Int\\_Strategie\\_Sprachenpolitik.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2012-02_Int_Strategie_Sprachenpolitik.pdf) (zuletzt geprüft: 19.04.2018).
- Knapp, A., & Schumann, A. (Hrsg.) (2008). *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium* (Theorie und Vermittlung der Sprache, 51). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Langelahn, E., Brandl, H., & Arslan, E. (2013). „Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld. In H. Brandl, E. Arslan, E. Langelahn & C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund* (Interdisziplinäres Symposium vom 06. bis 07. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld) (S. 115–134). Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in global context. The politics and practices of publishing in English* (1. Aufl.). London: Routledge.
- Marriott, H. (2013). Multilingualism among university staff: a case study of language management at an Australian university. In *International Journal of Multilingualism*, 10(4), S.454–468.
- Mathé, I. (2009). „Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum“. Promotionsarbeit. Universität Wien. [http://othes.univie.ac.at/4832/1/2009-02-04\\_9100345.pdf](http://othes.univie.ac.at/4832/1/2009-02-04_9100345.pdf) (zuletzt geprüft: 08.07.2018).
- Möske, M. (2017). Interkulturelle Kompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. In I. Tatjana Graef-Calliess & M. Schouler-Ocak (Hrsg.), *Migration und Transkulturalität. Neue Aufgaben in Psychiatrie und Psychotherapie* (1. Aufl.) (S. 142–153). Stuttgart: Schattauer.
- Turner, N., & Wildsmith-Cromarty, R. (2014). Challenges to the implementation of bilingual/multilingual language policies at tertiary institutions in South Africa (1995–2012). In *Language Matters*, 45(3), S. 295–312.

# Mehrsprachigkeit und Literalität Erwachsener

Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen

## 1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Vielfach wird die Erwartung gehegt, dass Personen eine Sprache selbstverständlich mündlich und schriftlich beherrschen – sei es, dass sie in der Schule die Schriftsprache der bereits mündlich erworbenen Umgebungssprache erlernt haben, oder dass (etwa aufgrund einer Migration) eine neue Umgebungssprache und deren Schrift erlernt werden. Tatsächlich hängen Laut- und Schriftsprache zusammen; dass aber in jeder Sprache, zu der eine Person mündlich Zugang hat, auch Schreibfähigkeiten erworben werden, ist ein Irrtum. Dennoch hängen in differenzierten Gesellschaften viele Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe vom Zugang zu Schrift ab. Das gilt – unabhängig davon, ob jemand zugewandert oder altansässig ist – insbesondere für Schrift in der Sprache der Mehrheit in einer Migrationsgesellschaft wie der deutschen.

Der Frage, wie es mit den Lese- und Schreibfähigkeiten der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland steht, wurde in zwei Studien nachgegangen: „leo. – Level-one Studie“ (Grotlüschen und Riekmann 2012) und „LEO – Leben mit geringer Literalität“ (kurz: LEO 2018; Grotlüschen und Buddeberg 2020). In beiden Studien wurden basale Lese- und Schreibfähigkeiten in der deutschen Sprache an Stichproben aus der Wohnbevölkerung im arbeitsfähigen Alter (18–64 Jahre) getestet. Der Begriff der Literalität wird im Rahmen dieser Studien verstanden als die Kompetenz einer Person, gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend Lesen und Schreiben zu können. Auf empirischer Grundlage wurden in der ersten LEO-Studie sogenannte Alpha-Level ermittelt: Fähigkeitsstufen, die sich näherungsweise als Lesen- und Schreibenkönnen auf Buchstaben-, Wort-, Satz-, oder Textebene beschreiben lassen. Fähigkeiten, die unterhalb der Textebene bleiben, gelten dabei als geringe Literalität (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 18 ff.). Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus der Studie LEO 2018 vorgestellt, die mit Blick auf Mehrsprachigkeit und Bildung besonders relevant sind.

## 1.1 Herkunftssprachen

Aus den Ergebnissen der LEO-Studie 2018 wurde hochgerechnet, dass etwa 6,2 Millionen (ca. 12,1 % der erwachsenen Bevölkerung) über eine geringe Lese- und Schreibfähigkeit im Deutschen verfügen, in der Diktion der Studie also gering literalisiert sind. Ihre Lese- und Schreibfähigkeit erreicht zwar die Ebene einfacher Sätze, erreicht jedoch nicht die Ebene zusammenhängender Texte. Erfasst wurden in der Studie nur Personen, die ausreichend Deutsch sprechen, um an der etwa einstündigen Befragung teilzunehmen. Die als gering literalisiert identifizierten Personen unterschieden sich in der Frage, ob sie Deutsch bereits seit ihrer Kindheit sprechen (52,6 %) oder ob sie erst im Erwachsenenalter die deutsche Sprache erworben haben (47,4 %) (Heilmann 2020). Sprachen, die Personen in ihrer frühen Kindheit erlernt haben und immer noch sprechen, werden in der Studie als *Herkunftssprachen* oder *erste Sprachen* bezeichnet. Der Herkunftsbegriff bezieht sich hierbei nicht in erster Linie auf eine eigene Migration, sondern auf die familiäre Herkunft und die entsprechende (hauptsächliche) Sprache der Familie (vgl. Gogolin 2010; Polinsky 2017; Hornberger und Wang 2017). Die Herkunftssprache einer Person aus einer Deutsch sprechenden Familie wird in der LEO-Studie 2018 demnach als Deutsch bezeichnet. Kinder aus mehrsprachigen Familien können mehrere Herkunftssprachen haben. Herkunftssprachen können sowohl simultan mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft oder zeitlich versetzt (z. B. nach Eintritt in die Bildungslaufbahn) erworben werden (Mehlhorn 2017, S. 44 f.).

Für die Analysen der LEO-Studie 2018 lassen sich demnach drei Gruppen unterscheiden: (a) monolingual deutsch, d. h. Personen, die ausschließlich mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind; (b) multilingual mit deutsch Aufgewachsene, also Erwachsene, die sowohl mit der deutschen als auch mit einer oder mehreren anderen Sprachen aufgewachsen sind; (c) mono- oder multilingual ohne Deutsch Aufgewachsene, also Personen, die die deutsche Sprache in höherem Alter oder als Fremdsprache erworben haben.

## 1.2 Multiliteralität

In der LEO-Studie 2018 wurde Literalität mithilfe eines Tests erhoben. Während z. B. in der PIAAC-Studie der OECD die Testung überwiegend computergestützt erfolgte (Martin et al. 2013, S. 170), wurden die Testaufgaben in LEO 2018 ausschließlich als gedruckte Testhefte vorgelegt. Sie enthalten Testaufgaben, die sich vor allem auf die Wortebene und die Satzebene beziehen. Dabei geht es sowohl um die Erkennung von Wörtern (Lesen) als auch um das Schreiben von Wörtern und Sätzen. Die Testergebnisse wurden in vier sogenannte Alpha-Levels eingeteilt, wobei die ersten drei Alpha-Levels schriftsprachliche Kompetenzen unterhalb der Textebene beschreiben. Das bedeutet, dass eine Person mit diesen Fähigkeiten zwar einzelne Buchstaben, Wörter und auch kurze und einfache Sätze lesen und schreiben kann, jedoch Schwierigkeiten mit kurzen Texten hat. Diese Kompetenz unterhalb der Textebene wird als geringe Literalität bezeichnet.

In der LEO-Studie 2018 verstehen wir Multiliteralität in Anlehnung an die New London Group als die Anerkennung einer Vielfalt von Ausdrucksformen und Texten. In der Bildung soll die kulturelle und sprachliche Diversität, die sich in einer Vielzahl von Literalitäten und Sprachen niederschlägt, anerkannt und als Potential wahrgenommen werden (vgl. Cazden et al. 1996).

Im Sinne dieses Postulats der Anerkennung von Mehrsprachigkeit geht die LEO-Studie über die Erfassung, Messung und Förderung von Kenntnissen der deutschen Sprache und deutscher Literalität hinaus. Um ein Verständnis der Bedeutung von Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft zu erhalten, benötigen wir Daten über die Vielfalt von Sprachen in der Bevölkerung. Diese werden häufig in Statistiken nicht oder nicht ausreichend erfasst (vgl. Lengyel 2017, S. 158 f.). Mit der LEO-Studie 2018 wird eine Annäherung an diese Sprachenvielfalt unternommen, indem auch die literalen Kenntnisse der befragten Personen über Deutsch hinaus thematisiert werden. Die deutschsprachige Literalität wurde im Rahmen der Studie durch Tests erfasst. Darüber hinaus wurden Selbsteinschätzungen der Befragten über ihre literalen Fähigkeiten in anderen Sprachen erhoben.

---

## 2 Mehrsprachigkeit und Literalität in der LEO-Studie

Üblicherweise nähern sich bevölkerungsrepräsentative Stichproben zwar der Struktur der Gesamtbevölkerung weitgehend an, bestimmte Bevölkerungsgruppen, z. B. Personen mit niedrigem Bildungsabschluss, haben aber durchschnittlich eine geringere Teilnahmebereitschaft und sind in den erzeugten Datensätzen entsprechend leicht unterrepräsentiert. Um diese Verzerrung auszugleichen, werden Datensätze anhand der offiziellen Statistik gewichtet. Der LEO-Datensatz wurde für die Grundgesamtheit auf Basis der Bevölkerungsfortschreibung 2016 und des Mikrozensus 2016 gewichtet (Detaillierte Angaben zur Gewichtung in Bilger und Strauß 2020). Die gewichtete LEO-Stichprobe zeigt, dass ca. 77 % der 18- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung in Deutschland monolingual deutschsprachig aufgewachsen sind. Weitere ca. 9 % haben in ihrer Kindheit neben der deutschen auch eine oder mehrere weitere Sprache(n) gelernt und gesprochen. 13 % der erwachsenen Bevölkerung sprechen Deutsch nicht als Herkunftssprache, sondern haben es erst später erworben. Mehr als die Hälfte (52,6 %) aller Personen, die in der LEO-Studie Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben im Deutschen zeigten, sind monolingual mit der deutschen Sprache aufgewachsen.

### 2.1 Mehrsprachigkeit und Literalität im Deutschen

Tabelle 1 zeigt, dass von denjenigen, die multilingual mit Deutsch aufgewachsen sind (und die in der Regel deutschsprachige Schulen besucht haben), insgesamt fast 17 % Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben deutschsprachiger Texte haben. Unter denjenigen, die



ausschließlich mit Deutsch aufgewachsen sind, zeigt sich bei 6 % eine geringe Literalität in dieser Sprache. Der Anteil der im Deutschen gering Literalisierten unter den Personen mit ausschließlich anderen Erstsprachen liegt bei 43 %. Dies bedeutet, dass etwa zwei von fünf Erwachsenen, die Deutsch erst spät oder als Fremdsprache erworben haben, zum Testzeitpunkt Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben deutscher Texte hatten. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass drei von fünf Personen auf einem höheren Kompetenzniveau auf Deutsch lesen und schreiben können.

**Tab. 1** Anteil von Personen (in Prozent) mit geringer oder höherer deutschsprachiger Literalität nach der/den Herkunftssprachen

|                         | Gesamtbevölkerung | Monolingual Deutsch | Multilingual mit Deutsch | Mono- oder multilingual ohne Deutsch |
|-------------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Geringe dt. Literalität | 12,1              | 6,2                 | 16,9                     | 42,6                                 |
| Höhere dt. Literalität  | 87,9              | 93,8                | 83,1                     | 57,4                                 |

Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.  
Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n = 7.188; Angaben in Prozent; gewichtet.

**2.2 Literalität in mehreren Sprachen**

Neben der Testung der Literalität in der deutschen Sprache wurden die Befragten gebeten anzugeben, welche weiteren Sprachen sie sprechen, ob sie diese als Herkunfts- oder Fremdsprache erworben haben, als wie gut sie ihre Kenntnisse einschätzen und ob sie sich in der Lage sehen, anspruchsvolle Texte in den entsprechenden Schriftsprachen lesen und schreiben zu können.

Nach den in LEO vorgenommenen Hochrechnungen sprechen knapp 14 % der deutschsprachigen Gesamtbevölkerung keine weitere Sprache. Mehr als die Hälfte der Gesamtbevölkerung (55,3 %) spricht mindestens eine weitere Sprache, gibt aber an, in dieser/n keine anspruchsvollen Texte lesen und schreiben zu können. Fast ein Drittel der 18 bis 64-jährigen Bevölkerung gibt an, in mindestens einer weiteren Sprache anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können.

**Tab. 2** Anteil von Personen, die neben der Deutschen auch andere Sprachen sprechen (entweder als Erst-, Zweit oder Fremdsprache) und in dieser/n auch anspruchsvolle Texte lesen und schreiben können

|                                                  | Gesamt-<br>bevölkerung | Geringe dt.<br>Literalität | Höhere dt.<br>Literalität |
|--------------------------------------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Keine andere Sprache                             | 13,9                   | 22,8                       | 12,7                      |
| Sprechend, aber keine anspruchsvollen Texte      | 55,3                   | 29,3                       | 58,8                      |
| Anspruchsvolle Texte in anderen Sprachen (Summe) | 30,8                   | 47,9                       | 28,5                      |
| <i>In einer</i>                                  | 25,0                   | 36,9                       | 23,4                      |
| <i>In zwei</i>                                   | 5,0                    | 9,4                        | 4,4                       |
| <i>In drei oder mehr</i>                         | 0,7                    | 1,6                        | 0,6                       |

Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.  
Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n = 7.192; Angaben in Prozent; gewichtet; kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Unter den Personen, die nichtdeutsche Herkunftssprachen sprechen (entweder neben der deutschen oder ohne die deutsche), geben fast 73 % an, in mindestens einer dieser anderen Herkunftssprachen anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können. Unter den Personen, die im Deutschen Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben von Texten haben, geben 67 % an, dass sie in anderen Herkunftssprachen auf der Textebene literalisiert sind. Unter den im Deutschen höher Literalisierten sind dies 77 %.

In der LEO-Studie 2018 (wie auch schon in der LEO-Studie 2010) werden die gesamten Anteile gering literalisierter Erwachsener in der deutschsprachigen Bevölkerung als „Personen mit geringer Literalität“ beziehungsweise in 2010 als „funktionale Analphabet/innen“ subsummiert. Es wird zunächst nicht danach unterschieden, aus welchen Gründen Erwachsene eine geringe Literalität im Deutschen aufweisen. Während dies zuvor nur vermutet werden konnte, zeigt die neue Studie nun deutlich auf, dass die Literalität in der deutschen Sprache kaum Rückschlüsse über Literalitäten in anderen Sprachen ermöglicht. Die Gruppe unter den Getesteten, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben im Deutschen aufweisen, jedoch Deutsch nicht als Herkunftssprache oder einzige Herkunftssprache besitzen, verfügt nach den eigenen Angaben zu einem erheblichen Teil über Lese- und Schreibfähigkeiten in mindestens einer anderen Sprache. Der hohe Anteil der Erwachsenen, die in anderen Sprachen auch anspruchsvolle Texte lesen und schreiben können, weist auf die Notwendigkeit hin, nicht nur Mehrsprachigkeit, sondern auch Multiliteralität als Ressource aufzufassen – und zwar nicht nur für den Schriftspracherwerb im Deutschen, sondern auch für sprachliche Herausforderungen in einer zunehmend globalisierten gesellschaftlichen Situation.

## Literaturverzeichnis

- Becker, T., & Peschel, C. (2015). Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Inklusion und zweisprachlichen Lernens. In M. Michalak & R. Rybarczyk (Hrsg.), *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen* (S. 42–63). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bilger, F., & Strauß, A. (2020). Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 64–93). Bielefeld: WBV.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. P., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In *Harvard educational review*, 66(1), S. 60–92.
- Dünkel, N., Heimler, J., Brandt, H., & Gogolin, I. (Redaktion) (2018). *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse*. Autor(inne)n der Beiträge: Bonnie, R. J., Brandt, H., Dünkel, N., Feindt, K., Gabriel, C., Gogolin, I., Klingler, T., Krause, M., Lagemann, M., Lorenz, E., Rahbari, S., Schnoor, B., Siemund, P. & Usanova, I. Universität Hamburg: Mimeo.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), S. 529–547.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: WBV.
- Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie* (Alphabetisierung und Grundbildung: Bd. 10). Münster u. a.: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie* (Alphabetisierung und Grundbildung: Bd. 10) (S. 13–53). Münster u. a.: Waxmann.
- Heilmann, L. M. (2020). Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 94–117). Bielefeld: WBV.
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2017). Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Bilinguality in Heritage Language Education in the United States. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Hrsg.), *Heritage Language Education. A New Field Emerging* (S. 3–35). New York: Routledge.
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), S. 153–174.
- Martin, S., Zabal, A., Helmschrott, S., Ackermann, D., Massing, N., Rammstedt, B., & Häder, S. (2013). Qualitätssicherung, Design und Datenqualität. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 167–183). Münster: Waxmann.
- Mehlhorn, G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), S. 43–55.
- Pesendorfer, K., & Radinger, R. (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen*. Wien: Statistik Austria.
- Polinsky, M. (2017). Heritage Language Narratives. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Hrsg.), *Heritage Language Education. A New Field Emerging* (S. 149–164). New York: Routledge.

# Mehrsprachigkeit und CALL (computer assisted language learning)

Judith Bündgens-Kosten

---

## 1 Definition CALL

Das Akronym „CALL“ steht für „computer-assisted language learning“, also computer-vermittelter Sprachenlernen. Beim „Sprachenlernen“ liegt dabei in der Praxis der Fokus zumeist auf dem Lernen einer Fremdsprache, oft dem Englischen (Sauro 2016). Der Computer wiederum steht stellvertretend für sämtliche Formen von digitalen (End-)Geräten, mit denen das Sprachenlernen und -lehren unterstützt werden kann, also auch mobile Endgeräte wie Smartphones oder Klassenzimmerausstattungen wie interaktive Whiteboards.

Unter dem Begriff „CALL“ werden dabei ganz verschiedene Dimensionen der Nutzung digitaler Medien im Sprachlernkontext verstanden. Einerseits sind Computer & Co Distributionskanäle, die den Zugriff auf bereits erstellte mediale Produkte – Webseiten, digitale Spiele, Sprachlernapps etc. – erlauben. Andererseits sind sie Gestaltungswerkzeuge, die Lernenden erlauben, selber digitale Produkte zu erstellen. Auch als Kommunikationswerkzeug können sie dienen, etwa wenn in der Zielsprache gechattet wird, Sprachlerntandems sich virtuell treffen, oder in sozialen Medien in der Fremdsprache kommuniziert wird. Alle drei Dimensionen – Distributionskanal, Gestaltungswerkzeug, Kommunikationswerkzeug – haben dabei Potenziale zur Förderung von Mehrsprachigkeit, zur Nutzung von vorhandener Mehrsprachigkeit für das weitere Sprachenlernen, und für mehrsprachige Handlungen. In diesem Beitrag soll herausgearbeitet werden, wie einerseits herkömmliche CALL Produkte Mehrsprachigkeit fördern können, und wie andererseits dezidiert mehrsprachige CALL Arrangements gestaltet sein können. Abschließend sollen Hinweise zur Akzeptanz solcher Arrangements bei Lehrenden gegeben werden.

---

## 2 Förderung von Mehrsprachigkeit durch CALL

CALL kann Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Ebenen fördern. So kann über CALL die Kosten- und Zeitbarriere zum Lernen einer neuen Sprache reduziert werden: Kostenlose Sprachlernapps etwa erlauben Lerner/innen, ohne große Anfangs-

investition eine neue Sprache kennenzulernen und somit erste Schritte hin zu einer (fremdsprachlichen) Mehrsprachigkeit zu gehen. Anders als klassische Sprachkurse, die immer nur einen beschränkten Einzugsbereich haben können, können digitale Lernangebote international genutzt werden. Dies macht sie gerade für seltener gelehrt Sprachen, darunter auch autochthone Minderheitensprachen wie z. B. Sorbisch (<https://sprachkurs.sorbischlernen.de>; Zugriff 02.06.2020) oder Friesisch (<https://www.futurelearn.com/courses/frisian>; Zugriff 02.06.2020) attraktiv.

Neben CALL Materialien für Fremdsprachenlerner/innen existieren auch solche, die sich gezielt an Herkunftssprecher/innen wenden. Sie können z. B. Lesekompetenz oder formalsprachliche grammatische Phänomene vermitteln (Revithiadou et al. 2015). Hier sind auch die Möglichkeiten multimodalen Designs, die CALL mitbringt, besonders relevant, etwa die Unterstützung durch eine Tonspur, wenn Sprecher/innen in einer ihrer Sprachen nicht oder nicht vollständig literalisiert sind.

---

### 3 Mehrsprachiges CALL

Im vorhergehenden Abschnitt wurde diskutiert, wie CALL Mehrsprachigkeit fördern kann, auch ohne selbst mehr als eine Sprache zu integrieren oder zu thematisieren. Bündgens-Kosten und Elsner (2018a) definieren MCALL, also „multilingual CALL“, als Sprachenlehren und -lernen in CALL Kontexten, das *absichtsvoll* mehr als eine Sprache integriert (durch plurilinguale Individuen oder durch multilinguale textliche und nicht-textliche Umgebungen und deren Affordanzen). Dabei kann auch die Förderung spezifisch plurilingualer Kompetenzen (Council of Europe 2018, S. 166 ff.) im Fokus stehen.

Mehrsprachiges CALL kann dabei dadurch entstehen, dass in ein Lernprodukt selbst direkt mehr als eine Sprache integriert wird. Im einfachsten Falle wäre dies dann z. B. ein zweisprachiges Online-Wörterbuch, im Regelfall würde hiermit aber eher eine mehrsprachige digitale Geschichte oder ein multilinguales Spiel gemeint sein. Auf der anderen Seite kann mehrsprachiges CALL zustande kommen, wenn Lernende in der digital-vermittelten Kommunikation oder in der Begleitkommunikation mehr als eine Sprache produktiv oder rezeptiv einsetzen, oder selbst mehrsprachige Produkte (z. B. mehrsprachige interaktive Geschichten) erschaffen.

#### 3.1 Distributionskanal: Mehrsprachige CALL Produkte

Das Paradebeispiel für mehrsprachiges CALL sind digitale Sprachlernprodukte, die explizit unter Einbezug von mehr als einer Sprache entworfen wurden. Die Bandbreite solcher Produkte ist groß. Es gibt mehrsprachige CALL Produkte, die etablierten nicht-digitalen Medien wie Vokabelkarteien oder zweisprachigen Lektüren nachempfunden sind – entweder eins zu eins, oder unter Ausnutzung der multimodalen Potenziale von CALL. Interessant

ist in diesem Zusammenhang, dass durch solche CALL Produkte Sprachen im Unterricht unterstützend eingesetzt werden können, die die Lehrkraft selber nicht spricht (etwa zur Förderung von Language Awareness (Lohe 2018) oder als Unterstützung von DaZ-Lernenden (Dube und Gürsoy 2018)). Die mehrsprachigen Produkte selbst können dabei vergleichsweise einfach wirken und dennoch komplexe mehrsprachige Nutzungsmuster zur Folge haben (z. B. mehrsprachige digitale Geschichten, die rezeptives Code-Switching unterstützen (Elsner et al. 2015)).

Digitale Sprachlernprodukte, die Mehrsprachigkeit explizit thematisieren, und die Vielfalt mehrsprachlicher Praktiken sichtbar machen und modellieren, sind bisher selten. Ein gutes Beispiel dafür, wie „mehrsprachig“ CALL sein kann, ist dabei sicherlich das Computerspiel MELang-E (melang-e.eu), in dem der/die Spieler/in die Rolle einer mehrsprachigen und sprachinteressierten Figur übernimmt, und mithilfe von Sprachwahl, Code-Switching und Interkomprehension in simulierten Interaktionen das Spielziel verfolgt (Buendgens-Kosten und Elsner 2018c).

### 3.2 Gestaltungswerkzeug

Lernende konsumieren Inhalte nicht nur – sie erstellen sie auch, ob sie nun wie bei „user-created content“ in öffentlich verfügbare Plattformen eingespeist oder nur im Klassenzimmer geteilt werden.

Ein Beispiel für von Lernenden erstellte mehrsprachige digitale Produkte sind *Identity texts* (Cummins 2005). Cummins versteht hierunter Texte über ein von Schüler/innen frei gewähltes, i. d. R. identitätsbezogenes Thema, bei dem Schüler/innen „the full repertoire of their talents“ (Cummins 2005), also auch ihr gesamtes sprachliches Repertoire, einbringen können. Diese Texte könnten reine papierbasierte Produkte sein, aber Cummins betont die verstärkende Rolle („amplifier“), die die Onlinepublikation der digitalisierten Versionen hat, z. B. dadurch, dass das digitale Endprodukt ein größeres Reichweitenpotenzial hat (Cummins 2008, S. 71). Für informelle Sprachlernkontexte, siehe in diesem Kontext auch Thorne et al. (2015).

Digitale Tools, die Schüler/innen bei der Erstellung solcher Produkte unterstützen können, sind etwa diverse Storybook Apps, oder auch speziell auf mehrsprachige Texte spezialisierte Tools wie Fabula (Edwards et al. 2002).

### 3.3 Kommunikationswerkzeug: mehrsprachige Interaktionen in CALL

Überall dort, wo Menschen kommunizieren, besteht das Potenzial für Sprachenlernen und Spracherwerb – dies trifft auch auf computervermittelte Kommunikation (CMC; computer-mediated communication) zu: Textchat und Skype, Email und Facebook, Blogs und YouTube eröffnen Räume für die direkte Interaktion mit anderen Sprecher/innen.

Kommunikation mit Sprecher/innen einer Zielsprache ist dabei nicht notwendigerweise Kommunikation mit Muttersprachler/innen. Einige Projekte, die digitale Kommunikationswerkzeuge für die Telekollaboration nutzen, setzen gezielt auf Nutzung einer *Lingua Franca*, z. B. im Rahmen des interkulturellen Virtual Exchange Projekts „Soliya Connect“ (<https://www.soliya.net/programs/connect-program>) (Genet 2010).

Außerhalb formaler Lernkontexte gehören mehrsprachige Praktiken für viele Nutzer/innen zu ihrem normalen Online-Kommunikationsrepertoire – sowohl in synchronen als auch in asynchronen Kommunikationssettings. In formalen Lernkontexten dagegen wird oft noch ein monolinguales Ideal verfolgt oder der Sprachwahl enge Grenzen gesetzt (z. B. bei Online-Tandems). Wenige Projekte weichen diese Grenzen zumindest in Ansätzen auf. Besonders interessant sind in diesem Kontext Projekte wie „Galanet“ (Melo-Pfeifer 2014), bei denen keine gemeinsame Sprache vorausgesetzt wird, sondern Lerner/innen sich verschiedener romanischer Sprachen bedienen, so dass das Gelingen der Kommunikation Interkomprehension voraussetzt.

Beim Fokus auf Interaktion ist zu bedenken, dass Interaktion nicht nur über den medialen Kanal stattfinden kann, sondern auch bei der „shared screen“ Arbeit, also in Settings, wo mehrere Lerner/innen sich einen Computer oder ein Tablet teilen. So kann die begleitende Kommunikation bei der Arbeit an einem – möglicherweise monolingualen – Produkt durchaus mehrsprachig sein (Dausend 2018). Auch die Anschlusskommunikation, also der Diskurs über einen (digitalen) Text, einen Film etc., sollte nicht aus dem Blick verschwinden (Brunsmeier und Kolb 2018).

---

## 4 Theorie-Praxis-Fragen: Verbreitung & Akzeptanz

Die Anzahl an CALL Produkten, die nicht nur Mehrsprachigkeit fördern, sondern auch vorgelernte Sprachen/Muttersprachen aktiv in den Lernprozess einbeziehen, ist zwar insgesamt in der Minderheit, das Angebot wächst jedoch kontinuierlich.

Wir wissen, dass die Akzeptanz von mehrsprachigen Produkten sehr stark davon abhängt, welche zusätzlichen Sprachen verwendet werden. Grundsätzlich ist hierbei die Akzeptanz von Schulfremdsprachen und „etablierten“ Mutter- oder Herkunftssprachen höher als von anderen Sprachen (Buendgens-Kosten et al. 2019). In dieser Hinsicht unterscheidet sich CALL sicherlich nicht von anderen Sprachlern-/Sprachlehr-Ansätzen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass unser Wissensstand zu mehrsprachigem CALL noch in den Kinderschuhen steckt (vgl. auch Buendgens-Kosten 2020). Spezialisierte Konferenzen (z. B. die MCALL Konferenz in Frankfurt in 2016), ein erster Sammelband speziell zum Thema (Buendgens-Kosten und Elsner 2018b) sowie der systematische Einbezug von CALL Aspekten in Sammelbänden zum Sprachenlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit allgemein (z. B. Narcy-Combes et al. 2019) können aber helfen, die Entwicklung und Beforschung genuin mehrsprachigen CALLs zu befördern.

## Literaturverzeichnis

- Buendgens-Kosten, J. (2020). The monolingual problem of computer-assisted language learning. In *ReCALL*, 20, S. 1–16. <https://doi.org/10.1017/S095834402000004X>
- Brunsmeyer, S., & Kolb, A. (2018). “I like the character, weil er so richtig funny ist” – Reading story apps in the primary EFL classroom. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. 41–58). Bristol: Multilingual Matters.
- Buendgens-Kosten, J., & Elsner, D. (2018a). Multilingual CALL: Introduction. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. xi–xxiii). Bristol: Multilingual Matters.
- Buendgens-Kosten, J., & Elsner, D. (Hrsg.) (2018b). *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Buendgens-Kosten, J., & Elsner, D. (2018c). Playful plurilingualism? Exploring language(s) with the multilingual serious game MELang-E. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. 115–131). Bristol: Multilingual Matters.
- Buendgens-Kosten, J., & Lohe, V., & Elsner, D. (2019). Beyond the monolingual habitus in game-based language learning: The MELang-E and EU·DO·IT projects in the interstices between linguistics, pedagogy, and technology. In *Journal of Gaming and Virtual Worlds*, 11(1), S. 67–83.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching Assessment: Companion Volume with new Descriptors*. [www.coe.int](http://www.coe.int)
- Cummins, J. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. In *Educational Leadership*, 63(1), S. 38–43.
- Dausend, H. (2018). This is how I say it! Discourse with tablets among multilingual learners. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. 78–94). Bristol: Multilingual Matters.
- Elsner, D., Bündgens-Kosten, J., & Hardy, I. (2015). Affordanzen und Nutzung mehrsprachiger Lernumgebungen – erste Ergebnisse aus der Pilotierung zum Forschungsprojekt LIKE. In M. Kötter & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Englischunterricht in der Primarstufe: Neue Forschungen – weitere Entwicklungen* (S. 35–57). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Genet, R. (2010). The Soliya Connect Program at ENSIMAG, France. In S. Guth & F. Helm (Hrsg.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (S. 399–412). Bern: Peter Lang.
- Lohe, V. (2018). *Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher – Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen*. Tübingen: Narr.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). Intercomprehension between Romance Languages and the role of English. A study of multilingual chat rooms. In *International Journal of Multilingualism*, 11(1), S. 120–137.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world* (New perspectives on language and education Bd. 65). Bristol: Multilingual Matters.
- Revithiadou, A., Kourtis-Kazoullis, V., Soukalopoulou, M., Konstantoudakis, K., & Zarras, C. (2015). Developing CALL for heritage languages: The 7 Keys of the Dragon. In *EUROCALL Review*, 23(2), S. 38–57.
- Sauro, S. (2016). Does CALL have an English problem? In *Language Learning & Technology*, 20(3), S. 229–247.
- Thorne, S. L., Sauro, S., & Smith, B. (2015). Technologies, Identities, and Expressive Activity. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, S. 215–233. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000257>



## **Professionelle Qualifikationen und Kompetenzen**

# Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit

Axinja Hachfeld und Nadine Wieduwilt

## 1 Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte im Kontext von Mehrsprachigkeit

Wenngleich die Relevanz von Sprachförderung als elementarer Bestandteil frühkindlicher Bildung und Erziehung allgemein anerkannt ist, herrscht sowohl in der Praxis als auch in der Forschung Uneinigkeit darüber, inwiefern eine sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder mit dem konkreten Einbezug der Erstsprachen einhergehen sollte. Während Reich (2008) überrascht auf die Deutlichkeit hinweist, mit der sich seines Erachtens nach der „differenzierte Umgang mit Sprachenvielfalt“ in den Bildungsplänen der Länder ausdrückt, kommt Panagiotopoulou (2016) zu dem Schluss, dass der darin definierte Auftrag zur Sprachbildung in der Praxis vorrangig als Auftrag zur kompensatorischen Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachig aufwachsende Kinder gedeutet wird. Diesbezüglich interessant ist der in den letzten Jahren vollzogene Wandel im Bereich der Sprachförderung von additiven Deutschförderprogrammen zu alltagsintegrierten Sprachförderansätzen. Anders als additive Sprachförderprogramme, für die die zu fördernden Kinder aus der Gruppensituation herausgenommen werden, knüpft alltagsintegrierte Sprachförderung am natürlichen Spracherwerbsprozess an. Dieser Ansatz bietet – stärker als strukturierte additive Programme – die Möglichkeit, gezielt Sprachstrukturen zu fördern, die in der jeweiligen nächsten Entwicklungszone der Kinder liegen (Rothweiler und Ruberg 2011; Zimmer et al. in Vorb.). Diese Flexibilität, kombiniert mit der Möglichkeit, auch die Erstsprachen der Kinder einzubeziehen, könnte insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit Vorteile für den Spracherwerb der Kinder bieten. Eine qualitativ hochwertige Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung erfordert jedoch umfassende Kompetenzen der Fachkräfte.

## 2 Professionelle Kompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Seit einigen Jahren werden die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte auf der Grundlage von Kompetenzmodellen diskutiert (Anders 2012), wobei bildungsbereichsübergreifend verschiedene Facetten professioneller Kompetenz unterschieden werden. Darunter zählen einerseits das Professionswissen, welches Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen vereint, und andererseits Werthaltungen und Überzeugungen sowie motivationale und emotionale Aspekte als Teile der professionellen Haltung. Hopp et al. (2010) entwickelten ein sprachspezifisches Kompetenzmodell, das die Bereiche Wissen (z. B. Kenntnisse über die Struktur und die Funktion von Sprache), Können (grundsätzliche Befähigung zur Nutzung sprachdiagnostischer Verfahren sowie Durchführung von Sprachfördermaßnahmen) und Handlungen (konkrete Umsetzung von Sprachförderung in der pädagogischen Praxis) unterscheidet. Mit Blick auf die Schaffung von Sprachfördersituationen für mehrsprachig aufwachsende Kinder wird darauf hingewiesen, dass Fachkräfte idealerweise auch auf grundlegendes Sprachwissen in den Familiensprachen der Kinder zurückgreifen können und typische Phänomene beim Zweitspracherwerb ebenso kennen wie sprachdiagnostische Verfahren, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Als sprachförderrelevante Einstellung wird auf die kritische Reflexion von negativen Stereotypen zur Mehrsprachigkeit hingewiesen.

Während empirische Befunde den Zusammenhang zwischen dem Fachwissen bzw. dem fachdidaktischen Wissen und dem pädagogischen Handeln stützen, sind die Befunde zu den Überzeugungen uneinheitlich. Einerseits zeigen Kratzmann et al. (2017), dass positive Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit für die Umsetzung einer alltagsintegrierenden Sprachförderung wichtig sind. Positive Überzeugungen über den Einbezug der Erstsprache können jedoch auch negative Auswirkungen auf die Sprachentwicklung im Deutschen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern haben (Kratzmann et al. 2013).

Erst seit Kurzem unterstützen empirische Befunde, dass ein erfolgreicher Erstspracherwerb auch den Zweitspracherwerb begünstigen kann (Edele und Stanat 2016). Von daher ist es nicht verwunderlich, dass viele Fachkräfte sich bisher dagegen aussprachen, Kinder in der Einrichtung ihre Familiensprache sprechen zu lassen (Fried 2007). Der Qualifizierung kommt an dieser Stelle sowohl für das Fachwissen als auch für den Abbau negativer Überzeugungen eine besondere Bedeutung zu.

---

## 3 Qualifizierung

In Deutschland bereiten unterschiedliche Wege auf die pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen vor, die – trotz verschiedener Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz – nicht einheitlich geregelt sind. Im Kontext von Mehrsprachigkeit ist ungewiss, inwiefern die gegenwärtige Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher bzw. zur staatlich anerkannten Erzieherin an einer Fachschule/-akademie, die die Mehrheit

der Fachkräfte absolviert, aktuellen Anforderungen und dem derzeitigen Forschungsstand gerecht wird (Friederich 2017).

In den letzten 15 Jahren entstanden zusätzlich verschiedene früh- bzw. kindheitspädagogische Studiengänge, die spezifisch auf die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen vorbereiten. Aktuelle empirische Forschung beschäftigt sich mit der Frage, ob eine Qualifizierung auf akademischen Niveau auch mit einer Zunahme professioneller Kompetenzen einhergeht. Während Fachschüler/innen im Vergleich zu Studierenden an Hochschulen ihre Kompetenzen im Handlungsfeld Sprache höher einschätzten (Mischo et al. 2013), schnitten Studierende in verschiedenen sprachbezogenen Wissenstests besser ab (Strohmer und Mischo 2016). In einer Studie von Kratzmann et al. (2017) wies die Berufsbildung einen direkten Einfluss auf das Wissen und die Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit auf: Akademisch ausgebildete Fachkräfte schnitten im Wissenstest zur Mehrsprachigkeit besser ab und wiesen positivere Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit auf als Fachkräfte, die an Fach- bzw. Berufsfachschulen ausgebildet wurden. Die Akademisierung scheint demnach den Einbezug von Mehrsprachigkeit zu stärken.

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. Frühpädagogische Weiterbildungen sind in Deutschland allerdings nur zu einem geringen Teil verpflichtend und der Sektor zeichnet sich durch eine heterogene Trägerlandschaft und eine kaum überschaubare Angebotsvielfalt aus (Friederich 2017). Für den Bereich Sprache wies eine Metaanalyse einen positiven Einfluss von Weiterbildungen auf die pädagogische Qualität nach, verbunden mit indirekten Effekten auf die kindliche Entwicklung (Egert 2015).

Neben kommunalen und regionalen Weiterbildungsangeboten werden seit einigen Jahren bundesweit verschiedene Initiativen umgesetzt, um die Qualität sprachlicher Bildung in Kitas zu erhöhen. Die Initiative „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“<sup>1</sup> setzte dabei ebenfalls auf die Weiterqualifizierung aller Fachkräfte einer Einrichtung, die mit einer erhöhten sprachbezogenen Prozessqualität und der positiven deutschsprachlichen Entwicklung der Kinder einherging (Tietze et al. 2016). Elf Prozent der in den Einrichtungen arbeitenden Fachkräfte besuchten zwischen 2015 und 2016 bereits Weiterbildungen zur Mehrsprachigkeit, weitere 26 Prozent wünschen sich mehr solcher Angebote (BMFSFJ 2016). In den meisten europäischen Ländern spielen die Themen Mehrsprachigkeit und der Einbezug der Erstsprache in der pädagogischen Praxis in gegenwärtigen Weiterbildungen bisher jedoch nur eine untergeordnete Rolle (Slot et al. 2017).

---

1 Das Bundesprogramm wurde 2015 beendet und ging in das Programm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ über.

### 3 Fazit

Während die meisten Bildungspläne die mehrsprachigen Lebenswelten der Kinder anerkennen und eine wertschätzende professionelle Haltung fordern, findet sich in der Praxis häufig ein starker Fokus auf Einsprachigkeit. Praktisch kommt dies einem Fokus auf das Deutsche gleich und die Familiensprachen der Kinder werden nur in seltenen Fällen systematisch einbezogen. Dies gilt selbst für Einrichtungen, in denen Fachkräfte mit eigenem mehrsprachigen Hintergrund arbeiten (Panagiotopoulou 2016). Ein Grund dafür ist sicherlich, dass sich der pädagogische Erfolg einer Einrichtung im Bereich der Sprachförderung größtenteils über die Sprachkenntnisse in der Mehrheitssprache bemisst (Panagiotopoulou 2016). Neumann (2011, aus Panagiotopoulou 2016, S. 21) sieht darin anstelle einer „echten Sprachförderung“ eine „schlichte Anpassungsleistung“, Reich (2008 S. 251) „vereinheitlichende Tendenzen“ und eine „klare Widersprüchlichkeit“ zwischen dem gesellschaftlichen und dem pädagogischen Interesse sprachlicher Bildung. Diese Widersprüchlichkeit zeigt sich auch in den Überzeugungen der Fachkräfte, die ihre Möglichkeiten zur Integration von Mehrsprachigkeit kaum ausschöpfen (Kratzmann et al. 2017). Sprachliche Bildung sollte Kinder jedoch ermutigen, sich ihren Alltag durch und mit ihren Sprachen zu erschließen. Schlussendlich gelten für die Sprachförderung mehrsprachiger Kinder die gleichen Prinzipien wie für einsprachig aufwachsende Kinder: Eine hohe sprachpädagogische Prozessqualität entsteht dort, wo am sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes angesetzt und das Kind zum Sprechen – ganz unabhängig von der Sprache – motiviert wird (Rothweiler und Ruberg 2011). Professionelle Kompetenzen schließen daher ein fundiertes Wissen über den kindlichen (Zweit)Spracherwerb ebenso ein wie über Sprachlehrstrategien und motivierende Faktoren. Dieses Wissen muss den Fachkräften während der Aus- und Weiterbildung vermittelt werden. Verpflichtende, auf aktuellen Erkenntnissen beruhende Aus- und Weiterbildungscurricula zur Mehrsprachigkeit sind für eine qualitativ hochwertige, alltagsintegrierte (mehr)sprachige Bildung von Nöten sowie eine (Aus)Bildung, die Fachkräfte und Teams dazu befähigt, die eigene Praxis vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher und politischer Realitäten immer wieder kritisch zu hinterfragen.

### Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenz für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrat Bildung*. München: vbm.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). *Gleiche Chancen durch Frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung*. Berlin: BMFSFJ.

- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. In *Journal of Educational Psychology*, 108(2), S. 84–110.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for pre-school teachers on quality ratings and child outcomes. Dissertation.* Bamberg: Universität Bamberg.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. In *Sozial Extra*, 31(5-6), S. 26–28.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professions-theoretische Verortung.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 609–629.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), S. 237–258.
- Kratzmann, J., Lehl, S., & Ebert, S. (2013). Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund. In *Frühe Bildung*, 2(3), S. 133–143.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmer, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. In *Empirische Pädagogik*, 27(1), S. 22–46.
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis* (WiFF Expertise Bd. 46). München: DJI.
- Reich, H. H. (2008). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(3), S. 249–258.
- Rothweiler, M., & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache* (WiFF Expertise Bd. 12). München: DJI.
- Slot, P. L., Romijn, B. R., & Wysłowska, O. (2017). *Inventory and analysis of professional development and models related to inclusiveness.* Horizon 2020 EU ISOTIS: Inclusive Education and Social Support to tackle Inequalities in Society, Utrecht University.
- Strohmer, J., & Mischo, C. (2016). Does early childhood teacher education foster professional competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. In *Early Child Development and Care*, 186(1), S. 42–60.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Anders, Y., Wieduwilt, N., Tuffentsammer, M., & Flöter, M. (2016). Zentrale Ergebnisse der Evaluation im Überblick. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“.* Bamberg und Berlin.
- Zimmer, K., Dubowy, M., Ehm, J.-H., Kuger, S., Lonnemann, J., Martini, R., Plath, I., Rauch, D., Schulte, J., & Hasselhorn, M. (in Vorb.). *Interventions for improving children's language in early-childhood-education-and-care institutional settings in Germany: A systematic review.* London: EPPI-Centre.

# Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Vera Busse

---

## 1 Einleitung

Viele Lehrende fühlen sich unzureichend auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht vorbereitet. Bedarfe werden dabei insbesondere in Bezug auf die Bereiche Sprachdiagnostik und unterrichtsintegrierte Sprachförderung gesehen. So gaben Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer in einer Studie des Mercator-Instituts an, dass ihnen keine ausreichenden Handlungskompetenzen zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung in der universitären Ausbildung vermittelt worden wären und sie daher keine entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen in ihrem Unterricht durchführten, wenngleich sie diese für sinnvoll und notwendig erachteten (Becker-Mrotzek et al. 2012). Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Entwicklungen sich diesbezüglich in der universitären Lehramtsausbildung abzeichnen. Abschließend werden Herausforderungen aufgezeigt und Desiderate für die Weiterentwicklung skizziert.

---

## 2 Status quo

Trotz des Konsenses über die Bedeutsamkeit einer angemessenen Vorbereitung auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit, unterscheiden sich universitäre Angebote deutlich in Umfang und inhaltlicher Ausgestaltung. Auffällig ist dabei, dass entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen (QM) teilweise nur obligatorisch für Deutschstudierende sind und nicht alle Lehramtstypen gleichermaßen anvisieren (vgl. auch Baumann 2017; Witte 2017). Für das Gymnasial- und Berufsschullehramt sind beispielsweise seltener verpflichtende Angebote vorgesehen als für das Grundschullehramt. Die Verschiedenheit bestehender QM ist dabei nicht nur auf ungleiche institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen der Universitäten, sondern insbesondere auch auf die uneinheitlichen gesetzlichen Vorgaben der Länder zurückzuführen. Zum Zeitpunkt einer Untersuchung von Baumann und Becker-Mrotzek (2014) bestanden nur in drei Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen) rechtliche Vorgaben zur Sprachdiagnostik, Sprachförderung

und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an den Hochschulen mit verbindlichen Angaben von zu erwerbenden *Credit Points* (CP). In sechs weiteren Ländern gab es einige allgemein gehaltene Vorgaben für die Hochschulen. In fünf Bundesländern wurden zwischen 2013 und 2015 noch neue Verordnungen verabschiedet (Baumann 2017). Dass trotz bestehender Reformprozesse insgesamt von keiner zufriedenstellenden Lage ausgegangen werden kann, soll hier einmal exemplarisch am Land Niedersachsen deutlich gemacht werden.

In Niedersachsen bestehen bis heute keine konkreten rechtlichen Vorgaben für die Einbindung entsprechender QM in das Lehramtsstudium (Koalitionsvereinbarung 2013)<sup>1</sup>. Das 2017 abgeschlossene Verbundprojekt zur Sprachförderung und -bildung<sup>2</sup> hat jedoch u. a. dazu beigetragen, dass in der Novellierung der niedersächsischen Masterverordnung Basiskompetenzen in den Bereichen DaZ und Bildungssprache erwähnt werden. Arbeitsgruppen an den verschiedenen Standorten erproben derzeit unterschiedliche Konzepte, um die unterrichtsintegrierte Sprachförderung in der Lehramtsausbildung in Kooperation mit den Fachdidaktiken voranzutreiben (vgl. auch Goschler und Montanari 2017). Hierbei wird aufgrund der fehlenden rechtlichen Verankerung ein integrativer Ansatz verfolgt, d. h., dass relevante Themen in bestehende Module verschiedener Studiengänge eingeflochten werden. Die Vermittlung von Wissen zu Diagnose- und Förderverfahren sowie eine Verknüpfung zu migrationspädagogischen Themenbereichen ist diesbezüglich vorgesehen (vgl. auch Witte 2017). Da Anknüpfungspunkte in Modulen unterschiedlicher Disziplinen identifiziert und die Kooperation mit den einzelnen Fächern etabliert werden müssen, wurde das Vorhaben allerdings zunächst auf zwei Studiengänge beschränkt. Im Unterschied zu Ländern, in denen QM für Lehramtsstudierende aller Fächer verpflichtend sind, kann also nicht davon ausgegangen werden, dass alle niedersächsischen Lehramtsstudierende entsprechend qualifiziert werden. Zudem dürfte eine Progression der aufzubauenden Kompetenzen schwerer zu erreichen sein als in Ländern, in denen eine modulare Verankerung besteht.

Im Fazit bedeutet dies, dass angehende Lehrkräfte, die einen Abschluss in Niedersachsen erwerben, über eine deutlich andere Qualifikation verfügen, als beispielsweise angehende Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen, wo entsprechende QM für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer gesetzlich verpflichtend sind und konkret der Besuch eines eigens konzipierten Moduls (*Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*) und das Erbringen von mindestens sechs CP verankert ist. Diese Zahl ist an einigen Universitäten in NRW noch deutlich höher und relevante Inhalte werden vom Bachelor-Studium

---

1 Das Lehramtsstudium in Niedersachsen besteht aus einem sechssemestrigen Bachelorstudium und einem viersemestrigen schulformbezogenen Masterstudiengang, in dem lehramtsspezifische Inhalte vertieft werden sollen. Der Masterabschluss (*Master of Education*) ermöglicht den Zugang zur Zweiten Phase der Lehramtsausbildung (Vorbereitungsdienst).

2 Der Forschungsverbund besteht aus neun Universitäten in Niedersachsen: Technische Universität Braunschweig, Georg-August-Universität Göttingen, Hochschule für Musik, Theater u. Medien Hannover, Leibniz Universität Hannover, Stiftung Universität Hildesheim, Leuphana Universität Lüneburg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Universität Osnabrück und Universität Vechta.



bis zum Master-Studium vermittelt (Baumann und Becker-Mrotzek 2014), sodass auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit von Lerneffekten Unterschiede zu erwarten sind.

---

### 3 Desiderate

Auch wenn an dieser Stelle vorhandene Reformprozesse nur skizzenhaft vorgestellt wurden, lässt sich erkennen, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen entscheidenden Einfluss auf Umfang und Verankerung entsprechender QM nehmen. Wünschenswert wäre die Entwicklung von länderübergreifenden Richtlinien sowie verbindlichen und operationalisierbaren Kompetenzvorgaben, um zu gewährleisten, dass alle angehenden Lehrkräfte in Deutschland systematisch Wissen zur Sprachdiagnostik und unterrichtsintegrierten Sprachförderung aufbauen können. Da Kompetenzen zur Vorbereitung auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit von Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen benötigt werden, ist zudem eine deutliche Verankerung in den KMK-Standards<sup>3</sup> für die Bildungswissenschaften anzustreben, die der empirischen Lehrer/innenbildungsforschung zudem auch eine normative Bezugsgröße zur Erfassung entsprechender Mindestkompetenzen nach Abschluss des Studiums böte.

In Bezug auf die Umsetzung ist darüber hinaus die Verzahnung von Theorie und Praxis zur Förderung von relevanten Handlungskompetenzen durch die Schaffung von Möglichkeiten zur Beobachtung, Umsetzung und Reflexion sprachförderlichen Fachunterrichts unerlässlich (vgl. auch Baur et al. 2009), stößt zugleich aber auch auf Herausforderungen, da sich die Fächer dem Thema sehr unterschiedlich annehmen (vgl. auch Busse 2019). Um die Verzahnung von Theorie und Praxis voranzutreiben, müssten entsprechende Konzepte der unterrichtsintegrierten Sprachförderung für alle Fächer entwickelt werden. Zudem sind empirische Studien notwendig, um zu prüfen, welche Formen der Förderung sich als besonders lernwirksam für mehrsprachige Lernende erweisen, da sich deren Bedarfe von einsprachig aufgewachsenen Lernenden oder Lernenden mit Sprachentwicklungsstörungen unterscheiden können (Wang 2015).

Ein zentraler Teilaspekt bestehender Herausforderungen ist ferner die Frage, ob die inhaltliche Umsetzung entsprechender Lehrangebote so gestaltet wird, dass sie ihren Kernauftrag, Bildungschancen mehrsprachiger Lernender zu verbessern, nicht konterkarieren, indem sie defizitorientierten Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit Vorschub leisten, die den „monolingualen Habitus“ der Schule (Gogolin 2008) weiter bedienen und letztlich zu einer Kompensationsdidaktik führen (vgl. auch Putjata et al. 2016). Da der Umgang mit Mehrsprachigkeit an vielen Standorten von den Bereichen Germanistik, Deutschdidaktik bzw. DaZ/DaF oder den Fachdidaktiken verantwortet wird, müsste die Verknüpfung mit

---

3 Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschreibt Standards für die Lehrer/innenbildung und formuliert entsprechende Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen müssen (für eine Übersicht siehe Terhart 2014).

erziehungswissenschaftlichen bzw. migrationspädagogischen Wissensbeständen gezielt vorangetrieben werden, um Lehrkräfte auf den inklusiven Unterricht vorzubereiten, der von Heterogenität (in verschiedenen Dimensionen) als Normalfall ausgeht und diese entsprechend berücksichtigt.

Eine potenzialorientierten Sprachbildung setzt ferner die Wertschätzung und Förderung lebensweltlicher Sprachen voraus (vgl. z. B. Busse 2017), lotet Möglichkeiten zur Sichtbarmachung und Nutzung vorhandener Mehrsprachigkeit im Regelunterricht aus und etabliert eine ressourcenorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit (vgl. auch Busse 2019). Eine solche Vorgehensweise erfordert nicht nur eine kritische Reflexion gewohnter Unterrichtspraktiken, sondern auch entsprechenden Haltungen und Einstellungen gegenüber Heterogenität (vgl. z. B. Hachfeld 2013). So zeigen sich beispielsweise in Evaluationen eines DaZ-Moduls in NRW, dass die Absolventen des Moduls weniger positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit hatten als diejenigen, die das Modul noch nicht absolviert hatten (Cantone et al. 2013). Hier gilt es, relevante Einstellungen gegenüber heterogenen Lernendengruppen systematisch zu fördern, sowie die Fähigkeit, (eigene) Haltungen und Handlungspraktiken zu reflektieren, kritisch zu hinterfragen und ggf. zu modifizieren (vgl. z. B. Busse und Göbel 2017). Eine entsprechende Sensibilisierung stellt die Lehramtsausbildung vermutlich vor noch größere Herausforderung als die Sensibilisierung für die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts (vgl. hierzu Buczkowski-Nguyen et al. 2019). An Standards orientiert und auf der Grundlage eines erweiterten Kompetenzbegriffs (Weinert 2001), der auch motivationale und einstellungsbezogene Aspekte miteinbezieht, müsste dann eine systematische Erfassung der Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen in der Lehramtsausbildung erfolgen.

---

## **4 Fazit**

Eine universitäre Lehramtsausbildung, die dem Anspruch gerecht werden möchte, eine angemessene Qualifizierung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zu bieten, muss systematisch Wissen und Handlungskompetenzen zur Sprachbildung an alle angehende Lehrkräfte vermitteln. Davon kann bislang nur an wenigen universitären Standorten ausgegangen werden. Darüber hinaus kann sich die Lehramtsausbildung nicht auf zusätzliche QM beschränken, sondern steht vor der Aufgabe, die Vernetzung interdisziplinärer Wissensbestände voranzutreiben und Lehramtsstudierenden insbesondere bei der Entwicklung angemessener Einstellungen gegenüber heterogenen Lerngruppen im Allgemeinen und sprachlicher Pluralität im Speziellen zu unterstützen.

## Literaturverzeichnis

- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Baumann, B., & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlung*. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Mercator-Institut\\_Was\\_leistet\\_die\\_Lehrerbildung\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf) (zuletzt geprüft: 18.02.2018).
- Baur, R., Becker-Mrotzek, M., Benholz, C., Chlosta, C., Hoffmann, L., Ralle, B., Salek-Schwartz, A., Seipp, B., & Özdi, E. (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen*. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf) (zuletzt geprüft: 08.03.2018).
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf) (zuletzt geprüft: 01.02.2018).
- Buczkowski-Nguyen, S., Goschler, J., & Busse, V. (2019). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für sprachliche Anforderungen von Aufgaben im Fachunterricht und Reflexion defizitorientierter Ursachenzuschreibungen. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 62–79.
- Busse, V. (2017). Zur Förderung positiver Einstellungen gegenüber sprachlicher Diversität als europäisches Bildungsziel: Status quo und Desiderate. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), S. 53–75.
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In J. Goschler & M. Butler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–34). Wiesbaden: Springer.
- Busse, V., & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), S. 427–437.
- Cantone, K. F., Haller, P., Olfert, H., & Romano-Bottke, S. (2013). *Teacher trainees' attitude towards linguistically diverse classrooms*. LiMA Abschlusskonferenz: Multilingual Individuals and Multilingual Societies: MIMS 2, Universität Hamburg.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2 Aufl.). Münster: Waxmann.
- Goschler, J., & Montanari, E. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung: ein integratives Modell. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 27–35). Münster: Waxmann.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer* (Dissertation). [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000012951/e\\_Hachfeld\\_Dissertation\\_Kulturelle\\_Ueberzeugungen\\_und\\_professionelle\\_Kompetenz.pdf](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000012951/e_Hachfeld_Dissertation_Kulturelle_Ueberzeugungen_und_professionelle_Kompetenz.pdf) (zuletzt geprüft: 01.02.2018).
- Koalitionsvereinbarung (2013). Erneuerung und Zusammenhalt. Nachhaltige Politik für Niedersachsen. Koalitionsvertrag zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Niedersachsen und Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Niedersachsen für die 17. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtages 2013 bis 2018. [http://docs.dpaq.de/2825-koalitionsvereinbarung-rotgruennds-96-seiten\\_\\_3\\_.pdf](http://docs.dpaq.de/2825-koalitionsvereinbarung-rotgruennds-96-seiten__3_.pdf) (zuletzt geprüft: 08.03.2018).

- Putjata, G., Olfert, H., & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. In ÖDaF-Mitteilungen, 32(1), S. 34–44.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft – nach zehn Jahren. In *Die Deutsche Schule* (4), S. 300–324.
- Wang, X.-l. (2015). *Understanding language and literacy development. Diverse learners in the classroom*. Oxford: John Wiley and Sons.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351–363). Münster: Waxmann.

# Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht

## Erfahrungen und Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I

Hanne Brandt

### 1 Einleitung: Sprache, Bildungserfolg und Unterrichtsqualität

Nach wie vor bestehen in deutschen Schulen erhebliche Leistungsdisparitäten zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund (u. a. Weis et al. 2019). Neben dem sozioökonomischen Status der Familie und dem Bildungsstand der Eltern, die wesentlich zur Vorhersage vorhandener Kompetenzunterschiede beitragen, gelten die sprachlichen Voraussetzungen von Lernenden als wichtiger Prädiktor für schulischen Erfolg (Kempert et al. 2016). Als erfolgsentscheidend gilt dabei insbesondere die Beherrschung des sprachlichen Registers, das im Rahmen des Modellprogramms FörMig als Bildungssprache bezeichnet wurde (Gogolin und Lange 2011) (siehe den Beitrag von Lange in diesem Band). Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, und/oder solche, die in sozioökonomisch benachteiligten Familien aufwachsen und in der Familie keinen anregenden sprachlichen Input erhalten, stellt der Fachunterricht vor eine doppelte Herausforderung: Sie müssen sich neue Inhalte und Konzepte gleichzeitig fachlich und sprachlich erschließen (Gibbons 2002, S. 5). Um sie bei dieser Aufgabe zu unterstützen, ist es notwendig, dass die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen systematisch unterstützt wird (Gogolin und Lange 2011). Dazu zählt, dass sprachliches und fachliches Lernen miteinander verbunden und in den Unterricht aller Fächer integriert werden. Auch die Nutzung lebensweltlich mehrsprachiger Ressourcen (zum Beispiel in Form von *translanguaging*) gilt als potenziell lernunterstützend (u. a. Duarte 2018).

Die Forschung zur Wirksamkeit verschiedener sprachförderlicher Unterrichtsstrategien (zum Scaffolding, CLIL bzw. Sprachsensibler Fachunterricht) und zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht steht zwar noch am Anfang, die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten ist in den Rahmen- und Bildungsplänen vieler Bundesländer jedoch als gemeinsame Aufgabe aller Fächer festgeschrieben (u. a. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, S. 13–14). Auch in den Empfehlungen für Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule der Kultusministerkonferenz 2013 wird die Schule als zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen genannt und die Umsetzung von Sprachbildung als „Kernaufgabe in jedem Fach“ gefordert (Kultusministerkonferenz 2013, S. 8). Auf bildungspolitischer Ebene wurde somit eine Basis dafür geschaffen, dass

sprachliche Bildung durchgängig im Unterricht praktiziert wird. Darüber, wie diese bildungspolitische Vorgabe im Fachunterricht umgesetzt wird, ist bisher aber wenig bekannt. Eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung wäre es, dass Lehrkräfte sich auf diese Aufgabe gut vorbereitet fühlen und über professionelle Qualifikationen dafür verfügen. Dazu liegt jedoch bislang wenig Forschung vor. Der folgende Beitrag führt auf der Grundlage einer Untersuchung, in die Lehrkräfte der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer einbezogen waren, in den Forschungsstand ein.

---

## **2 Professionelles Lehrkrafthandeln (im Kontext sprachlicher Heterogenität)**

Nach vorliegenden empirischen Befunden ist davon auszugehen, dass die alltägliche Unterrichtspraxis in Deutschland eher nicht an Prinzipien einer sprachförderlichen Unterrichtsgestaltung ausgerichtet ist: Eine 2012 von der Stiftung Mercator in Auftrag gegebene Studie zur Sprachförderung an deutschen Schulen (Becker-Mrotzek et al. 2012) ergibt, dass 61 Prozent der befragten Lehrer/innen in ihrem Unterricht nach eigener Einschätzung keine aktive Sprachförderung durchführen, obwohl ein Großteil von ihnen angibt, Schüle/innen mit Sprachförderbedarf zu unterrichten (Becker-Mrotzek et al. 2012, S. 6–7). Als mögliche Erklärung für das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte wird darauf verwiesen, dass sich diese durch ihre Ausbildung nicht hinreichend für den Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft qualifiziert fühlen (u. a. Tajmel 2010; Becker-Mrotzek et al. 2012; Riebling 2013). Außerdem liegen Hinweise darauf vor, dass Lehrkräfte insbesondere dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht kritisch gegenüberstehen (u. a. Schlickum 2013).

Die wenigen eingehenderen Untersuchungen zu diesem Themenkomplex fokussieren vornehmlich den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich des Unterrichts. Ein Beispiel ist die Untersuchung von Riebling (2013), die in ihrer Studie zum Thema Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht zu dem Ergebnis kommt, dass die von ihr befragten Lehrkräfte ihren Unterricht nur selten mit Blick auf das Register Bildungssprache gestalten (Riebling 2013, S. 211–212). Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht erfolgt nur im Ausnahmefall (Riebling 2013, S. 157–158).

Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe wurde bislang selten in den Blick genommen, obwohl Fächer wie Geschichte, Politik und Geographie im Vergleich zu den Naturwissenschaften oder der Mathematik aufgrund ihrer starken Textgebundenheit gemeinhin als besonders „sprachlastig“ bezeichnet werden (u. a. Handro 2018). Die hier exemplarisch vorgestellte Studie widmet sich den Lehrkräften dieser Fächergruppe. Sie stützt sich einerseits auf den Forschungsstand zu sprachlicher Heterogenität und Bildung, andererseits auf Forschung zur Professionalität von Lehrkräften. In der Letzteren wird dem in der Aus- und Weiterbildung erworbenen Wissen und den Überzeugungen (*beliefs*) von Lehrer/innen große Bedeutung für erfolgrei-

ches Lehrkrafthandeln beigemessen. Beide Faktoren haben sich in Studien als maßgeblich dafür erwiesen (u. a. Baumert und Kunter 2006). Im Kontext sprachlicher Heterogenität wurde der Zusammenhang zwischen dem professionellen Wissen, den Überzeugungen von Lehrkräften und deren Unterrichtspraxis jedoch noch kaum empirisch untersucht.

---

### **3 Beispieluntersuchung: Umgang mit sprachlicher Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht**

Diesem Beitrag liegt eine empirische Untersuchung zugrunde, die anhand einer Befragung von Gesellschaftslehrkräften an weiterführenden Schulen in Hamburg der Frage nachging, wie diese der sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler/innen im Fachunterricht begegnen und welche Faktoren dazu beitragen (oder verhindern) können, dass sie ihren Unterricht sprachförderlich gestalten und Mehrsprachigkeit in diesen einbeziehen (Brandt 2019).

Die Untersuchung wurde im Schuljahr 2014/15 durchgeführt. Sie richtete sich an alle Gesellschaftslehrkräfte der Sekundarstufe I, die an Schulen mit einer für Hamburg mindestens durchschnittlichen Anzahl an Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichteten.

Für die schriftliche Befragung wurde ein Fragebogen adaptiert, den Riebling (2013) ursprünglich für die Befragung von Naturwissenschaftslehrkräften konzipiert hatte. Das Instrument erfasst i) persönliche und professionsbezogene Lehrkraftmerkmale, ii) schulische Rahmenbedingungen, iii) professionelle Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht sowie iv) die Häufigkeit einer sprachförderlichen Unterrichtsgestaltung bzw. des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Mit Hilfe von explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen konnte gezeigt werden, dass es sich bei den eingesetzten Skalen um reliable und valide Konstrukte handelt.

Insgesamt beteiligten sich an der Erhebung 191 Gesellschaftslehrkräfte von 27 Schulen (19 „Stadtteilschulen“ und acht Gymnasien). Die Untersuchung kann keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Es konnte aber gezeigt werden, dass die Untersuchungstichprobe hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund in etwa der Gesamtheit aller im Schuljahr 2014/15 an allgemeinbildenden Schulen in Hamburg unterrichtenden Lehrkräfte entspricht: Rund 55 Prozent der teilnehmenden Lehrkräfte sind weiblich, das Durchschnittsalter beträgt 40,5 Jahre (Min. 27 Jahre; Max. 65 Jahre). Rund 15 Prozent der Lehrer/innen verfügen über einen Migrationshintergrund. Der überwiegende Teil der Befragten ist einsprachig aufgewachsen. Annähernd die Hälfte der Lehrkräfte nutzt jedoch im Alltag neben dem Deutschen eine weitere Sprache.

#### **4 Ergebnisse: Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Gesellschaftsunterricht**

Um einen Einblick in die Verbreitung sprachförderlicher Lehr-Lern-Strategien im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht zu gewinnen, erfolgte zunächst eine deskriptive Analyse der erhobenen Daten. Diese fördert zutage, dass die meisten der im Rahmen der Untersuchung befragten Lehrkräfte Sprachförderung im Fachunterricht generell als sinnvoll und wichtig erachten. Positiv ausgeprägt sind die Überzeugungen der Lehrkräfte zu Sprachförderung im Fachunterricht insbesondere dann, wenn es um die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen geht. Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Fachunterricht hält der überwiegende Teil der Befragten hingegen nicht für sinnvoll, obwohl fast zwei Drittel von ihnen die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Schüler/innen generell als „großes Potenzial“ bezeichnen.

Trotz positiver Überzeugungen zu einer (die deutsche Sprache betreffenden) sprachförderlichen Gestaltung des Unterrichts führt rund die Hälfte der befragten Lehrkräfte in ihrem Gesellschaftsunterricht keine aktive Sprachförderung durch, obwohl nach ihrer Einschätzung die von ihnen unterrichteten Schüler/innen einer solchen bedürften. Eine genauere Betrachtung der Auskünfte über den Einsatz unterschiedlicher sprachförderlicher Unterrichtsstrategien zeigt, dass vorhandene Sprachförderbemühungen einen starken Fachbezug aufweisen. Die Lehrkräfte konzentrieren sich auf den zu erwerbenden Fachwortschatz, üben den Umgang mit unterrichtsüblichen Textsorten und fördern Kompetenzen, die die Präsentation und Dokumentation von Arbeitsergebnissen betreffen. Hierbei handelt es sich um Bereiche, die traditionell in den Aufgabenbereich von Fachlehrkräften fallen.

Eine sprachliche Anreicherung des Unterrichts, die dem Verständnis einer durchgängigen bildungssprachförderlichen Unterrichtsgestaltung eher entspricht, wird von Gesellschaftslehrkräften zwar etwas häufiger praktiziert als von Lehrkräften, die naturwissenschaftliche Fächer unterrichten; im Unterricht der meisten Gesellschaftslehrer/innen finden sich solche sprachförderlichen Maßnahmen nach ihrer Auskunft jedoch nur gelegentlich. Die Herkunftssprachen der Schüler/innen werden von den befragten Lehrkräften im Unterricht nur im Ausnahmefall berücksichtigt. Insgesamt ist daher nicht davon auszugehen, dass sprachförderlicher Unterricht an weiterführenden Schulen regelhaft im Fachunterricht umgesetzt wird; zumindest gilt dies für die beispielhaft in der Studie betrachtete Großstadt Hamburg.

Die Untersuchung zeigt auch, dass sich ein Großteil der befragten Lehrer/innen weder durch das Studium noch durch das Referendariat gut auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereitet fühlt. Insbesondere Lehrkräfte, die ein Gymnasiallehramtsstudium absolviert haben, halten sich nicht für ausreichend für den Umgang mit den sprachlichen Problemen ihrer Schüler/innen qualifiziert.



## **5 Faktoren, die zur Erklärung heterogenitätsbezogener Lehrkraftüberzeugungen und einer sprachförderlichen Gestaltung des Unterrichts beitragen**

Relevant für die weitere Entwicklung ist die Frage, inwiefern sich Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte durch ihr in Weiterbildungen erworbenes Wissen über und ihre Überzeugungen zu einer sprachförderlichen Gestaltung des Unterrichts erklären lassen.

Zu diesem Themenkomplex wurden in der vorgestellten Untersuchung Zusammenhangsanalysen durchgeführt. Aus diesen wird deutlich, dass die Intensität, mit der sich Lehrkräfte in Weiterbildungen mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachförderung auseinandergesetzt haben, (auch unter Kontrolle von Drittvariablen) besonders wichtig zur Vorhersage dafür ist, wie häufig sprachförderliche Unterrichtsstrategien im Gesellschaftsunterricht vorkommen: Je intensiver sich die Lehrkräfte mit dieser Thematik beschäftigt haben, desto häufiger gestalten sie – nach eigener Auskunft – ihren Unterricht sprachförderlich. Dies gilt sowohl für die Förderung der deutschen Sprache als auch für den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht.

Die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Sprachförderung erweist sich auch unter Berücksichtigung der Überzeugungen der Lehrkräfte zu Sprachförderung im Fachunterricht als stabiler Prädiktor für eine Vorhersage dazu, wie häufig Lehrkräfte eine sprachliche Anreicherung ihres Unterrichts vornehmen. Dieses Ergebnis kann so interpretiert werden, dass Lehrkräfte in den genannten Weiterbildungen Kompetenzen erworben haben, die sie dazu befähigen, ihren Unterricht sprachförderlich zu gestalten. Hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht wird der Effekt der Nutzung von Weiterbildungsaktivitäten hingegen über die Überzeugungen der Lehrkräfte vermittelt. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass Lehrkräfte durch die Teilnahme an Qualifizierungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Sprachförderung positivere Überzeugungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit entwickeln und Mehrsprachigkeit deshalb häufiger im Unterricht berücksichtigen.

### **5.1 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften**

In der Untersuchung erweisen sich die Teilnahme an Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Sprachförderung sowie die Überzeugungen der Lehrkräfte als wichtigste Prädiktoren für eine sprachförderliche Gestaltung des Gesellschaftsunterrichts. Beide Bereiche sind durch einen gezielten Ausbau und die Ausgestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte beeinflussbar.

Dass die Intensität der Nutzung von Weiterbildungsangeboten in Deutsch als Zweitsprache/Sprachförderung in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit einer sprachlichen Anreicherung des Unterrichts steht, verdeutlicht, wie wichtig es ist, Lehrkräften eine umfassende Auseinandersetzung mit der Thematik zu ermöglichen und

somit eine Basis für den professionellen Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft zu schaffen. Was die Konzeption von Lehrangeboten zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität betrifft, so lassen die Befunde der Untersuchung darauf schließen, dass die Möglichkeiten des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht stärker thematisiert werden sollten, um (angehende) Lehrkräfte zu einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung zu befähigen.

Ferner lassen sich die Ergebnisse der Untersuchung so interpretieren, dass der Fokus von Qualifizierungsmaßnahmen nicht ausschließlich auf die Vermittlung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen über Deutsch als Zweitsprache/Umgang mit sprachlicher Heterogenität gerichtet sein sollte. Vielmehr sollten auch die von (angehenden) Lehrkräften mitgebrachten (intuitiven) Überzeugungen in Veranstaltungen thematisiert und ggf. deren Modifizierung angestrebt werden. Dies gilt insbesondere für Überzeugungen zum Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler/innen.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln: Universität zu Köln.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2011). Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Geographie. <https://tinyurl.com/wnt44ga> (zuletzt geprüft: 20.07.2015).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2019). Das Schuljahr 2018/19 in Zahlen. Das Hamburger Schulwesen. <https://tinyurl.com/tjxok9h> (zuletzt geprüft: 13.06.2019).
- Brandt, H. (2019). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht: Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I* (Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie).
- Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. In *International Journal of Multilingualism*, S. 1–16.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Handro, S. (2018). Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In K. Grannemann, S. Oleschko & C. Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 13–41). Münster, New York: Waxmann.
- Heckt, M., & Pohlmann, B. (2019). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2018/19. Hamburg. <https://tinyurl.com/uxxbb2x> (zuletzt geprüft: 20.11.2019).
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D.P., Wolf, K.M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C.

- Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. <https://tinyurl.com/noeg7sp> (zuletzt geprüft: 20.07.2015).
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität* (Interkulturelle Bildung, Bd. 20). Münster: Waxmann.
- Schlickum, C. (2013). Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 107–117). Münster, München: Waxmann.
- Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 167–184). Tübingen: Narr.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Meine, J., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann.

## Beurteilung und Bewertung

# Assessment im Kontext von Mehrsprachigkeit

Carmen Köhler und Johannes Hartig

In diesem Kapitel sollen die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit bei standardisiert durchgeführten Leistungserfassungen mithilfe von Testaufgaben betrachtet werden, wie sie beispielsweise in der Individualdiagnostik, z. B. zur Klärung eines individuellen Förderbedarfs, oder bei Bildungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) zum Einsatz kommen. Im Folgenden nicht behandelt werden Tests zur Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen, bei denen die Mehrsprachigkeit von Kindern auch eine spezielle Berücksichtigung findet (Wagner 2015).

Die Problematik bei der Testung von mehrsprachigen im Vergleich zu einsprachigen Sprecher/innen der Testsprache involviert eines der sogenannten Gütekriterien eines Tests, nämlich das der Testfairness. Testgütekriterien werden verwendet, um die Qualität eines Tests zu beurteilen; ihre Prüfung und Erfüllung grenzt unwissenschaftliche Tests von wissenschaftlich fundierten Tests ab (Moosbrugger und Kelava 2012). Ein Test gilt dann als fair, „wenn die resultierenden Testwerte zu keiner systematischen Benachteiligung bestimmter Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu ethnischen, soziokulturellen oder geschlechtsspezifischen Gruppen führen“ (Moosbrugger und Kelava 2012, S. 24). Erst nach Gewährleistung der Testfairness sind die Testergebnisse zwischen mehrsprachigen Schüler/innen und einsprachigen Sprecher/innen der Testsprache überhaupt vergleichbar. Die Testfairness und entsprechende Vergleichbarkeit gilt es auf allen wesentlichen Stufen einer Testung, nämlich (1) der Testentwicklung, (2) der Testdurchführung und (3) der Testauswertung, sicherzustellen. Welche Aspekte für die Vergleichbarkeit zwischen mehrsprachigen Schüler/innen und einsprachigen Sprecher/innen der Testsprache auf den jeweiligen Stufen zu berücksichtigen sind, wird im Folgenden erörtert.

---

## 1 Testentwicklung

Bei der Testentwicklung gilt es zu berücksichtigen, wie stark die Lösung einer Aufgabe von sprachlichen Kompetenzen abhängt und inwieweit dies gewünscht ist oder nicht. Zum Beginn der Testentwicklung muss also entschieden und klar definiert werden, ob

mit dem Test (a) die Kompetenz in einer Sprache erfasst werden soll beziehungsweise ob die Beherrschung einer Sprache Teil des zu erfassenden Konstrukts ist oder (b) eine von der Sprache unabhängige Kompetenz erfasst werden soll. Für Testanwender in der Praxis kann die Mathematikfähigkeit in einer spezifischen Sprache von Interesse sein, zum Beispiel als Einstellungstest für eine Stellenbesetzung in der Buchhaltung; genauso sind Szenarien denkbar, in denen die Mathematikfähigkeit unabhängig von Sprache gemessen werden soll, zum Beispiel bei der Auswahl mathematisch begabter Kinder für die Hochbegabtenförderung.

Im Falle (a) kann und soll die Mehrsprachigkeit von Testpersonen nicht berücksichtigt werden, da die spezifischen Sprachanforderungen, welche im Test gestellt werden, Teil des zu erhebenden Konstrukts sind. Im Falle (b) existieren mehrere Möglichkeiten, die Testfairness zu maximieren. Zum einen können Tests unterschiedlich große Sprachanteile enthalten. Sprachfreie Tests wie beispielsweise die Wechsler Nonverbal Scale of Ability oder der CFT 20-R zielen darauf ab, kognitive Entwicklungsstände mithilfe bildunterstützender Instruktionen nonverbal – und somit von Sprache unabhängig – zu erfassen (Wechsler und Naglieri 2006; Weiß 2006). Ist eine komplett sprachfreie Testung nicht möglich, sollte bei der Aufgabenentwicklung darauf geachtet werden, die Sprachanteile möglichst gering zu halten (Pitoniak et al. 2009). Des Weiteren gilt es bei der Aufgabenformulierung, Fremdwörter und komplexe Satzstrukturen zu vermeiden (Abedi et al. 2004). Hierfür können Sprachexpert/innen hinzugezogen werden, welche die Aufgaben bezüglich ihrer sprachlichen Schwierigkeit evaluieren und Änderungen der Aufgabenformulierung vorschlagen. Eine weitere Möglichkeit zur Konstruktion eines sprachfairen Tests besteht darin, Personen mit einem mehrsprachigen Hintergrund die Testaufgaben vorzulegen und sie bei der Bearbeitung laut denken zu lassen (Heine 2005). So können etwaige Sprachschwierigkeiten identifiziert und behoben werden. Nach einer ersten empirischen Erprobung lässt sich außerdem pro Aufgabe evaluieren, ob die Gruppe mit mehrsprachigem Hintergrund im Vergleich zur Gruppe der einsprachigen Sprecher/innen der Testsprache benachteiligt wird. Dies geschieht anhand der Prüfung auf Differential Item Functioning (DIF). Hierbei wird bestimmt, ob die Wahrscheinlichkeit, die Aufgabe richtig zu lösen, lediglich von der Kompetenz oder zusätzlich auch von der Gruppenzugehörigkeit abhängt (Holland und Wainer 1993). Ist bei einer Aufgabe die Gruppenzugehörigkeit ein bedeutsamer Faktor, deutet dies auf eine systematische Benachteiligung einer der beiden Sprachgruppen hin und die Aufgabe sollte revidiert oder aus dem Test entfernt werden. Eine weitere Option besteht natürlich darin, den Test komplett in verschiedene Sprachen zu übersetzen und der Testperson in ihrer Muttersprache vorzulegen. Bei der Übersetzung ist allerdings auch wiederum sicherzustellen, dass verschiedene Versionen weiterhin dasselbe Konstrukt erfassen und keine Version zu Benachteiligungen gegenüber einer anderen führt.

## 2 Testdurchführung

Wie bei der Testentwicklung lassen sich auch in der Phase der Testdurchführung Maßnahmen ergreifen, um Einflüsse sprachlicher Ungleichheiten möglichst gering zu halten. Diese sind wiederum dann angebracht, wenn Sprachkenntnisse nicht als Teil des erhobenen Konstrukts von Interesse sind. Mangelnde Testfairness aufgrund unterschiedlicher Sprachkenntnisse lässt sich am besten durch direkte sprachliche Unterstützung beheben. Bereits bei der Testinstruktion kann von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden, die Anweisungen in verschiedenen Sprachversionen vorzulegen und wenn möglich zusätzlich mündlich zu wiederholen (Pitoniak et al. 2009). Existiert ein Test in verschiedenen Sprachversionen, sollten mehrsprachige Teilnehmer/innen die Sprachversion wählen dürfen oder gegebenenfalls sogar den Test in verschiedenen Sprachversionen ausgehändigt bekommen (z. B. Richter et al. 2011). Bei computerbasierten Testungen lassen sich Testplattformen so einrichten, dass Teilnehmer/innen während der Aufgabenbearbeitung zwischen verschiedenen Sprachen wechseln können, um sich dadurch einen sprachlich besseren Zugang zu der Aufgabe zu verschaffen (z. B. Sonnleitner et al. 2014). Liegen von einem Test keine unterschiedlichen Sprachversionen vor, können sprachliche Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Sprachglossare, welche relevante Schlüsselbegriffe aus den Aufgaben und deren Übersetzungen enthalten, angefertigt und den Testteilnehmer/innen zur Verfügung gestellt werden (Abedi et al. 2004). Bei Testungen mit Zeitlimit gilt es außerdem zu bedenken, dass mehrsprachige Testteilnehmer/innen gegebenenfalls Zeit durch die Übersetzung verlieren und ihre Testbearbeitungszeit dementsprechend verlängert werden sollte (Pitoniak et al. 2009).

Insgesamt besteht das Ziel nicht darin, mehrsprachigen Teilnehmer/innen einen Vorteil gegenüber anderen Testteilnehmer/innen zu verschaffen, sondern ihnen die gleiche – und damit faire – Chance zu geben, ihre tatsächlichen Fähigkeiten in einem bestimmten Gebiet zu demonstrieren (Abedi et al. 2004). Eine grundlegende Regel für die Wahl der Unterstützung lautet dementsprechend, dass sie die sprachbezogenen Nachteile der mehrsprachigen Teilnehmer/innen ausgleicht, für einsprachige Sprecher/innen der Testsprache jedoch keine Leistungssteigerungen bewirken würde (Abedi et al. 2004). Ob dies tatsächlich gegeben ist, muss in zusätzlichen Studien untersucht werden (z. B. Shepard et al. 1998). Welche Personen bzw. Personengruppen welche Art von Unterstützung erhalten, sollte vor der Testung klar definiert und dokumentiert werden (Wolf et al. 2008).

---

## 3 Testauswertung

Die Testauswertung beinhaltet die Einordnung und Interpretation eines Testwerts. Ziel ist es hierbei, Aussagen über die individuelle Merkmalsausprägung zu treffen, was üblicherweise anhand von Vergleichsmaßstäben geschieht (Goldhammer und Hartig 2012). Als

Vergleichsmaßstäbe werden in der Regel entweder (a) Bezugsgruppen oder (b) relevante Kriterien herangezogen, welche im Folgenden genauer erörtert werden.

Für eine *bezugsnormorientierte Testwertinterpretation* muss zunächst festgelegt werden, welche Personen zur Grundgesamtheit der Bezugsgruppe gehören und dementsprechend die Bezugsnorm bilden. In Anbetracht der Testwertinterpretation von Personen mit mehrsprachigem Hintergrund stellt sich daher zunächst die Frage, ob bei der Normierung des Tests die Bezugsgruppe lediglich aus einsprachigen Sprecher/innen der Testsprache bestand oder ob – in repräsentativen Anteilen – auch mehrsprachige Personen Teil der Normstichprobe waren. Diese Angabe ist allerdings nur selten in Testmanualen enthalten, was Aussagen über die Zulässigkeit des Tests bei mehrsprachigen Testpersonen erschwert.<sup>1</sup> Eine genaue Definition und klare Beschreibung der Bezugsnorm werden auch in den Standards for Educational and Psychological Testing (American Educational Research Association et al. 2014) gefordert und sollten Bedingung einer Testveröffentlichung sein.

Unabhängig davon, wie der Test tatsächlich normiert wurde und ob dies präzise dokumentiert wurde, sollten sich Testanwender mit der Frage beschäftigen, welche Bezugsgruppe bei Testteilnehmer/innen mit mehrsprachigem Hintergrund angemessen ist. Ähnlich wie bei der Verwendung von Altersnormen oder Klassenstufennormen können Bezugsnormen für jeweils einsprachige Sprecher/innen der Testsprache und mehrsprachige Sprecher/innen der Testsprache erstellt werden. Eine solche separate Erstellung von Normtabellen wird teilweise bei Sprachentwicklungstest bereits umgesetzt (z. B. Schulz und Tracy 2011; Wagner 2014). So lässt sich der Testwert einer Person im Vergleich zu Personen mit ähnlichem Sprachhintergrund interpretieren. Zentrale Rolle bei der Überlegung zur Angemessenheit der Bezugsnorm spielt die Verwendung des Testergebnisses. Werden anhand eines Sprachtests beispielsweise Entscheidungen zur individuellen Sprachförderung getroffen, könnte es eher von Interesse sein, wo ein Kind im Vergleich zu Altersgenossen mit ähnlichem Sprachhintergrund einzustufen ist, als es mit Muttersprachler/innen zu vergleichen.

Bei *kriteriumsorientierten Testwertinterpretationen* werden inhaltliche Kriterien definiert, welche als erfüllt betrachtet werden, wenn der Testwert einer Person einen bestimmten Schwellenwert überschreitet. Bei der Festlegung des Schwellenwertes gilt es mit Hinblick auf Mehrsprachigkeit zu prüfen, ob für Testpersonen mit mehrsprachigem Hintergrund der gleiche Wert festgelegt werden soll wie für einsprachige Sprecher/innen der Testsprache. Wie bei der normorientierten Auswertung ist auch hier der Zweck der Testung von zentraler Bedeutung. Ob ein Vorschulkind in einem deutschen Mathematiktest bestimmte Mindestanforderungen erfüllt, kann eine relevante Frage bezüglich der Entscheidungen zur Einschulung sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Frage nach der Testfairness auf allen wesentlichen Stufen der Testung (Testentwicklung, Testdurchführung und Testauswertung) gestellt und geprüft werden muss. Zentrale Aspekte bei der Beantwortung der Frage

---

1 Im Internet existieren Webseiten mit Testrezensionen, die u. a. eine Bewertung der Normstichprobe enthalten (siehe z. B. [www.fachportal-hochbegabung.de/intelligenz-tests/](http://www.fachportal-hochbegabung.de/intelligenz-tests/) und <https://www.zpid.de/index.php?wahl=Testkuratorium#Rezensionen>; Zugriff 26.03.2020).



sind die Ziele der Testung, die Verwendung der Testergebnisse und die daraus resultierenden Konsequenzen für die getesteten Personen. Sind Sprachkenntnisse nicht Teil des zu erhebenden Konstrukts, sollten mehrsprachige und einsprachige Sprecher/innen der Testsprache die gleiche Chance haben, ihre tatsächlichen Fähigkeiten in einem bestimmten Gebiet zu demonstrieren.

## Literaturverzeichnis

- Abedi, J., Hofstetter, C. H., & Lord, C. (2004). Assessment accommodations for English language learners: Implications for policy-based empirical research. In *Review of Educational Research*, 74(1), S. 1–28.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council for Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Goldhammer, F., & Hartig, J. (2012). Interpretation von Testwerten und Testeichung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 173–201). Berlin: Springer.
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), S. 163–185.
- Holland, P. W., & Wainer, H. (1993). *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 7–27). Berlin: Springer.
- Pitoniak, M. J., Young, J. W., Martiniello, M., King, T. C., Buteux, A., & Ginsburgh, M. (2009). *Guidelines for the assessment of English language learners*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Richter, J., Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Oppedal, B., & Røysamb, E. (2011). The strengths and difficulties questionnaire (SDQ)–Self-Report. An analysis of its structure in a multiethnic urban adolescent sample. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), S. 1002–1011.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung-Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Shepard, L., Taylor, G., & Betebenner, D. (1998). *Inclusion of limited-English-proficient students in Rhode Island's Grade 4 Mathematics Performance Assessment* (CSE Tech. Rep. No. 486). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Sonnleitner, P., Brunner, M., Keller, U., & Martin, R. (2014). Differential relations between facets of complex problem solving and students' immigration background. In *Journal of Educational Psychology*, 106(3), S. 681–695.
- Wagner, L. (2014). *SCREENIKS. Screening der kindlichen Sprachentwicklung. Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern*. Manual und CD-Rom. München: Eugen Wagner Verlag.
- Wagner, L. (2015). Diagnostik und Therapie bei mehrsprachigen Kindern. In *Sprachtherapie aktuell*, 1. [http://www.sprachtherapie-aktuell.de/files/e2015-01\\_Wagner.pdf](http://www.sprachtherapie-aktuell.de/files/e2015-01_Wagner.pdf) (zuletzt geprüft: 03.01.2020).
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2006). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

- Weiß, R. H. (2006). *CFT 20-R: Grundintelligenztest Skala 2-Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, M. K., Herman, J. L., Bachman, L. F., Bailey, A. L., & Griffin, N. (2008). *Recommendations for Assessing English Language Learners: English Language Proficiency Measures and Accommodation Uses. Recommendations Report (Part 3 of 3)* (CRESST Report 737). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

# Klinische Diagnostik und Sprachtherapie

Annette Kracht

## 1 Sprachliche Beeinträchtigung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit

Klinische Diagnostik im Bereich der kindlichen Mehrsprachigkeit bezieht sich auf ein Bündel unterschiedlicher sprachlicher Phänomene. Die Beschreibung dieser sprachlichen Phänomene orientiert sich an einer systematischen Betrachtung der Sprache, ihres Gebrauchs, ihrer Entwicklung und auch ihrer Einschränkungen. Hierin unterscheidet sich die Vorgehensweise nicht grundsätzlich von der Sprachdiagnostik bei Einsprachigkeit. Sprachsystematisch und kommunikationsorientiert wird zwischen der Ebene der Aussprache, der Semantik und des Lexikons, Morphologie und Syntax sowie Kommunikation und Pragmatik unterschieden. Darüber hinaus werden die Stimmgebung und der Redefluss berücksichtigt. Kennzeichnend für diesen klinischen Blick auf Sprachlichkeit und Mehrsprachigkeit ist das grundsätzliche Bemühen, im medizinischen Sinne behandlungsbedürftige Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung zu erkennen. Zur Einordnung sprachlicher Abweichungen wird im deutschen Gesundheitswesen auf ein internationales Klassifikationssystem zurückgegriffen. Es soll der verlässlichen und objektiv überprüfbaren diagnostischen Einschätzung und der standardisierten Abrechnung der ärztlichen Verordnung dienen. Die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) 2001 verabschiedet (Grötzbach und Iven 2016). Sprach-, Sprech-, Stimm- und Redeflussstörungen werden innerhalb dieses Ansatzes nicht ausschließlich symptomatisch betrachtet, sondern im Rahmen eines bio-psycho-sozialen Modells (vgl. ebd.). Dieses Modell berücksichtigt die Körperfunktionen und -strukturen (bio) eines Kindes, seine individuellen Voraussetzungen (psycho) und die sozialen Kontextfaktoren (sozial). Dadurch wird es möglich, eine sprachliche Beeinträchtigung hinsichtlich ihrer funktionalen Bedeutung für das betroffene Kind und den damit verbundenen Auswirkungen auf seine Aktivität und Partizipation in unterschiedlichen Lebensbereichen einzuordnen.

## 2 Aufgaben klinischer Sprachdiagnostik

Im Rahmen klinischer Diagnostik steht primär die Unterscheidung zwischen normaler und auffälliger Sprachentwicklung im Mittelpunkt. Ziel ist es festzustellen, ob ein Kind oder Jugendlicher über eine pädagogische Unterstützung in den Bildungseinrichtungen hinaus eine spezifische Maßnahme wie eine ambulante oder auch stationäre Sprachtherapie benötigt. In diesem Fall dient die klinische Diagnostik dazu, die kindliche Sprache im Hinblick auf eine abweichende Entwicklung und der damit verbundenen Symptomatik zu betrachten. In Bezug auf die Diagnostik einer Sprachentwicklungsstörung gilt für die Verordnung von Sprachtherapie eine interdisziplinäre Leitlinie der Arbeitsgemeinschaft der wissenschaftlich medizinischen Fachgesellschaften in Deutschland, die zurzeit inhaltlich überprüft wird (AWMFF-LL 2011). In dieser Leitlinie wird die Entwicklungsbedingung Mehrsprachigkeit den umgebungsbedingten Sprachauffälligkeiten zugeordnet. Sie indizieren keine Sprachtherapie, da davon ausgegangen wird, dass die Sprachauffälligkeiten vor allem durch sprachlichen Transfer (Interferenzen) der beteiligten Sprachen bedingt sind. Darüber hinaus werden Anrengungsarmut und/oder unzureichende bzw. falsche Sprachvorbilder als Gründe für Sprachauffälligkeiten genannt (ebd., S. 27 ff.). Eine Sprachförderung wird in diesem Kontext empfohlen. Eine erweiterte sprachpädagogische und nicht ausschließlich klinische Perspektive auf Sprachauffälligkeiten und Sprachentwicklungsstörungen vertritt Kracht (2006, 2007, 2011). Sie plädiert für eine übergreifende Perspektive bei der Einschätzung mehrsprachiger Fähigkeiten, die mehr durch die Orientierung an einem sprachlichen Entwicklungskontinuum gekennzeichnet ist. Eine eingeschränkte sprachliche Entwicklungsdynamik (Stagnation) verweist auf die Notwendigkeit einer genaueren diagnostischen Einschätzung. Eine verlangsamte und eingeschränkte Entwicklung kann z. B. durch den Transfer erworbener sprachlicher Strukturen in der Erstsprache auf die Zweitsprache erklärt werden, durch psychosozial erschwerende Sprachentwicklungsbedingungen und die Möglichkeit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), auch umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES) genannt (Lüdtke und Stitzinger 2015). Aufgrund des gehäufteten Auftretens der SSES innerhalb einer Familie scheint sie genetisch bedingt. Darüber hinaus ist sie mit einem verzögerten Spracherwerbsbeginn in der Erstsprache verbunden, durch keine anderweitigen Primärbeeinträchtigungen (u. a. Schwerhörigkeit oder geistige Behinderung) ausreichend zu erklären und in ihrer Ausprägung sprachspezifisch. Sie tritt in allen Sprachen auf, die das Kind erwirbt. Die sprachlichen Symptome sind jedoch entsprechend der jeweiligen Systematik der beteiligten Sprache unterschiedlich, sind aber in jeder Sprache festzustellen (Rothweiler 2016; Tracy 2014). Für die Ausprägung einer SSES in Deutsch als Zweitsprache liegt mittlerweile eine Reihe von aktuellen Forschungsergebnissen vor, die im Sinne klinischer bzw. linguistischer Marker in der Sprachdiagnostik genutzt werden können. Zum einen können systematische grammatische Auffälligkeiten beschrieben werden (ebd.) und Probleme in der phonologischen Verarbeitung von Wörtern (Wilkens et al. 2018). Die grammatischen Probleme gelten als Grunddefizit der SSES. Sie sind also bei jedem Kind zu beobachten, dass von einer SSES betroffen ist. Rothweiler (2016) diskutiert vor dem Hintergrund eigener langjähriger Forschungstätigkeit eindeutige

grammatische Defizite, die im Deutschen als Zweitsprache im Rahmen einer SSES von Kindern unterschiedlicher Erstsprachen produziert werden: a) unvollständig erworbene Konjugation des Verbes in Abhängigkeit vom Subjekt (Subjekt-Verb-Kongruenz) und b) Probleme beim Erwerb der korrekten Satzposition konjugierter und infiniter Verben. Forschungsergebnisse in Bezug auf den Wortschatzerwerb und der Verarbeitung von Aussprachestrukturen (phonologisches Arbeitsgedächtnis) weisen darauf hin, dass das Nachsprechen von Kunstwörtern in so genannten non-word-repetition-Tests (NWR-Tests) zur Differenzierung von mehrsprachigen Kindern mit und ohne SSES beitragen können (Wilkens et al. 2018).

Abschließend sei grundsätzlich darauf verwiesen, dass umfangreiches Wissen über die einsprachige und mehrsprachige Entwicklung vorliegen muss, um gültige Aussagen über die Notwendigkeit sprachtherapeutischer Maßnahmen treffen zu können. Aktuelle sprachspezifische Forschungsergebnisse stellen einen wichtigen inhaltlichen Baustein dar, sollten jedoch nicht davon entbinden, sich in der Praxis eingehend mit dem Entwicklungsverlauf und der lebensweltlichen Entwicklungssituation eines mehrsprachigen Kindes auseinanderzusetzen. Nur im Wissen um konkrete Kontextfaktoren ist zwischen dynamischer und stagnierender mehrsprachiger Entwicklung zu differenzieren (Kracht 2012). Eine übergeordnete diagnostische Orientierung erscheint auch für den Bereich mehrsprachiger Entwicklung durch das Modell von Meilen- und Grenzsteinen gegeben (Michaelis und Niemann 2010).

---

### 3 Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern

Formal betrachtet ist Sprachtherapie eine medizinische Leistung im deutschen Gesundheitswesen, also ein Heilmittel. Sie wird auf der Grundlage einer medizinischen Indikation von einem/einer Arzt/Ärztin (z. B. Phoniater/in oder Pädiater/in) verordnet. Ihre Verordnung ist durch die Richtlinie über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung geregelt (Gemeinsamer Bundesausschuss 2017). Der Heilmittelkatalog (2. Teil der Richtlinie) regelt die Zuordnung der Heilmittel zu den Indikationen. Grundsätzlich besteht das Bestreben, die sprachtherapeutischen Leistungen zu standardisieren. Es soll also nur die Sprachtherapie z. B. bei einer Sprachentwicklungsstörung durchgeführt werden, deren Wirksamkeit belegt ist (Maihack und Baumgartner 2014). Systematische Ergebnisse einer derartigen evidenzbasierten Sprachtherapieforschung liegen für den deutschsprachigen Raum jedoch nicht vor (ebd.). Vor diesem Hintergrund existiert im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der Auswahl von Therapieansätzen und Methoden Wahlfreiheit des Sprachtherapeuten. Durch die Methode der sprachlichen Präsentation kann z. B. die Subjekt-Verb-Kongruenz (*ich esse und du trinkst*) gehäuft und gut wahrnehmbar in einer für das Kind bedeutsamen Interaktion gebraucht werden. Gleichzeitig werden sprachliche Äußerungen des Kindes, die diese grammatische Kongruenz nicht aufweisen (*\*du apfel essen*) modelliert und ggf. inhaltlich erweitert oder umgeformt (*isst du keinen apfel. ich esse*

*den Apfel sehr gerne*). Im Hinblick auf die sprachtherapeutische Arbeit mit mehrsprachigen Kindern wird vor allem diskutiert, inwieweit Therapieansätze genutzt werden können, die ursprünglich für die Arbeit mit einsprachigen Kindern entwickelt worden sind (Berg 2014). Darüber hinaus werden bestehende Ansätze weiterentwickelt und hinsichtlich der Anforderungen durch die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern neu ausgerichtet (Chilla und Haberzettl 2014). Grundsätzlich überdenkenswert erscheinen Forschungsergebnisse, die nach einer übergeordneten Qualität in der Sprachtherapie fragen. So verweisen Maihack und Baumgartner (2014, S. 61 ff.) in der Rezeption dieser Ergebnisse auf die folgenden klinischen Qualitäten: therapeutisches Kommunikationsverhalten, funktionale Kontexte, flexibles Eingehen, Geduld, Motivation, Kommunikation mit der Familie, therapeutische Expertise und Erfahrung mit der Klientel.

## Literaturverzeichnis

- AWMFF-LL (2011). Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). <http://www.awmf.org> (zuletzt geprüft: 15.04.2019).
- Berg, M. (2014). Monolinguale Sprachtherapie mit bilingualen Kindern: Eine (Not-)lösung mit Chancen. In *Logos*, 22(2), S. 105–111.
- Chilla, S., & Haberzettl, S. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit*. München: Urban & Fischer.
- Grötzbach, H., & Iven, C. (2016). Zur Bedeutung der ICF. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Bd. 1 Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen* (S. 48–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kracht, A. (2006). Störungen der Sprachentwicklung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. In *Sonderpädagogische Förderung*, 51(4), S. 356–368.
- Kracht, A. (2007). Probleme beim Zweitspracherwerb. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch der Pädagogik und Psychologie der Behinderungen Bd. 3., hrsg. von J. Borchert & H. Götze) (S. 442–455). Göttingen: Hogrefe.
- Kracht, A. (2012). Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. In O. Braun & U. Lütke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 577–581). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütke, U., & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München, Basel: Ernst Reinhardt utb.
- Maihack, V., & Baumgartner, S. (2014). Sprachtherapie – Wissenschaftlichkeit, Methodik, Praxis. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 54–67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Michaelis, R., & Niemann, G. (2010). *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie. Grundlagen und diagnostische Strategien* (4. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Gemeinsamer Bundesausschuss (2017). Richtlinie über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung vom 21.9.2017. <http://www.g-ba.de> (zuletzt geprüft: 15.04.2019).
- Rothweiler, M. (2016). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher kindlicher Zweitspracherwerb. Grammatische Defizite und Konsequenzen für die Diagnostik. In D. Gebele & A.

- Zepter (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 187–226). Duisburg: Gilles & Francke.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Thieme.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Herausforderungen, Diagnostik, Förderung und Therapie. In *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3(1), S. 2–9.
- Wilkens, R., Lein, T., & Rothweiler, M. (2018). Sprachdiagnostik bei zweisprachigen Kindern: Phonologische Verarbeitung und Wortschatzleistungen. In *Praxis Sprache*, 63(1), S. 24–30.

# Lernprozessbegleitende Diagnostik

Drorit Lengyel

Fragen der Beurteilung und Bewertung gesprochener und geschriebener Sprache(n) im Kontext von linguistischer Diversität und Mehrsprachigkeit sind Teil der wissenschaftlichen, bildungspolitischen und praxisorientierten Diskussion zur sprachlichen Bildung. In diesem Beitrag werden anhand eines Problemaufrisses die Herausforderungen einer lernprozessbegleitenden Diagnose bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen kritisch betrachtet.

---

## 1 Problemaufriss

Die Frage nach einer angemessenen Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit ist vielschichtig. Zwei zentrale Fragen betreffen den Zweck einer Diagnose sowie die Tauglichkeit von Instrumenten für die Zielgruppe der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen.

Geht es um die Diagnose im Lernprozess, d. h. eine individuelle Diagnose, so liegt ihr grundsätzlicher Zweck darin, das bisher Erreichte im Verlauf der Sprachaneignung und das, was noch weiterer Aneignungsschritte bedarf – Stärken und Schwächen also – zu erfassen. Es sollen Verbindungen zwischen dem bisher Erreichten und dem, was in erreichbarer Nähe liegt, sowie den Zielen der jeweiligen sprachlichen Förderung hergestellt werden. Damit ist das entscheidende Moment der individuellen Diagnostik bereits angesprochen: sie dient als Grundlage für den gezielten Einsatz von Sprachfördermaßnahmen und deren Planung. Auf diese Weise soll Förderung nach dem Gießkannenprinzip vermieden werden, die bekanntlich wenig effektiv ist. Es sind also pädagogische Zwecke, die hier im Mittelpunkt stehen; diese Art der Diagnostik fasste Klauer bereits 1982 als „das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen“ (ebd., S. 5). Pädagogische Zwecke können auch mit evaluativen Zwecken zur Überprüfung der Wirksamkeit sprachlicher Fördermaßnahmen für die Einzelne bzw. den Einzelnen einhergehen. Davon abgegrenzt werden kann die klinische Diagnostik, in der es um die Diagnose und anschließende Förderung von Risikokindern mit spezifischen sprachlichen Entwicklungs-



verzögerungen bzw. -störungen geht, ebenso wie die bildungspolitisch gewollte Diagnostik, die die Zuweisung bestimmter Kinder und Jugendlicher zu bestimmten Maßnahmen vorsieht. Die Frage nach dem Zweck stellt sich derzeit (wieder einmal) insbesondere in der institutionellen frühkindlichen Bildung, wenn argumentiert wird, es werde zu viel Zeit für eine individuelle Diagnose aufgewendet, die für die konkrete sprachliche Förderung keinen Mehrwert habe (vgl. Titz et al. 2018, S. 87 ff.). Dabei wird übersehen, dass eine ausbleibende individuelle Diagnose gerade auch mehrsprachigen Kindern zum Nachteil gereichen kann, wenn grundlegende Probleme und Risiken in der Sprachaneignung unerkannt bleiben, die Kinder nicht gezielt gefördert werden und es zur Kumulation dieser Problematiken im Zuge der weiteren Bildungskarriere des Kindes kommt. So wird in der frühkindlichen Bildung eher die Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklungsverläufen verfolgt, die aber – sofern sie intersubjektiv nachvollziehbar und reliabel sein soll – nicht weniger voraussetzungsreich ist als die Anwendung anderer Verfahren wie psychometrischer Testverfahren (vgl. ausführlich Lengyel 2012, S. 16 ff.).

Neben der Frage der diagnostischen Zwecke bezieht sich eine weitere auf die Tauglichkeit von Instrumenten im Hinblick auf Mehrsprachigkeit. Schon in den 1970er Jahren wurde im angelsächsischen Wissenschaftsraum eine Diskussion über die Validität von Instrumenten für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche geführt. (a) Kritisiert wurde eine monolinguale Testkultur, die aus einer monolingualen Testpraxis heraus entstanden sei, und in der Instrumente von monolingualen Akademiker/innen der Mittelschicht als Angehörige der Mehrheitskultur entwickelt worden seien. Das Instrument spiegle daher ihre kulturelle Zugehörigkeit und sprachliche Praxis wider; diese Testpraxis führe zu einer Unterschätzung des Sprachstands Mehrsprachiger, da der Wissensstand in der Zweit- bzw. Drittsprache und in der Mehrheitskultur erhoben werde (vgl. zusammenfassend Lengyel 2007, S. 99 ff.). (b) Bemühungen, standardisierte Verfahren aus den Herkunftsländern zur Erfassung herkunftssprachlicher Fähigkeiten zu nutzen, wurden kritisch betrachtet, da die Normierung an monolingualen Sprecher/innengruppen erfolgte und Veränderungen im herkunftssprachlichen Gebrauch sowie die zwei- oder mehrsprachige Erwerbssituation nicht berücksichtigt würden. Hinzu kam die Problematik, dass die Verfahren sich an standardsprachlichen Varianten orientieren, die in vielen Familien aber gar nicht gebräuchlich waren (vgl. ebd.). (c) Bemühungen, Verfahren aus dem Englischen in die jeweilige Herkunftssprache zu übersetzen, standen ebenfalls in der Kritik, vor allem unter linguistischen Gesichtspunkten, die sich u. a. darin begründen, dass sich die Grammatiken und Logiken der Einzelsprachen unterscheiden und Strukturen und Formen, die in einer Sprache bereits früh erworben werden, in einer anderen aufgrund einer höheren Komplexität ggf. erst später angeeignet werden (vgl. Lengyel 2007, S. 99 ff.).

Nachdem in Deutschland seit den 1980er Jahren ein Stillstand in der pädagogischen Diagnostik zu verzeichnen war (vgl. Ingenkamp und Lissmann 2008), setzte mit der erneuten Konjunktur der Sprachdiagnostik um die Jahrtausendwende die Auseinandersetzung um die Angemessenheit von Instrumenten im Kontext von Mehrsprachigkeit erneut ein. Insbesondere von Seiten der Interkulturellen Pädagogik wurde deutliche Kritik an bestehenden Sprachstandsfeststellungsverfahren, die bildungspolitische Zwecke verfolgten,

geübt (vgl. Gogolin et al. 2002). Lengyel (2013, S. 159 ff.) hat die Kritikpunkte wie folgt zusammengefasst: fehlende Offenlegung des dem Verfahren zugrunde liegenden Sprachbegriffs bzw. des Sprachkonstrukts und des Bezugsmaßstabs; Defizitorientierung und fehlender Einbezug von Erkenntnissen der (Zweit-)Spracherwerbsforschung zugunsten der Orientierung an einer homogenen, monolingualen Population: Dies führt zu dem Problem, dass Altersbezüge hergestellt werden, die für monolinguale Kinder, die von Geburt an mit der Sprache der Mehrheit aufwachsen, Gültigkeit besitzen, nicht aber für Kinder, die einen jeweils individuellen Kontaktbeginn mit der Zweitsprache aufweisen, der nicht mit dem biologischen Alter einhergeht; Fokussierung auf die ersten Lebensjahre und den frühkindlichen Bereich, d. h., es wird ein Mangel an Verfahren für Kinder im Grundschulalter und Jugendliche konstatiert.

Diese breite Kritik führt(e) dazu, dass, ähnlich wie im angelsächsischen Raum, profilanalytische Verfahren und Beobachtungsverfahren bzw. -bögen, die häufig auch informelle Verfahren genannt werden, da sie den klassischen Gütekriterien der psychometrischen Testdiagnostik nicht allumfassend entsprechen und nicht normiert sind, entwickelt wurden, die speziell für die Lernprozessdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit eingesetzt werden sollten. Ein wichtiger Motor dieser Entwicklungen war das Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig, in dem diese Arbeiten angestoßen und umgesetzt wurden (vgl. Lengyel et al. 2009; Gogolin et al. 2011). Auch wurden erste standardisierte Testinstrumente entwickelt, die zwischen Kindern mit „Deutsch als Muttersprache – DaM“ und „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ vor dem Hintergrund des Kontaktbeginns mit der Zweitsprache unterscheiden (LiSe-DaZ; Schulz und Tracy 2011).

---

## **2 Instrumente, ihre Qualität und der Einsatz in der pädagogischen Praxis**

In Anbetracht der breiten Instrumentenkritik, der grundsätzlichen Herausforderung der Konstruktion von Verfahren, insbesondere standardisierter Tests sowie der Komplexität des mehrsprachigen Aufwachsens und der wenigen gesicherten Befunde, die hier gerade jenseits des Kindesalters zur Verfügung stehen, werden in der jüngeren Literatur eine Reihe von Qualitätsmerkmalen für die Sprachdiagnostik genauer benannt, die sich auch auf Anforderungen der Diagnostik im Kontext Mehrsprachigkeit beziehen (vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2013; ausführlich zur Mehrsprachigkeit vgl. Lengyel 2012, S. 20 ff.). Hierzu zählt die Berücksichtigung der Sprachbiografie, insbesondere die Frage nach den in der Familie relevanten Kommunikationssprachen, literaler Erziehung sowie Kontaktdauer und -qualität mit dem Deutschen (als Zweitsprache), die Berücksichtigung der herkunftssprachlichen Entwicklung und mehrsprachiger Sprachgebrauchsformen sowie die Befragung der Eltern zur Einschätzung des bisherigen Sprachaneignungsprozesses. Während über diese Notwendigkeiten in der individuellen

Sprachdiagnose für mehrsprachige Kinder und Jugendliche weitgehende Einigkeit herrscht, liegen unterschiedliche Auffassungen bzgl. der Frage nach den Bezugsnormen und der Normierung von Testverfahren im Deutschen vor. So sprechen sich Zweitspracherwerbsforscher/innen für separate Normen für Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache aus, so dass die Kontaktdauer in die Normwerte einfließen kann (vgl. Schulz und Tracy 2011); Vertreter/innen der psychologischen Diagnostik (z. B. Kany und Schöler 2007) sprechen sich für eine Norm aus, die sich am monolingual deutschsprachig Aufwachsenden als Maßstab orientiert und begründen dies u. a. damit, dass in der Schule für alle die gleichen sprachlichen Maßstäbe der Schulsprache Deutsch gelten (vgl. den Beitrag von Köhler und Hartig in diesem Band). Vertreter/innen der interkulturellen Bildung sehen keinen der Vorschläge als zielführend an: Bilden Monolinguale den Bezugsmaßstab, verstärke dies die vorherrschende defizitorientierte Perspektive auf mehrsprachige Kinder und Jugendliche und es würden die jeweiligen Aneignungsvoraussetzungen ausgeblendet. Getrennte Normen für Zweisprachige hingegen würden einer positiven Diskriminierung gleichkommen und gegen das Kriterium der Gleichbehandlung verstoßen. Dieses Dilemma ist nicht aufzulösen, so dass von Seiten der Interkulturellen Pädagogik dafür plädiert wird, die idiographische Bezugsnorm – Analyse bzw. Beobachtung von individuellen Entwicklungen über die Zeit – und die kriteriale Bezugsnorm – Analyse des Erwerbs bzw. Nichterwerbs sprachlicher Merkmale – in den Vordergrund zu rücken und nicht ausschließlich die soziale Bezugsnormorientierung zu verfolgen, die in sprachdiagnostischen Tests i. d. R. über Altersgruppen konstruiert wird (vgl. Lengyel 2012, S. 12 f.). Dieses Vorgehen erscheint vor allem dann zielführend, wenn es um die Diagnose des sprachlichen Lernprozesses in der pädagogischen Praxis geht.

Mit Blick auf die Umsetzung einer lernprozessbegleitenden Sprachdiagnose im Kontext von Mehrsprachigkeit stellt sich abschließend noch die Frage, ob die hier dargestellten Probleme und die daraus resultierenden Anforderungen an die Sprachdiagnostik nicht der Praktikabilität und den verfügbaren zeitlichen und personalen Ressourcen in der pädagogischen Praxis widersprechen, so dass die Praktiker/innen aufgrund dieser vermeintlichen Unvereinbarkeit auf ihre Intuition zurückgreifen, um Sprachlernprozesse zu beurteilen und zu bewerten. Die Erfahrungen aus unterschiedlichen Projekten, insbesondere aus dem bereits genannten Modellprogramm FörMig zeigen, dass der Einsatz von mehrsprachigen Profilanalysen oder auch spezifischen Beobachtungsbögen wie den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (Döll 2012) gelingen kann, wenn eine entsprechende begleitende Qualifizierung erfolgt und die sprachdiagnostische Verantwortung nicht bei einer einzelnen Fach- oder Lehrkraft liegt. Dies bedeutet, die Kooperation der Pädagog/innen im Hinblick auf Fragen der Bewertung und Beurteilung von Sprachlernprozessen zu fördern. Auch sollte die Erhebung und Auswertung sprachdiagnostischer Daten in der Hand derer liegen, die die Sprachförderung planen und durchführen. Auf diese Weise kann die Zweckangemessenheit berücksichtigt werden, und es können sich Routinen einstellen, die nicht nur die Ressourcen des Personals schonen, sondern auch eine qualifizierte Diagnose ermöglichen, indem der Blick für sprachliche Aneignungswege mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher geschult wird.

## Literaturverzeichnis

- Döll, M. (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens* (FörMig Edition Band 8). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2002). Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder – Stellungnahme zur „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung in der Schuleingangsphase“. In *interkulturell*, 1(2), S. 75–83.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FÖRMIG Edition Band 7). Münster: Waxmann.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Kany, W., & Schöler, H. (2007). *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klauer, K.-J. (1982). *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (Band 1). Düsseldorf: Schwann.
- Lengyel, D. (2013). Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung. In Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition 9) (S. 154–169). Münster: Waxmann.
- Lengyel, D. (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. Frankfurt/M.: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lengyel, D. (2007). Zur Leistung von Instrumenten aus der Sprachheilpädagogik für die Sprachdiagnostik bei zweisprachigen Kindern. In Reich, H. H., Roth, H.-J. & Neumann, U. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (FörMig Edition Band 3) (S. 95–113). Münster: Waxmann.
- Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J., & Döll, M. (Hrsg.) (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition Band 5). Münster: Waxmann.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.) (2013). *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich*. Köln: Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Titz, C., Ropeter, A., & Hasselhorn, M. (2018). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, P., & Tracy, R. in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung (2011). *LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.

## **Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft**

# Globalisierung, Internationalisierung, Migration

Jochen Oltmer

---

## 1 Einleitung

Welchen Beitrag leisteten die langwährenden Prozesse von Globalisierung und Internationalisierung für die Entwicklung der Migrationsverhältnisse – und umgekehrt: Inwieweit verstärkten räumliche Bewegungen von Menschen Globalisierung und Internationalisierung? Um auf diese Fragen eingehen zu können, bietet der vorliegende Beitrag Definitionen der Begriffe Globalisierung, Internationalisierung sowie Migration und erläutert am Beispiel Europas Prozesse der Globalisierung der Migrationsverhältnisse.

---

## 2 Globalisierung oder Internationalisierung?

Globalisierung kann definiert werden als ein Prozess stetiger und nachhaltiger weltweiter Verdichtung, Verflechtung und Vernetzung von sozialen Interaktionen zwischen individuellen, kollektiven und institutionellen Akteuren. Soziale Interaktionen verweisen sowohl auf mündliche oder schriftliche Kontakte zwischen Privatpersonen als auch auf Abkommen zwischen Staaten, Kommunikation in und zwischen Unternehmen, im Rahmen wissenschaftlicher Konferenzen und kultureller Veranstaltungen oder die Transaktion von Waren, Geld und Informationen. Globalisierung kann wegen des erheblichen und fortschreitenden Bedeutungsverlusts der Faktoren Raum und Zeit unter den Begriff der »Time-Space-Compression« (Harvey 1989) gefasst werden. Sie mündet in eine Transformation von sozialen Beziehungen, ökonomischen Bedingungen und Aktivitäten, kulturellen Praktiken sowie politischen Verhältnissen und Beziehungen (Osterhammel und Petersson 2012).

Die historische Forschung ermittelte weitreichende und nachhaltige Prozesse der Verstärkung von Interdependenzen im globalen Raum in der gesamten Neuzeit. Sie hat allerdings auch deutlich gemacht, dass Globalisierung nicht als linearer Prozess zu verstehen ist, sondern vielmehr mit einem steten Wechsel zwischen einerseits Phasen der Beschleunigung von Verflechtungen sowie andererseits Phasen der De-Globalisierung einhergehend. Darüber hinaus verlief Globalisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, wie

etwa der Politik, der Religion, dem Arbeitsmarkt oder dem Sport mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Reichweite. De-Globalisierung in einem Bereich (beispielsweise von Märkten oder kulturellen Systemen) konnte durchaus parallel zu einer Verdichtung sozialer Interaktionen in einem anderen Bereich (zum Beispiel im Feld zwischenstaatlicher Beziehungen über den Aufbau von internationalen Organisationen) laufen (Fäßler 2007; Ambrosius 2018).

Niemals waren der gesamte Erdkreis oder auch alle Teile einer Bevölkerung in einem Raum in gleichem Maße in die Prozesse der Globalisierung einbezogen, vielmehr lassen sich neben Zonen geringer globaler Vernetzung und Verdichtung einzelne Räume verstärkter Interdependenzen ausmachen, in denen der große Umfang und die hohe Intensität der Verflechtung eine spezifische Dynamik der Transformation von Gesellschaften ausmacht(e). Als ein zentrales Beispiel können für diesen Zusammenhang große städtische Agglomerationen (Mega- oder Metastädte, Weltstädte) hervorgehoben werden, die als „Global Cities“ über mehr Austauschbeziehungen mit anderen „Global Cities“ weltweit verfügen als mit ihrem eigenen (nationalen) Hinterland (Sassen 1991).

Beobachten lässt sich, dass Räume, in denen sich Interaktionen verdichten, sehr häufig auch als Zentren ausgeprägter Zuwanderung beschrieben werden können; denn Migration ist ein Element und ein Kennzeichen der Verdichtung von sozialen Interaktionen, sie ist Voraussetzung und Bestandteil der Vernetzung von Individuen und Kollektiven. Darüber hinaus tragen räumliche Bewegungen von Menschen zu Transformationsprozessen bei – sie verändern die Zusammensetzung von Bevölkerungen, modifizieren ökonomische und soziale Strukturen, religiöse Praktiken oder künstlerische Ausdrucksformen.

Den Begriff der „Internationalisierung“ vom Begriff der „Globalisierung“ abzugrenzen, erweist sich als schwierig. Kern des Begriffs „Internationalisierung“ ist die „Nation“, mithin handelt „Internationalisierung“ vom Austausch zwischen Nationen bzw. Nationalstaaten, häufig sind auch „Volkswirtschaften“ als nationalstaatlich gefasste Ökonomien gemeint. Da Nationalstaaten sich als dominierende Ordnungsmuster in Europa nicht vor dem 19. Jahrhundert und im Weltmaßstab im Kontext der Dekolonisation erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchsetzten, kann von einer „Internationalisierung“ historisch erst spät gesprochen werden – deutlich später jedenfalls als von einer „Globalisierung“, deren Beginn meist mit der globalen Expansion Europas seit dem 15. Jahrhundert angesetzt wird.

„Internationalisierung“ wird häufig als Oberbegriff für Formen der Tätigkeit von Organisationen (Unternehmen, Bildungseinrichtungen usw.) gefasst, die auf verstärkte Aktivitäten im Ausland verweist und im Rahmen von Internationalisierungsstrategien dem Ziel des bewussten Ausbaus der grenzüberschreitenden Verflechtung zur Sicherung und Erweiterung der Handlungsmacht der Organisation folgt. Der Begriff „international“ wird nicht selten auch dann verwendet, wenn Vernetzungen bezeichnet werden, die gar nicht auf staatliche oder volkswirtschaftliche Ordnungsmuster verweisen. Das gilt etwa für Zusammenhänge, in denen eine in starkem Maße integrierte Weltwirtschaft (Finanztransaktionen, Lieferketten) als „intraglobal“ und nicht als „international“ zu bezeichnen wäre. Nicht selten wird deshalb Globalisierung auch als „Ent-“ bzw. „Denationalisierung“ und eben nicht als „Internationalisierung“ verstanden (Krystek und Zur 2002, S. 5–6).

Die Verwendung des Begriffs Migration wird vielfach beschränkt auf jene räumlichen Bewegungen von Menschen, die grenzüberschreitend stattfinden. Solche Bezüge zu „internationaler Migration“ unterscheiden mithin nicht zwischen Bewegung (Mobilität) und Nicht-Bewegung (Sesshaftigkeit), sondern blicken auf die Veränderung der rechtlichen Position eines Menschen, die sich aus dem Übertritt in einen anderen Rechtsverband und dessen Geltungsbereich (meist verstanden als Überschreiten einer politisch-territorialen Grenze) ergibt. Bewegungen innerhalb von Rechtsräumen gelten in politischen und öffentlichen, aber auch in wissenschaftlichen Debatten häufig nicht als Migration, sondern werden begrifflich beispielsweise als Mobilität gefasst, das gilt etwa aktuell im Kontext des Sprechens über die „Mobilität von Unionsbürgern“ innerhalb der als einheitlichen Rechtsraum verstandenen Europäischen Union. Eine solche Fixierung des Konzepts Migration auf den Blick des Nationalstaates auf „seine“ Bevölkerung und dessen (noch) nicht als zugehörig verstandene, weil zugewanderte Teile blendet nicht nur eine Vergangenheit aus, die lange nicht durch nationalstaatliche Ordnungen gekennzeichnet war, sondern auch vielfältige Bewegungen innerhalb von Staaten der Gegenwart, die weitreichende Konsequenzen für die Lebensverläufe der Wandernden haben und aus denen Wandel in gesellschaftlichen Teilbereichen im Herkunfts-, Transit- und/oder Zielkontext resultiert, obgleich die Bewegungen nicht zu einem Überschreiten staatlicher Grenzen führten.

---

### 3 Globalisierung der Migrationsverhältnisse

Von einer Globalisierung der Migrationsverhältnisse lässt sich sinnvoll erst seit dem 16. Jahrhundert sprechen, als mit der politisch-territorialen, ökonomischen und kulturellen Expansion Europas über die Grenzen des Kontinents hinaus die Abwanderung von Europäer/innen in andere Teile der Welt einsetzte. Sie blieb vom 16. bis in das frühe 19. Jahrhundert in ihrem Umfang noch moderat. Allerdings bildete zeitgleich eine zentrale Voraussetzung und Folge der europäisch betriebenen Globalisierung der Transport und die Beschäftigung von Millionen afrikanischer Sklav/innen in die Amerikas. Überschlägige Berechnungen zufolge sind ca. 10 Millionen Menschen in den mehr als drei Jahrhunderten zwischen dem Eintreffen Kolumbus' in der Karibik 1492 und dem Jahr 1820 in die Amerikas gezogen. Davon kamen rund 2 Millionen aus Europa und etwa 8 Millionen im Kontext der Sklaverei aus Afrika (hierzu und zum Folgenden: Oltmer 2017).

In der Folgezeit bis in das frühe 20. Jahrhundert hinein führten dann Bewegungen aus Europa zu einem weitreichenden Wandel in der Zusammensetzung der Bevölkerungen vor allem in den Amerikas, im südlichen Pazifik, aber auch in Teilen Afrikas und Asiens. Von den 55 bis 60 Millionen Europäer/innen, die zwischen 1815 und 1930 nach Übersee zogen, gingen mehr als zwei Drittel nach Nordamerika, wobei die Zahl der Zuwanderer/innen in die USA mehr als sechsfach höher war als nach Kanada. Rund ein Fünftel wanderte nach Südamerika ab, ca. 7 Prozent erreichten Australien und Neuseeland (Bade 2000, S. 121–168). Nordamerika, Australien, Neuseeland, das südliche Südamerika sowie Sibirien bildeten



als europäische Siedlungsgebiete „Neo-Europas“. Im zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts lief die europäische Transatlantik-Migration als Massenphänomen aus, die das globale Migrationsgeschehen des „langen“ 19. Jahrhunderts geprägt hatte. Migrationen über große Distanzen beschränkten sich in diesem Zeitraum keineswegs ausschließlich auf Europäer/innen. So wird beispielsweise von 11 Millionen Migrant/innen ausgegangen, die China im „langen“ 19. Jahrhundert verließen.

---

## 4 Migration nach Europa

Europa als Hauptakteur kolonialer Expansion und als Hauptexporteur von Menschen war lange kaum Ziel interkontinentaler Bewegungen gewesen. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, auf dem Höhepunkt der Abwanderung von Europäer/innen, begann aber die Geschichte Europas als Zuwanderungskontinent. Zunächst kamen insbesondere Bildungsmigrant/innen aus den europäischen Kolonialbesitzungen nach Europa sowie Seeleute aus Asien und Afrika. Diese wurden für die im Zuge der Globalisierung rasch wachsenden europäischen Handelsmarinen rekrutiert. Sie erreichten die europäischen Hafenstädte, wo vor und nach dem Ersten Weltkrieg erste kleine Siedlungskerne von Menschen aus Afrika und Asien entstanden. Eine weitere, und damit dritte Gruppe asiatischer, afrikanischer oder karibischer Pioniermigrant/innen in Europa bildeten die von den Kolonialmächten rekrutierten Soldaten auf den europäischen Kriegsschauplätzen des Ersten und des Zweiten Weltkriegs, von denen einige Tausend nach dem Ende der Kampfhandlungen in Europa blieben.

Eine Zuwanderung in größerem Umfang auf den europäischen Kontinent begann aber erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, gefördert vor allem vom Prozess der Dekolonisation: Die Auflösung der europäischen Kolonialreiche führte zu einer „Rückwanderung“ von 5 bis 7 Millionen europäischen Siedler/innen nach Europa. Darüber hinaus wurde im Prozess der Dekolonisation die Zuwanderung kolonialer Kollaborateure in die ehemaligen „Mutterländer“ zugelassen, die als Verwaltungsbeamt/innen, Soldat/innen oder Polizist/innen die koloniale Herrschaft mitgetragen hatten. Hinzu traten bald umfangreiche postkoloniale Zuwanderungen ehemaliger Kolonialisierter nach Europa, da wegen der zum Teil weiterhin bestehenden engen Verbindungen zwischen ehemaligen kolonialen Metropolen und in die Unabhängigkeit entlassenen Staaten privilegierte Zugänge bestanden. Das galt unter den großen europäischen Zuwanderungsländern vor allem für Frankreich und Großbritannien, aber auch für die Niederlande und Belgien.

## 5 Gegenwart der globalen Migration

Das Niveau der weltweiten grenzüberschreitenden Migration ist in den vergangenen Jahrzehnten auf einem recht niedrigen Niveau stabil geblieben. Zwischen 1960 und 2015 haben in Zeitabschnitten von fünf Jahren gerechnet nur jeweils ca. 0,6 bis 0,7 Prozent der Weltbevölkerung staatliche Grenzen überschritten. Der größte Teil der Bewegungen findet dabei innerhalb von Weltregionen wie Westafrika, Südamerika oder Ostasien statt, während Migrationen, die die Grenze von Kontinenten überschreiten, kaum ins Gewicht fallen (Abel und Sander 2014). Auch die Migrationsverhältnisse Deutschlands sind diesem Muster entsprechend in den vergangenen Jahren, sieht man von 2015/16 ab, vor allem geprägt worden durch die Zuwanderung aus anderen europäischen Staaten, die 70–80 Prozent der Zuzüge ausmachten. Mit der beschleunigten Globalisierung seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewannen zwar Herkunftsräume außerhalb Europas für die Zuwanderung nach Deutschland an Gewicht (und zwar seit den 1970er Jahren), erwiesen sich aber für den Umfang der Gesamtzuwanderung nicht als entscheidend. Sie tragen allerdings in erheblichem Maße zu einer Heterogenisierung der Bevölkerung bei, die unter dem Stichwort der „Superdiversität“ diskutiert wird (vgl. Vertovec 2007).

### Literaturverzeichnis

- Abel, G. J., & Sander, N. (2014). Quantifying Global International Migration Flows. In *Science*, 343, S. 1520–1522.
- Ambrosius, G. (2018). *Globalisierung. Geschichte der internationalen Wirtschaftsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bade, K. J. (2000). *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Fäßler, P. E. (2007). *Globalisierung*. Köln: Böhlau.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Krystek, U., & Zur, E. (2002). Internationalisierung als Herausforderung für die Unternehmensführung. In U. Krystek & E. Zur (Hrsg.), *Handbuch Internationalisierung* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Oltmer, J. (2017). *Globale Migration* (3. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Osterhammel, J., & Petersson, N. P. (2012). *Geschichte der Globalisierung* (5. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Sassen, S. (1991). *The Global City*. Princeton: Princeton UP.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. In *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), S. 1024–1054.

# Sprachpolitik und Sprachenrechte

Stefan Oeter

## 1 Einleitung und Begrifflichkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit ist in den Sprach- und Sozialwissenschaften mittlerweile weit verbreitet. Zu unterscheiden sind dabei individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (Blackledge und Creese 2010, S. 25 ff.). Im weiteren Verlauf soll die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Vordergrund stehen, die durch die Präsenz mehrerer Sprachen im sozialen Raum eines Quartiers, einer Gemeinde, Region oder gar eines ganzen Staates entsteht (vgl. dazu auch Creese und Blackledge 2018; sowie Siemund et al. 2013). Die Gründe für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind vielfältig, lassen sich aber vereinfachend auf drei Stränge reduzieren. Der klassische Grund für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, der Politik und Recht seit weit über einem Jahrhundert beschäftigt und Ausdruck in einem recht ausgefeilten Instrumentarium von Sprachpolitik und Sprachenrechten gefunden hat, ist der Prozess der Ausbildung der modernen Territorialstaatlichkeit. Territorialität ist nicht notwendig kongruent mit den Siedlungsgebieten bestimmter Sprachgemeinschaften; exkludiert aus historischen Gründen Teilgruppen einzelner Sprachnationen, die dem Territorium anderer Staaten zugefallen sind; und inkludiert fremdnationale Gruppen mit anderen Sprachen als der Nationalsprache (Marten 2016, S. 59 ff.). Hinzu kommt das Erbe multinationaler Reiche mit häufig gemischten Siedlungsformen in weiten Teilen Europas. Durch mehr oder weniger freiwillige Akkulturation, aber auch durch gelegentlich recht brachiale Formen zwangsweiser Assimilation, hat der moderne Nationalstaat sein Bevölkerungssubstrat weitgehend homogenisiert. Es bleiben aber doch an vielen Stellen Einsprengsel sprachlicher Minderheiten autochthonen Charakters übrig, auf die im Institutionensystem des Staates Rücksicht zu nehmen ist (Pan et al. 2018, S. 3 ff., S. 19 ff.; siehe zu autochthonen Minderheiten auch den Beitrag von McMonagle in diesem Band).

Der zweite große Ursachenstrang für Mehrsprachigkeit sind Migrationsprozesse. Schon immer war Europa durch großformatige Migrationsprozesse geprägt (Bade 2000, S. 17 ff.). Lassen sich größere Gruppen von Migrant/innen mit gleicher Sprache und Kultur in einem bestimmten Raum nieder, so bilden sie typischerweise zunächst einmal Migrant/innengemeinschaften aus. Erst über einen längeren Prozess der Akkulturation, passen sich die Gruppen der Mehrheitsgesellschaft an (auch sprachlich) – wobei häufig der Akkul-

turationsprozess über Generationen hinweg unabgeschlossen bleibt und enge Bindungen an die Sprache und kulturellen Traditionen der Herkunftsgesellschaften aufrechterhalten werden (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 26). Bilden sie über Generationen hinweg relativ geschlossene soziale Gemeinschaften, so kann die Mehrsprachigkeit dadurch konsolidiert werden (Extra und Gorter 2001, S. 177 ff.). In diesem Fall werden auch migrantische Gemeinschaften zu „autochthonen“ Minderheiten.

Der dritte Strang ist die Ausbildung funktionaler Mehrsprachigkeit. In bestimmten Domänen (Wirtschaft, v. a. in Großunternehmen multinationalen Charakters, Wissenschaft, Technik, Militär) finden Sprachwechsel hin zu international dominanten Funktionssprachen statt, wie heute vor allem dem Englischen, die zur Gleichzeitigkeit mehrerer Sprachen im Alltagsleben der Mitglieder dieser Funktionsgemeinschaften führen.

Sprachpolitik ist nun die gezielte politische Reaktion auf Formen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Marten 2016, S. 15 ff.). Zielrichtungen von Sprachpolitik können ganz unterschiedlich sein. Es kann entweder – im Sinne der Homogenisierung des Sprachraums – um forcierte sprachliche Assimilierung anderssprachiger Gruppen gehen; Leitorientierung von Sprachpolitik kann umgekehrt aber auch die Stabilisierung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sein, insbesondere in der Sicherung der intergenerationellen Weitergabe bestimmter Zweit- und Drittsprachen spezifischer regionaler oder gesellschaftlichen Identitäten (Marten 2016, S. 64 ff.). Das operative Instrumentarium der Sprachpolitik variiert dabei stark; je nach Zielsetzung und Ausprägung der Sprachpolitik. Sprachenrechte bilden einen rechtlichen Reflex bestimmter Sprachpolitiken. Zur Stabilisierung bestimmter Formen von Sprachpolitik und zur Befriedung unzufriedener Sprachgruppen kann es sinnvoll sein, spezifische (sprach-)infrastrukturelle Gewährleistungen in Form individueller oder kollektiver Rechte zu normieren (Marten 2016, S. 79 ff.). Regelhaft tritt das Phänomen der Kodifikation von Sprachenrechten vor allem im Kontext des klassischen Minderheitenschutzes auf (Henrard und Dunbar 2008, S. 21 ff.).

---

## **2 Historische Entwicklung von Sprachpolitik – Deutschland als Beispiel**

Die Formulierung einer gezielten Sprachpolitik ist ein Phänomen, das eng mit dem Aufkommen des modernen Nationalstaates verknüpft ist. Zwar gibt es Vorläufer weit in die Geschichte hinein; vormoderne Herrschaftsgebilde waren in Sprachenfragen aber meist sehr pragmatisch. Erst der moderne Nationalstaat hat gezielt versucht, die Sprachsituation im Sinne bestimmter ideologischer Zielsetzungen zu verändern, meist in Form der Durchsetzung einer standardisierten Nationalsprache – nicht nur in der Frontstellung gegen Minderheitensprachen, sondern auch gegen die Diversität regionaler Varietäten (Marten 2016, S. 46 ff.). Eine politische Debatte über den gezielten Einbau und Schutz gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit kam erstmals in der Spätphase der Habsburgermonarchie auf – also des Länderkonglomerats im östlichen Mitteleuropa, das seit dem Mittelalter bis 1918 vom

„Haus Habsburg“ regiert wurde. Vielsprachigkeit war ein Merkmal dieses aus zahlreichen (über die Zeit wechselnden) Ländern zusammengefassten Reiches. Politiker wie Karl Renner (1879-1950) oder Otto Bauer (1881-1938) brachten am Ende des 19. Jahrhunderts die Frage nach Rechten für die Sprecher/innen der verschiedenen Sprachen auf die politische Agenda. Lenin übernahm vieles davon als Grundlage der sowjetischen Nationalitätenpolitik. Die Minderheitenschutzregime der Völkerbundsära hatten in Grundzügen eine ähnliche Zielsetzung (Hilpold 2006, S. 156 ff.). Eingang gefunden hat dieses Erbe nun in einige Vertragsregime des Europarats (Oeter 2017, S. 542 ff.).

Deutschland war lange durch eine homogenisierende, assimilatorische Sprachpolitik geprägt. Dies gilt vor allem für die preußische Verwaltung, die nicht nur „Fremdsprachen“ wie Polnisch, das lothringische Französisch oder Dänisch im Herzogtum Schleswig zu marginalisieren suchte, sondern auch weitverbreitete Regionalsprachen wie das Niederdeutsche, ja dialektale Varietäten ganz allgemein (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 55 ff., S. 86 ff.). Erste Ansätze einer gezielten Minderheitenpolitik in der Weimarer Republik führten nicht sehr weit (ebd., S. 57 f.). Auch nach 1945 blieb die assimilatorische Grundtendenz der preußisch geprägten Verwaltung in weiten Teilen Deutschlands erhalten. Durch die territorialen Amputationen des deutschen Staatsgebietes waren auch nur noch wenige (und zahlenmäßig recht kleine) Minderheiten übrig geblieben. Zu nennen sind hier die Dänen und Friesen in Schleswig-Holstein, die Sorben in Sachsen und Brandenburg und die Sinti und Roma (Oeter und Walker 2006, S. 231 ff.). Der Bund, erst recht aber die Länder, die in der föderalen Zuständigkeitsordnung eigentlich die wichtigsten Handlungsfelder von Sprachpolitik dominieren (Bildung, Medien, Kultur), taten sich über Jahrzehnte schwer, eine angemessene Sprachpolitik im Umgang mit den autochthonen Minderheiten zu entwickeln. Erst die Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen 1998 brachte hier eine Wende. Bund und Länder wurden dadurch gezwungen, Ansätze einer konsistenten Sprachpolitik im Blick auf Minderheiten zu entwickeln – Ansätze, die in der Folgezeit Stück für Stück produktiv weiterentwickelt worden sind, die aber bis heute zwischen den Ländern stark variieren (Boysen et al. 2011, S. 35 ff.). Eine ähnliche Variationsbreite zeigt sich im Blick auf die Sprachpolitik gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Die Ansätze, die in Reaktion auf den Familiennachzug der ersten Generation von Gastarbeiter/innen entwickelt wurden, verfolgten sehr unterschiedliche Zielsetzungen – von der gezielten Förderung der Herkunftssprachen, mit dem Ziel der Erhaltung der Rückkehrwilligkeit in die Herkunftsländer, bis hin zu Versuchen forcierter sprachlicher Assimilation (Langenfeld 2001, S. 44 ff.). Die Befunde eines weitgehenden Scheiterns dieser Sprachpolitik „erster Generation“, die sich vor allem in den Bildungsnachteilen vieler Kinder aus Gastarbeiter/innenfamilien zeigte (vgl. hierzu aus Sicht der Bildungsforschung Gogolin und Krüger-Potratz 2010), hat in den letzten zwei Jahrzehnten zu einer gewissen Konvergenz der Sprachpolitik der Länder geführt, mit starker Betonung des möglichst frühen Erwerbs des Deutschen als zentraler Bildungssprache. Die Frage nach der (komplementären) Stellung der Herkunftssprachen im Bildungssystem bleibt aber virulent (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 99 ff.).

### 3 Sprachpolitik und Sprachenrechte mit Blick auf Minderheitensprachen

Ausgangspunkt der gegenwärtigen Sprachpolitik mit Blick auf „autochthone“ Minderheiten ist das erfolgreiche „standard-setting“ des Europarats in diesem Handlungsfeld, das seinen Ausdruck vor allem in dem Referenzdokument der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen von 1992 gefunden hat (Oeter 2017, S. 542 ff.; Henrard und Dunbar 2008, S. 155 ff.). In der Praxis der Sprachencharta verbinden sich Traditionsbestände der Minderheitensprachpolitik auf Länderebene mit modernen Impulsen einer europäischen Mehrsprachigkeitspolitik. Leitorientierung ist dabei das vom Europarat formulierte Ziel des „eins plus zwei“, also der Ergänzung der jeweiligen Standardsprache durch eine erste und zweite Fremdsprache bzw. (im Kontext der Minderheiten) das Nebeneinander von nationaler Standard- und Minderheitensprache plus mindestens einer Fremdsprache. Relevant ist dieses Ziel vor allem im Bereich der Bildung (Boysen et al. 2011, S. 186 ff.). Angeknüpft wird dabei an regionale Traditionsbestände – Sachsen und Brandenburg haben aus der DDR ein ausgebautes Minderheitenschulwesen für die Sorben geerbt, das allerdings den veränderten Umständen anzupassen ist; in Schleswig-Holstein besteht seit Jahrzehnten ein sehr leistungsstarkes und erfolgreiches Minderheitenschulsystem für die Kinder der dänischen Minderheit. In den drei betroffenen Ländern – Schleswig-Holstein, Sachsen, Brandenburg – enthalten auch die Landesverfassungen einen expliziten Handlungsauftrag für eine minderheitenfreundliche Sprachpolitik (Boysen et al. 2011, S. 36). Auch die einfache Gesetzgebung dieser Länder enthält eine Vielzahl gesetzlicher Regelungen zu Fragen der (Minderheiten-)Sprachpolitik in den Sektoren vorschulische Erziehung, Schule und Hochschule, Medien, Kultur und Verwaltungsverfahren. Richtschnur ist dabei der Einbau der Minderheitensprachen in das Schulsystem – entweder über spezifische Minderheitenschulen mit der Minderheitensprache als Unterrichtsmedium oder über ergänzende Angebote des Lernens bzw. des Sprachausbaus in der Minderheitensprache (Boysen et al. 2011, S. 192 ff.). Auf der Ebene der Hochschulen ist vor allem für die Ausbildung des entsprechenden Lehrpersonals zu sorgen, ferner für ein Mindestmaß an wissenschaftlicher Erschließung und Erforschung der zum Teil vom Aussterben bedrohten Minderheitensprachen. Komplementär verpflichtet die Sprachencharta die Länder, für ein basales Angebot an Radio- und Fernsehprogrammen in den Minderheitensprachen sowie einen Grundstock an entsprechenden Angeboten in den Printmedien zu sorgen, Möglichkeiten zu einem (wenn auch sehr beschränkten) Gebrauch der Minderheitensprachen in Kommunikation mit Verwaltungsstellen zu eröffnen und gezielt kulturelle Aktivitäten in den Minderheitensprachen zu fördern (Boysen et al. 2011, S. 287 ff., S. 308 ff.). Orientierungspunkt dieser sprachpolitischen Instrumente ist die Erhaltung und Förderung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in traditionell durch Mehrsprachigkeit geprägten sozialen Kontexten bzw. Regionen. Sprachenrechte im eigentlichen Sinn (in Form subjektiver Rechte) gewährleistet das deutsche Recht dagegen nur spärlich.

## **4 Sprachpolitik und Sprachenrechte mit Blick auf Migrantensprachen**

Rechtspolitisch stellt sich die Frage, ob nicht zumindest Elemente einer für den Minderheitenschutz prägenden gezielten Sprachpolitik zum Erhalt und zum Ausbau gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit vom Instrumentarium des Minderheitenschutzes auf Migrantensprachen übertragen werden sollten (Gogolin und Oeter 2011, S. 30 ff.). Politisch ist dies hochgradig umstritten. In der klassischen Grundfärbung deutscher Migrationspolitik herrschte die (normativ geprägte) Ansicht vor, Migrant/innen sollten sich sprachlich und kulturell assimilieren. Die soziologischen Befunde der Ausbildung intergenerationell stabiler Parallelgesellschaften, mit entsprechender sprachlicher Prägung der Kinder auch der zweiten und dritten Generation, haben die (normative) Orientierung auf Assimilation eher noch verstärkt. Die in vielen Bildungsstudien konstatierten Bildungsdefizite vieler Kinder aus Migrant/innengemeinschaften haben bislang eher zu einer noch stärkeren Betonung der Bedeutung des frühkindlichen Erwerbs des Deutschen als Bildungssprache und des Ausbaus der Sprachfertigkeiten im Deutschen geführt. Eine derartig einseitige Orientierung auf Ausbildung in der Umgebungssprache verträgt sich schlecht mit den Befunden internationaler Bildungsforschung soziolinguistischer Prägung und den einschlägigen Leitbildern der UNESCO, die eher auf Alphabetisierung in der Herkunftssprache und komplementären Ausbau der Standardsprache der Umgebungsgesellschaften setzen (Siemund et al. 2013, S. 327 ff.). Auch die empirischen Befunde zur Bildungsentwicklung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch geben nur bedingt Anlass zu Optimismus (vgl. hierzu Klinger et al. 2019) – schon angesichts des Fehlens ausreichender Lehrer/innen mit Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache. Die Diskussion ist erst ganz am Anfang – aber die Frage bleibt virulent, ob Zweisprachigkeit im Bildungswesen, also die gleichzeitige Förderung von Erstsprache und Umgebungssprache, nicht pädagogisch sinnvoller ist als der Versuch, zweisprachig aufgewachsene Kinder unbedingt einsprachig machen zu wollen (Gogolin und Krüger-Potratz 2010, S. 171 ff.). Der letztere Weg lässt nicht nur in den Kindern mit Migrationshintergrund angelegte sprachliche Ressourcen brachliegen, sondern ist auch kognitiv und entwicklungspsychologisch fragwürdig. Von den Sprecherzahlen her wäre es zumindest in Großstädten problemlos möglich, Institutionen zweisprachiger Bildung (jedenfalls für die größeren Sprachgruppen) aufzubauen; das Erfahrungsrepertoire des Minderheitenschutzes lehrt uns, dass (und wie) Formen zweisprachiger Bildung erfolgreich sein können – bei aller Unterschiedlichkeit der soziolinguistischen Ausgangslagen.

## Literaturverzeichnis

- Bade, K. J. (2000). *Europa in Bewegung: Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: a critical perspective*. London: Continuum.
- Boysen, S., Engbers, J., Hilpold, P., Körfggen, M., Langenfeld, C., Rein, D., Richter, D., & Rier, K. (2011). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: Handkommentar*. Zürich, St. Gallen: DIKE.
- Creese, A., & Blackledge, A. (Hrsg.) (2018). *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity: An Interdisciplinary Perspective*. London: Routledge.
- Duarte, J., Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., & Trebbels, M. (Hrsg.) (im Erscheinen). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit: Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Extra, G., & Gorter, D. (Hrsg.) (2001). *The Other languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gogolin, I., & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en: Recht der Jugend und des Bildungswesens. In *RdJB*, 59(1), S. 30–45.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Henrard, K., & Dunbar, R. (Hrsg.) (2008). *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hilpold, P. (2006). Minderheitenschutz im Völkerbundsystem. In C. Pan & B. S. Pfeil (Hrsg.), *Zur Entstehung des modernen Minderheitenschutzes in Europa* (Handbuch der europäischen Volksgruppen Bd. 3) (S. 156–189). Wien, New York: Springer.
- Langenfeld, C. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland* (Jus publicum, Bd. 80). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Marten, H. F. (2016). *Sprach(en)politik: eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Oeter, S. (2017). Conventions on the Protection of National Minorities. In S. Schmahl & M. Breuer (Hrsg.), *The Council of Europe: Its Law and Policies* (S. 542–571). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Oeter, S., & Walker, A. (2006). The Case of the Federal Republic of Germany. In S. S. Åkermark, L. Huss, S. Oeter & A. Walker (Hrsg.), *International Obligations and National Debates: Minorities around the Baltic Sea* (S. 227–299). Mariehamn: The Åland Islands Peace Institute.
- Pan, C., Pfeil, B. S., & Videsott, P. (Hrsg.) (2018). *Die Volksgruppen in Europa* (Handbuch der europäischen Volksgruppen, Bd. 1) (2. Aufl.). Wien, Berlin: Verlag Österreich, BWV.
- Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M.E., & Davydova, J. (Hrsg.) (2013). *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education*. Amsterdam: Benjamins.



# Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen

Ingrid Piller

Ob gesellschaftliche Mehrsprachigkeit mit Zusammenhalt und Integration vereinbar ist oder zu Spaltung und Konflikt führt, wird vielfach kontrovers diskutiert. Manche Autor/innen verweisen auf den Balkan als Paradebeispiel für das Konfliktpotential der Mehrsprachigkeit. Andere schauen auf Länder wie die Schweiz, wo Mehrsprachigkeit und ein hohes Maß an gesellschaftlicher Kohärenz durchaus zusammengehen. Die Bezugnahme auf diese beiden scheinbar entgegengesetzten Beispiele allein genügt, um erkennen zu lassen, dass die Vereinbarkeit von Mehrsprachigkeit und sozialem Zusammenhalt nicht in erster Linie ein sprachwissenschaftliches, sondern ein politisches Problem ist, das sich in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich darstellt. Die Sprachwissenschaft trägt zur Beobachtung und objektivierte Einschätzung der gesellschaftlichen Folgen von Mehrsprachigkeit bei. Der folgende Beitrag stützt sich insbesondere auf internationale Beobachtungen und Forschung.

Mehrsprachigkeit an sich ist dem sozialen Zusammenhalt weder abträglich noch zuträglich. Allerdings können Sprachideologien und darin eingebettete Sprachpraktiken sehr wohl positive oder negative soziale Konsequenzen haben. Dieser Beitrag versucht solche Zusammenhänge systematisch darzulegen. Dabei wird zuerst auf Sprachideologien eingegangen. Bei diesen handelt es sich um weitverbreitete Einstellungen, Gefühle oder Ideale, die sowohl den Sprachgebrauch als auch das soziale Verhalten leiten (Piller 2015). Für die Frage des Zusammenhangs von Mehrsprachigkeit und sozialem Zusammenhalt sind Ideologien, die Sprache als symbolischen Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit sehen, von besonderer Bedeutung.

Anschließend wird dargelegt, dass es sich bei dem Argument vom Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und sozialer Fragmentierung um einen klassischen „Korrelations-trugschluss“ handelt. Aus diesem Trugschluss leitet sich die Schlussfolgerung ab, dass sprachliche Assimilierung den sozialen Zusammenhalt verbessern könne. Im dann folgenden Abschnitt geht es um Sprachpolitik, die das Ziel hat, den sozialen Zusammenhalt zu verbessern. Viele Gesetze zum Minderheitenschutz und zur Minderheitenförderung entziehen sich zwar dem Trugschluss, basieren aber ebenfalls auf der Sprachideologie vom Territorialprinzip, nach dem Sprachenrechte an ein bestimmtes Gebiet gebunden sein müssen. Während die Gesetzgebung zum Minderheitenschutz deswegen die Integ-

ration von autochthonen Minderheiten fördern kann, kann gleichzeitig die Ausgrenzung von anderen Minderheiten – besonders solchen, die durch Einwanderung in den letzten Jahrzehnten entstanden sind – fortgeschrieben werden.

Zum Abschluss des Beitrags wird das Zusammenspiel von Sprachideologien und gesetzlichem Minderheitenschutz noch einmal zusammengefasst und der Standpunkt, dass es einen direkten negativen Effekt von Mehrsprachigkeit auf sozialen Zusammenhalt gibt, als ein Problem politischer Ungleichheit erklärt.

---

## **1 Traditionen der sprachlichen Homogenisierung und ihre Begründungen**

Die Entstehung der europäischen Nationalstaaten ging mit dem Streben nach nationaler Homogenität einher. Identität wurde dabei hauptsächlich ethnisch verstanden; Sprache geriet zu einem Hauptmerkmal ethnischer Identität (Brubaker 1995; Gogolin 2008; s. auch die Beiträge von Krüger-Potratz und McMonagle in diesem Band). In Abgrenzung zu despotischen Feudalstaaten, deren Bevölkerungen tatsächlich multiethnisch und mehrsprachig waren, setzte sich seit dem 18. Jahrhundert zunehmend die Vorstellung durch, dass Unabhängigkeit und Selbstbestimmung am besten in einem national – und damit auch sprachlich – homogenen Staat zu erreichen seien (Hobsbawm 1990).

Diese Idealvorstellung entsprach de facto meist nicht der Realität. Zu den politischen Strategien, mit denen Homogenität herbeigeführt werden sollte, gehörten auch Vertreibungen und „Entmischungsmigrationen“. Als Beispiele aus dem frühen 20. Jahrhundert lassen sich der Bevölkerungsaustausch von Christen und Muslimen zwischen Griechenland und der Türkei nach dem Ersten Weltkrieg oder die Migration von Ungarn aus den nicht-ungarischen Nachfolgestaaten des Habsburger Reiches nennen (Brubaker 1995). Die Idee, dass eine „ideale Bevölkerung“ in sich homogen sein sollte, zieht sich durch das ganze 20. Jahrhundert, und Gewaltanwendung zur Erreichung dieses Zieles ist bis heute nicht ungewöhnlich. Der Zerfall der Sowjetunion, der Jugoslawienkrieg von 1991 bis 2001 oder die Entstehung des Südsudan im Jahr 2011 sind Beispiele aus der jüngeren Geschichte. Die Vorstellung, dass ethnische und sprachliche Homogenität dem Gemeinwesen zuträglich seien, hat also tiefe Wurzeln und eine große Beharrlichkeit bis in die Gegenwart. Gewaltanwendung wurde und wird dabei durchaus als Mittel zum Zweck angesehen. Aber ist es wirklich die Mehrsprachigkeit, die in diesen Kontexten den Zusammenhalt gefährdet und zu Konflikten führt?

Die Politikwissenschaftler Charles Taylor und Michael Hudson versuchten in den 1970er Jahren, diese Frage zu beantworten, indem sie das Ausmaß an sprachlicher Vielfalt in einem Land mit seinem Bruttosozialprodukt korrelierten (Taylor und Hudson 1972). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass es eine negative Korrelation zwischen der Anzahl von Sprachgruppen in einem Land und der Höhe des Bruttosozialproduktes gebe. Ihre Schlussfolgerung: je mehrsprachiger eine Gesellschaft, umso ärmer und gespaltenere ist sie. Diese Beobachtung

wurde und wird als Argument dafür genutzt, dass die sprachliche Assimilierung von Minderheiten sowohl für die Individuen als auch für das Gemeinwesen wünschenswert sei, da die Reduzierung sprachlicher Vielfalt zur Armutsbekämpfung und zur allgemeinen Entwicklung beitrage. Besonders in entwicklungspolitischen Debatten werden Studien wie die von Taylor und Hudson häufig zitiert und dienen der Rechtfertigung von Maßnahmen zur sprachlichen Assimilierung von Minderheiten, besonders zur Verbreitung des Englischen (vgl. z. B. Bolton et al. 2011).

Tatsächlich handelt es sich bei dieser Argumentation um einen klassischen ‚Korrelationsstrugschluss‘ auf der Basis fehlerinterpretierter statistischer Daten (Piller 2016; Pool 1990). Dass ein hohes Niveau von sprachlicher Vielfalt mit einem hohen Niveau an sozialen Problemen korreliert, bedeutet nicht, dass es sich um eine Kausalitätsbeziehung handelt oder dass eine Veränderung der Sprachvariable zu besseren Lebensbedingungen führt. Bei Ihrer Schlussfolgerung ließen Taylor und Hudson beispielsweise außer Acht, dass in vielen vielsprachigen Ländern, etwa in Afrika, sowohl die Unterentwicklung als auch die ethno-linguistische Fragmentierung durch willkürlich gezogene Grenzen ein Ergebnis des Kolonialismus ist (Adejunmobi 2004). Dass sozialer Zusammenhalt und Prosperität von anderen Parametern als der ethnisch-kulturellen und sprachlichen Homogenität der Bevölkerung beeinflusst sind, zeigt sich an vielen Beispielen, gerade in jüngerer Zeit – etwa an Kanada, Singapur, Taiwan oder dem „klassischen“ europäischen Beispiel: der Schweiz (Grin 2012).

---

## **2 Gesetzlicher Minderheitenschutz und Förderung von Minderheiten**

Eng verbunden mit dem Ideal der ethnisch und sprachlich homogenen Bevölkerung ist die Idee der Gebundenheit einer ethnischen und sprachlichen Gruppe an ein bestimmtes Gebiet, idealerweise einen unabhängigen Nationalstaat. Anhand dieses Territorialprinzips – der Vorstellung, dass es eine quasi natürliche Verbindung zwischen einer bestimmten Sprache und einem bestimmten Gebiet gibt – lassen sich Auswirkungen von Sprachideologien auf die Sprachgesetzgebung erkennen.

Das Territorialprinzip, das unterschiedlichen Sprachen – und ihren Sprecher/innen – unterschiedliche Rechte einräumt, ist in vielen Staaten juristisch verankert. Dies gilt sowohl für offiziell einsprachige als auch für offiziell mehrsprachige Staaten.

Ein Beispiel für ersteren ist Frankreich, wo Artikel 2 des Grundgesetzes festlegt, dass Französisch die Sprache der Republik ist. Das gleiche gilt für mehrsprachige Staaten wie Belgien, Kanada oder die Schweiz. Allerdings sind hier bestimmte Sprachen – und die damit einhergehenden Sprachenrechte – an dafür ausgewiesene Regionen innerhalb des Nationalstaats gebunden.

Belgien ist ein Beispiel für einen offiziell mehrsprachigen Staat. Er ist auf der Basis von historischen Siedlungsmustern in vier Sprachgebiete aufgeteilt (Vogl und Hüning 2010).

Der mehrsprachige belgische Staat gliedert sich in zwei große einsprachige Regionen (das niederländischsprachige Flandern und das französischsprachige Wallonien), ferner ein zweisprachiges Gebiet (das niederländisch- und französischsprachige Brüssel) und ein kleines Gebiet, in dem die deutsche Sprache Vorrechte genießt. Zudem gibt es Regionen mit Sonderstatus für Sprachen, z. B. für französische Regionen in niederländischsprachigen Gebieten, französischsprachige Gebiete mit Sonderrechten für Deutsch oder Niederländisch, und eine deutschsprachige Region mit Sonderstatus für Französisch. Um die ganze Komplexität der Lage zu illustrieren sei darauf hingewiesen, dass weitere Sprachen in Belgien seit 1990 den Status der anerkannten Regionalsprachen besitzen: Champenois, Lothringisch, Limburgisch, Luxemburgisch, Picardisch, Ripuarisch und Wallonisch.

Belgien ist also ein Beispiel für mehrsprachige Gesetzgebung nach dem Territorialprinzip. Diese dient meist explizit dem Schutz der sog. altansässigen Minderheiten und ist auf einen Interessensausgleich zwischen den in langer historischer Tradition im Land lebenden unterschiedlichen Sprachgruppen hin angelegt. Dass dies trotzdem ausgrenzend wirken kann, lässt sich anhand der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen zeigen (European Charter for Regional and Minority Languages 1992). Die Charta gilt international als wegweisend bei Sprachenrechten und dient dazu, Minderheitensprachen und ihre Sprecher/innen – und somit auch die Mehrsprachigkeit – zu schützen (Mowbray 2012). Sie beinhaltet Maßnahmen zur Unterstützung der Minderheitensprachen nicht nur im Bildungswesen, sondern auch im weiteren öffentlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben. Dieser in einer Charta – also zwar verbindlich, aber für die unterzeichnenden Staaten nicht rechtsverbindlich (Grin 2003) – verankerte Schutz und die Unterstützung sind jedoch explizit beschränkt auf Sprachen, die „herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden“.

Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen soll den sozialen Zusammenhalt durch den Schutz und die Förderung von altansässigen Minderheitensprachen unterstützen. Dennoch werden durch das zugrundeliegende Territorialprinzip zwei Gruppen von Mehrsprachigen explizit vom gesetzlichen Schutz ausgeschlossen (Piller 2016). Dabei handelt es sich zum einen um Sprecher/innen geschützter Sprachen, die nicht auf dem designierten Territorium dieser Sprache leben. In Deutschland zum Beispiel genießen die Sorben in Brandenburg und Sachsen weitgehende Sprachrechte, einschließlich eines zweisprachigen Schulwesens (Elle 2014). Sorben, die außerhalb der als sorbisch anerkannten Gemeinden und Gemeindeteile in Brandenburg und Sachsen leben, kommen dagegen nicht in den Genuss der entsprechenden Rechte (siehe auch den Beitrag McMonagle in diesem Band).

Noch gravierender stellt sich die Situation für die Sprachen von Zuwanderern dar, die explizit von der Charta ausgeschlossen sind. Das bedeutet, dass die Minderheitensprachen mit den meisten Sprecher/innen – in Deutschland etwa Türkisch, Polnisch, Russisch oder Arabisch – keinerlei abgesicherten Anspruch auf Unterstützung genießen. Sprachliche Assimilierung als Bedingung für sozialen Zusammenhalt für einen immer größeren Teil der Bevölkerung – Sprecher/innen von Migrantensprachen – bleibt also unhinterfragt.

### 3 Die Ambivalenz der Mehrsprachigkeit: soziale Bereicherung für die einen, Defizit für die anderen

Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung einer Bevölkerung und der gesellschaftlichen Kohäsion oder der Prosperität einer Gesellschaft besteht bei genauer Betrachtung also nicht – weder fungiert Monolingualität per se als Garantin noch Multilingualität als Störfaktor für den Zusammenhalt von Gesellschaften. Vielmehr sind mit der sprachlichen Konstitution einer Gesellschaft kontextspezifische, dynamische Prozesse verbunden, die nicht zuletzt von Sprachideologien beeinflusst werden. In Ländern wie Deutschland bezweifelt kaum jemand die positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit der dominanten Bevölkerungsgruppe, wenn ihre Mitglieder zum Beispiel neben Deutsch über Englisch, Französisch oder Spanisch verfügen. Die Mehrsprachigkeit der dominanten Gruppe, vor allem in prestigereichen Sprachen, wird als Bereicherung für das Individuum und als Beitrag zum Gemeinwohl verstanden. Im Gegensatz dazu wird Mehrsprachigkeit von Einwanderern, besonders jenen, deren sozialer Status gering ist oder die aus weniger entwickelten Ländern stammen, als Integrationshindernis und soziales Problem betrachtet.

Sprachideologien, in denen bestimmte Formen der Mehrsprachigkeit und bestimmte Sprecher/innen als sozialer Gewinn und andere als soziale Gefährdung begriffen werden, schlagen sich in unterschiedlichen sprachpolitischen Entscheidungen und Unterstützungsmechanismen nieder. Diese wiederum können mitverantwortlich für soziale Verwerfungen und Spannungen in einer Gesellschaft sein. Für das gedeihliche Zusammenleben in Einwanderungsgesellschaften wären Sprachregimes von Vorteil, die sich nicht auf unhinterfragte Traditionen stützen.

### Literaturverzeichnis

- Adejunmobi, M. (2004). *Vernacular Palaver: Imaginations of the Local and Non-native Languages in West Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bolton, K., Graddol, D., & Meierkord, C. (2011). Towards developmental world Englishes. In *World Englishes*, 30(4), S. 459–480. doi:10.1111/j.1467-971X.2011.01735.x
- Brubaker, R. (1995). Aftermaths of Empire and the unmixing of peoples: Historical and comparative perspectives. In *Ethnic and Racial Studies*, 18(2), S. 189–218. doi:10.1080/01419870.1995.9993861
- Brubaker, R. (1996). *Nationalism reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elle, L. (2014). *Sprachenpolitik in der Lausitz: Sprachenpolitik und Sprachenrecht im deutsch-sorbischen Gebiet 1990 bis 2014*. Bautzen: Domowina Verlag.
- Europarat (1992). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg: Council of Europe.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

- Grin, F. (2003). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Grin, F. (2012). Economic Analysis of Language Policy and Planning. In C. Chappelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and nationalism since 1870: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mowbray, J. (2012). *Linguistic justice: International law and language policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, I. (2015). *Language Ideologies. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. doi:10.1002/9781118611463.wbielsi140
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Pool, J. (1990). Language regimes and political regimes. In B. Weinstein (Hrsg.), *Language policy and political development* (S. 241–261). Westport, London: Greenwood Press.
- Taylor, C. L., & Hudson, M. C. (1972). *World Handbook of Political and Social Indicators* (2nd ed.). New Haven: Yale University Press.
- Vogl, U., & Hüning, M. (2010). One Nation, One Language? The Case of Belgium. In *Dutch Crossing*, 34(3), S. 228–247. doi:10.1179/030965610X12820418688570

# Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit

## Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall“ im deutschen Kontext

Marianne Krüger-Potratz

In der öffentlichen, aber nicht selten auch in der wissenschaftlichen Diskussion wird die faktische Vielsprachigkeit der bundesrepublikanischen Gesellschaft als *neue* Herausforderung wahrgenommen und problematisiert. Dass sich die sprachliche Lage in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren deutlich verändert hat und dass *einer* der Gründe hierfür die Zuwanderung ist, ist nicht zu bestreiten. Es ist jedoch ein Irrtum zu meinen, dass die Bevölkerungen in Deutschland bzw. in dem Gebiet, das mit seinen vielfach wechselnden Grenzen im Rückblick unter Deutschland zusammengefasst wird, deutsch-einsprachig bzw. in einigen Regionen überhaupt deutschsprachig und somit Zwei- und Mehrsprachigkeit vor der jüngeren Migration nicht auch schon Gegenstand politisch-ideologischer Auseinandersetzungen war.

Dass Mehrsprachigkeit auch für Deutschland historisch den Normalfall und damit vielfach auch Anlass für Konflikte darstellte, wird im Folgenden zunächst an einigen wenigen Beispielen gezeigt, bevor ausführlicher auf drei Konfliktfelder im 19. und frühen 20. Jahrhundert am Beispiel Norddeutschlands resp. Preußens eingegangen wird. Die Wahl des *zeitlichen* und *territorialen* Ausschnitts erlaubt, bezogen auf die Rolle der öffentlichen Volksschule sowohl die dialektbezogene Mehrsprachigkeit als auch den Fall der autochthonen Minderheiten in den Blick zu nehmen und auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit einzugehen (zu weiteren Konfliktfeldern siehe Gogolin und Krüger-Potratz 2020, Kap. 3). Die hier skizzierten Formen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in der Geschichte Deutschlands und die darauf bezogenen sprach- und schulpolitischen Reaktionen sind in vielen anderen europäischen Ländern in ähnlicher Weise zu finden.

---

### 1 Mehrsprachigkeit – der historische Normalfall

Je weiter man historisch zurückgeht, desto vielfältiger stellt sich die sprachliche Lage in den im Rückblick unter Deutschland zusammengefassten unterschiedlichen Gebietsständen dar. Über lange Zeit sprachen die Bevölkerungen in diesen Gebieten verschiedene lokale und regionale Dialekte. In einigen Siedlungsgebieten wurden nicht deutsche Sprachen bzw.

Varietäten derselben gesprochen, z. B. die Sprachen der verschiedenen, zumeist in Gruppen aufgenommenen und angesiedelten Glaubensflüchtlinge: Französisch mit der Aufnahme der Hugenotten im 17. Jahrhundert oder Tschechisch mit den Böhmisches Brüdergemeinen Anfang des 18. Jahrhunderts. Durch Grenzverschiebungen, u. a. durch Annektierung, kamen Gebiete mit anderssprachiger Bevölkerung hinzu, und in Zusammenhang mit dem Mangel an einheimischen Arbeitskräften in der Landwirtschaft, verschiedenen Gewerben und später auch im Zuge der Industrialisierung auch die Sprachen und Varietäten der Arbeitsmigrant/innen an den verschiedensten Arbeitsorten. Außerdem gab es verschiedene regional- und länderübergreifende Formen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation bestimmter Berufsgruppen, Stände, politischer oder kultureller Institutionen: z. B. Latein als Sprache der Kirche und bis in die Neuzeit auch der Wissenschaften, (Alt-) Hebräisch als Sprache des jüdischen Glaubens wie auch weltlicher Texte, Niederdeutsch als Kanzlei- und Rechtssprache sowie Verkehrssprache der Hanse oder Französisch als Sprache der Höfe und der Diplomatie bis ins 19. Jahrhundert.

Sprache war schon immer ein umkämpftes Feld. Dazu gehören auch die sich über einen langen Zeitraum erstreckenden Bestrebungen, eine überregionale deutsche Sprache zu etablieren. Für ihre Entwicklung und Durchsetzung waren die verschiedenen *Schriftsprachen* der Kanzleien, Kaufleute oder auch Handwerker bedeutend, wie auch die von Luther für seine Bibelübersetzung entwickelte, auf dem ostmitteldeutschen Dialekt basierende Form. Doch das Bestreben, Einsprachigkeit als Normalfall durchzusetzen, u. a. verbunden mit der „Theorie“, dass Mehrsprachigkeit (einschließlich der dialektbezogenen Mehrsprachigkeit) ein Problem und ggf. sogar krankmachend sei, ist erst im 19. Jahrhundert, im Kontext der Formierung von Nationalstaaten aufgekommen (vgl. die Beiträge von McMonagle und Oeter in diesem Band). Die Folge war eine zunehmend restriktive Sprachenpolitik, auf die in den folgenden Abschnitten unter Bezug auf die Rolle eingegangen wird, die die öffentliche Volksschule, neben der Verwaltung und der Armee, in diesem Konfliktfeld gespielt hat. Die Schule wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu der Institution, die die nachwachsende Generation in dem einzigen als legitim anerkannten Medium der Bildung, der deutschen (Hoch-)Sprache, sozialisieren und ihr damit zugleich die ethnische und politische Zugehörigkeit zum deutschen Volk und zur deutschen Nation „anarbeiten“ sollte.

---

## **2      Mehrsprachigkeit innerhalb der deutschen Sprache: Dialekte und Standard**

In allen Regionen Deutschlands wurden regionale oder lokale Dialekte gesprochen. Im norddeutschen Raum waren es vielfältige Varianten des Niederdeutschen (Plattdeutschen). Im Verlauf wirtschaftlicher und politischer Veränderungen, des Vordringens der Reformation aus den mittel- und oberdeutschen Gebieten und eines dementsprechend vielgestaltigen Prozesses der Neuordnung sprachlicher Funktionen (Buchdruck, Reformationsschrifttum) wurde das Niederdeutsche durch das – auf der Basis der mittel- und oberdeutschen



Dialekte entwickelte – Neuhochdeutsche als Sprache der öffentlichen Institutionen und damit letztlich auch als Unterrichtssprache verdrängt (Möhn 1983).

Die Schüler/innen der Elementar- bzw. Volksschule begegneten dem Hochdeutschen über lange Zeit vor allem in schriftlicher Form (in den Texten der Fibel oder in anderem Unterrichtsmaterial), während sie im mündlichen Unterricht und untereinander Dialekt sprachen. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurden die Dialekte in Zusammenhang mit den politischen und ökonomischen Veränderungen zunehmend Gegenstand heftiger Kontroversen. Einig waren sich die Kontrahenten und Fachleute darin, dass die Schule die Kinder an die „richtige“, d. h. die Hochsprache heranführen müsse. Uneinig waren sie über den Weg dahin und die Bedeutung der Dialekte auf diesem Weg. Die einen wollten die Dialekte aus der Schule verbannen (Wienbarg 1834, S. 10 f.), andere sahen sie als Brücke zur Hochsprache (Hegener 1843) und dritte als wichtiges Element der Heimatverbundenheit. Im Kaiserreich, also seit 1871, dominierte die erste Position und mit Blick auf die sprachliche Situation im Deutschen Reich und die deutschen Minderheiten im Ausland wurde die deutsche Sprache als das Band definiert, das „alle Kinder des Volkes in Höhen u[nd] Tiefen“ miteinander verbinde, und „selbst in den fernsten Zonen deutsches Volkstum aufrecht“ erhalte (Weicken 1914, S. 792). Die dritte, auch schon im Kaiserreich vertretene Position wurde nach dem Ersten Weltkrieg durch Erlass des Kultusministeriums Teil der offiziellen Schulpolitik zur Förderung des „Deutschtums in seiner Stammesvielfalt“ (siehe auch WRV 1919, Präambel). In der NS-Diktatur haben die norddeutschen Dialekte in ideologisch angepasster Weise als gemeinschaftsbildendes Element und Bereicherung der Hochsprache weiterhin eine Rolle gespielt. Sie wurden jedoch nicht besonders gefördert. Nach 1945 waren es vor allem die „fremden Dialekte“ der deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen, die vielerorts Gegenstand von Konflikten waren und die, neben anderen Entwicklungen, durch die „sprachliche Durchmischung“ der jeweiligen Aufnahmegebiete die sprachliche Lage zugunsten des Hochdeutschen, insbesondere in Norddeutschland verändert haben.

### 3 Mehrsprachigkeit: Deutsch als nationale Sprache und nichtdeutsche Minderheitensprachen

Preußen und Sachsen waren die einzigen Staaten des Deutschen Reichs, in denen darüber verhandelt worden ist, ob die in bestimmten Regionen ansässigen ethnisch-sprachlichen Minderheiten, in der Reichsverfassung von 1919 als „fremdsprachige Volksteile“ bezeichnet (WRV 1919, Art. 113), das Recht auf den Gebrauch und die Pflege ihrer Sprache und auf Unterricht in derselben erhalten sollten. In Sachsen ging es allein um Sorbisch, während in Preußen – je nach Gebietsstand – bis zu dreizehn Minderheitensprachen gezählt wurden, immer auch begleitet von Auseinandersetzungen darüber, ob es sich überhaupt um eine „Sprache“ und nicht nur um eine „Bauernmundart“ handle und ob die Sprecherzahl hinreichend bedeutend sei. Die ersten Sprachenzählungen fanden ab 1817 in einzelnen östlichen preußischen Regierungsbezirken statt und ab 1890 preußenweit im Rahmen der

Volkszählungen. In diesem Zeitraum, zugleich dem der größten territorialen Ausdehnung Preußens, haben sich in etwa zehn bis zwölf Prozent der Befragten als Sprecher einer der nichtdeutschen Minderheitensprachen eingetragen, und ungefähr zwei Prozent von ihnen haben die Frage, ob sie auch Deutsch sprächen, positiv beantwortet. Zu den, z. B. in der Volkszählung von 1900 genannten Minderheitensprachen gehörten Polnisch, Masurisch, Kaschubisch, Litauisch, Wendisch (Sorbisch), Mährisch, Czechisch, Dänisch, Friesisch und Wallonisch.

Die größte Gruppe stellte die polnischsprachige und mehrheitlich katholische Minderheit dar. Erste Klagen darüber, dass sich das Nebeneinander der deutschen und der polnischen Sprache in den zweisprachigen preußischen Grenzgebieten bildungshemmend auswirke, waren schon Anfang des 19. Jahrhunderts zu hören. Doch zunächst gab es immer (auch offizielle) Stimmen, die die Anderssprachigkeit einzelner Gruppen der Bevölkerung nicht als Problem bezeichneten, sofern diese auch Deutsch lernten, um „vollkommen gute Unterthanen [zu sein und] an dem Vortheil der Staatseinrichtungen theilnehmen“ zu können (Reskript des Kultusministeriums vom 13.12.1822, zit. nach Knabe 2000, S. 124). Mit der Gründung des Norddeutschen Bundes 1866/67 und vor allem nach der Reichsgründung 1871 gerieten die sprachlichen Minderheiten, insbesondere die polnische Minderheit, zunehmend unter Druck. Die Minderheitensprachen wurden als nicht entwickelte und auch als nicht entwicklungsfähige und daher für Bildungsprozesse ungeeignete „Bauernmundarten“ diskreditiert und zunehmend aus der Schule verdrängt. Im Fall des Polnischen kam es zeitweise auch zu Unterrichtsverboten und Repressionen gegenüber Lehrkräften, bis hin zur Schließung von Schulen und Lehrerseminaren (Knabe 2000, Kap. 6).

Nach dem Ersten Weltkrieg änderte sich unter dem Druck der Siegermächte die Politik gegenüber den Minderheiten. Zum einen wurde in die neue Verfassung ein Minderheitenschutzartikel aufgenommen (WRV 1919, Art. 113), zum anderen musste das Deutsche Reich in den Friedensverhandlungen zusichern, seine Minderheitensprachen- und schulpolitik an den entsprechenden internationalen Vorgaben auszurichten. Preußen, im Bemühen, den internationalen Vorgaben zu folgen und zugleich den Minderheitenschutz so eng wie möglich zu fassen, erkannte nur noch drei ethnisch-sprachliche Minderheiten an und begründete dies damit, dass es infolge der neuen Grenzziehungen und der damit einhergehenden Gebietsverluste außer der sorbischen, dänischen und polnischen keine weiteren Minderheiten in zu berücksichtigender Größe gebe. Die sorbische Minderheit war aus preußischer Sicht nur regional von Bedeutung, während Dänisch und Polnisch, die Sprachen der beiden anderen Minderheitengruppen, zugleich die Nationalsprachen benachbarter Staaten waren, in denen außerdem, als Folge des neuen Grenzverlaufs, zahlenmäßig und mit Blick auf Grenzrevisionen politisch bedeutende deutsche Minderheiten lebten.

Die hieraus folgenden politischen Überlegungen spiegeln sich in den Minderheitensprach- und -schulerrlassen. Der sorbischen Minderheit wurde über das Ende 1920 zugesprochene Recht hinaus, auf eigene Kosten in der Volksschule Lese-, Schreib- und Religionsunterricht in Sorbisch zu erteilen, kein weiteres Zugeständnis gemacht. Für die polnische und die dänische Minderheit wurden nach langwierigen Auseinandersetzungen 1928 jeweils eine Verordnung verabschiedet, denen zufolge sie auf eigene Kosten Minderheitsvolksschulen

gründen und unterhalten konnten, die – unter bestimmten Bedingungen – auch staatlich unterstützt oder in eine staatliche Schule umgewandelt werden konnten (Krüger-Potratz et al. 1998, Dokumente 46, 48). Dem Lehrplan und dem Bildungsziel nach waren es deutsche Schulen mit der Minderheitssprache als Unterrichtssprache.

Das preußische Kultusministerium präsentierte die Schulverordnungen von 1928 als Beweis dafür, dass Preußen sich einer vorbildlichen Minderheitenpolitik rühmen durfte (Krüger-Potratz et al. 1998, Dokument 52). Öffentlich nicht thematisiert wurde, dass Preußen es ablehnte, über die mit Art. 113 der Reichsverfassung gegebene Möglichkeit eines reichsweiten Minderheitenschutzes auf der Basis vorliegender Gesetzesentwürfe zu verhandeln. Eine reichsweite (und damit auch preußenweite) Minderheitenschutzregelungen hätte es z. B. ermöglicht, dass die Kinder der im Zuge der Industrialisierung aus den östlichen Provinzen Preußens ins Ruhrgebiet oder nach Westfalen zugewanderten nicht deutschmuttersprachlichen preußischen Staatsangehörigen Unterricht in ihrer Familiensprache in der öffentlichen Volksschule hätten erhalten können (ebd., Kap. 6). Die Minderheitenschulverordnungen vom Dezember 1928 sind angesichts der prekären wirtschaftlichen und politisch zunehmend schwierigen Situation am Ende der Weimarer Republik kaum noch zur Ausführung gekommen. In der NS-Diktatur wurden sie zwar nicht aufgehoben, aber eine Tolerierung oder gar Förderung von Minderheitensprachen und -schulen war undenkbar.

#### 4      **Mehrsprachigkeit und internationale Migration: politisch unbeachtete sprachliche Vielfalt**

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hat in den sprachen- und schulpolitischen Auseinandersetzungen im hier betrachteten Zeitraum *keine* Rolle gespielt, weder in Preußen, wo ausländische Schüler/innen grundsätzlich, zunächst per Gerichtsurteil und Erlass und ab 1927/28 per Gesetz, vom Besuch der öffentlichen Volksschule ausgeschlossen waren, noch in den wenigen süddeutschen Gliedstaaten des Deutschen Reichs, in denen sie zwar schulpflichtig waren, in denen aber die zuständigen Behörden auf die Einhaltung dieser Pflicht kaum Wert gelegt haben. Den preußischen bzw. generell den reichsinländischen Kindern war der Besuch ausländischer Schulen im Inland wie im Ausland untersagt, es sei denn, dass eine offizielle Ausnahmegenehmigung vorlag (Krüger-Potratz 2019, S. 386). Angesichts dieser Rechtslage war die Frage, ob die Sprachen der in Preußen zeitbegrenzt oder dauerhaft lebenden Ausländer/innen in der deutschen Schule zu berücksichtigen seien, auch nicht Gegenstand der Verträge, die Preußen im Kontext seines Schulpflichtgesetzes von 1927 mit einer Vielzahl von (außer)europäischen Staaten abgeschlossen hat. Diese Verträge dienten allein dazu sicherzustellen, dass schulpflichtige preußische Kinder, sofern sie sich länger in einem fremden Staat aufhielten, ggf. auch eine öffentliche Schule besuchen *konnten*. Im Gegenzug wurde den Vertragspartnern das Gleiche für ihre in Preußen lebende Kinder zugesichert. Vereinbart war lediglich die Möglichkeit des Schulbesuchs

zu den gleichen Bedingungen wie die einheimischen Kinder. Maßnahmen zum Erlernen der jeweiligen, im Fall Preußens der deutschen Unterrichtssprache oder zum Erhalt der Herkunftssprache waren nicht Gegenstand der Verträge (ebd., S. 388 f.).

Spuren dieser Traditionen finden sich noch im heutigen deutschen Schulsystem, allerdings hat sich seit den 1960er Jahren die Diskussion über die mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in Verbindung gesehenen Probleme von den Sprachen der sogen. altansässigen Minderheiten auf die „zugewanderten Sprachen“ im offiziellen (staatlichen) Bildungsangebot verschoben. Unbestritten ist, dass die hier skizzierten historischen „Lösungen“ – territoriale Begrenzung von Sprachenrechten oder Ignorierung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – nicht greifen. Dennoch ist zu beachten, dass sie als Teil der Geschichte der öffentlichen Schule in deren Strukturen eingeschrieben sind, und sie spielen – wie vermittelt auch immer – in den Auseinandersetzungen über die Frage, welcher Stellenwert den verschiedenen Formen der sprachlichen Diversität im Bildungskontext aktuell zukommen sollte, eine Rolle. Damit gehören sie zu den aktuellen wissenschaftlichen, sozialen und bildungspraktischen Herausforderungen, die mit Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und darauf bezogenen Veränderungen im Bildungsbereich verbunden sind.

## Literaturverzeichnis

- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3., vollst. überarb. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Hegener, T. (1843). *Ueber den Unterricht in der Schriftsprache: mit besonderer Rücksicht und in Anwendung auf den Schreib- und Leseschüler in niederdeutschen Volksschulen*. Arnberg: Ritter.
- Knabe, F. (2000). *Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preussen zwischen 1871 und 1933: Eine bildungspolitische Analyse*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2019). 100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Umgang mit nationaler, sprachlicher und ethnischer Differenz. In *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, S. 383–398.
- Krüger-Potratz, M., Jasper, D., & Knabe, F. (1998). „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. *Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch* (Interkulturelle Bildungsforschung, 3). Münster: Waxmann.
- Möhn, D. (1983). Niederdeutsch in der Schule. In G. Cordes & D. Möhn (Hrsg.), *Handbuch zur niederdeutschen Sprach- und Literaturwissenschaft* (S. 631–659). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Weicken, F. (1914). Muttersprache. In Ernst Roloff (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik Bd. 3* (S. 791–792). Freiburg i. Br.: Herder.
- Wienbarg, L. (1834). *Soll die plattdeutsche Sprache gepflegt oder ausgerottet werden? Gegen Ersteres und für Letzteres*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- WRV – Weimarer Reichsverfassung (1919). Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. In *Reichsgesetzblatt*, Nr. 152, S. 1383–1418.

# Multilinguale Traditionen: Das Beispiel Südafrikas

Surette van Staden<sup>1</sup>

## 1 Das Bildungswesen Südafrikas aus Historischer Perspektive

Seit dem Übergang zu einer Demokratie im Jahr 1994 wurde das Bildungswesen Südafrikas wesentlich verändert und reformiert. Eine dieser Entwicklungen ist die Einführung des Rechts auf grundlegende Bildung in 11 anerkannten Sprachen. In Bezug auf Sprachen hat Südafrika eine lange Historie getrennter und chancenungleicher Bildung, zurückreichend bis in die frühen Tage der britischen Herrschaft im Land. Unter der Apartheidpolitik hat das Bildungssystem eine umfassende Kontrolle jeglichen Aspekts schulischer Bildung angestrebt und dabei in seinen Strukturen die Vorstellungen der *National Party* vertreten (Fiske und Ladd 2004). Die Apartheidsideologie spiegelte die Idee einer Trennung der Menschen nach vier „racial groups“ wider („Blacks“, „Whites“, „Coloureds“ und „Indians“), nach der jede Gruppe getrennt von den anderen Gruppen leben und sich entwickeln sollte. Daraus folgte eine Implementierung unterschiedlicher Bildungssysteme für jede dieser Gruppen, wobei lediglich Afrikaans und Englisch als offizielle Sprachen anerkannt wurden. Die offizielle Anerkennung nur dieser beiden Sprachen spiegelte nicht die Diversität indigener Sprachen wider. Vielmehr liegen die Wurzeln von Afrikaans und Englisch in der kolonialen Vergangenheit. Sie repräsentierten Macht und Einfluss, sowohl im Bildungssystem als auch im Wirtschaftssektor.

Das Ende des Apartheidsregimes im Jahr 1994 führte zu der Entstehung einer neuen Verfassung, durch welche 11 regionale Sprachen – neun davon indigen – einen offiziellen Status bekamen. Mesthrie (2002) fasste die dominant genutzten Sprachen in Clustern zusammen, die linguistisch verwandte Sprachvarietäten umfassen:

- Nguni, zusammengesetzt aus isiZulu, isiXhosa, SiSwati, Xitsonga und isiNdebele
- Sotho, zusammengesetzt aus Sepedi (Nördliches Sotho), Sesotho (Südliches Sotho) und Setswana

---

1 Der Text wurde von der Autorin auf Englisch verfasst, von Liesa Rühlmann ins Deutsche übersetzt und geringfügig überarbeitet.

Tshivenda, Afrikaans und Englisch bilden die restlichen offiziell anerkannten Sprachen Südafrikas. Nach dem südafrikanischen Zensus von 2011 (Statistics South Africa 2011) ist isiZulu die am weitesten verbreitet gesprochene Sprache in südafrikanischen Haushalten (22,7 %), gefolgt von isiXhosa (16 %), Afrikaans (13,5 %) und Englisch (9,6 %). Die Sotho-Sprachen sind zusammengesetzt aus Sepedi, welche von 9,1 % der Haushalte gesprochen wird, Setswana (8 %) und Sesotho (7,6 %). Weniger gesprochene Sprachen sind Xitsonga (4,5 %), SiSwati (2,6 %), Tshivenda (2,4 %) und isiNdebele (2,1 %). Im Jahr 2016 betrug die Einwohner/innenzahl Südafrikas 55,6 Millionen (Statistics South Africa 2016). Tabelle 1 zeigt auf, welche der 11 offiziellen Sprachen die Menschen unterschiedlicher „racial groups“ als Erstsprache nutzen (Statistics South Africa 2011).

**Tab. 1** Prozentuale Nutzung der Sprachen nach „race“ (Statistics South Africa 2011)

| <b>Sprache</b>  | <b>Black African (%)</b> | <b>Coloured (%)</b> | <b>Indian (%)</b> | <b>White (%)</b> | <b>Andere (%)</b> | <b>Südafrika (ges. Land) (%)</b> |
|-----------------|--------------------------|---------------------|-------------------|------------------|-------------------|----------------------------------|
| Afrikaans       | 1,5                      | 75,8                | 4,6               | 60,8             | 15,2              | 13,5                             |
| Englisch        | 2,9                      | 20,8                | 86,1              | 35,9             | 29,5              | 9,6                              |
| IsiNdebele      | 2,6                      | 0,2                 | 0,8               | 0,2              | 2,1               | 2,1                              |
| IsiXhosa        | 20,1                     | 0,6                 | 0,4               | 0,3              | 1,9               | 16,0                             |
| IsiZulu         | 28,5                     | 0,5                 | 1,3               | 0,4              | 4,1               | 22,7                             |
| Sepedi          | 11,4                     | 0,1                 | 0,2               | 0,1              | 0,6               | 9,1                              |
| Sesotho         | 9,4                      | 0,5                 | 0,4               | 0,4              | 1,7               | 7,6                              |
| Setswana        | 9,9                      | 0,9                 | 0,4               | 0,4              | 2,4               | 8,0                              |
| Gebärdensprache | 0,5                      | 0,3                 | 0,3               | 0,2              | 0,2               | 0,5                              |
| SiSwati         | 3,2                      | 0,1                 | 0,1               | 0,1              | 0,5               | 2,5                              |
| Tshivenda       | 3,0                      | 0,1                 | 0,1               | 0,1              | 0,5               | 2,4                              |
| Xitsonga        | 5,6                      | 0,0                 | 0,2               | 0,1              | 3,9               | 4,5                              |
| Andere          | 1,5                      | 0,1                 | 5,1               | 1,1              | 37,4              | 1,6                              |
| Insgesamt       | 100                      | 100                 | 100               | 100              | 100               | 100                              |

Mit dem politischen Wechsel der Anerkennung stellte sich die Anforderung an das Bildungswesen, die sprachliche Diversität Südafrikas zu berücksichtigen. Die im Jahr 1994 demokratisch gewählte Regierung strebte an, ein nationales Bildungsministerium zu etablieren. Das Ministerium beabsichtige die Erarbeitung, Aufrechterhaltung und Unterstützung eines Schul- und Ausbildungssystems. Das primäre Ziel dieses Systems war das Recht auf grundlegende Bildung in allen 11 anerkannten Sprachen. In den Aufgabenbereich des Ministeriums fallen, nach heutigem Stand, ca. 12,9 Millionen Schüler/innen, 25.762 Schulen sowie 433.320 Lehrkräfte (Department of Basic Education 2017).

## 2 Language-In-Education Policies

Nach vielen öffentlichen Diskussionen und Stellungnahmen stellte das Bildungsministerium die *Language in Education Policy* vor (14. Juli 1997). Parallel dazu wurden die Normen und Standards der sprachlichen Richtlinien (Section 6 (1) South African Schools Act 1996) veröffentlicht. Obwohl diese zwei Richtlinien unterschiedliche Ziele verfolgen, ergänzen sie einander und sind ohne einander nicht durchsetzbar.

### 2.1 Die Language in Education Policy: §3 (4) (m) des National Education Policy Act 1996 (Act 27, 1996)

In der Präambel der Richtlinie wird die kulturelle Diversität Südafrikas als ein nationaler Gewinn anerkannt. Im Sinne dieser positiven Anerkennung verfolgt das Gesetz zur Berücksichtigung von Sprachen in der Bildung das Ziel, Multilingualität und die Entwicklung der 11 offiziellen Sprachen zu fördern. Das Gesetz sollte demnach einen respektvollen Umgang über Sprachen, Ethnien und regionale Grenzen hinaus ermöglichen. Dieser Ansatz stimmte mit globalen Normen überein, in denen individuelles Leben und Gesellschaften als multilingual gelten. Die Richtlinie benannte das Erlernen von mehr als einer Sprache als üblichen Bestandteil der südafrikanischen Gesellschaft.

Die *Language in Education Policy* enthält weiterhin den Hinweis, dass der Erhalt von Familiensprache(n) ein Grundsatz ist. Außerdem soll der Zugang zum Erlernen weiterer Sprachen ermöglicht werden. Das Bildungsministerium hat dementsprechend einen additiven Ansatz der Bilingualität mit Ausgangspunkt der Muttersprache verfolgt.

In Hinblick auf die Unterrichtssprache wurde eine bildungspolitische Berücksichtigung des bilingualen Lernens gefordert, was als essentiell angesehen wurde, um national additiven Bilingualismus zu fördern, bei welchem eine der Unterrichtssprachen üblicherweise eine afrikanische Sprache sein sollte. Barkhuizen und Gough (1996) zeigten auf, dass Kinder mit einer afrikanischen Muttersprache sowie Coloured- oder Indian-Kinder in der Vergangenheit üblicherweise in einer für sie zweiten Sprache unterrichtet wurden. Weiße Kinder hingegen wurden in ihrer Muttersprache unterrichtet. Die *Language in Education Policy* war darauf ausgerichtet, diese Ungerechtigkeit zu beheben, indem ein bilingualer Ansatz verfolgt wurde. Dabei wurde das Konzept des additiven Bilingualismus bevorzugt, da es als förderlich für Multilingualität und den Ausbau von afrikanischen Sprachen galt. Aus diesem Grund trifft das derzeit geltende National Curriculum Statement (NCS) und das Curriculum Assessment Policy Statement (CAPS), wie es im nationalen Protokoll für die Beurteilung der Bildungsstufen Vorschule bis Klassenstufe 12 (Department of Education 2011) skizziert ist, Vorkehrungen für sprachlichen Ausbau auf verschiedenen Niveaus. Auf einem Familiensprachenniveau („Home Language Level“), was bedeutet, dass die Kenntnisse im Bereich des persönlichen Austausches und kognitiv akademisch so weit ausgebaut sind, dass Lernen in allen Bereichen sprachlich möglich ist; auf Zweitsprachenniveau („First Additional Language level“), bei welchem die Kenntnisse Basiswissen des interkulturellen

und persönlichen Austausches umfassen, die ab Klassenstufe 4 notwendig sind und auf Drittsprachenniveau („Second Additional Language level“), welches sprachliches Basiswissen im persönlichen Austausch mit Fokus auf Hör- und Sprechfertigkeiten umfasst.

## **2.2 Die Normen und Standards der *Language Policy* im Sinne der Sektion 6 (1) des *South African Schools Act* 1996**

Die Normen und Standards der *Language Policy* beabsichtigen den Schutz, die Unterstützung und die Ausweitung von individuellen sprachlichen Rechten und Kommunikationsmitteln in der Bildung (Language in Education Policy 1997). Das Gesetz fördert ähnlich wie auch der *National Education Policy Act* Bilingualität oder Multilingualität und soll die Vernachlässigung von historisch benachteiligten Sprachen beheben.

---

## **3 Sprachliche Komplexität in Südafrikanischen Schulen**

Während der verfassungsrechtliche Rahmen einen bedeutenden Fortschritt für die Sprachenplanung bietet, ist die Implementierung von spezifischen Richtlinien, die einen direkten Einfluss auf Schüler/innen im Klassenzimmer haben, nicht ohne Herausforderungen geblieben. Die Richtlinien scheiterten in ihrer Umsetzung insofern, als dass nicht alle Sprachen berücksichtigt wurden. Südafrikanische Kinder haben von der ersten bis zur dritten Klasse einen Anspruch auf Unterricht in ihren Muttersprachen. Nichtsdestotrotz werden viele Schüler/innen dieser Stufen in einer Sprache unterrichtet, die nicht der zuhause gesprochenen Sprache entspricht. Für Schüler/innen der ersten bis zur dritten Klasse stimmt demnach „Muttersprache“ nicht zwangsläufig mit „Unterrichtssprache“ oder „Testsprache“ überein. Zum Zeitpunkt des Erreichens der vierten Klasse ändert sich die Unterrichtssprache erneut, was dazu führt, dass mehr als 80 % der Schüler/innen in einer weiteren Zweitsprache unterrichtet werden (für gewöhnlich in Englisch, einer Sprache, die von weniger als 10 % der Bevölkerung gesprochen wird). Daraus resultiert, dass viele Menschen in Südafrika mehr als eine Sprache beherrschen. In Provinzen wie Gauteng ist dies nichts Ungewöhnliches. Mesthrie (2002) zitiert in diesem Zusammenhang die Aussage eines 23-jährigen Studenten aus der Stadt Germiston:

“My father’s home language was Swazi and my mother’s home language was Tswana. But as I grew up in an isiZulu speaking area we used mainly isiZulu and Swazi at home. But from my mother’s side I also learnt Tswana as well. In my high school I came into contact with lots of Sotho and Tswana students, so I can speak those two languages as well. And of course I know English and Afrikaans. With my friends I also use *Tsotsitaal* (township language).”

Dieses Zitat bekräftigt die Aussage von Setati et al. (2002), nach der die Mehrheit der südafrikanischen Lehrkräfte in Klassenzimmern arbeitet, in denen Englisch die offizielle



Unterrichtssprache (Language of Learning and Teaching (LoLT)) ist, jedoch nicht die hauptsächlich von Lehrkräften und Schüler/innen genutzte Sprache darstellt.

Die Leistungsergebnisse der *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* der Jahre 2006, 2011 und 2016 zeigen allerdings, dass muttersprachlicher Unterricht in den Klassen 1 bis 3 nicht zu guten Leistungen führt, was insbesondere bei Kindern erkennbar war, die in afrikanischen Sprachen getestet wurden.

Unterricht in afrikanischen Sprachen wird auch nach mehr als 20 Jahren seit dem Übergang zur Demokratie vernachlässigt. Mit der Ausnahme von Texten, die genutzt werden, um bestimmte Sprachen als Thema zu unterrichten (zum Beispiel isiZulu oder Setswana), werden die meisten Unterrichtsmaterialien auf Afrikaans oder Englisch hergestellt. In vielen Klassenzimmern ländlicher Schulen werden überholte Arbeitsbücher auf Afrikaans verzeichnet, die im urbanen Raum nicht mehr genutzt werden. Paradoxerweise bleiben Afrikaans und Englisch Sprachen, die als hauptsächlich genutzte Sprachen nur von einer Minderheit der südafrikanischen Schüler/innen und Lehrkräfte gesprochen werden (Setati et al. 2002).

Kamwangamalu (2003) konnte unter schwarzen Personen bereits eine Verschiebung der sprachlichen Nutzung von indigenen Sprachen hin zur englischen Sprache beobachten, insbesondere in urbanen Communities. Er führt aus, wie Schüler/innen Englisch als Unterrichtssprache werten: „without which ,one can do nothing‘, ,cannot get a job‘, ,cannot succeed in life“ (Kamwangamalu 2003, S.236). Zulu wird hingegen mit keinem dieser Attribute assoziiert. Ganz im Gegenteil: Zulu wird gelernt, um die Sprache und Kultur aufrechtzuerhalten, damit die Kinder ihre Wurzeln nicht vergessen (ebd.). Nyika (2009) stimmt den Bedenken zu, dass es wenig Fortschritt hin zu einer Implementierung von multilingualen Richtlinien gab und dass es trotz nachgewiesener Vorzüge Widerstand gegen muttersprachlichen Unterricht gibt. Nach Edwards and Ngwaru (2011) kann eine Implementierung nur erfolgreich sein, wenn sie mit der Entwicklung geeigneter pädagogischer Methoden und Materialien verbunden ist. Dabei bestehen zahlreiche Herausforderungen hinsichtlich der Entwicklung von Materialien. Diese beinhalten unter anderem die Abhängigkeit der Verlage vom Bildungssektor, da die Mehrheit der Gesellschaft keine Bücher erwirbt beziehungsweise erwerben kann. Weiterhin vollzieht sich die Implementierung von bilinguaem Unterricht langsam und es gibt unterschiedliche Meinungen zur Übersetzung von Unterrichtsmaterialien, um das Angebot in afrikanischen Sprachen zu erhöhen (Edwards und Ngwaru 2011). Trotz der Intentionen der *Language in Education Policy* gelingt es nicht, die Ungleichheiten der Sprachen aufzuheben. Vielmehr besteht eine eindimensionale Herangehensweise durch die Gerechtigkeit und Gleichheit sowie Entschädigung erlangt werden sollen.

## Literaturverzeichnis

- Barkhuizen, G., & Gough, D. (1996). Language curriculum development in South Africa: What place for English? In *TESOL quarterly*, 30(3), S. 453–471.
- Department of Education (1996). The Norms and Standards regarding Language Policy. <http://www.up2speed.co.za/Legislation/NORMS%20AND%20STANDARDS%20FOR%20LANGUAGE%20POLICY%20IN%20PUBLIC%20SCHOOLS.pdf> (zuletzt geprüft am 12.02.2020).
- Department of Education (1997). Language in Education Policy. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/GET/LanguageEducationPolicy1997.pdf?ver=2007-08-22-083918-000> (zuletzt geprüft am 12.02.2020).
- Department of Education (2011). National Protocol for Assessment Grade R-12. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/NatProtAssess.pdf> (zuletzt geprüft am 12.02.2020).
- Department of Basic Education (2017). School Realities 2017. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/School%20Realities%202017.pdf?ver=2018-03-02-151206-777> (zuletzt geprüft am 12.02.2020).
- Edwards, V., & Ngwaru, J. M. (2011). Multilingual education in South Africa: The role of publishers. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(5), S. 435–450.
- Fiske, E., & Ladd, H. (2004). *Elusive equity: Education reform in post-apartheid South Africa*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Kamwangamalu, N. (2003). Social Change and Language Shift: South Africa. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, S. 225–242.
- Mesthrie, R. (Hrsg.) (2002). *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyika, N. (2009). Language complaints as an instrument of language rights activism: The case of PanSALB as a guardian of the right to mother-tongue education. In *Language Matters*, 40(2), S. 239–260.
- Setati, M., Adler, J., Reed, Y., & Bapoo, A. (2002). Incomplete journeys: Code-switching and other language practices in mathematics, science and English language classrooms in South Africa. In *Language and Education*, 16(2), S. 128–149.
- Statistics South Africa (2011). *Census 2011. Census in Brief*. Pretoria: Statistics South Africa.
- Statistics South Africa (2016). *Community Survey 2016. Statistical release P0301*. Pretoria: Statistics South Africa.

# Zwischen Tradition und Globalisierung

## Mehrsprachigkeit in Luxemburg

Adelheid Hu und Jean-Marc Wagner

### 1 Einleitung

Sprache, Identität, Politik und Schule stehen bekanntlich in enger Verbindung (Bourdieu und Passeron 1970). Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für die enge Vernetzung dieser gesellschaftlichen Bereiche stellt das Großherzogtum Luxemburg dar. Seit dem Mittelalter werden auf dem Territorium des heutigen Luxemburg verschiedene Sprachen verwendet, vor allem Deutsch, Französisch und dialektale Varietäten des Luxemburgischen, das 1984 zu einer eigenständigen *Nationalsprache* erklärt wurde. Seit dem 20. Jahrhundert nimmt außerdem durch Globalisierung und Immigration die Zahl der in Luxemburg gesprochenen Sprachen rasant zu. Die historisch verwurzelte Zwei- bzw. Dreisprachigkeit Luxemburgs trifft somit zunehmend auf neue und vielfältige Formen von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit.

In diesem Artikel skizzieren wir zunächst in groben Zügen die historische Entwicklung der Sprachsituation in Luxemburg (für genauere Studien zur Mehrsprachigkeit in der luxemburgischen Geschichte siehe z. B. Hoffmann 1979; Trausch 2008). Schon hier wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit seit jeher ein genuines Charakteristikum der luxemburgischen Gesellschaft darstellt. Außerdem – darauf gehen wir im Anschluss ein – stehen die Diskussionen um die Rolle der Mehrsprachigkeit in enger Beziehung zur Frage der luxemburgischen Identität, die bis heute zwischen den Vorstellungen von linguistisch-kultureller Hybridität und Reinheit oszilliert. Vor diesem Hintergrund stellen wir einige Entwicklungen im Rahmen des bi- bzw. trilingualen luxemburgischen Schulsystems dar. Der aktuelle Diskurs um Mehrsprachigkeit und Schule, so zeigen wir schließlich, ist von der Spannung zwischen historisch bedingter Mehrsprachigkeit und den Herausforderungen von Globalisierung und Migration geprägt: Hier geht es um die Frage, wie die luxemburgische Identität und soziale Kohäsion auf sprachlicher Ebene sichergestellt werden können, aber vor allem auch darum, welche Rolle die Vielzahl von Familiensprachen der Schüler/innen im mehrsprachigen Bildungssystem Luxemburgs spielen sollte, bzw. wie ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit erreicht werden kann.

## **2 Kurzer Abriss zur historischen Entwicklung der sprachlichen Situation in Luxemburg**

Während der 500-jährigen Vorherrschaft des römischen Reiches (bis ins 6. Jahrhundert) koexistierten bereits mehrere Sprachen (Keltisch, Germanisch und Latein) auf dem Territorium Luxemburgs (Hoffmann 1979). Latein war zu dieser Zeit die administrative Sprache sowohl des Klerus als auch für Staatsangelegenheiten. Im 14. Jahrhundert war Luxemburg in zwei Sprachgebiete unterteilt: Im Westteil wurde Französisch-Wallonisch, im Ostteil Deutsch-Luxemburgisch (Moselfränkisch) gesprochen. Luxemburg wurde also bereits im Mittelalter zu einem zweisprachigen Land. Dem Französischen kam seit Ende des Mittelalters Priorität zu, da es zur Sprache der Zentralverwaltung wurde – ein Befund, der bis heute Geltung hat. Obwohl Luxemburg seit 1839 aufgrund von territorialen Verlusten kein französischsprachiges Gebiet mehr ist, hat Französisch seine wichtige Rolle behalten können. Nach zahlreichen kriegerischen Auseinandersetzungen im 16. und 17. Jahrhundert, in denen das luxemburgische Territorium von verschiedenen Großmächten besetzt wurde, wurde Luxemburg durch den Wiener Kongress 1815 als ein eigener Staat etabliert und gleichzeitig Mitglied des „Deutschen Bundes“. Im Verlauf der Konstitution dieses neuen Nationalstaats spielte die Sprachenfrage weiterhin eine zentrale Rolle. Neben dem Deutsch-Luxemburgischen behielt Französisch seine wichtige Rolle. Nach Trausch (2008, S. 20) wird durch diese Zweisprachigkeit Distanz zu den Nachbarländern sowie eine eigenständige politische Identitätsbildung ermöglicht. Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts funktionierte das Land somit zweisprachig, und das „Luxemburger Deutsch“ bzw. „unser Deutsch“ wurde von vielen als „Muttersprache“ angesehen. Dies änderte sich jedoch zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Durch ein sich stärkendes Nationalgefühl wurden Deutsch und Französisch zunehmend zu Fremdsprachen, und Luxemburgisch als „Muttersprache“ angesehen. Mit dem Sprachengesetz von 1984 wurde das Großherzogtum dann offiziell zu einem dreisprachigen Land, in dem das Luxemburgische zur „Nationalsprache“ erklärt wurde und die drei Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) als Verwaltungssprachen anerkannt wurden. Französisch blieb Sprache der Gesetzgebung. Dass dies zu diesem Zeitpunkt geschah, wird in der Forschung (vgl. Horner und Weber 2008) als identitätsbezogene Reaktion auf wirtschaftliche und soziokulturelle Veränderungen gesehen (Gründung der Europäischen Union, verstärkte Einwanderung, beschleunigte Globalisierung, zunehmende Sprachenvielfalt und wachsende Bedeutung des Englischen).

---

## **3 Mehrsprachigkeit und die Frage der nationalen Identität**

Die extrem wechselvolle Geschichte Luxemburgs, die durch die Größe des Landes, die geographische Lage zwischen Belgien, Deutschland und Frankreich sowie durch zahlreiche Besetzungen und Gebietsteilungen geprägt war, hat die Frage der Identität immer

wieder in besonderer Weise aufgeworfen. Im Rahmen der Nationalstaatsbildung bzw. der entsprechenden Entwicklung eines Nationalgefühls spielte dabei neben der Herausbildung einer nationalen Geschichtsschreibung vor allem die Betonung der Sprache eine zentrale Rolle (Péporté et al. 2010). Es entwickelten sich schon früh zwei unterschiedliche Identitätsdiskurse: Auf der einen Seite ein puristischer, zentripetaler Diskurs, in dem die Rolle der luxemburgischen Sprache hauptsächlich als Zugehörigkeits- bzw. Ausgrenzungsfaktor der nationalen Identität betont wird (Horner 2007), auf der anderen Seite ein hybrider, zentrifugaler Diskurs, in dem die luxemburgische Kultur als „Mischkultur“ (vgl. Ries 1911; Horner 2007) dargestellt wurde, die auf der Dreisprachigkeit und Kulturoffenheit der Bevölkerung basiert. Diese beiden Diskurse sind auch aktuell nach wie vor von großer Bedeutung, nicht zuletzt bei den Diskussionen um die Sprachen in der Schule.

---

#### **4      Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulsystem – historische Entwicklungen**

Geprägt vom Machtkampf zwischen staatlicher, kirchlicher sowie auch kommunaler Mitbestimmung bei der Ausrichtung der (sprachlichen) Bildungsziele war die Frage der sprachlichen Bildung in der Schule von Beginn an umkämpft (Fehlen 2018), wobei die jeweilige Gewichtung des Luxemburgischen, Französischen und Deutschen besonders debattiert wurde. Es muss aber hervorgehoben werden, dass die luxemburgische Schule zu jeder Zeit zwei- bzw. mehrsprachig war. Im Primarschulgesetz von 1843 wurde bereits eine zweisprachige Erziehung (Deutsch/Französisch) festgelegt, die bis in die heutige Zeit bestimmend blieb (Weber und Horner 2012, S. 8). Auch gegenwärtig werden die Schüler/innen in der Primarschule auf Deutsch alphabetisiert. Im zweiten Schuljahr folgt dann Französisch (Horner und Weber 2008), das, ab der 7. Klasse, in den „lycées classiques“ zunehmend das Deutsche als Unterrichtssprache ablöst. Mit dem Schulgesetz von 1912 wurde Luxemburgisch ins Curriculum aufgenommen und das Schulsystem somit als dreisprachiges ausgewiesen (Spizzo 1995; Weber und Horner 2012, S. 9), wobei allerdings konkrete Fragen des Umfangs der Vermittlung des Luxemburgischen vage blieben. Heute werden die Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren in der Vorschule in erster Linie auf Luxemburgisch unterrichtet. Danach spielt Luxemburgisch zwar inoffiziell eine zentrale Rolle als allgemeines Kommunikationsmedium, offiziell hat es jedoch nur einen geringen Stellenwert im Stundenplan (1 Stunde pro Woche).

## 5 Zwischen Tradition und Globalisierung: Zum aktuellen Diskurs um Mehrsprachigkeit und Schule

Nach den verschiedenen Einwanderungswellen seit Beginn des 20. Jahrhunderts und durch das dadurch bedingte Bevölkerungswachstum ist die Gesellschaft Luxemburgs heute von einem hohen Maß an Diversität geprägt: Fast 50 Prozent der Bevölkerung haben nicht die luxemburgische Staatsangehörigkeit, von denen die größte Gruppe (mit 34,4 %) die portugiesische Community darstellt, gefolgt von Franzosen und Französischen, Italiener/innen, Belgier/innen und Deutschen. Hinzu kommen zurzeit 175.200 sogenannte „Grenzgänger/innen“, die vor allem aus Frankreich und Belgien, aber auch aus Deutschland täglich die Grenze überschreiten und in Luxemburg arbeiten (STATEC 2018). Das traditionell dreisprachige Schulsystem sieht sich von daher mit einer Vielzahl von Schüler/innen konfrontiert, die zu Hause kein Luxemburgisch sprechen (in der Primarschule derzeit 58 Prozent, vgl. MENJE 2017), in vielen Fällen keine der drei offiziellen Schulsprachen. Die PISA-Ergebnisse haben darüber hinaus deutlich gezeigt, dass Luxemburg im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit weit unter dem Durchschnitt liegt, was nicht zuletzt der Dreisprachigkeit des Systems und dem großen Gewicht des Sprachenunterrichts im Curriculum, aber auch der Art und Weise der Sprachvermittlung zugeschrieben wird (Europarat und MENFP 2006). Gleichzeitig wächst die Bedeutung des Englischen. Kennzeichnend für die aktuelle Situation seit der Jahrtausendwende sind häufige (und oft heftig umstrittene) Reformen bzw. Reformversuche, z. B. Einführung unterschiedlicher Sprachprofile in der Sekundarschule (Hu et al. 2015), seit Herbst 2017 die Implementierung eines plurilingualen Ansatzes (Luxemburgisch, Französisch und Valorisierung der Familiensprachen der Kinder) im frühkindlichen Bereich der Kitas oder die verstärkte Etablierung staatlicher internationaler Schulen mit unterschiedlichen sprachlichen Zweigen. Die über Jahrhunderte relativ rigide Sprachenabfolge gerät somit allmählich in Bewegung – begleitet nach wie vor von hoch emotionalen Auseinandersetzungen um die soziale Kohäsion und die luxemburgische Identität.

### Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Europarat, MENFP – Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2006). *Profil de la politique linguistique éducative*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.
- Fehlen, F. (2018). Die Grundlegung des Luxemburger multilingualen Habitus – Die Einführung der zweisprachigen Primärschule 1843 und die Folgen. In M. Gardin & T. Lenz (Hrsg.), *Die Schule der Nation – Bildungsgeschichte und Identität in Luxemburg* (S. 55–75). Weinheim: Beltz.

- Hoffmann, F. (1979). *Sprachen in Luxemburg: Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Triglössie-Situation*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Horner, K. (2007). *Language and Luxembourgish national identity: ideologies of hybridity and purity in the past and present*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Horner, K., & Weber, J.-J. (2008). The Language Situation in Luxembourg. In *Current issues in language planning*, 9(1), S. 69–128.
- Hu, A., Hansen-Pauly, M.-A., Reichert, M., & Ugen, S. (2015). Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In T. Lenz & J. Bertemes (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Bd. 2: Analysen und Befunde* (S. 63–75). Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017). *Les chiffres clés de l'Éducation nationale : statistiques et indicateurs 2015–2016 / The key figures of the national education : – statistics and indicators 2015–2016*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Péporté, P., Kmec, S., Majerus, B., & Margue, M. (2010). *Inventing Luxembourg – Representations of the Past, Space and Language from the Nineteenth to the Twenty-First Century* (National Cultivation of Culture, Bd. 1). Leiden: Brill.
- Ries, N. (1911). *Essai d'une psychologie du peuple luxembourgeois*. Diekirch: J. Schroell.
- Spizzo, D. (1995). *La nation luxembourgeoise: Genèse et structure d'une identité*. Paris: L'Harmattan.
- STATEC – Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (2018). *Labour market overview*. Luxembourg: Le Portail des Statistiques [http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=12951&IF\\_Language=eng&MainTheme=2&FldrName=3#WDS\\_table\\_summary](http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=12951&IF_Language=eng&MainTheme=2&FldrName=3#WDS_table_summary) (zuletzt geprüft: 13.07.2020).
- Trausch, G. (2008). Die historische Entwicklung des Großherzogtums – ein Essay. In W. H. Lorig & M. Hirsch (Hrsg.), *Das politische System Luxemburgs* (S. 13–30). Wiesbaden: VS Verlag.
- Weber, J.-J., & Horner, K. (2012). The trilingual Luxembourgish school system in historical perspective: progress or regress? In *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), S. 3–15.

# Sprachliche Vielfalt im urbanen Raum

Peter Skrandies

## 1 Einleitung

Die Untersuchung sprachlicher Vielfalt und mehrsprachiger Kommunikation in Großstädten ist ein Teilgebiet der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung. Ihre wichtigsten Ziele bestehen darin, die Formen sowie die sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen und Konsequenzen migrations- und globalisierungsbedingter Mehrsprachigkeit in urbanen Räumen zu beschreiben und zu erklären (Coulmas 2018; King und Carson 2016; Smakman und Heinrich 2017).

In der Stadtforschung werden Städte als größere, räumlich begrenzte Siedlungen mit hoher Bevölkerungsdichte im Schnittpunkt wichtiger Verkehrswege beschrieben, die eine zusammenhängende technische, soziale und politische Infrastruktur und ein gewisses Maß an politischer Autonomie besitzen. Weitere Merkmale sind die ausgeprägte soziale Stratifizierung der Bevölkerung, ihre kulturelle Heterogenität und ein hohes Maß an Zu- und Fortzügen, wobei Metropolen in Deutschland in den letzten Jahren aufgrund positiver Wanderungssalden demographisch gewachsen sind. Als Orte, an denen Menschen über nationale Grenzen hinweg Zuflucht und ökonomische Chancen suchen, sind sie Zentren transnationaler Migration und diasporischer Vernetzung, also des Zusammenschlusses von Personen einer Herkunft, die sich miteinander verbunden fühlen (Geisen et al. 2017).

Aus soziolinguistischer Sicht werden Großstädte so zu Räumen der Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften und können als verdichtete Kommunikationsräume aufgefasst werden, in denen sich Menschen unter bestimmten sozioökonomischen Bedingungen wahrnehmen und miteinander in Kontakt treten. In der urbanen Soziolinguistik wird der Sprachwandel in Städten, die Entstehung neuer urbaner Dialekte und das Neben- und Miteinander verschiedener Sprachgebräuche und Sprachen erforscht (Smakman und Heinrich 2017). Im Folgenden wird zwischen einer Makroebene, einer Mesoebene und einer Mikroebene der Deskription und Analyse urbaner Mehrsprachigkeit differenziert (vgl. Redder et al. 2013). Verbunden mit diesen Ebenen sind einerseits Ansätze, die forschungsperspektivisch „von oben nach unten“ (Makroebene) blicken, und andererseits solche, die den Blick „von unten nach oben“ (Mikroebene) richten, wobei auf der Mesoebene die institutionelle Vermittlung und Durchsetzung sprach- und migrationspolitischer Maß-



nahmen und deren Auswirkung auf Sprecher/innen und Sprachgemeinschaften sowie die Vitalität einzelner Sprachen im Vordergrund der Betrachtung stehen.

---

## 2 Makroebene urbaner Mehrsprachigkeitsforschung

Auf der Makroebene urbaner Mehrsprachigkeitsforschung werden die Verbreitung und Verteilung sowie der Status und die Funktionalität verschiedener, d. h. sinnvoll voneinander abgrenzbarer Sprachen in urbanen Räumen beschrieben und erklärt. Dabei geht die neuere Soziolinguistik davon aus, dass Sprachen nicht nur systemlinguistisch zu konzeptualisieren sind, sondern analog zur Nation als ideelle und kollektiv imaginierte Konstrukte mit identitätsstiftenden Funktionen und Werten begriffen werden sollten, deren soziales Prestige von einer Reihe situativer und kontextueller Faktoren abhängt (Smakman und Heinrich 2017; Blommaert 2013). Betrachtet werden dabei die wichtigsten politischen und sozioökonomischen Faktoren und Kontexte migrationsbedingter urbaner Mehrsprachigkeit. Zweifelsohne sind Großstädte in Deutschland im Zuge politisch kontrollierter transnationaler Mobilität und Migration zu Orten geworden, in denen sich viele, im Stadtraum oft regional konzentrierte Sprachgemeinschaften gebildet haben und eine große Anzahl von Menschen mehrsprachige Repertoires alltäglich und selbstverständlich nutzen.

Das zuerst von Stephen Vertovec entwickelte Konzept der „Superdiversity“ zur Beschreibung komplexer Migrationsgesellschaften ist für die urbane Soziolinguistik als sprachliche Superdiversität begrifflich nutzbar gemacht (Blommaert 2013; Duarte und Gogolin 2013) und in der Beschreibung der soziolinguistischen Situation in deutschen Großstädten angewandt worden (Duarte und Gogolin 2013; Stevenson 2017; Ziegler 2018). Angezeigt wird damit, dass gegenwärtig eine Vielzahl von Sprachen auf engem Raum existiert, die sich in ihren Funktionen ergänzen und überlagern. Allerdings ist zu beachten, dass für Deutschland weder hinsichtlich der genauen Zahl verschiedener Sprachen in einzelnen Städten noch im Hinblick auf die Verteilung ihrer Sprecher/innen exakte Daten vorliegen. Daten zur Sprachverwendung in Haushalten werden in Deutschland erst (wieder) seit 2017 in amtlichen Statistiken erfasst. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes auf Basis des Mikrozensus 2018 war im Jahre 2018 in Mehrpersonenhaushalten, in denen mindestens eine Person einen Migrationshintergrund hat, neben Deutsch (63 % aller Haushalte), Türkisch (7 %), Russisch (5 %), Polnisch (3 %) und Arabisch (3 %) die überwiegend gesprochene Sprache (Statistisches Bundesamt 2019). In der Form von Fallstudien oder regionalen Berichten liegen allerdings Daten zur Mehrsprachigkeit von Schüler/innen aus dem Bildungsbereich vor, so z. B. für Hamburg (Fürstenau et al. 2003), Berlin (Stevenson 2017) und im Vergleich für eine Reihe westeuropäischer Städte (Extra und Yağmur 2004). Da sich seit den Erhebungszeiträumen dieser Studien das Migrationsgeschehen sehr dynamisch entwickelt hat, ist davon auszugehen, dass die sprachliche Vielfalt, die darin abgebildet ist, eher unter- als überschätzt wird.

In Deutschland ist neben der Mehrheitssprache Deutsch nur eine geringe Zahl sogenannter autochthoner Minderheiten- oder Regionalsprachen offiziell anerkannt: etwa das Sorbische in Brandenburg und Sachsen, Dänisch und Friesisch in Schleswig-Holstein (siehe dazu den Beitrag von McMonagle in diesem Band). Verbreitet sind diese Sprachen allerdings eher in ländlichen Regionen, während im urbanen Raum die Sprachen Zugewanderter, die gesetzlich keine Anerkennung erfahren, eine ungleich wichtigere Rolle spielen. Das Prestige und die Funktionalität dieser Sprachen hängen von einer Reihe globaler, nationaler und lokaler Faktoren ab, die zu mehr oder weniger ausgeprägten Hierarchisierungen von Sprachen in Städten führen.

Verallgemeinernd kann davon ausgegangen werden, dass das soziale Prestige einer Sprache mit dem Status und der Wahrnehmung ihrer Sprecher/innen korreliert. Die systematische sozioökonomische und politische Marginalisierung bestimmter Gruppen zugewanderter Menschen geht einher mit diversen rassistischen, fremden- und migrationsfeindlichen, ethnisierenden Diskursen und Praktiken, die zur Ablehnung und Herabsetzung bestimmter „anderer“, oft nicht-europäischer Sprachen und Kulturen führen. Der Zusammenhang zwischen Globalisierung, transnationaler Migration und sozialer (Unter-)Schichtung in Migrationsgesellschaften und der Hierarchisierung von Sprachen ist verallgemeinernd für viele Großstädte des (westlichen) globalen Nordens festgestellt und untersucht worden (Sachdev und Cartwright 2016; Smakman und Heinrich 2018). Neben der geschützten Position der jeweiligen nationalen Mehrheitssprachen ist hier die „hyperzentrale Stellung“ (de Swaan 2001) des Englischen als internationaler Verkehrssprache, dessen selbstverständliche Verwendung in offiziellen Kontexten sowie öffentlichen und privaten Räumen für deutsche und viele europäische Großstädte charakteristisch ist, hervorzuheben. Hinzu kommt das andauernde Prestige europäischer Sprachen wie Spanisch oder Französisch, die sowohl als Sprachen zugewanderter Menschen als auch als Bildungssprachen soziale Anerkennung finden. Im Gegensatz dazu erfahren die Sprachen zugewanderter Menschen aus Afrika und Asien generell weniger Anerkennung, und der Gebrauch dieser Sprachen im öffentlichen Raum kann auf die Ablehnung der Mehrheitsgesellschaft stoßen und wird häufig als Integrationshindernis dargestellt (Skrandies 2016; Geisen et al. 2017).

Hinsichtlich der Funktionalität von Sprachen in der urbanen Gemengelage kann insgesamt festgestellt werden, dass neben dem Sozialprestige und der Wirksamkeit sprachideologischer Diskurse die Konzentration und die relative Größe sprachlicher Gemeinschaften sowie lokal wirksame sprachpolitische Maßnahmen dafür bestimmend sind, ob und wie bestimmte Sprachen über private und familiäre Milieus und Netzwerke hinaus auch öffentlich benutzt und erhalten werden.

---

### **3 Mesebene: urbane Sprachpolitik und -planung**

In Studien zur Sprachpolitik und Sprachplanung in einzelnen Städten wird die Makroebene mit der Mesebene urbaner Soziolinguistik verbunden. So wird analysiert, wie städtische

Institutionen die Verwendungsweisen, die Struktur oder den Erwerb von Sprachen im urbanen Raum zu beeinflussen suchen und wie sie institutionell auf die Mehrsprachigkeit von Einwohner/innen und Besucher/innen reagieren (Coulmas 2018; Redder et al. 2013; Skrandies 2016). Die Grundlinien öffentlicher Sprachpolitik und -planung sind in der Regel nationalstaatlich festgelegt, etwa hinsichtlich der Frage, welche Sprachen in bestimmten institutionellen Kontexten – etwa der Justiz, der öffentlichen Verwaltung – gebraucht werden (können). In Deutschland haben darüber hinaus die Bundesländer ein Bestimmungsrecht, etwa im Hinblick auf die Sprachen, die in Schulen unterrichtet werden.

Weiterhin können Städte innerhalb ihrer politischen Kompetenzen eine Reihe sprachpolitischer Maßnahmen verfolgen, beispielsweise mit Blick auf das Sprachenangebot in öffentlichen Einrichtungen (wie Bibliotheken) oder Beschilderungen. Dabei ist die Formulierung zusammenhängender Strategien jedoch eher selten anzutreffen, und es kann davon ausgegangen werden, dass sich viele Städte weiterhin in einer Phase der Ad-hoc-Reaktion auf die Konsequenzen und Erfordernisse sprachlicher Superdiversität befinden und nur wenige Städte explizit formulierte Sprachpolitiken entwickelt und umgesetzt haben (King und Carson 2016).

Bei der Untersuchung von urbaner Sprachpolitik in Städten stehen die Fragen nach Strategien zum Umgang mit und zur Anerkennung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die Bereitstellung „anderer Sprachen“ (inklusive des Dolmetschens und Übersetzens) durch städtische Institutionen bei öffentlichen Dienstleistungen und Informationsangeboten. In der Kulturpolitik kann es zum Gebrauch verschiedener Sprachen im öffentlichen Raum kommen, mit dem Ziel, die Präsenz anderer Sprachen und ihrer Sprecher/innen in der Stadt symbolisch zu würdigen und anzuerkennen. Beispiele hierfür sind (multi-)kulturelle Feste oder Veranstaltungen. Zum Repertoire sprachpolitischen Handelns in Städten gehören ferner das Angebot bzw. die Finanzierung von Sprachkursen oder die Bereitstellung kultureller Produkte und Medien in verschiedenen Sprachen in öffentlichen Bibliotheken (Skrandies 2016; Coulmas 2018). Auch mehrsprachige Beschilderung öffentlicher Räume ist ein Mittel städtischer Sprachpolitik; sie kann sowohl informative als auch symbolische Funktionen besitzen, also z. B. ein Image der „Weltoffenheit“ signalisieren.

Sprachplanerisches Handeln geschieht in Städten vielfach auch „von unten nach oben“. So wird die urbane Mehrsprachigkeit durch die Aktivitäten vieler städtischer Initiativen gefördert, die sich für den Erhalt oder den Erwerb verschiedener lebensweltlich vorhandener Sprachen einsetzen. Während in öffentlichen Diskursen oft der wirtschaftliche und instrumentelle Wert des Erlernens internationaler Prestigesprachen hervorgehoben wird, ist die „Sprachplanung von unten“ oft durch das Bemühen gekennzeichnet, sowohl den Erwerb der Mehrheitsprache als auch den Zugang zu anderen, in der Region lebendigen Sprachen zu fördern (Skrandies 2016).

Systematisch wird die Sicht- und Wahrnehmbarkeit von Sprachen in urbanen Räumen in der mittlerweile umfangreichen Forschung zu urbanen Sprachlandschaften untersucht (Ziegler 2018; Blommaert 2013; Duarte und Gogolin 2013; Shohamy et al. 2010). Wichtige Ziele dieses Forschungsbereiches, der soziolinguistische mit stadtsoziologischen,

geographischen und medienwissenschaftlichen Ansätzen verbindet, bestehen darin, die Vielfalt und Bedeutung unterschiedlicher schriftlicher Verwendungsweisen von Sprachen in öffentlichen Räumen zu dokumentieren. Dabei wird berücksichtigt, welche Rolle gesellschaftliche Machtverhältnisse, Sprachhierarchien und die Bedürfnisse sprachlicher Gemeinschaften in den Städten spielen. So reflektiert die institutionelle Beschilderung von Straßen und Plätzen den offiziellen Status von Sprachen und kann so zum Spiegelbild der Sprachpolitik einer Stadt werden, während öffentlich sichtbare „private“ Sprachzeichen und Schilder die kulturelle und soziökonomische Bedeutung einzelner Sprachen an bestimmten Orten einer Stadt dokumentieren (Shohamy et al. 2010). Neben der Sichtbarkeit ist in den letzten Jahren auch die Hörbarkeit verschiedener Sprachen im öffentlichen Raum zum Forschungsgegenstand geworden. Ein Beispiel hierfür ist die Untersuchung der hörbaren Sprach(klang)landschaft („linguistic soundscape“) des Hamburger Stadtteils St. Georg auf der Grundlage empirischer Daten, die durch ethnographische Beobachtungen gewonnen wurden (Scarvaglieri et al. 2013).

---

#### **4 Mikroebene: mehrsprachiges Handeln und Verhalten**

Diese Arbeiten zu sicht- und hörbaren urbanen Sprachlandschaften schlagen den Bogen von der Meso- zur Mikroebene urbaner Mehrsprachigkeitsforschung, auf der das konkrete mehrsprachige Handeln zwischen Individuen und innerhalb kleinerer sozialer Gruppen soziolinguistisch und ethnographisch beschrieben wird (Blommaert 2013; Redder et al. 2013; Pennycook und Otsuji 2015). Im Rahmen dieser Forschungen sind essentialistische Vorstellungen über klar abgrenzbare Sprachen, die in stabilen Verbindungen zu bestimmten Territorien und nationalen oder ethnisch definierten Gemeinschaften stehen, in Frage gestellt worden. Zumeist an Einzelfällen, wird ein dynamisches Bild alltäglich gelebter Mehrsprachigkeit gezeichnet, in dem sich die sprachliche Praxis eindeutigen Klassifizierungen entzieht; geschildert werden Formen der Mehrsprachigkeit, die Teil urbaner Lebenswirklichkeit geworden sind. Vorgeschlagen wird hier der Begriff der Metrolingualität, der auf das mehrsprachige, situativ bestimmte Kommunikationsverhalten urbaner Sprecher/innengruppen fokussiert. Die Beschreibung und Analyse der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen folgt hier nicht der Logik von fixen Beziehungen zwischen Sprachen, ethnischen Gruppen und politischen Räumen. Stattdessen wird untersucht wie Sprecher/innen mehrsprachige Repertoires je nach Situation und Gesprächspartner/innen mischen und so hybride Identitäten und urbane Lebensweisen auch auf spielerische Weise sprachlich ausdrücken (Pennycook und Otsuji 2015).

Dominiert werden neuere Untersuchungen urbaner Mehrsprachigkeit insgesamt von Herangehensweisen, die versuchen, die komplexen Wechselwirkungen zwischen Sprachgebrauch und Sprachpolitik, transnationaler Migration, Mobilität, Globalisierung und digitaler Kommunikation in urbanen Räumen zu erfassen. Eher sprachsystemorientierte Ansätze werden ergänzt oder ersetzt durch Ansätze, bei denen die konkreten sprachlichen

Praktiken von Sprecher/innen im Vordergrund stehen. Berücksichtigt wird dabei, dass die Anerkennung und Ermöglichung mehrsprachiger urbaner Lebenswelten in sozio-ökonomische Strukturen und Machtbeziehungen eingebettet sind, die widersprüchliche Auswirkungen auf die Vitalität urbaner Mehrsprachigkeit haben können.

## Literaturverzeichnis

- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coulmas, F. (2018). *An Introduction to Multilingualism: Language in a Changing World*. Oxford: Oxford University Press.
- Duarte, J., & Gogolin, I. (Hrsg.) (2013). *Linguistic superdiversity in urban areas. Research approaches*. Amsterdam: Benjamins.
- Extra, G., & Yağmur, K. (Hrsg.) (2004). *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fürstenau, S., Gogolin, I., & Yağmur, K. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Geisen, T., Riegel, C., & Yildiz, E. (2017). *Migration, Stadt und Urbanität*. Wiesbaden: Springer.
- King, L., & Carson, L. (2016). *The multilingual city. Vitality, conflict and change*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. London: Routledge.
- Redder, A., Pauli, J., Kießling, R., Bührig, K., Brehmer, B., Breckner, I., & Androutsopoulos, J. (2013). *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Sachdev, I., & Cartwright, S. (2016). The vitality of urban multilingualism. In L. King & L. Carson (Hrsg.), *The multilingual city. Vitality, conflict and change* (S. 17–48). Bristol: Multilingual Matters.
- Scarvaglieri, C., Redder, A., Pappenhagen R., & Brehmer, B. (2013). Capturing diversity. Linguistic land- and soundscaping. In J. Duarte & I. Gogolin (Hrsg.), *Linguistic superdiversity in urban areas. Research approaches* (S. 45–74). Amsterdam: Benjamins.
- Shohamy, E. G., Eliezer, B. R., & Barni, M. (Hrsg.) (2010). *Linguistic landscape in the city*. Bristol: Multilingual Matters.
- Skrandies, P. (2016). Language Policies and the Politics of Urban Multilingualism. In L. King & L. Carson (Hrsg.), *The multilingual city. Vitality, conflict and change* (S. 115–148). Bristol: Multilingual Matters.
- Smakman, D., & Heinrich, P. (Hrsg.) (2017). *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*. London: Routledge.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019). Pressemitteilung Nr. 37 vom 10. September 2019. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2019/PD19\\_37\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2019/PD19_37_p002.html) (zuletzt geprüft 02.06.2020).
- Stevenson, P. (2017). *Language and migration in a multilingual metropolis: Berlin lives*. Cham: Springer International.
- Ziegler, E. (2018). Visuelle Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften: monolinguale Norm vs. plurilinguale Norm. In A. N. Lenz & A. Plewnia (Hrsg.), *Variation – Normen – Identitäten* (S. 127–156). Berlin: De Gruyter.

# Multilingualism in the Media

Andreas Candefors Stæhr

---

## 1 Introduction

In this chapter I explore how media (in a broad sense) constitute an important site for different kinds of multilingual practices and how language-focused media studies contribute crucial knowledge to our understanding of multilingualism in contemporary society. The chapter is structured in two sections. Firstly, I provide an insight into recent theoretical discussions on how to conceptualize linguistic (and cultural) diversity with a particular focus on what role language-focused media research has played in these discussions. Secondly, I give a general overview of the field of ‘multilingualism and the media’ with a particular focus on multilingualism in mass media discourse and on social media.

---

## 2 Terminology: From ‘multilingualism’ to ‘linguaging’

The term ‘multilingualism’ encompasses the phenomena of speakers or writers using linguistic features from several languages (Jørgensen 2010, pp. 39). The theoretical conceptualization of this kind of linguistic diversity has been a major topic within sociolinguistics during the past decade; a topic that links up with a more general theoretical discussion of the very notion of ‘language’. The pivotal point of the discussion has been a theoretical move away from a fixed relationship between language, culture and society. This involves a questioning of existing terminology such as ‘multilingualism’ and ‘bilingualism’, which, scholars have argued, is descriptively and theoretically inadequate. Instead, new terminology has been introduced and concepts such as ‘metrolinguism’, ‘polylinguaging’ and ‘translinguaging’ have been used to describe the borrowing and blending of linguistic features (see Jaspers and Madsen 2016). The concepts all draw on the theoretical notion of ‘linguaging’, which describes the ways in which “language users employ whatever linguistic features are at their disposal with the intention of achieving their communicative aims” (Jørgensen 2010, pp. 145). The notion of linguaging has been largely taken up in (and influenced by) studies of digital language practices on social media. In this sense, the

theorization of linguistic diversity has its empirical basis both in online and offline sites of language contact. Against this background, language-focused social media research has played a significant role in the theorization of linguistic diversity – i. e. by describing new conditions for transnational connectivity and mobility, and how semiotic resources have become increasingly available to people across territorial boundaries through their engagement with digital communication technologies. In section 3.2 I flesh out the main topics within this line of digital multilingualism research. In the following section, I provide an overview of the field of ‘multilingualism and the media’.

---

### **3 The field of multilingualism and the media**

The field of ‘multilingualism and the media’ can roughly be divided into research on mass media discourse (section 3.1) and the study of digital language practices (e. g. on various kinds of social media; section 3.2). In the following, I give an overview of the main topics of both strands of research.

#### **3.1 Multilingualism in mass media discourse**

Studies of multilingualism in mass media discourse include a broad range of media genres such as printed media, advertising, popular music and broadcast media (i. e. radio and television). Multilingualism is represented in several ways in such kinds of mass media discourse. One way is multilingual content such as subtitling or dubbing in film, language mixing, the use of various accents, and stylizations (see Kelly-Holmes and Milani 2013; Kelly-Holmes 2012; Androutsopoulos 2007). Multilingualism in mass media discourse is also represented through various kinds of metalinguistic commentary; e. g. how multilingual language practices are talked about in radio and television broadcasts or written about in newspapers. This relates to the ways in which media institutions manage multilingualism and how such management rearticulates existing language ideologies and hierarchies of language in society (Kelly-Holmes and Milani 2013). For instance, national broadcast networks apply standard language policies that reflect and reinforce such ideologies. Agha (2007) cites the example of the BBC’s role in the reinforcement of Received Pronunciation in Great Britain (i. e. the standard form of British English pronunciation).

Androutsopoulos (2007, pp. 209) provides further useful analytical insights into how to approach multilingual languaging in mass media content as ‘situated, intentional, and audience-oriented deployment of linguistic resources’. Instead of comparing mediated multilingualism with spoken language practices, he focuses on how social media users and media professionals use various linguistic resources to create sites of multilingual media discourse. Following this line of thought, Kelly-Holmes (2012) argues that multilingualism in the media should be treated as in any other domain of everyday life to avoid an artificial

dichotomy between 'mediated' and 'real' multilingualism (see also Androutsopoulos 2007). This distinction is also relevant to the second research strand presented here: multilingualism and digital language practices.

### 3.2 Multilingualism and digital language practices

In recent decades, we have seen a rapidly growing interest in how multilingualism is represented in peoples' digital language practices and interpersonal online communication. Related research engages in the study of linguistic diversity and transcultural encounters on various digital communication platforms (such as social media, web fora etc.) and the Internet (e.g. Androutsopoulos and Juffermans 2014). The developments within this line of research have been concurrent with developments in digital communication technologies and the enhanced availability of the Internet.

Much of the early research on multilingualism and computer-mediated communication concentrated on different classification aspects of code-switching (CS) (e.g. the discourse functions of CS across languages and digital genres). In time, more ethnographically informed studies of CS gained ground. Such studies focused on CS as a resource for identity work, social positioning and managing of social relations (Androutsopoulos 2013, pp. 187). *The Multilingual Internet* by Danet and Herring (2007) provides a thorough introduction to this line of multilingualism research and covers a great variety of languages and analytical approaches.

More recently, a growing body of language-focused media research has begun to examine how individuals navigate between the highly varied linguistic possibilities (and constraints) characterized by late modern societies. In fact, language-focused media research has played an important role in understanding and explaining such enhanced cultural and linguistic diversity (also coined 'superdiversity') (see Androutsopoulos and Juffermans 2014; Leppänen et al. 2018). Within this line of research, social media sites are considered social domains where hybrid language practices (e.g. polylinguaging and translanguaging) thrive and where the unpredictable relations between language and social categories can be observed and are said to be particularly complex. Yet, it is important to note that monolingual language practices and standard language ideologies are also present in these social spaces. This means that social media and the Internet are not spaces of 'happy hybridity' and endless creativity, but social spaces where hybrid language practices are regulated by local norms and meaning making (Varis and Wang 2011). Such normative regulations may, for example, be studied through online ethnographic observations of language use in digital spaces that enable migrants and diaspora populations to form online communities (Heyd 2014) or among (young) people with a minority background who communicate with each other across online and offline contexts (Stæhr 2015). Returning to the point that multilingualism in the media should be treated as it would in any other domain of everyday life, it is important to note that the enregisterment (Agha 2007) of contemporary hybrid language practices is often very likely to occur across online and offline contexts (Stæhr 2015). Thus, digital communication on social media becomes an important social arena for the study of *everyday languaging*. In brief, the notion of



*enregisterment* concerns how different ways of speaking (e. g. languages, dialects, styles etc.) become associated with different norms of language use, social activities and individuals. Such links between languages, norms, activities and individuals can either be established when people *talk about* (mediated) language use (i. e. metalinguistic accounts) or when people *use* language together in both online and offline situations. From a methodological point of view, the increased circulation of linguistic and semiotic material across online and offline contexts complicates the study of digital language practices and have resulted in a need for blended data collection that transverses different modes of interaction, online and offline contexts and media platforms (see Androutsopoulos and Stæhr 2018).

## References

- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Androutsopoulos, J. (2007). Bilingualism in the mass media and on the Internet. In M. Heller (eds.), *Bilingualism. A social approach* (pp. 207–230). New York: Palgrave Macmillan.
- Androutsopoulos, J. (2013). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. In *International Journal of Bilingualism*, 19(2), pp. 185–205.
- Androutsopoulos, J., & Juffermans, K. (2014). Digital language practices in superdiversity: Introduction. In *Discourse, Context & Media*, 4–5, pp. 1–6.
- Androutsopoulos, J., & Stæhr, A. (2018). Moving methods online. Researching digital language practices. In A. Creese & A. Blackledge (eds.), *The Routledge handbook of language and superdiversity* (pp. 118–132). London: Routledge.
- Danet, B., & Herring, S. C. (eds.) (2007). *The multilingual Internet. Language, culture and communication online*. Oxford: Oxford University Press.
- Heyd, T. (2014). Doing race and ethnicity in a digital community. Lexical labels and narratives of belonging in a Nigerian web forum. In *Discourse, Context & Media*, 4–5, pp. 38–47.
- Jaspers, J., & Madsen, L. M. (2016). Sociolinguistics in a languagised world. In *Applied linguistics review*, 7(3), S. 235–258.
- Jørgensen, J. N. (2010). *Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish Danish grade school students* (Copenhagen Studies in Bilingualism, Bd. K15-16). Copenhagen: University of Copenhagen.
- Kelly-Holmes, H. (2012). Multilingualism and the media. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 333–346). Abingdon: Routledge.
- Kelly-Holmes, H., & Milani, T. (2013). Multilingualism in the Media. In H. Kelly-Holmes & T. Milani (eds.), *Thematising Multilingualism in the Media* (pp. 1–22). Amsterdam: John Benjamin.
- Leppänen, S., Westinen, E., & Kytola, S. (eds.) (2018). *Social Media Discourse, (Dis)identifications and Diversities*. New York: Routledge.
- Stæhr, A. (2014). The appropriation of transcultural flows among Copenhagen youth. The case of Illuminati. In *Discourse, Context & Media*, 4–5, pp. 101–115.
- Stæhr, A. (2015). Reflexivity in Facebook interaction. Enregisterment across written and spoken language practices. In *Discourse, Context & Media*, 8, pp. 30–45.
- Varis, P., & Wang, X. (2011). Superdiversity on the Internet. A case from China. In *Diversities*, 13(2), pp. 71–83.

# Mehrsprachigkeit in der Gesundheitsversorgung

Mike Mösko

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit unterschiedlichen Aspekten im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Gesundheitsversorgung. Vor dem Hintergrund der gesundheitlichen Versorgung von Menschen mit Migrationshintergrund werden Sprachbarrieren und Ressourcen aus Sicht der Patient/innen und der Behandler/innen vorgestellt. Den Abschluss bilden nachhaltige Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Gesundheitsversorgung.

---

## 1 Gesundheitliche (Versorgungs-)Situation von Migrant/innen in Deutschland

Neben einer zum Teil erhöhten Morbidität sind Menschen mit Migrationshintergrund Gesundheitsrisiken ausgesetzt, die sich negativ auf ihre gesundheitliche Verfassung auswirken und zu Benachteiligungen in der Gesundheitsversorgung führen können. Hierbei handelt es sich neben sprachlichen Schwierigkeiten, die im Folgenden genauer erläutert werden, um Belastungsfaktoren (z. B. wegen schwieriger Zukunftsorientierung/-perspektiven, Identitätskrisen, Entwurzelungs- und Verlustgefühlen), ungesicherten Aufenthaltssituationen und prekären Arbeits- und Wohnsituationen. Trotz zum Teil erhöhter Gesundheitsbelastungen finden sich bei Personen mit Migrationshintergrund nachweislich geringere Raten der Inanspruchnahme von Gesundheitsleistungen der ambulanten und stationären Versorgung im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung.

---

## 2 Sprachbarrieren in der Versorgung auf Seiten der Patient/innen

Im Allgemeinen sammeln Gesundheitseinrichtungen keine migrationsbezogenen Informationen über ihre Patient/innen. Daher ist die Frage, wie viele Patient/innen nicht hinreichend in der Amtssprache der Mehrheitsgesellschaft kommunizieren können, nicht

einfach zu beantworten. In einer nationalen Gesundheitsstudie wurde in den USA gefunden, dass 9 % ihrer Stichprobe nicht gut Englisch sprechen (Shi et al. 2009). Die Anzahl der Patient/innen mit eingeschränkten Englischkenntnissen in einer kanadischen Studie lag bei 15 % (Tang et al. 2016). Fast 40 % der ethnischen Minderheitspatient/innen in vier holländischen städtischen Krankenhäusern berichteten über begrenzte niederländische Sprachkenntnisse (van Rosse et al. 2016).

Die kommunikativen Anforderungen im Rahmen eines ärztlichen Gespräches sind aufgrund der Besonderheit der Situation (Zeitdruck, Asymmetrie der Kommunikation, Fremdheit der „medizinischen Kultur und Sprache“, Emotionalität etc.) schon im Rahmen deutsch-sprachiger Arzt/Ärztin-Patient/innen-Kommunikation für beide Akteure mit besonderen Anstrengungen verbunden. Internationale Studien zeigen, dass Migrant/innen mit limitierten Sprachkenntnissen im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft im Zugang zu Leistungen des Gesundheitssystems und im Erhalt einer angemessenen Behandlungsqualität deutlich benachteiligt sind (Njeru et al. 2016). So führen mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten auf Seiten der Patient/innen mit Migrationshintergrund zu Verunsicherungen, Informationsdefiziten, mangelnder Adhärenz und geringerem Behandlungserfolg (Lebrun 2012) sowie auf Seiten der Behandler/innen zu Unzufriedenheit, höheren Raten an Fehldiagnosen und vorzeitigen Behandlungsabbrüchen (Bermejo et al. 2009).

Bislang gibt es in Deutschland keine systematische Erhebung zur Anzahl der Patient/innen mit begrenzten Deutschkenntnissen. Regionale Studien haben ergeben, dass nach Schätzungen von Krankenhausverantwortlichen in Berlin 7 % ihrer Patient/innen eine Behandlung in einer anderen Sprache als Deutsch bevorzugen und mit etwa 5 % aller Krankenhauspatient/innen eine Verständigung auf Deutsch nicht möglich ist (Deininger 2007). Auf der Grundlage einer Befragung aller an der Patient/innenversorgung beteiligten Berufsgruppen ergab sich für ein Hamburger Klinikum, dass etwa 12 % der ambulanten und 10 % der stationären onkologischen und psychiatrischen Patient/innen nicht hinreichend Deutsch sprechen, um sich hinreichend mit dem Personal verständigen zu können (Möske et al. 2018).

Dabei bedürfen nicht nur kürzlich eingewanderte Personen sprachliche Unterstützung. Eine dänische Studie hat nachgewiesen, dass auch nach 7 Jahren Aufenthalt, 15 % der Patient/innen mit Migrationshintergrund berichten, dass sie eine/n Dolmetscher/in in der allgemeinen Gesundheitsversorgung benötigen (Harpelund et al. 2012).

---

### **3 Sprachbarrieren auf Seiten der Behandler/innen**

Sprachbarrieren tauchen in der Gesundheitsversorgung nicht nur auf der Seite der Patient/innen auf. So berichten neu eingestellte ausländische Ärzt/innen in Norwegen davon, aufgrund von Sprachbarrieren eine zum Teil unwirksame Kommunikation zu erleben, die ihre professionelle Identität als kompetente Behandler/innen beeinträchtigen (Skjegg-

gestada et al. 2017). Laut Auskunft der Bundesärztekammer waren im Jahr 2017 11,8 % der praktizierenden Ärzt/innen in Deutschland ausländischer Herkunft. Die größte Anzahl ausländischer Ärzt/innen kommt aus Rumänien, Syrien, und Griechenland. Möchte ein/e ausländische/r Arzt/Ärztin in Deutschland tätig sein, muss er ein B2 Sprachzertifikat für allgemeine Sprache und ein C1 Fachsprachkenntnis Zertifikat für Medizin nachweisen.

Für Mitarbeitende im Gesundheitswesen existieren verschiedene Strategien, um Sprachbarrieren zu überwinden: Mitarbeiter/innen und Patient/innen versuchen mit nonverbaler Kommunikation auszukommen, Familienmitglieder oder Freunde der Patient/innen fungieren als Dolmetscher/innen, mehrsprachiges Personal wird zur Sprachunterstützung eingesetzt oder professionelle Dolmetscher/innen sind involviert (Hudelson et al. 2014). Kinder zum Dolmetschen heranzuziehen, kann zu enormen Rollenkonflikten und Überforderungen führen. Aufgrund wahrgenommener mangelnder Alternativen werden jedoch seitens der Behandler/innen insbesondere in der ambulanten Versorgung Kinder nicht selten als Dolmetscher instrumentalisiert. Die Nutzung mehrsprachigen Personals zum Dolmetschen, in der Regel ohne Vorbereitung, Qualifizierung zum Dolmetschen und zusätzliche Vergütung, birgt bestimmte Risiken auch im Sinne der Patient/innensicherheit. So übernimmt das Personal unterschiedliche Rollen und kann mit divergierenden Erwartungen konfrontiert sein (Bührig und Meyer 2015).

#### **4 Nachhaltige Ansätze zur Überwindung der Sprachbarrieren**

Bereits in der Ottawa Charter der Weltgesundheitsorganisation der Vereinten Nationen 1986 wurde vereinbart, dass die Gesundheitsversorgung sensibel und respektvoll gegenüber den kulturellen Bedürfnissen der Patient/innen sein soll. Angesichts der Globalisierung und der steigenden Anzahl von Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung in Deutschland bedarf es auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft besonderer Anstrengungen, um eine kultur- und sprachensible Gesundheitsversorgung zu ermöglichen und so Menschen mit Migrationshintergrund besser in die Versorgung zu integrieren. Wie sehr Deutschland diesem Ziel hinterherhinkt, wird im vierten „Migrant Integration Policy Index“ deutlich. Deutschland belegt im Vergleich zu 38 anderen Industrienationen hinsichtlich des Zugangs zum Gesundheitssystem lediglich Rang 22 (Huddleston et al. 2015). Dies liegt insbesondere an den kaum vorhandenen rechtlichen Rahmenbedingungen, wie Sie z. B. in anderen europäischen Ländern vorhanden sind.

Nichtsdestotrotz gibt es seit den 80er Jahren im Rahmen des Prozesses der „Interkulturellen Öffnung im Gesundheitswesen“ Initiativen zur Verbesserung der Versorgung nicht-deutschsprachiger Patient/innen. So postulieren beispielsweise die „12 Sonnenberger Leitlinien“ Eckpunkte, um die psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung zu verbessern, z. B. durch interkulturell geschulte Mitarbeiter/innen, Aufbau multikultureller Teams, Kooperation mit Migrant/innengruppen oder -organisationen, Organisation und Nutzung geschulter Dolmetscher/innen und muttersprachlicher Informationsmaterialien.

Zur Steigerung der Gesundheitskompetenz von Migrant/innen werden zunehmend mehr mehrsprachige Patient/inneninformationsmaterialien eingesetzt. Dabei zeigt sich, dass neben der bloßen Übersetzung eine kulturelle Anpassung dieser Materialien einer rein sprachlichen Übersetzung überlegen ist (Hölzel et al. 2016).

Um Behandler/innen auch im Umgang mit Dolmetscher/innen zu stärken, wurden Qualifizierungsleitlinien zum Erwerb interkultureller Kompetenzen von Psychotherapeut/innen entwickelt (Lersner et al. 2016), die in zunehmend mehr Ausbildungsinstituten Eingang in die Lehrpläne finden. Der Ausschuss „Kulturelle Kompetenz und Global Health“ bemüht sich diese Perspektive stärker in die Curricula der medizinischen Ausbildung zu integrieren.

Obgleich nach der jetzigen Rechtslage keinen Anspruch auf eine/n Dolmetscher/in existiert (da die Amtssprache Deutsch ist), gibt es regionale Initiativen z. B. in Niedersachsen und Hamburg, die den Einsatz professioneller Dolmetscher/innen finanzieren und in die ambulante Gesundheitsversorgung zu integrieren versuchen.

Um zukünftig in Deutschland das Qualifikationsniveau von professionellen Sprachmittler/innen zu stärken, wurden im Rahmen eines Konsensverfahrens Qualitätsmindeststandards für die Qualifizierung von Sprachmittler/innen für die soziale Arbeit mit Geflüchteten entwickelt (<http://sprachmittler-qualifizierung.de/de/startseite/>).

Trotz dieser und weiterer hoffnungsvoller Bemühungen wird sich die Versorgung von nicht deutschsprachigen Patient/innen flächendeckend erst durch bundesweite Anstrengungen substantiell verbessern lassen. Eine Orientierung bieten hier nationale Bemühungen anderer Länder. So hat die Schweiz 2002 mit dem nationalen Programm „Migration und Gesundheit“ einen Beitrag zur Chancengleichheit und Integration der in der Schweiz lebenden Migrant/innen initiiert, aus dem beispielsweise der Nationale Telefondolmetschdienst hervorgegangen ist. Die „National Standards for Culturally and Linguistically Appropriate Services in Health and Health Care“ (CLAS Standards) der US Gesundheitsbehörde hatten zur Folge, dass beispielsweise Beipackzettel von Medikamenten in mehreren Sprachen veröffentlicht wurden.

Um langfristig Patient/innen, die nicht hinreichend in der deutschen Sprache kommunizieren können, einen fachgerechten Zugang zur Gesundheitsversorgung zu ermöglichen, bedarf es in Deutschland enormer Anstrengungen auf regionaler, föderaler und nationaler Ebene.

## Literaturverzeichnis

- Bermejo, I., Berger, M., Kriston, L., & Härter, M. (2009). Ist Patientenzufriedenheit in der stationären Depressionsbehandlung von der Qualität sprachlicher Deutschkenntnisse abhängig? In *Psychiatrische Praxis*, 36(6), S. 279–285.
- Bühlig, K., & Meyer, B. (2015). Ärztliche Gespräche mit MigrantInnen. In A. Busch & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Medizin* (S. 300–316). Berlin: de Gruyter.
- Deininger, S. (2007). Zur sprachlichen Verständigung in Krankenhäusern Berlins – die Perspektive der Klinikleitungen. In T. Borde & N.-J. Albrecht (Hrsg.), *Migration – Gesundheit – Kommunikation* (Interdisziplinäre Reihe, Bd. 3) (S. 22–38). Göttingen: Cuvillier.
- Harpelund, L., Nielsen, S. S., & Krasnik, A. (2012). Self-perceived need for interpreter among immigrants in Denmark. In *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(5), S. 457–465.
- Hölzel, L. P., Ries, Z., Kriston, L., Dirmaier, J., Zill, J. M., Rummel-Kluge, C., Niebling, W., Bermejo, I., & Härter, M. (2016). Effects of culture-sensitive adaptation of patient information material on usefulness in migrants: A multicentre, blinded randomised controlled trial. In *BMJ Open* 6.
- Huddleston, T., Bilgili, Ö., Joki, A.-L., & Vankova, Z. (2015). *Migrant Integration Policy Index – 2015*. Barcelona, Brussels: CIDOB and MPG.
- Hudelson, P., Dominice Dao, M., Perneger, T., & Durieux-Paillard, S. (2014). A “Migrant Friendly Hospital” Initiative in Geneva, Switzerland: Evaluation of the Effects on Staff Knowledge and Practices. In *Plos One*, 9(9). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0106758> (zuletzt geprüft: 06.06.2020).
- Lebrun, L. A. (2012). Effects of length of stay and language proficiency on health care experiences among immigrants in Canada and the United States. In *Social Science & Medicine*, 74(7), S. 1062–1072.
- Möske, M., Maggu, J., & Schulz, H. (2018). Multilingualism in the hospital in Germany – demands, resources and practices. In *European Journal of Public Health*, 28(1), S. 116.
- Njeru, J. W., DeJesus, R. S., Sauver, J. S., Rutten, L. J., Jacobson, D. J., Wilson, P., & Wieland, M. L. (2016). Utilization of a mental health collaborative care model among patients who require interpreter services. In *International Journal of Mental Health Systems*, 10(15), S. 1–6.
- Shi, L., Lebrun, L. A., & Tsai, J. (2009). The influence of English proficiency on access to care. In *Ethnicity & health*, 14(6), S. 625–642.
- Skjeggstad, E., Gerwing, J., & Gulbrandsen, P. (2017). Language barriers and professional identity: A qualitative interview study of newly employed international medical doctors and Norwegian colleagues. In *Patient Education and Counseling*, 100(8), S. 1466–1472.
- Tang, E. W., Go, J., Kwok, A., Leung, B., Lauck, S., Wong, S. T., Taipale, P. G., & Ratner, P. A. (2016). The relationship between language proficiency and surgical length of stay following cardiac bypass surgery. In *European journal of cardiovascular nursing*, 15(6), S. 438–446.
- van Rosse, F., de Bruijne, M., Suurmond, J., Essink-Bot, M.-L., & Wagner, C. (2016). Language barriers and patient safety risks in hospital care. A mixed methods study. In *International journal of nursing studies* 54, S. 5–53.
- von Lersner, U., Baschin, K., Wormeck, I., & Möske, M. O. (2016). Leitlinien für Trainings inter-/transkultureller Kompetenz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Psychotherapeuten. In *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 66(2), S. 67–73.