

Aufbau

Gesellschaftliche Realitäten und rechtliche Rahmenbedingungen

- Migration
- Rechtliche Kontexte

Forschungsstand – ausgewählte Studienergebnisse

- Begriffliche Klärungen
- Kontexte des Spracherwerbs

Forschungsstand – Literacy-Kompetenz

- Rahmenkontexte
- Migrationsmehrsprachigkeit: Gelingens- und Umsetzungsmöglichkeiten

Praxis: Migrationssprachen pädagogisch einbinden

- Didaktisch-methodische Vorschläge für die pädagogische Praxis

Zur Einstimmung ...

Sprachenporträts

Tufan Isqi 3b

8 Jahre alt

ich rede zu Hause
 Türkisch
 in der schule
 Deutsch

ich kann
 Türkisch, Deutsch, Englisch,
 kurdisch, itqenisch, Fran-
 söchisch.

mein Lieblings Mannschaft
 ist: Galatasaray, Türkei
 Real Madrid, Barcelona
 Komm aus, Türkei

Küçük Kurba,
 Küçük Kurba,
 Kuyumnerede,
 Kuyum Yok,
 Kuyum Yok,
 Kuvak Va
 Kuvak. Kuvak,
 Küserimrede
 Kuvak Kuvak
 wak wak
 Kuvak Kuvak
 Kuvak

ich kennst seid
 3 Jahre alt

Leontina

möchte ich lernen

Albanisch
 Une e kam eririn
 Leontina edhe i kam
 12 vjet. Mamai edhe
 Babi jem jan shiptar
 edhe motra edhe vllai
 im jane shiptare
 po une edhe motra edhe
 vllai im jan rit ne
 Germany

kann ich schon

Albanisch
 Französisch
 Englisch
 Deutsch
 Schweizerisch

kann ich schon

möchte ich lernen

möchte ich lernen

Deutsch
 Ich heiße Leontina
 und bin 12 Jahre
 alt. Meine Mama und
 Papa sind auch
 aus Kosovo.
 Meine Schwester
 und Bruder sind
 auch aus Kosovo.
 Aber ich meine Schwester
 und mein Bruder
 sind in Deutschland
 geboren und
 aufgewachsen

Sinem

Benim Adım
 Sinem
 Almanyada
 doğum
 Kardeşimle
 Amaçta konuşuyorum
 birasda Türkiye

Name: Sinem
 spreche die Sprachen
 Deutsch, Türkisch etwas
 englisch. Muttersprache
 Türkisch. Will die Sprache
 Albanisch, Französisch,
 Polnisch



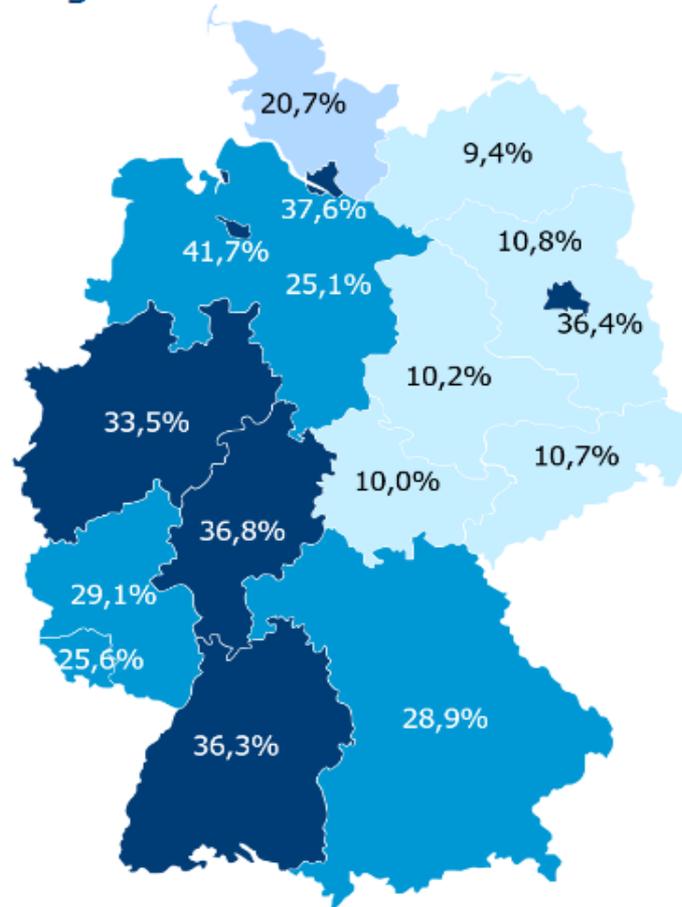
⊕ oben sprech

ich Deutsch
 unten will ich
 Italienisch
 können
 will mein Väter
 vierter Italiener
 ist



- **Gesellschaftliche Kontexte**

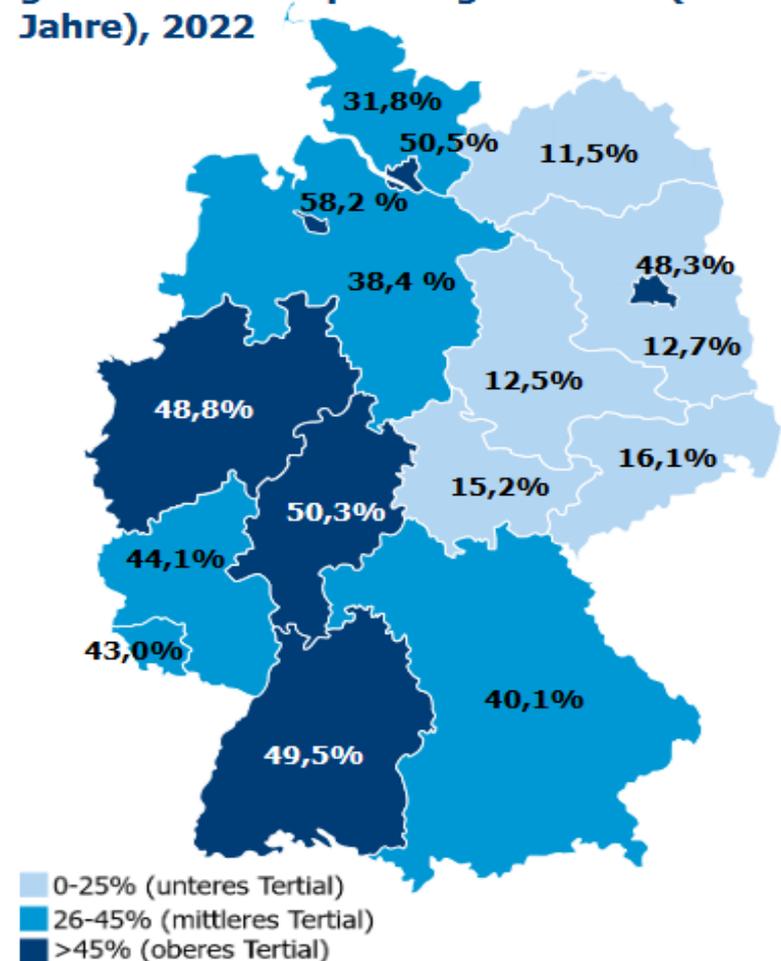
Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in den Bundesländern 2022



Quelle: Statistisches Bundesamt 2023e; Berechnung und Darstellung: SVR

https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/12/SVRKurzbuendig_Einwanderung_2023.pdf

Anteil Personen mit Migrationshintergrund im schulpflichtigen Alter (6–17 Jahre), 2022



Quelle: Statistisches Bundesamt 2023a; Berechnung und Darstellung: SVR

https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/02/Kurz-und-buendig_Bildung_2024.pdf

Rechtliche Perspektive auf Mutter-/Herkunftssprache

- UN Deklaration Menschenrechte (1948)
- Grundgesetz (GG) – Art. 3 Abs.3 (1949)
- Europarat (1977) – Richtlinie zur Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern (77/486/EWG)
- UN Kinderrechtskonvention – Art. 29 (1989)
- World Declaration on Education for All (Jomtien 1990)
- UN Salamanca Erklärung (1994)
- EU-Richtlinie (2005)

- **Begriffliche Klärungen:**

Erstsprache – Muttersprache - Herkunftssprache – Familiensprache

Terminus	Inhaltliche Präzisierung	Besonderheit
Erstsprache	<ul style="list-style-type: none"> *Bezeichnet die erste Sprache, die von einem Individuum erworben worden ist. *Er ist stellvertretend für den Begriff der Muttersprache eingeführt worden, um vor allem chronologische Spracherwerbsabfolgen bezeichnen zu können. *Auch wenn der Begriff selbst keine Beschreibung sprachlicher Kompetenzen beinhaltet, lässt sich im Vergleich zu Zweitsprachen ein hierarchisches Verhältnis feststellen, sofern Kompetenzen in der Erstsprache im Sinne des <i>native speakerism</i> assoziiert werden. 	<ul style="list-style-type: none"> *Begriff kann auch im Plural verwendet werden, um einen gleichzeitigen Erwerb von zwei oder mehr Sprachen zu bezeichnen, zwischen denen keine weiteren Hierarchieverhältnisse bestehen.
Muttersprache	<ul style="list-style-type: none"> *Begriff wird gebraucht, um die erste erworbene Sprache eines Lernenden zu bezeichnen. *Er beinhaltet keine chronologische Eigenschaft, wodurch seine Benutzung in Bezug auf den Spracherwerb wie *Erst-, Zweit- oder n-Sprache weniger präzise wirkt. *Die Anwendung kann vielfältig, unklar oder widersprüchlich sein, da damit die Sprache, a) mit der man sich selbst identifiziert, b) durch die ein Individuum als <i>native speaker</i> identifiziert wird, c) die man am besten beherrscht, d) die man am häufigsten benutzt, gekennzeichnet werden kann. *Begriff zumeist in der Singularform benutzt, wodurch ein doppelter Erstspracherwerb schwer zu kennzeichnen ist. 	<ul style="list-style-type: none"> *Begriff mit emotionalen und identitätsbezogenen Diskursen verbunden, z.B. Identifizierung der Sprecher:innen mit ihrer selbst- oder fremdzugeschriebenen Muttersprache, d.h. mit der Umgebungssprache ihrer (vermeintlichen) Herkunft. *Zumeist fungieren Muttersprachler:innen als Vertreter:innen einer Nation bzw. Nationalsprache sowie als Beispiele kompetenter Sprecher:innen (<i>native speakers</i>).
Herkunftssprache	<ul style="list-style-type: none"> *Begriff bezeichnet Sprachen, die nicht Umgebungssprache(n) im Zuwanderungsland sind und vorrangig zuhause ungesteuert erworben werden. *Aus Spracherwerbsperspektive erscheint Nutzung aufgrund des Bezugs zu einer vermeintlichen Herkunft problematisch, wenn eine solche Sprache nach der zweiten Generation in einer Familie weitergegeben wird, da ihre Erwerbsbedingungen nicht zwangsläufig vergleichbar sind. 	<ul style="list-style-type: none"> * Verbindung mit nationalstaatlichen und identitätsbezogenen Diskursen um (Nicht-)Zugehörigkeiten nicht zu vermeiden, denn vorhandene oder mögliche sprachliche Kompetenz wird oft mit einer staatlichen Herkunft in Verbindung gesetzt. *In der Realität muss aber keine Entsprechung zwischen Herkunftsland und Sprachgebrauch vorliegen, da die Sprache eines zugewanderten Menschen sich von der bzw. den anerkannte(n) Amtssprache(n) einer Nation unterscheiden kann und/oder auch eine Varietät dieser sein könnte. *Zuschreibung einer unterschiedlichen Herkunft aufgrund von Sprachkenntnissen kann Risiko von Othering und Diskriminierung erhöhen.
Familiensprache	<ul style="list-style-type: none"> *Begriff bezeichnet, wie Herkunftssprache, meistens Sprachen, die nicht die Umgebungssprachen sind. *Darunter wird potenziell das gesamtsprachliche Repertoire der Familie ohne direkte Rückschlüsse auf Spracherwerb und Herkunft verstanden. 	<ul style="list-style-type: none"> *Wenn Begriff in der Pluralform verwendet, werden darunter alle natürlichen Sprechweisen inklusive Sprachmischungen subsumiert, die in einer Familie vorkommen.

Die vier Begriffe existieren neben weiteren Begriffen wie z.B. „Migrationssprache“ in der deutschen Sprache nebeneinander und ihre Verwendung ist nicht immer eindeutig und präzise. Teils werden verschiedene Assoziationen mit einem Begriff verknüpft, teils verschwimmen die Grenzen zwischen den Bedeutungen der jeweiligen Begriffe in der allgemeinen Begriffsnutzung.

Quelle: Triulzi, Marco; Maahs, Ina-Maria & Winter, Christina (2023): Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 2, 57–87.

Migrations-Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu sprechen oder zu verstehen.

„**Lebensweltliche (migrantische) Mehrsprachigkeit**“ (Gogolin 1994):

Bezeichnet das Aufwachsen mit mehreren Sprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und autochthoner Minderheiten.

„**Fremdsprachliche bzw. schulische Mehrsprachigkeit**“ (de Cillia 2010):

Sprachpraxis von Schülerinnen und Schülern, die in ihrem Alltag nur eine Sprache gebrauchen, aber in Bildungsinstitutionen eine oder mehrere Sprachen als Fremdsprachen lernen.

„Lebensweltliche (Migrations-)Mehrsprachigkeit“

Die Mehrsprachigkeit in der Schüler*innenschaft speist sich also einerseits aus Kindern und Jugendlichen, die oder deren Familien seit längerer Zeit in Deutschland leben und die durch ihren Alltag und durch die Bildungseinrichtungen Zugang zur deutschen Sprache haben, aber zugleich nicht auf die Nutzung ihrer Herkunftssprachen verzichten. Eine weitere Quelle für Mehrsprachigkeit bildet andererseits die Gruppe derjenigen, die neu nach Deutschland kommen. Hier besteht die Herausforderung darin, Personen unterschiedlicher nationaler, regionaler, kultureller und sozialer Herkunft sowie unterschiedlicher Bildungserfahrungen an die deutsche Sprache heranzuführen. Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter aus dieser Gruppe bringen nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch ein großes Spektrum an Sprach- und Bildungserfahrungen in die hiesigen Bildungseinrichtungen mit. Die einen kommen mit hervorragend entwickelten und schulisch ausgebildeten Herkunftssprachen und haben womöglich weitere Sprachen als Fremdsprachen erlernt. Andere haben trotz ihres Lebensalters aufgrund ihrer Lebensumstände, beispielsweise infolge einer längeren Fluchtgeschichte, nur geringe, vielleicht unterbrochene oder gar keine schulische Bildungserfahrung und deshalb ihren sprachlichen Besitz, womöglich in mehreren Sprachen, nur mündlich ausgebaut.

Quelle: Krüger-Potratz/Gogolin/Scharenberg (2024:111)

„Fremdsprachliche bzw. schulische Mehrsprachigkeit“

Eine weitere Quelle für Mehrsprachigkeit ist auch die Schule selbst: Schließlich erhalten inzwischen (so gut wie) alle Schülerinnen und Schüler Unterricht in einer Fremdsprache, und ein erheblicher Teil von ihnen erlernt zudem eine zweite Fremdsprache. Mehrsprachigkeit in vielen Facetten ist im schulischen Kontext also nicht die Ausnahme, sondern die Regel in Deutschland – wenn auch mit ausgeprägten individuellen und regionalen Unterschieden. Sie beeinflusst die sprachliche Praxis und sprachliche Entwicklung der Heranwachsenden und stellt damit Anforderungen an die Gestaltung von schulischen Lehr-Lernprozessen.

Quelle: Krüger-Potratz/Gogolin/Scharenberg (2024:111)

Während „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ hohe gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung besitzt, wurde Zweisprachigkeit/ migrantische Mehrsprachigkeit lange Zeit als Gefahr für die Sprachentwicklung gesehen und grammatikalisch fehlerhafte Sprachproduktion von Migrationskindern als „doppelte Halbsprachigkeit“ (semi bilingualism) bewertet.

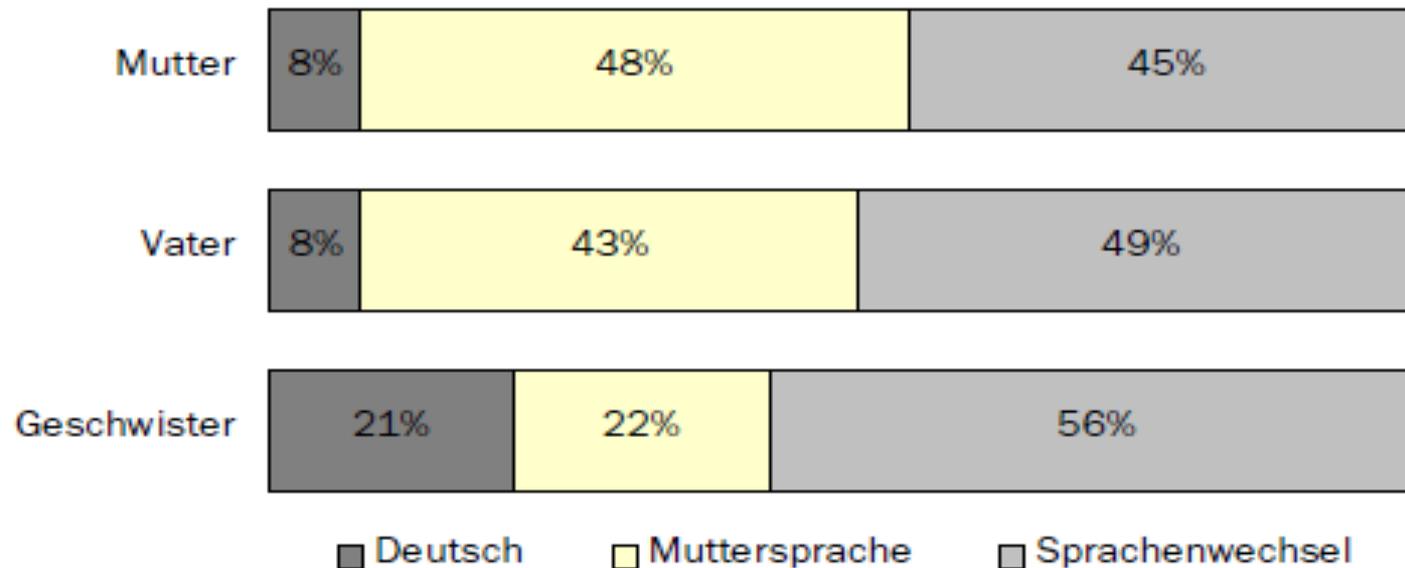
- **Sprachpraxis im Migrationskontext**

Sprachpraxis von Migrantenkindern

DJI-Studie (2001): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben

Das Sprachverhalten der Kinder in ihrer Familie

Abbildung 37: Sprachverhalten in der Familie (Angaben in %)



Sprachpraxis von Migrantenkindern

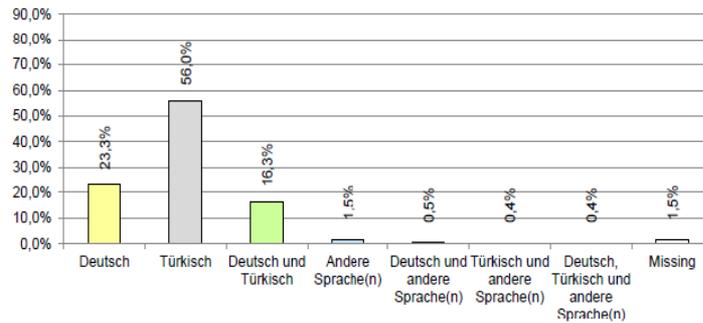
Essener SPREEG Studie (2005):

	Mutter		Vater		Geschwister		Freunde		Schulfreunde	
andere Sprache	3.359	64,4 %	2.910	55,8 %	1.334	25,6 %	757	14,5 %	285	5,5 %
Deutsch	1.352	25,9 %	1.656	31,8 %	2.712	52,0 %	4.101	78,7 %	4.647	89,1 %
beide Sprachen	482	9,2 %	513	9,8 %	580	11,1 %	285	5,5 %	236	4,5 %
fehlender Wert	20	0,4 %	134	2,6 %	587	11,3 %	70	1,3 %	45	0,9 %
	5.213		5.213		5.213		5.213		5.213	

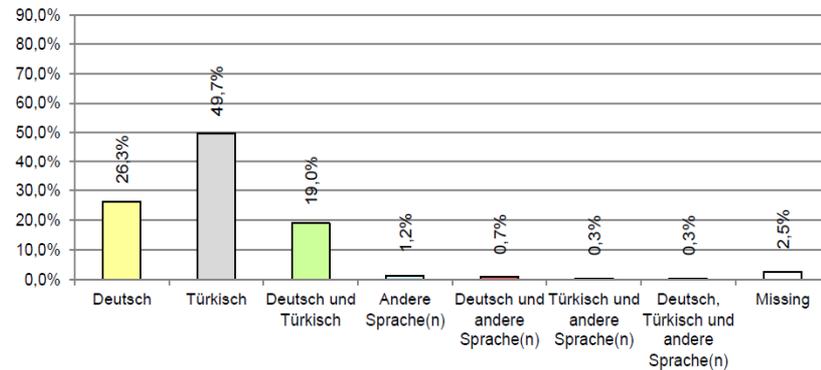
Engin (2016): *Zur Sprachpraxis von türkisch sprachigen Schülerinnen und Schülern im Bundesland Baden-Württemberg*

Die Untersuchung wurde mittels eines halbstandardisierten Fragebogens mit offenen und hybriden Fragen durchgeführt. In die Auswertung sind die Antworten von 6125 Schülerinnen und Schüler eingeflossen.

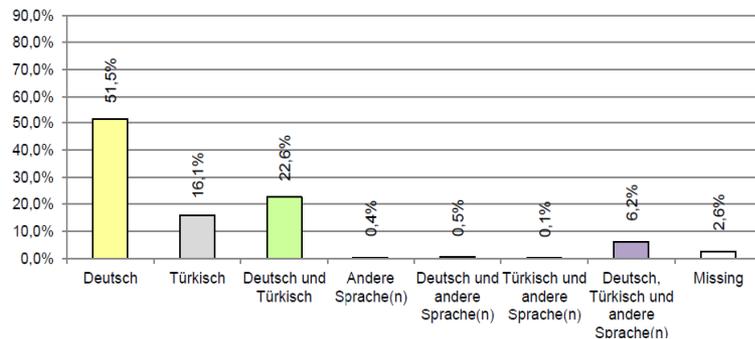
Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deiner Mutter?



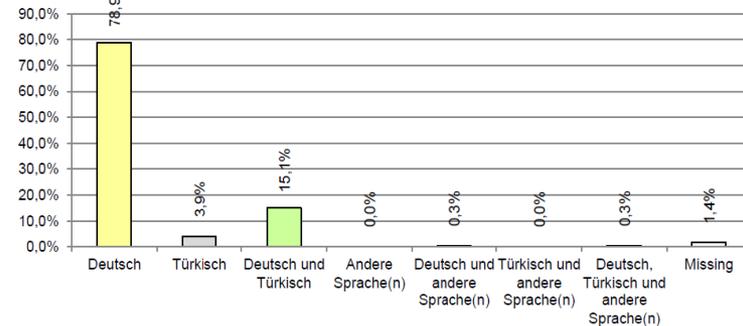
Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deinem Vater?



Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deinen Geschwistern?



Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Schulfreunden in der Pause?



- **Forschungsstand – ausgewählte Studienergebnisse**

- „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen gleichzeitig“: Werden die Sprachen früh gelernt, wird die Sprachprozessierungsstrategie der Erstsprache für die Zweit- und Drittsprache beibehalten: „Und es zeigt sich, dass Jugendliche und Erwachsene, die mehrere Sprachen früh gelernt haben, diese Strategie des impliziten Lernens auch bei später zu lernenden Sprachen anwenden können. Früh mehrsprachige Personen können sozusagen das kognitive Fenster lebenslang einen Spalt offen halten. Das hat zur Folge, dass sie weitere Sprachen tendenziell leichter und schneller erwerben.“ (Franceschini 2003)
- Das Gehirn von frühen Mehrsprachigen (<3) verarbeitet und speichert Sprachen in einem Zentrum, d.h. behandelt sie wie eine Sprache; bei der späten Mehrsprachigkeit (> 9) werden verschiedene Zentren zur Sprachverarbeitung angeregt; (Franceschini 2006)

Treatment des MSP-Projekt – Multilingualbrain, Universität Basel (Franceschini et al. 2006):

1. Das Gehirn ist für Mehrsprachigkeit potentiell empfänglich – lebenslang.
2. Je früher, desto akzentfreier und in gewissen Bereichen grammatikalisch korrekter (Artikelgebrauch, bspw.), kein Einfluss auf Satzbau oder Wortschatz.
3. Je früher, desto empfänglicher für später zu erwerbende Sprachen.
4. Je mehr, desto geschickter: Sprachen kann man ein Leben lang lernen.
5. Es gibt Barrieren – sie sind sozialer Natur (Einstellungen, Bildungstradition, Sprachpolitik etc.).

Humboldt-Universität und des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension – 2015

- *Untersuchung der Lesefähigkeiten von 662 Schülerinnen und Schülern mit Türkisch und 502 Jugendlichen mit Russisch als Muttersprache.*
- Die Psychologinnen sind der Frage nachgegangen, ***ob die mündliche Sprachkompetenz von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund in ihrer Muttersprache beeinflusst, wie gut sich ihre Lesefähigkeit in der deutschen Sprache ausbildet.***
- Die Wissenschaftlerinnen prüften den Zusammenhang zwischen der mündlichen Kompetenz in der Muttersprache, die mit einem Hörverstehenstest in Türkisch bzw. Russisch erfasst wurde, und der Lesekompetenz in der Zweitsprache Deutsch, die mit einem Leseverstehenstest erhoben wurde. Beim Hörverstehenstest mussten die Jugendlichen eine Reihe von Multiple-Choice-Fragen zu sieben kurzen Texten (Dialog, Sachtext, Geschichte) beantworten. Der Leseverstehenstest bestand aus fünf Texttypen, denen je fünf bis sieben Aufgaben folgten. Die Autorinnen analysierten den Zusammenhang zwischen den Leistungen der Jugendlichen beim Hörverstehenstest und denen beim Leseverstehenstest.

Quelle: <https://idw-online.de/de/news637032>

<https://idw-online.de/de/news637032>

- Die Ergebnisse zeigen: ***Je besser Schülerinnen und Schüler ihre Muttersprache verstehen, desto höher ist ihre Lesekompetenz in Deutsch. Es scheint also ein Sprachtransfer von der Mutter- in die Zweitsprache stattzufinden.*** Dies gilt nicht nur, wie in bisherigen Studien gezeigt werden konnte, für schriftsprachliche Fähigkeiten in der Muttersprache, sondern auch für mündliche Kompetenzen. *Es ist also hilfreich, wenn Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund hohe Kompetenzen in ihrer Muttersprache erwerben. Die Beherrschung der Muttersprache auf hohem Niveau begünstigt den Erwerb von Kompetenzen in der Zweitsprache.*
- ***„Insgesamt zeigen unsere Ergebnisse also, dass Eltern, die eine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen, sicherstellen sollten, dass ihre Kinder diese Sprache möglichst gut lernen“***, sagt Aileen Edele.

Martin Schastak & Melanie David-Erb (2023):

Eignung mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen.

In: Hack-Cengizalp / David-Erb / Corvacho del Toro (Hg.) (2023): Mehrsprachigkeit in
Bildungskontexten. Bielefeld

Martin Schastak & Melanie David-Erb (2023:169ff):

- „Familie und Schule sind zentrale Instanzen für die Entwicklung von Literacy. In mehrsprachigen Familien erfolgen (vor-)schulische Literacypraktiken auch oder ausschließlich in der Herkunftssprache (HS), während in der Regelschule submersiver Unterricht vorherrscht (vgl. Stevens & Dworkin 2019).
- Kooperationen von Familie und Schule im Rahmen von Family Literacy (FL)-Programmen können herkunftssprachliche Ressourcen für Lernprozesse einbeziehen und weisen positive Effekte zur Förderung der Literalität auf (vgl. z. B. Rabkin u. a. 2018).
- Ein anregungsreiches familiales Umfeld, in welchem (prä- und para-)literale Praktiken gelebt werden, wirkt sich positiv auf die Literalitätsentwicklung aus (vgl. z. B. Whitehurst & Longian 1998).
- FL-Programme versuchen die Quantität und Qualität literaler Praktiken im familialen Umfeld auf Grundlage des ORIM-Modells (Opportunities, Recognition, Interaction, Modelling) (vgl. Hannon 1997) zu erhöhen. Meta-Analysen bestätigen die Effektivität von FL-Programmen (vgl. Sénéchal & Young 2008; van Steensel u. a. 2011).
- Eine positive literale Umwelt in der Familie kann den negativen Einfluss von einem niedrigen sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund auf Vorläuferfähigkeiten mildern (vgl. Niklas & Schneider 2013).

„Dieses Vorgehen als systematischer Einbezug von mehr als einer Sprache für Lernprozesse (vgl. Baker 2011) weist theoretisch eine Vielzahl von Potenzialen auf. So kann z. B. akademisch-sprachliches Wissen (CALP) zwischen den Sprachen transferiert (vgl. Cummins 2000), die intersprachliche Verknüpfung von Vokabular verstärkt (vgl. Bosma u. a. 2022), ein tieferes Verständnis durch die Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires samt einer zweisprachigen Durchdringung der Inhalte erzeugt (vgl. Baker 2011, 289 f.) und Zweisprachigkeit als Expertise durch explizite Integration in Lehr-Lernprozessen anerkannt werden (vgl. Schastak 2020). Von Sprachvergleichen sollte die Sprachbewusstheit aller Schüler:innen profitieren. Dialekte sowie Soziolekte sind als Anknüpfungspunkt für monolinguale Schüler:innen nutzbar“ (Schastak & David-Erb 2023:169ff)

- **Welche Vorteile bringt der Einbezug von Migrationsmehrsprachigkeit in den Unterricht?**

Deshalb können Lehrkräfte mehrsprachige Unterrichtselemente generell einsetzen, um – durch das **Anknüpfen an die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse** ihrer Schülerinnen und Schüler – Synergieeffekte und somit eine Ökonomisierung des Lernens zu erzielen (vgl. u.a. Krumm, 2010). Das führt vor allem zu Vorteilen in diesen drei Bereichen:

1. Die **Lernleistungen** der Schülerinnen und Schüler werden verbessert. Denn das Anknüpfen an die Vorerfahrungen und das Vorwissen führt zu einer Lernerleichterung. Das gilt für sprachliche Lerninhalte (vgl. u.a. Marx, 2005; Bär, 2009; Marx, 2010; Bredthauer, 2016) genauso wie für die Inhalte von Sachfächern (vgl. u.a. Meyer & Prediger, 2011; Wessel, Prediger, Schüler-Meyer & Kuzu, 2016).
2. Die **Lernmotivation** der Schülerinnen und Schüler wird gesteigert (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007; Meißner, 2010; Bär, 2010; Bredthauer, 2016) und das bringt eine höhere Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007) mit sich. Denn natürlich ist es für die Lernenden motivierend, wenn sie merken, dass Dinge, die

sie bereits können und wissen, im Unterricht aufgegriffen werden und ihnen so das Lernen erleichtern.

3. Die **Sprachbewusstheit** (vgl. u.a. Marx, 2005; Bär, 2009; Behr, 2007; Meißner, 2010; Bredthauer, 2016) und die **Sprachlernkompetenz** (vgl. u.a. Bär, 2009; Marx, 2005; Morkötter, 2016; Behr, 2007; Meißner, 2010; Meißner, 1997; Bredthauer, 2016; Zeevaert & Möller, 2011) der Schülerinnen und Schüler werden gesteigert. Das heißt, das Wissen über Sprache und Lernprozesse wird gefördert, was wiederum die Entwicklung von Lernerautonomie unterstützt. Auch hiervon profitieren sowohl die Sprach- als auch die Sachfächer, da Schülerinnen und Schüler Inhalte in allen Fächern mittels Sprache lernen.

Der Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtselementen kann sich somit sehr positiv auf die Schülerinnen und Schüler sowie den Unterricht auswirken, aber auch **Lehrkräfte selbst können davon profitieren**, indem ihnen mögliche Synergieeffekte bewusster werden (vgl. u.a. Behr, 2007; Bredthauer, 2018).

- **Unterrichtsbeispiel**

SYLVIA THIELE

Was ist französisch an türkisch *duş*? – Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen

Bir lisan, bir insan – iki lisan, iki insan¹

Abstract

Im Mai 2013 fand das Projekt 'Französisch' in einer dritten Klasse einer niedersächsischen Grundschule mit Schülerinnen und Schülern statt, in der die fünf Kinder nicht deutscher Primärsprachsozialisation einen türkischen² Sprachhintergrund hatten. Für den Wortschatzerwerb im frühbeginnenden Französischunterricht kann man in dieser spezifischen Sprachsituation romanische Lehnwörter bzw. Internationalismen im Türkischen, Französischen und Deutschen nutzen, um ganz allgemein für das Phänomen 'Sprache' Interesse zu wecken.

Unterrichtsverlaufsplanung, Spracherwerbsaspekte	Stundenthema
1. Einzelstunde, Projektpräsentation	<i>Nouilles au chocolat</i>
2. Doppelstunde, Wortschatz- und Strukturtraining	Vorstellungssituation, Begrüßung, Verabschiedung
3. Doppelstunde, Wortschatzvergleich	Französische Nahrungsmittel / Speisen aus Europa
4. Einzelstunde: Wortschatzvergleich, Pluralbildung	<i>Les animaux</i> (Plural)
5. Doppelstunde: Sprachvergleich, Sprachbewusst- machung	Deutsch / Französisch / Türkisch: Unterschiede und Gemeinsamkeiten
6. Einzelstunde: Abschreibetraining	Das Croissant
7. Einzelstunde: Sprachvergleich, Entdecken kultureller Spezifika	Ein französisches Frühstück

Abb. 5: Übersicht über die Unterrichtsthemen (Quelle: Eigene Darstellung).

Mit der Kollegin Fatma Öztürk, die für den muttersprachlichen Unterricht für die türkischen Kinder verantwortlich ist und selbst kein Französisch spricht, wurde im darauffolgenden Unterricht ein Ratespiel durchgeführt. Dazu wurden die folgenden französischen Begriffe vorgelesen und die Kollegin suchte mit Hilfe der fünf türkischen Kinder ohne Schwierigkeiten die ausliegenden, dazugehörigen Abbildungen heraus:

FRANZÖSISCH	TÜRKISCH	DEUTSCH
<i>le phoque</i>	<i>fok</i>	der Seehund
<i>le pingouin</i>	<i>penguen</i>	der Pinguin
<i>la caravane</i>	<i>karavan</i>	der Wohnwagen
<i>le casque</i>	<i>kask</i>	der Helm
<i>le camion</i>	<i>kamyon</i>	der Lastwagen
<i>la bicyclette</i>	<i>bisiklet</i>	das Fahrrad
<i>la motocyclette</i>	<i>motosiklet</i>	das Motorrad
<i>le maillot</i>	<i>mayo</i>	der Badeanzug
<i>le pantalon</i>	<i>pantolon</i>	die Hose

Abb. 6: Übersicht über ausgewählte französische Lehnwörter im Türkischen (Quelle: Eigene Darstellung).

Alle Kinder haben mehrfach selbständig mit Hilfe der Tafelbilder und der Arbeitsblätter drei Sprachen verglichen, die türkischen haben den deutschen Muttersprachlern den türkischen Plural beigebracht und im Unterricht begeistert berichtet, wie das ein oder andere auf Türkisch heiÙe, was es hingegen im Türkischen gar nicht gebe, was aber im französischen und deutschen Satz zu finden sei (z.B. die Artikel), usw. Die Klassenlehrerin, die auch das Fach Englisch unterrichtet und freundlicherweise den Unterrichtsverlauf während des Projekts dokumentiert hat, konnte bestätigen, dass die türkischen Schüler z.T. ausgesprochen aktiv und motiviert mitgearbeitet haben.

Was hast du gelernt?

- *Wörter auf Französisch und Türkisch*
- *Lebensmittel, Tiere, Länder*
- *Zu sagen, wie es einem geht – und ein bisschen Türkisch (schreibt ein deutsches Kind)*
- *Manche französischen Wörter sind fast türkisch (vgl. z.B. duş – douche)*
- *Alles wird kleingeschrieben, außer Namen (Beobachtung zweier türkischer Kinder)*
- *Französisch ist unsere 'Geheimsprache', die anderen auf der Schule können es nicht*
- *Ich werde keine Schokonudeln mehr essen*
- *Französisch ist gar nicht so schwer, wie man denkt*

- **Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Schulunterricht**

Lehrerinnen oder Lehrer haben vielfältige Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu nutzen und zu fördern. Zum Beispiel indem sie Eltern über herkunftssprachliche Angebote informieren oder indem sie ihre Schülerinnen und Schüler zum Gebrauch aller ihrer Sprachen auf dem Schulhof ermuntern. Und natürlich können Lehrerinnen und Lehrer die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler auch didaktisch geplant in ihren Unterricht einbeziehen. Hierfür stehen ihnen vor allem diese neun Aktivitäten zur Verfügung:

- 1. Quellen recherchieren:** Wenn Quellen in unterschiedlichen Sprachen recherchiert werden, dann stehen den Schülerinnen und Schülern insgesamt mehr Quellen zur Verfügung und diese können außerdem vielfältigere Perspektiven enthalten.
- 2. Inhalte von Quellen erschließen:** Damit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Informationen selbst aus authentischen Quellen zu entnehmen, ist es je nach Unterrichtsthema sinnvoll, hierfür Quellen in verschiedenen Sprachen auszuwählen. Je nach Erkenntnisinteresse müssen die Lernenden die Sprache der Quelle hierfür nicht oder nur rudimentär beherrschen.
- 3. Notizen machen:** Bei der Bearbeitung von Aufgaben ist es sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler sich Notizen in allen Sprachen

machen können, die sie kennen. Es kann z. B. sein, dass die Lernenden Begriffe in ihren Herkunftssprachen notieren, wenn dies die Sprachen sind, in denen sie häufig mit diesem Thema in Kontakt kommen. So wird das Abbrechen von Gedankengängen verhindert und für eine kognitive Entlastung gesorgt.

- 4. Austausch mit Partnerinnen und Partnern:** Auch beim Austausch mit Arbeitspartnerinnen und -partnern ist es für den Fluss von Gedankengängen und die kognitive Entlastung sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler alle Sprachen zur Kommunikation nutzen können, die sie kennen.
- 5. Texte schreiben:** Beim Verfassen von Texten können Lehrkräfte den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen, indem sie mehrsprachige Ressourcen der Lernenden einbeziehen. Entweder indem bei allen Schritten der Textproduktion freie Sprachwahl gilt oder aber indem die Kompetenzen in anderen Sprachen bei der Vorbereitung der Textproduktion zur Entlastung genutzt werden. Dies kann z. B. beim Erstellen einer Gliederung oder aber dem Sammeln von relevanten Ausdrücken für die jeweilige Textsorte vor dem Schreiben des Textes geschehen.
- 6. Ergebnisse präsentieren:** Auch bei der Präsentation von Ergebnissen kann es sinnvoll sein, unterschiedliche Sprachen einzubeziehen. Das

gilt z. B. für Zitate, die in ihren Originalsprachen belassen werden, oder aber Mindmaps, in die bei der Ideensammlung Wörter und Ausdrücke in mehreren Sprachen eingeflossen sind.

7. Sprache/n kennenlernen und vergleichen: Durch den Vergleich von Strukturen und Gebrauchsweisen in verschiedenen Sprachen werden die Kompetenzen in allen beteiligten Sprachen sowie das Sprachbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gestärkt. Dies gilt sowohl für die allgemein bildungssprachlichen als auch fachsprachlichen Kompetenzen.

8. Lern- und Arbeitsstrategien reflektieren: Nicht nur an das sprachliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch an ihre bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen können Lehrkräfte im Unterricht anknüpfen. So wird ihr Repertoire an Lern- und Arbeitsstrategien erweitert. Auch dies gilt wieder sowohl für die

allgemein bildungssprachlichen als auch für fachsprachliche Kompetenzen.

9. Sprachenbiographien reflektieren: Wenn Aufgaben eine Reflexion der individuellen Sprachenbiographien einschließen, erhalten sie einen stärkeren Lebensweltbezug. Hierfür eignen sich z. B. persönliche Migrations- und Reiseerfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus wird so ein mehrsprachiges Selbstverständnis der Lernenden gefördert.

Alle neun Aktivitäten sind sowohl für den Unterricht in Sach- als auch in Sprachfächern geeignet, allerdings mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung. Die sinnvolle Auswahl richtet sich nach dem jeweiligen Thema und Lernziel der Unterrichtseinheit. Wie Lehrkräfte sie zum Scaffolding im Unterricht der verschiedenen Fächer einsetzen können, zeigen exemplarisch [die 13 Unterrichtsvorschläge dieser Handreichung](#).

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

Ausblick...

Mit wie vielen Sprachen sind Sie eigentlich aufgewachsen?

Claudia Maria Riehl:

„Wenn Sie so wollen, ist meine ‚Muttersprache‘ Bairisch. Meine erste ‚Fremdsprache‘ war Deutsch, meine zweite Latein. Die erste lebende Fremdsprache, Englisch, habe ich mit Dreizehn richtig gelernt. Viel zu spät, wie ich finde. Das war eigentlich eine völlige Verschwendung von Ressourcen. Als Erwachsene habe ich Italienisch studiert, Französisch, Spanisch, Russisch und in Prag auch noch Tschechisch gelernt. Jetzt habe ich mit Türkisch angefangen. Ich empfinde es als schade, dass ich nicht schon als Kind die Möglichkeit hatte, mehrere Sprachen zu lernen.“

(Quelle: taz nrw, 27.05.2006: <http://www.beucker.de/interviews/tk06-05-27.htm>)

VIELEN DANK FÜR IHR INTRESSE!!!

Literatur:

- Baur/Chlosta/Ostermann/Schroeder (2005): „Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?“ Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: URL: http://www.uni-due.de/unikate/ressourcen/grafiken/PDF's/EU_24/24_baur.pdf
- Bredthauer, S; Truitzi, M.; Kaleta, M. (2021): Mehrsprachige Unterrichtselemente: Eine Handreichung für Lehrkräfte. Hrsg. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. URL: <https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente>
- de Cillia, R. (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit –Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia, R., Gruber, H., Krzyzanowski, M. & Menz, F. (Hrsg.): Diskurs – Politik – Identität. Festschrift für Ruth Wodak.. Tübingen, 245-25
- Deutsches Jugendinstitut (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Projektbericht. München: DJI.
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163–180.
- Engin, H. (2018): Herkunftssprachenunterricht - Herkunftssprachen wertschätzen. In: *b&w. bildung und wissenschaft – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg* 03/2018, 46-47. [<https://www.gew-bw.de/mitgliederzeitschrift-bw/publikationen/list/>]
- Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit und Gehirn: Mythen – Potentiale – Praxis. Vortrag gehalten am 06.10. 2006 auf der Tagung „Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen“. Mannheim. URL: <http://kongress.sagmalwas-bw.de/media/pdf/Vortrag%20Franceschini.pdf>
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Krüger-Potratz, M.; Gogolin, I.; Scharenberg, K.: Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule. *DDS (Die Deutsche Schule). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Heft 2/2024. URL: <https://doi.org/10.31244/dds.2024.02>
- SVR (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen): Fakten zur Einwanderung in Deutschland, 26. Februar 2021, aktualisierte Fassung. URL: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/02/SVR-Fakten-zur-Einwanderung.pdf>
- Riehl, C. M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schastak, M.; David-Erb, M.: Eignung mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen. In: . In: Hack-Cengizalp / David-Erb / Corvacho del Toro (Hg.) (2023): Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten. Bielefeld
- Thiele, S. (2015): Was ist französisch an türkisch du? Allochtone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen. In: Fernández Ammann, E.-M. (2015) (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin.
- Triulzi, M.; Maahs, I.-M.; Winter, C. (2023): Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 2, 57–87.