

Sprachen inklusiv: Lernen in allen Sprachen

Barbara Ateras, Sandra Bucheli,
Sandra Däppen, Simone Kannengieser

Inhaltsverzeichnis

8	Vorwort: Sprache – Dimension – Bedeutung
9	Einleitung
12	Hindernis 1: Annahmen und Denkweisen
30	Hindernis 2: Einstellungen und Emotionen
40	Hindernis 3: Gewohnheiten und Verhaltensmuster
52	Hindernis 4: Rahmenbedingungen
62	Hindernis 5: Zweifel im Arbeitsalltag
76	Literatur

12 Hindernis 1: Annahmen und Denkweisen

- 13 Sprachförderung = Deutschförderung?
- 14 Sind gemischtsprachliche Äusserungen ein Ausdruck mangelnder Sprachbeherrschung?
- 15 Kann Mehrsprachigkeit zu einer Überforderung der Kinder führen?
- 16 Fehlt die Zeit, in der die Kinder ihre Erstsprachen verwenden, für das Lernen der deutschen Sprache?
- 17 Ist es für Kinder mit Beeinträchtigung möglich, mehrere Sprachen auf einmal zu lernen?
- 18 Schadet die mehrsprachige Kommunikation dem Deutschlernen?
- 19 Stellt Mehrsprachigkeit ein Hindernis für den Übergang Schule-Beruf dar?
- 20 Steigen mit der Anzahl an Sprachen in einer Schule die Verständigungsschwierigkeiten?
- 22 Kann eine Sprache ohne feste Lernstrukturen fehlerfrei erlernt werden?
- 23 Ist es gerecht, alle Lernenden hinsichtlich ihrer Sprachen gleich zu behandeln?
- 24 Ist Integration möglich, auch wenn nicht-deutsche Sprachen gesprochen werden?
- 25 Führt Mehrsprachigkeit zur babylonischen Sprachverwirrung?
- 26 Ist Mehrsprachigkeit mit sprachlichen Problemen, Lernproblemen oder sozialen Problemen verbunden?
- 27 Beeinträchtigt Mehrsprachigkeit die Integration und führt zu sozialem Ausschluss?
- 28 Können all die vielen Schüler*innen mit Migrationserfahrungen gut Deutsch lernen?

30 Hindernis 2: Einstellungen und Emotionen

- 31 Verdrängt die Sprachenvielfalt die Mehrheitssprache?
- 32 Werden nun plötzlich Einsprachige in unserer Gesellschaft benachteiligt?

- 33 Wie können wir den Wandel von der einsprachigen zur mehrsprachigen Denkweise und Handlung bewältigen?
- 34 Die Lehrperson versteht vieles nicht, was in der Klasse geredet wird – wie soll das gut gehen?
- 35 Weshalb soll man die Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch an der Schule gestatten, wenn dadurch Kinder und Lehrpersonen ausgeschlossen werden?
- 37 Beherrschen zweisprachige Kinder, vor allem bei Lernschwierigkeiten, am Ende beide Sprachen nur halb, sinkt so das sprachliche Niveau in der Gesellschaft und gehobenes Deutsch geht nach und nach verloren?
- 38 Jetzt soll ich als einsprachige Person die Mehrsprachigkeit der Kinder im Unterricht berücksichtigen?

40 Hindernis 3: Gewohnheiten und Verhaltensmuster

- 41 Wenn ein vielsprachiges Kommunizieren in den Schulen völlig ungewohnt ist: Wie kann das Umlernen aussehen?
- 42 Wie bewältigen Lehrpersonen und Lernende das Hin und Her zwischen den Sprachen?
- 43 Paradigmenwechsel: War alles falsch, was wir bisher gemacht haben?
- 44 Wie soll ich im Unterricht eine Sprache einbauen können, die ich nicht beherrsche?
- 45 Welchen Sinn hat der Extra-Aufwand für Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, wenn wir letztlich für gute Deutschkenntnisse der Schüler*innen verantwortlich sind?
- 47 Wie ist es möglich, bei all den vielen Aufgaben und Herausforderungen im Arbeitsalltag auch noch auf den Einbezug der Sprachen zu achten?
- 48 Wie können die vielen individuellen Sprachen berücksichtigt und gleichzeitig kooperative Lernprozesse ermöglicht werden?

- 49 Ist die Mehrsprachenförderung mit dem Einbezug der Erstsprachen mit Sicherheit wirksam?
- 50 Hat sich die Trennung von Schulsprache vs. Familiensprache und Bildungssprache vs. Herzsprache durchgesetzt?

52 Hindernis 4: Rahmenbedingungen

- 53 Muss Deutschförderung nicht vorgehen? Sollten Kinder zur Teilnahme an Deutschförderprogrammen verpflichtet werden?
- 54 Sollten Schulleitungen zur Sicherung der Chancengerechtigkeit nicht besser den Fokus auf Deutsch anstatt auf Vielsprachigkeit legen?
- 55 Wie kann mehrsprachiges Lernen ermöglicht werden, wenn die Ressourcen in Bildungsinstitutionen dafür fehlen?
- 57 Sollen nun nicht mehr alle mehrsprachigen Kinder Förderung in Deutsch als Zweitsprache erhalten?
- 58 Was ist falsch daran, Mehrsprachigkeit mit besonderem Bildungsbedarf zu verbinden?
- 59 Wie kann die Lehrperson ihrer Beurteilungspflicht nachkommen, wenn sie die Arbeiten der Schüler*innen gar nicht versteht?
- 60 Jetzt soll Deutschförderung nicht mehr so wichtig für die Bildung sein?

62 Hindernis 5: Zweifel im Arbeitsalltag

- 63 Wie kann ich denn alle Sprachen der Kinder in mein pädagogisches Handeln einbeziehen?
- 64 Wie soll mehrsprachiges Lernen gelingen, wenn die pädagogische Fachperson die Erstsprachen der Kinder nicht spricht?
- 65 Das Kind lehnt die Verwendung der Erstsprache in der Institution ab – wie gehe ich vor?
- 66 Die Sprachenprofile der Lernenden fehlen – wie kann dann die Mehrsprachigkeit gefördert werden?
- 67 Wie kann ich als pädagogische Fachperson Lernen in verschiedenen Sprachen ermöglichen, wenn ich kein Hintergrundwissen zu den verschiedenen Sprachen und deren Schriftsystemen habe?
- 68 Einbindung der Erstsprachen in den Unterricht: Wie soll ich das noch unterbringen?
- 69 Materialbeschaffung für die vielen Sprachen – wer soll das leisten?
- 71 Erfordert die Umsetzung der Mehrsprachenförderung noch mehr digitales Arbeiten als sowieso schon verlangt ist?
- 72 So viele Sprachen, so unterschiedliche Kinder – wie soll man da alle mitnehmen?
- 73 Wertschätzung gegenüber allen Sprachen in der Schule ist selbstverständlich, aber mehrsprachig unterrichten: Wie geht das überhaupt konkret?
- 74 Gehört Mehrsprachigkeitsförderung nicht in die sprachlichen Fächer und Fördermassnahmen?

Vorwort: Sprache – Dimension – Bedeutung

“The patterns of your language will change as you find ways to express the places you come into relation with. Your accent will change to reflect the landscapes you inhabit. (...) Being in profound relation to place changes everything about you – your voice, your smell, your walk, your morality.” (Yunkaporta, 2020:227)¹

Dr. Edina Krompák, Leiterin des Instituts für Fachdidaktik der Sprachen und Bildungslinguistik an der Pädagogischen Hochschule Luzern, Oktober, 2023

Sprache stellt einen fundamentalen Bestandteil unseres menschlichen Daseins dar. Durch Sprache entfalten und entwickeln wir unsere Gedanken und positionieren uns mit Akzent, Dialekt, sprachlichem Register sowie Körpersprache als Sprechende eines bestimmten Landes oder mehrerer Länder, einer bestimmten Region oder mehrerer Regionen und auch als Zugehörige einer Gemeinschaft oder mehrerer Gemeinschaften. Dabei tritt Sprache als komplexes und multimodales System auf, das neben den linguistischen Aspekten die visuellen, auditiven, körperlichen und räumlichen Dimensionen beinhaltet. Sprache ist viel mehr als ein Ensemble von Schriftzeichen und Worten. Sie umfasst neben der linguistischen Dimension auch visuelle Zeichen wie Bilder oder Piktogramme, die vielfältige Bedeutungen vermitteln. Neben der hörbaren Sprache bringen Klänge wie Musik oder beispielsweise eine Kuhglocke kulturelle und lokale Aspekte zum Ausdruck. Die Dimension der Körpersprache wie Mimik und Gestik unterstützt oder ersetzt unsere Worte in der Interaktion mit anderen Sprechenden. Die Gebärdensprachen stellen ein eindrückliches Beispiel dafür dar, wie Sprache per se multimodal und mehrsprachig sein kann. Wie wir uns in einem Raum bewegen oder eben nicht bewegen – denken wir an die Zeit der Covid-19-Pandemie – eröffnet eine weitere Interpretationsebene von Sprache.

Unsere postmigrantische Gesellschaft zeichnet sich durch die verschiedenen Formen der Migration und die damit verbundene Koexistenz von zahlreichen Sprachen, sprachlichen Varietäten und Registern aus. Obwohl Mehrsprachigkeit und Translanguaging (Verwendung des gesamten linguistischen Repertoires) im Alltag verbreitet sowie im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend geltend sind, herrscht eine gewisse Unsicherheit, wenn wir in der pädagogischen Praxis, aber auch in der Familie mit mehreren Sprachen umgehen. Die vorliegende Broschüre bietet Fachpersonen, Eltern, Studierenden und weiteren Interessierten wissenschaftlich begründete und klar formulierte Erklärungen für Fragen, die im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit, Translanguaging und Sprachkompetenz zutage treten. Somit schliessen die Autorinnen die Lücke zwischen den empirischen Erkenntnissen und ihrer Anwendung in der pädagogischen Praxis und liefern einen gut gelungenen Beitrag zur bewussten und begründeten Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in schulischen und ausserschulischen Kontexten.

¹ Yunkaporta, T. (2020). Sand talk. How Indigenous thinking can save the world. HarperOne.

Einleitung

Jedes Kind hat das Recht, in allen seinen Sprachen zu lernen. Auch Kinder mit erschwertem Spracherwerb oder Lernschwierigkeiten können mehrsprachig aufwachsen. Sprachprobleme verstärken sich nicht durch Mehrsprachigkeit und im menschlichen Gehirn geht eine Sprache nicht auf Kosten einer anderen. Im Projekt Sprachen inklusiv bringen wir mit Ihnen gemeinsam mehrsprachiges Lernen in die Praxis.

Mit der Audioeinspielung dieser Aussagen begannen wir 2021 die Werbung für das Projekt *Sprachen inklusiv*, das von der Pädagogischen Hochschule FHNW und dem Bundesamt für Kultur BAK gefördert wird. Wir – vier praxiserfahrene Fachpersonen aus Logopädie und Schulischer Heilpädagogik und Dozierende am ISP, dem Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der PH FHNW – durften mit Kolleg*innen an integrativen und heilpädagogischen Schulen, an Sprachheilschulen und in einer Spielgruppe am Thema *Mehrsprachigkeit für alle* arbeiten.

Die vorliegende Broschüre widmet sich den Hindernissen auf dem Weg zu einer sprachen-inklusive Bildungspraxis. Die Projektteilnehmenden und wir haben viele bestätigende und ermutigende Erfahrungen gemacht, sind im Projektverlauf aber immer wieder auch auf Schwierigkeiten gestossen und fühlten uns an verschiedenen Stellen gebremst. Wir haben diese Hindernisse zu sortieren versucht und haben fünf Gruppen gefunden:

Annahmen und Denkweisen:

Diese betreffen das Wissen über Mehrsprachigkeit sowie Alltagstheorien über Sprache und Sprachenlernen, aber auch über Kommunikation und Zusammenleben. Gängige Annahmen und Einstellungen führen zum Festhalten an einer einsprachigen Lehr-Lernpraxis, die aus wissenschaftlicher Sicht keine Vorteile hat.

Einstellungen und Emotionen:

Diese betreffen Einstellungen, die auf das Erleben und subjektiv Wahrgenommenes zurückzuführen sind. Die Sprachenvielfalt löst Verlust- oder Fremdheitsgefühle und Bedürfnisse nach Kontrolle und Ordnung aus. Der Appell zum Umbau in Richtung mehrsprachige Bildung ruft Ängste, Widerstände oder Kränkungen hervor.

Verhaltensmuster und Gewohnheiten:

Berufliches Handeln besteht zum Teil aus Routinen und tradierten Schemata, auch in pädagogisch-therapeutischen Berufen. Neben bewussten und gezielten Aktionen und Interventionen gibt es ein eher beiläufiges Verhalten wie etwa die Gruppenführung, Aufgabeninstruktionen u. ä. Dieses Verhalten wird nicht dauernd hinterfragt und reflektiert. Für die Einbeziehung der Erstsprachen in Unterricht und Förderung fehlen standardisierte Muster, Modelle und Erfahrungen.

Rahmenbedingungen:

Einige schulische Lernbereiche sind stärker von gesellschaftlichen Diskussionen und politischen Verhältnissen geprägt als andere. Mehrsprachiges Lernen wird oft zusammen mit strittigen Fragen von Diversität, Einwanderung und Gleichberechtigung diskutiert. Zu solchen spannungsreichen Themen erhalten Lehrpersonen und Schulen tendenziell diffuse Berufsaufträge. Reglemente, Vorgaben und strukturelle Bedingungen sind uneinheitlich, nicht widerspruchsfrei und erschweren teilweise die Innovation des mehrsprachigen Lernens.

Zweifel im Arbeitsalltag:

Veränderungen und neue Ziele in der täglichen Arbeit beanspruchen nicht nur die Bereitschaft zur Umstellung, sondern Zeit, Knowhow, Auswahl und Anschaffung von Material und Organisation, vor allem in der Phase der Umstellung. Vor und während der Umsetzung entstehen weitere Einwände und Fragen. Der Schritt von einer abstrakten pädagogischen Befürwortung hin zur konkreten alltäglichen Umsetzung ist nicht klein.

Für mehrsprachiges Lernen des einzelnen Kindes oder von Jugendlichen und sprachenübergreifendes Lernen in den Klassen stehen viele Ressourcen zur Verfügung:

- die Sprachenkenntnisse in der Schüler*innen-schaft und deren Familien sowie in den Schulkollegien,
- Übersetzungshilfen,
- digitale und analoge mehrsprachige Materialien (Bücher, CDs, online verfügbare Audios und Videos, interaktive Tools, Lernplattformen, Ton- und Speichermedien, Lehrmittel),
- lernendenzentrierte didaktische Konzepte,
- zahlreiche Projekte zur Mehrsprachigkeitsförderung mit Ideen, Vorlagen und Modellplänen,
- umfangreiche Literatur mit vielfältigen Anregungen.

Es geht nicht um einen zusätzlichen Aufgabenbereich in der Schule, sondern um die Einbeziehung der genannten Ressourcen in die eigene Unterrichts- und Fördertätigkeit. Dennoch vollzieht sich der Wandel langsam, bleibt an vielen Orten ganz aus oder wird sogar aktiv aufgehalten. Sollen alle Sprachen in den Bildungseinrichtungen inkludiert und eine Praxis mehrsprachigen Lernens für alle entwickelt werden, ist deshalb die Bearbeitung der Hindernisse vorrangig.

Die Broschüre ist ein Wegweiser durch Fragen wie: «Überfordert die Mehrsprachigkeit nicht ein Kind mit Lernschwierigkeiten?» oder «So viele verschiedene Sprachen in der Klasse – wie soll man da alle mitnehmen?»

*49 solcher Fragen werden kurz und bündig erörtert und beantwortet. Sie können nach Interesse ausgewählt und einzeln gelesen werden. Jede Frage kann für sich genommen in Teambesprechungen, bei Elternanlässen usw. verwendet werden, aber natürlich kann auch der gesamte Leitfaden systematisch durchgearbeitet werden. Je selbstverständlicher mehrsprachiges Lernen für Lehr-, Fachpersonen und Erziehungsberechtigte wird, desto besser werden wir der Realität der Kinder und Jugendlichen gerecht und unterstützen ihre Potentiale. Das Projektteam freut sich auf die 50. Frage, die die Leser*innen einreichen. Sie erhalten eine persönliche Antwort.*

Kontakt: Simone Kannengieser
simone.kannengieser@fhnw.ch

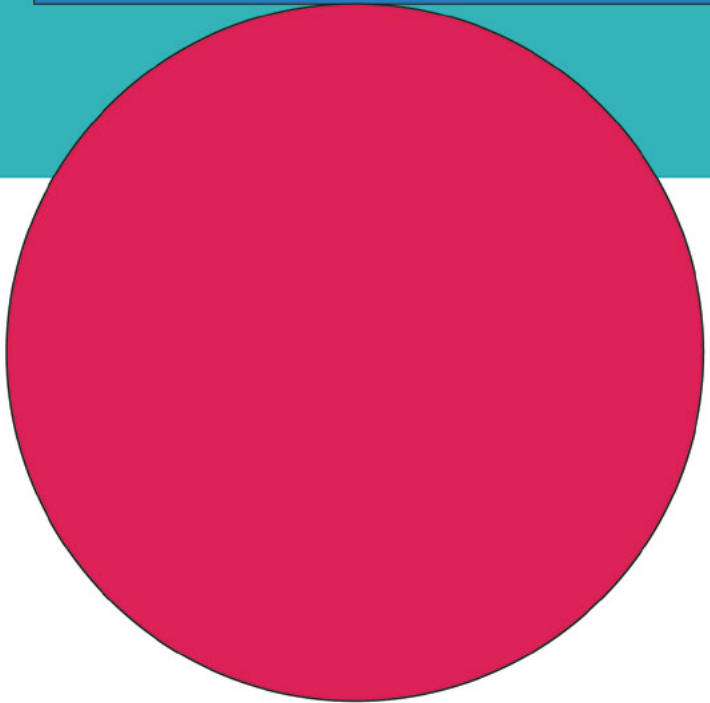
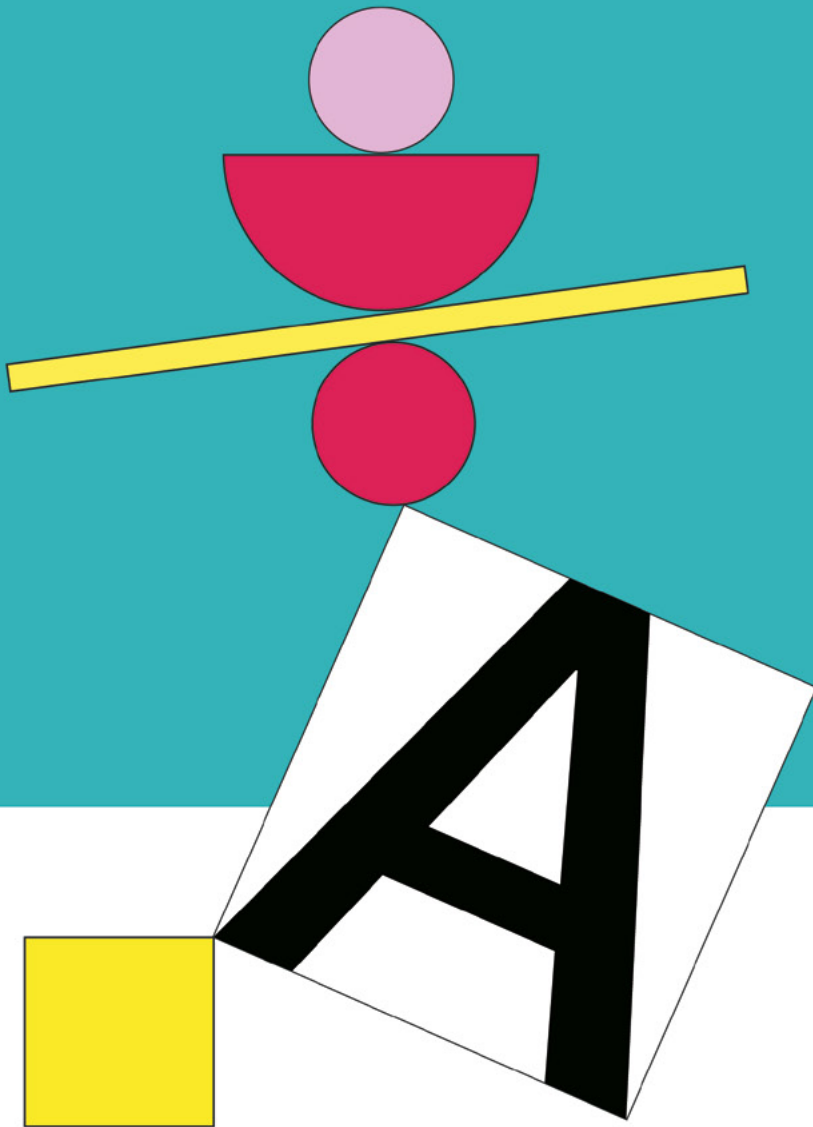
Denselben Kontakt können Sie verwenden, um eine Vorstellung der Broschüre an Ihrem Schulstandort, eine Weiterbildung für Ihr Team oder andere Dienstleistungen anzufordern.

Aus dem Projekt ist ausserdem das **Padlet Sprachen inklusiv** mit **Materialempfehlungen** entstanden. Es enthält Hinweise auf Lehrmittel und Bücher, Unterrichtsideen, Wörterlisten und Infos zu Sprachen, Bilderbücher und Geschichten, Online-Ressourcen und digitale Hilfen. Auf dem Padlet finden sich ausserdem Dokumente, die den Einbezug von Mehrsprachigkeit gemäss **Lehrplan 21** und in die Förderung aufzeigen. Ein ausgearbeiteter detaillierter **Förderplan** demonstriert die Einbeziehung mehrsprachigen Lernens beispielhaft für eine*n Schüler*in.

Nutzen Sie das Padlet:

<https://bit.ly/Padlet-Sprachen-inklusive>





Hindernis

Annahmen
& Denkweisen



Sprachförderung = Deutschförderung?

Im Schulalltag wird von Sprachförderung gesprochen. Es werden Aussagen gemacht, Sprachförderung sei grundsätzlich wichtig oder Schüler*in X brauche verstärkte Sprachförderung. Hierbei geht man implizit davon aus, dass mit Sprachförderung Deutschförderung gemeint ist. Eigentlich geht es bei diesen Äusserungen nicht um die Förderung von Sprache, sondern um die Förderung einer Sprache, nämlich der deutschen.

Was ist daran problematisch, wenn im schulischen Kontext Sprache mit Deutsch gleichgesetzt wird? Man kann zwischen Sprache in einem allgemeinen Sinn von menschlicher Sprachfähigkeit (langage) und Einzelsprache im Sinne bestimmter Zeichensysteme (langue) unterscheiden. Eine Sprachförderung, die sich nur auf das Erlernen und Üben von Zeichen und Strukturen einer bestimmten Sprache bezieht, bleibt oberflächlich. Eine weiterreichende Sprachförderung zielt auf das Vermögen, Sprache zu verarbeiten und zu verwenden. Das kann sogar besser gelingen, wenn mehrere Sprachen beteiligt sind.

Ausserdem wird durch die oben geschilderte Gleichsetzung die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen negiert und die Zuständigkeit der Schule ausschliesslich für die deutsche Sprache zementiert. Bei der Nationalstaatenbildung im 19. Jh. war die Einsprachigkeit ein wichtiges Merkmal eines Nationalstaates.¹

Einsprachigkeit mag damals zeitgemäss gewesen sein. Heute sehen Klassenzimmer häufig anders aus. Die Schule sträubt sich jedoch gegen eine Ausrichtung auf diese gesellschaftliche Realität.² Anstelle einer Anpassung an ihre mehrsprachige Schüler*innenschaft wird Einsprachigkeit und die alleinige Wertigkeit von Deutsch im Unterricht als «natürlich» und per se logisch dargestellt, beispielhaft erkennbar an der Verwendung des Wortes Sprachförderung für Deutschförderung. «Gibbons (2013) schreibt dazu sehr treffend, dass jedes Unternehmen, das feststellt, dass bestimmte Produkte nicht mehr nachgefragt werden, diese aus dem Programm nimmt und neue entwickelt, um dem Bedarf der Kund_innen gerecht zu werden. Nicht so das Bildungssystem.»³

Deutschförderung hat durchaus ihre Berechtigung im Schulalltag, sollte aber auch als solche bezeichnet werden. Sprachförderung kann mehr sein als Deutschförderung. Die verschiedenen Erstsprachen der Schüler*innen können für das Lernen genutzt und in den Unterricht einbezogen werden. Neben dem Lernerfolg im jeweiligen Unterrichtsfach werden dadurch auch die diversen Erstsprachen gefördert. Wenn Sprachförderung propagiert wird, sollte damit die Förderung der gesamten sprachlichen Kompetenz eines Individuums gemeint sein, nicht nur eine bestimmte Einzelsprache. Pädagogische Fachpersonen sollen bewusst entscheiden, wodurch sie Sprache in einem allgemeinen Sinn fördern und in welchen Sprachen sie wann fördern. Bei Sprachförderung handelt es sich nicht allein um die Förderung der deutschen Sprache.

¹ Gogolin 2009: 15f.
² Schader 2013: 22.
³ Heinemann und Dirim 2016: 211.

¹ Riehl 2014a.
² Riehl 2014a: 21.
³ Riehl 2014a: 22.
⁴ Riehl 2014a: 25–31.
⁵ Garrett 2010: 12.
⁶ Riehl 2014a: 34.
⁷ Paradis und Nicoladis 2007: 279.

Sind gemischt-sprachliche Äusserungen ein Ausdruck mangelnder Sprachbeherrschung?

Im öffentlichen Leben begegnet man immer wieder Menschen, die Sprachen mischen. So ist z.B. im Zug zu hören «Ich freue mich sehr de que vayamos juntos al cine hoy.» (Ich freue mich sehr, dass wir heute zusammen ins Kino gehen.) Während aussenstehende Zuhörer*innen vielleicht einen Teilsatz verstehen, ist der zweite Teil des Satzes nicht mehr verständlich, wenn Kenntnisse in der entsprechenden Sprache fehlen. Der oder die Gesprächspartner*in scheint aber zu verstehen und antwortet ebenso in gemischt-sprachlichen Äusserungen.

Was geschieht hier und weshalb sprechen diese Menschen nicht «wohlgeformt» in einer Sprache? In der Fachsprache wird dieses Phänomen als Code-Switching, teilweise auch als Code-Mixing, bezeichnet.¹ Gemeint ist ein Wechsel zwischen verschiedenen «Codes», wobei neben einer Sprache ein Dialekt ebenfalls ein «Code» sein kann.² Gemischt-sprachliche Äusserungen von Standardsprache und Schweizerdeutsch gehören folglich zum Phänomen des Code-Switchings. In der Literatur ist es umstritten, ob man nur von Code-Switching spricht, wenn Sätze oder Teilsätze in verschiedenen Sprachen kombiniert werden oder bereits, wenn einzelne Wörter einer anderen Sprache eingebaut werden.³

Es existieren vielfältige Begründungen für das Auftreten des Code-Switchings. Zum einen lassen sich strategische Gründe (z.B. Betonung von gewissen Äusserungsteilen) oder äussere Faktoren festmachen, beispielsweise der Wechsel zu einem Thema, das überwiegend in der einen Sprache erlebt wird. Zum anderen kann Code-Switching auch unbewusst geschehen, wenn beispielsweise aufgrund einer vorhergegangenen Äusserung, die eine Sprache rascher aktiviert wird als die andere.⁴ Code-Switching dient ebenfalls dazu, die soziale Gruppenzugehörigkeit zu markieren.⁵ Das scheinbar mühelose Wechseln zwischen den verschiedenen Sprachen bedarf hoher Sprachkompetenz. In gemischt-sprachlichen Äusserungen dient eine Sprache als Matrixsprache und gibt vor, welchen grammatischen Regeln die Äusserung zu folgen hat. Die zweite Sprache wird in die Matrixsprache eingebettet.⁶ Die Kombination der Sprachen erfolgt somit regelhaft und nicht willkürlich. Gemischt-sprachliche Äusserungen werden nur in Gesprächen mit bilingualen Personen verwendet. Eine Erwerbsaufgabe für mehrsprachige Kinder besteht darin, die Regeln dieser Sprachmischungen zu verstehen und adäquat im Gespräch mit bilingualen Gesprächspartner*innen einzusetzen.⁷

Kann Mehrsprachigkeit zu einer Überforderung der Kinder führen?

Im Erwachsenenalter ist das Erlernen einer Fremdsprache arbeitsintensiv. Viel Aufmerksamkeit und Konzentration ist bei den ersten Anwendungsversuchen der neu erworbenen Sprache erforderlich. Diese Erfahrung, auf den kindlichen Mehrsprachenerwerb übertragen, legt die Überlegung nah, ob Mehrsprachigkeit für Kinder nicht überfordernd sein kann. Aber lässt sich das Erlernen einer Fremdsprache tatsächlich gleichsetzen mit dem Spracherwerb in der Kindheit?

In den sensiblen Phasen des Spracherwerbs sind Kinder im Lernen von Sprachen den Erwachsenen weit überlegen.¹ Mit Leichtigkeit greifen sie die in ihrer Umgebung regelmässig angebotenen Sprachen auf. Durch das Hören der Sprachen und die unbewusste Anpassung der eigenen sprachlichen Äusserungen an die Umgebungssprachen haben Kinder die Fähigkeit, mühelos mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben. Einzige Voraussetzung ist, dass die Sprachen im alltäglichen Handeln kontinuierlich angeboten werden. Erscheint es nicht sinnvoll, diese besondere Fähigkeit der Kinder zu unterstützen?

Kann die Mehrsprachenentwicklung als Fähigkeit und nicht als Überforderung betrachtet werden, so ist es leichter, die Türen für eine Sprachenvielfalt zu öffnen. Neben und mit der Umgebungssprache können andere Sprachen gewinnbringend genutzt werden. Zum Beispiel vergrössert sich der Wortschatz in allen Sprachen dadurch, dass die verschiedenen Sprachen nicht mehr ausschliesslich kontext- oder personengebunden verwendet werden, sondern die Schüler*innen ihre Erstsprachen auch in den Schulalltag einfliessen lassen dürfen. Ebenso kann das Sprachbewusstsein aller Kinder durch einen Vergleich der verschiedenen Sprachen miteinander gefördert werden. Dies sind nur zwei von vielen Beispielen. Nicht zuletzt wird durch die Offenheit für die Sprachenvielfalt die erforderliche Kontinuität des Sprachenangebotes gesichert und somit die Fähigkeit der Kinder, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben, unterstützt.

- 1 Vgl. Bredthauer und Engfer 2018.
- 2 Vgl. z.B. Bialystok et al. 2012, D'Souza et al. 2021.
- 3 Vgl. Reich 2017.
- 4 Vgl. Trösch 2016.
- 5 Vgl. Riehl 2014b.
- 6 Vgl. Lange und Pohlmann-Rother 2020.

Fehlt die Zeit, in der die Kinder ihre Erstsprachen verwenden, für das Lernen der deutschen Sprache?

Wenn Kinder oder Jugendliche Deutsch als Zweitsprache lernen, brauchen sie dafür Zeit und Gelegenheiten für die Anwendung und das Üben dieser Sprache. Daraus wird der Schluss gezogen, dass die Erstsprachen allenfalls in die Familien und die ausserschulische Lebenswelt gehören, und dass schulische Zeit, in der die Erstsprachen verwendet würden, von der Lernzeit für Deutsch abgehe.¹ Diese Annahme beruht auf der sogenannten «time-on-task-Hypothese». Diese Hypothese besagt allgemein, dass der Umfang der aktiven Lernzeit ein zentraler Faktor für Lernerfolg ist. Dabei geht es normalerweise um die genaue Messung der Zeit, die Schüler*innen aktiv und bewusst einem Lerngegenstand widmen. Time-on-task lässt sich aber als Messgrösse nicht problemlos auf das Sprachenlernen anwenden, denn es vollzieht sich nicht in erster Linie im Rahmen von zeitlich abgegrenzten Lernaufgaben, sondern in impliziten Lernprozessen in der jeweiligen sprachlichen Umgebung. Zudem gibt es die entgegengesetzte Hypothese, dass Lerneffekte und Kompetenzen in der einen Sprache auf die andere transferiert werden. Davon kann man auch im schulischen Kontext ausgehen. Und Mehrsprachigkeit kann Vorteile für die sprachliche, aber auch die kognitive Entwicklung haben.²

Diese sollten ausserschulisch und schulisch unterstützt werden. Es macht keinen Sinn, mit der «time-on-task-Hypothese» verschiedene Lernziele in Konkurrenz zueinander zu setzen. Sonst könnte man beispielsweise argumentieren, dass jede Stunde für das Musizieren verlorene Zeit für das sportliche Training sei, dass Chemieunterricht auf Kosten von Physikunterricht gehe, usw.³ Es stimmt natürlich, dass für das Deutschlernen ausreichende Verwendungszeiten erforderlich sind. Allerdings ist auch das nicht absolut: In einer Studie wuchsen die Deutschkenntnisse von Kindern linear mit zunehmender Betreuungszeit in deutschsprachiger Umgebung, das aber nur bis zum Umfang von 25 Stunden pro Woche.⁴ Dass Menschen in ihren Lebenstagen, -wochen und -jahren genügend Zeit für den Erwerb und Gebrauch mehrerer Sprachen haben, ist bewiesen: mehr als die Hälfte der Menschheit ist zwei- oder mehrsprachig.⁵ Erkennt man Erst- und Zweitsprache als gleichwertig an und hat Wissen über Mehrsprachigkeit z.B. aus Weiterbildung erworben,⁶ zerstreuen sich die Bedenken, dass die Benutzung der Erstsprache auf Kosten des Deutschlernens gehe.

¹ Kuhl 2010: 716.

Ist es für Kinder mit Beeinträchtigung möglich, mehrere Sprachen auf einmal zu lernen?

- 1 Vgl. u.a. Niederberger 2003; Wilken 2014.
- 2 Vgl. u.a. Kay-Raining Bird et al., 2005; Beauchamp et al. 2020; Cleave et al. 2014; Feltmate und Kay-Raining Bird 2008; Niederberger 2003; Gonzalez-Barrero und Nadig 2018; Kay-Raining Bird et al. 2016.

Zur Erfüllung der alltäglichen Anforderungen und Erreichung individueller Ziele erhalten Kinder mit besonderem Bildungsbedarf zusätzliche Fördermassnahmen mit Unterstützung durch Fachpersonen. Wenn das Lernen schon grundlegend der Unterstützung bedarf, wie sollen die Kinder dann zusätzlich mehrere Sprachen lernen?

Schon bei einsprachigen Kindern mit Beeinträchtigungen verläuft die Sprachentwicklung höchst unterschiedlich. Sie kann entsprechend, verzögert, aber auch abweichend gegenüber der «typischen» Sprachentwicklung sein. Folglich besteht auch bei Mehrsprachenerwerb keine Norm, an der gemessen werden kann. In der Literatur werden einige Fallbeispiele von mehrsprachig aufgewachsenen Kindern mit besonderem Förderbedarf beschrieben.¹ Die Mehrsprachenentwicklung verläuft individuell, aber auch abhängig von der Intensität und Art des Sprachangebots unterschiedlich. Die Beispiele zeigen jedoch, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf – bei ausreichendem Sprachenkontakt – durchaus die Fähigkeit haben, mehrere Sprachen zu verstehen, zu sprechen sowie zu lesen und zu schreiben. Dies bestätigen zahlreiche Studien. Sie zeigen zudem: Mehrsprachigkeit führt nicht zu einer Sprachentwicklungsverzögerung oder zu anderen nachteiligen Effekten.²

Bedeutet das, dass neben den grundlegenden Fördermassnahmen auch Sprachen geübt werden müssen? Bei der Betrachtung der Fallbeispiele ist zu erkennen, dass mit den Kindern, die mehrere Sprachen auf einmal erlernt haben, keine der Sprachen geübt wurde. Die Bezugspersonen (Familie und Fachpersonen) in den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder waren der Mehrsprachigkeit gegenüber positiv eingestellt, wodurch im Alltag mit dem Kind in zwei oder mehr Sprachen kommuniziert wurde. So konnten die Kinder auf natürliche Weise verschiedene Sprachen erfahren, erleben und dadurch lernen, ohne dass sie eine zusätzliche Fördermassnahme benötigten.

Schadet die mehrsprachige Kommunikation dem Deutschlernen?

Ein Aspekt, der den Erwerb einer Sprache beeinflusst, ist die Häufigkeit des Sprachinputs (Inputquantität). Auf den ersten Blick liegt der Schluss nahe, dass Zeit, die für die mehrsprachige Kommunikation aufgewendet wird, für das Deutschlernen fehlt. Auf den zweiten Blick sieht die Sachlage anders aus.

Mehrsprachige Menschen haben ein individuelles Sprachrepertoire, das die Gesamtheit all ihrer Sprachen und Dialekte umfasst.¹ Das individuelle Sprachrepertoire resultiert aus der persönlichen Sprachbiografie und der sprachlichen Sozialisierung. Dass sich Sprachen und Dialekte einer sprechenden Person gegenseitig beeinflussen, ist immer zu erwarten. Es kommt deshalb erwartungsgemäss zu Interferenzen. D.h. gewisse Strukturen aus der einen Sprache werden auch in der anderen verwendet. Teilweise sind sie dort zielkonform, teilweise nicht. So ergeht es aber nicht nur mehrsprachigen Menschen. Selbst bei einsprachigen Menschen mit geringen Kenntnissen einer Fremdsprache verändern sich durch das Lernen dieser Fremdsprache die Muster ihrer Erstsprache.²

Gemäss der Interdependenzhypothese nach Cummins besteht eine wechselseitige positive Beeinflussung der verschiedenen Sprachen. Voraussetzung ist die Förderung der Sprachen und eine angemessene Motivation der Sprecher*innen.³ Somit dient die mehrsprachige Kommunikation indirekt auch dem Deutschlernen. Die Förderung der mehrsprachigen Kommunikation fokussiert Sprache als Gesamtkonstrukt und nicht eine Einzelsprache. Diese Art der Sprachförderung geht weiter als das Erlernen von Grammatik und Lauten einer Einzelsprache und wirkt sich positiv auf alle Sprachen aus, die ein Kind lernt. Wie oben beschrieben sind durch das dynamische Interagieren der verschiedenen Sprachen auch Interferenzen zu erwarten, die in der jeweiligen Sprache «Fehler» generieren. Hat die mehrsprachige Kommunikation im Unterricht Platz, können genau diese Interferenzen zum Anlass genommen werden, um über Sprachen nachzudenken. Sprachvergleiche machen Strukturen von Sprachen für alle Kinder gut erfassbar, gleichgültig ob sie die jeweiligen Sprachen sprechen. Nochmals zurück zur Ausgangsfrage: Es stellt sich ebenso die Frage, ob das Deutschlernen aufgrund des Englisch- oder Französischunterrichts zu Schaden kommt? Wohl kaum.

Die Sorge in Bezug auf das Deutschlernen zeigt vielmehr, dass das Monopol der deutschen Sprache im Deutschschweizer Bildungssystem durch jahrzehntelange Tradition noch immer als per se logisch und «natürlich» angesehen wird.

Diese einseitige Fokussierung auf das Deutschlernen ist im Hinblick auf mehrsprachige Klassenzimmer aber nicht funktional.⁴ Sie ist vielmehr Ausdruck einer unterschiedlichen Wertigkeit von Sprachen. Die normative Durchsetzung von Einzelsprachigkeit dient immer auch der Herrschaftssicherung der Mehrheitsgesellschaft.⁵ Welcher Sprache die Gesellschaft wie viel Wert beimisst, folgt nicht objektiven Kriterien. Vielmehr entwickelt sich Sprachprestige aufgrund sozialer Ordnung und historischer Entwicklungen einer Gesellschaft.⁶ Die Sorge, dass bei einer mehrsprachigen Kommunikation das Deutschlernen zu kurz kommt, ist unbegründet. Es ist nicht die Umgebungssprache, sondern die Familiensprache, die im Jugendlichen- und Erwachsenenalter häufig verloren geht.

- 1 Berthele 2010: 226.
- 2 Brown 2007; zitiert nach Berthele 2010: 233.
- 3 Caprez-Krompák 2010: 66.
- 4 Heinemann und Dirim 2016: 211.
- 5 Heinemann und Dirim 2016: 202.
- 6 De Swaan 2001: 6.

Stellt Mehrsprachigkeit ein Hindernis für den Übergang Schule-Beruf dar?

Diese Frage formuliert die Sorge, dass mehrsprachige Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen Nachteile beim Finden einer Lehrstelle haben. Arbeitgebende erwarten in der Regel, dass Bewerber*innen Deutsch auf einem gewissen Niveau sprechen und verstehen, um berufliche Aufgaben und Herausforderungen bewältigen zu können. Es wird befürchtet, dass es für mehrsprachige Schüler*innen schwieriger ist, sich in der Berufsschule und am Arbeitsplatz zurechtzufinden und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse sprachlich adäquat auszudrücken und zu zeigen.

Beim Übergang Schule-Beruf handelt es sich um einen komplexen Prozess, bei dem unterschiedliche Einflüsse und Bedingungen wirksam sind: Möglichkeiten und Grenzen des Bildungssystems, volkswirtschaftliche, sozial- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge und Bewältigungskompetenzen auf individueller Ebene.¹

Die Deutschkompetenz stellt somit nur einen unter vielen Faktoren dar, wenn es darum geht, eine berufliche Anschlusslösung zu finden. Benachteiligungen bei Schüler*innen mit Migrationserfahrungen und niedrigem sozio-ökonomischem Status existieren nach wie vor im Schweizer Bildungssystem.² Solche Schüler*innen werden bei gleicher Leistung weniger gut als ihre Mitschüler*innen beurteilt, wobei Faktoren wie Mehrsprachigkeit, Herkunft, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht eine Rolle spielen.³ Jungen mit Migrationsgeschichte aus sog. Arbeiterfamilien, die in Ballungsgebieten wohnen, scheinen am stärksten benachteiligt.⁴ Je nach Herkunft und Name sind sie schon im Bewerbungsverfahren mit Zugangsbarrieren konfrontiert. Das Programm Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) verbessert die Chancen für Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache auf berufliche Anschlusslösungen nach der obligatorischen Schulzeit.⁵ Gute Beziehungen und soziale Unterstützung durch Eltern, Lehrpersonen und Mitschüler*innen fördern den Bildungsaufstieg von mehrsprachigen Jugendlichen aus benachteiligten Milieus.⁶

- ¹ Vgl. Pool Maag 2016.
- ² SKBF 2018: 75.
- ³ Vgl. Kronig 2007.
- ⁴ Sturm 2016: 87.
- ⁵ Roos 2017: 2.
- ⁶ Neuenschwander et al. 2022: 209.

Erstsprachen können als berufliche Potenziale und Ressourcen betrachtet werden, da mehrsprachige Auszubildende in einer multikulturellen Arbeitsumgebung erfolgreich sein können: Sie kommunizieren in mehreren Sprachen, zum Beispiel in international ausgerichteten Unternehmen oder mit Kund*innen in Branchen wie Tourismus, Medizin, Dienstleistung und Gastgewerbe.

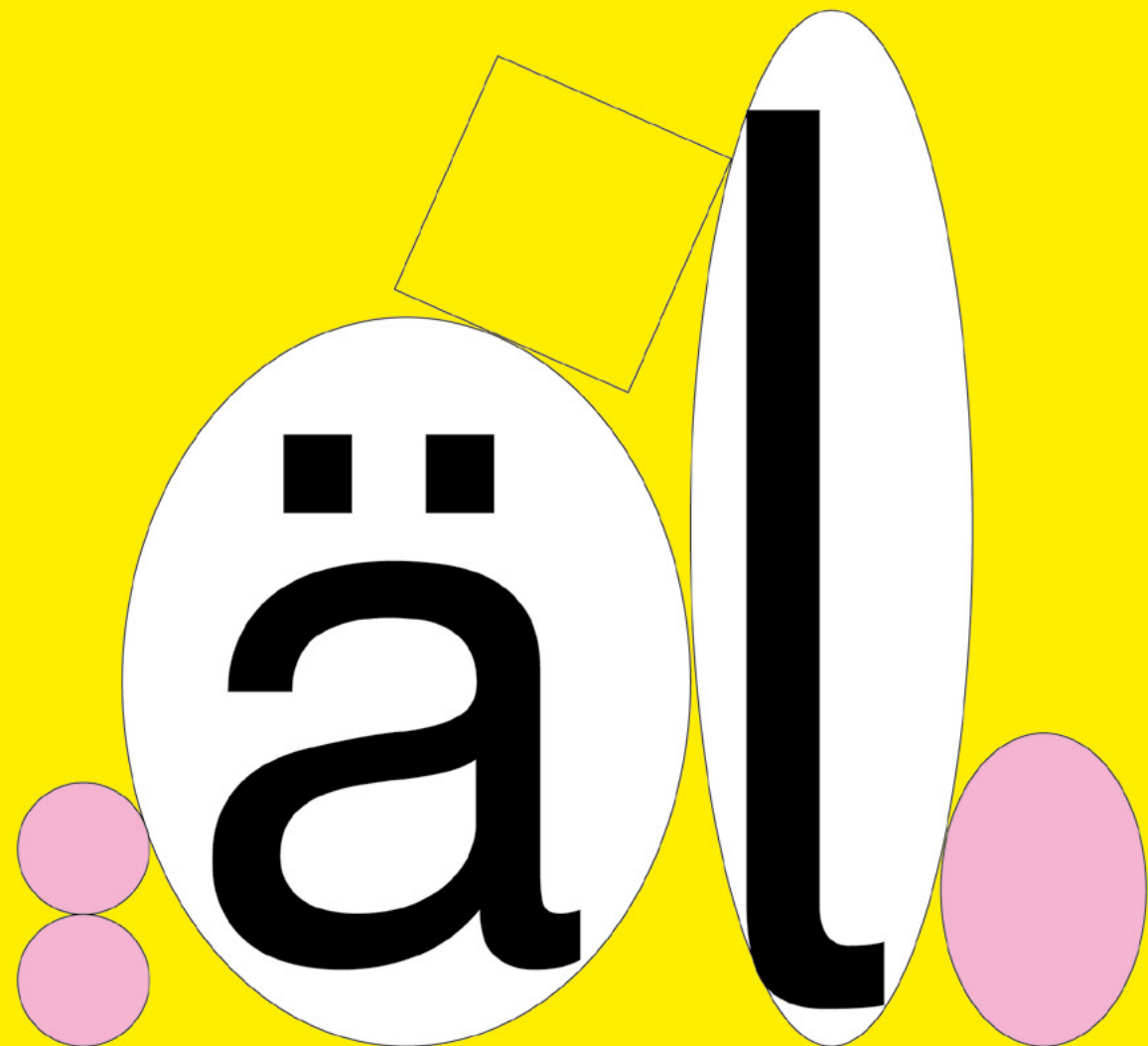
Steigen mit der Anzahl an Sprachen in einer Schule die Verständigungsschwierigkeiten?

- ¹ Goethe-Institut 2023.

Wenn Schüler*innen mit vielen verschiedenen Sprachen in einer Schulklasse sind, kann es schwierig sein, einen gemeinsamen Sprachkonsens zu finden. Es kann auch zu Missverständnissen kommen, wenn Wörter oder Redewendungen unterschiedlich interpretiert werden. Für Lehrpersonen kann es herausfordernd sein, den Unterricht für alle Schüler*innen zugänglich zu machen und so zu gestalten, dass er für alle verständlich ist und alle unterstützt werden.

Auf den ersten Blick kann sprachliche Vielfalt als ein Hindernis für Verständigung gesehen werden. Auf den zweiten Blick kann Sprachenvielfalt in einem viersprachigen Einwanderungsland, wie es die Schweiz ist, als Ressource betrachtet werden. Der europäische Referenzrahmen erklärt, es sei Ziel und wichtiges Prinzip, den Schatz vielfältiger Sprachen zu schützen. Es bedürfe grosser Anstrengung im Bildungssystem, die sprachliche Vielfalt nicht mehr als Hindernis für die Verständigung zu betrachten, sondern als gegenseitige Bereicherung.

Die Schule ist aufgrund ihrer sprachlich heterogenen Lernenden ein idealer Ort, um vielfältige Sprachenerfahrungen zu machen und mehrsprachige Kompetenzen zu erwerben. Die unterschiedlichen Erfahrungen mit vielfältigen Sprachen und Dialekten ermöglichen den Schüler*innen, Bezüge zu bestehenden Sprachkenntnissen herzustellen. In der Lern- und Gesprächssituation greifen sie auf Bekanntes aus Sprachen und Dialekten zurück, um eine zielführende Kommunikation zu gestalten und eine gegenseitige Verständigung zu erreichen. Neben Peers können sowohl mehrsprachige Lehr-, Fach- oder Assistenzpersonen als auch digitale Wörterbücher oder Übersetzungsprogramme sprachvermittelnd zum Einsatz kommen. Zudem können sprachbegleitende Mittel wie Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw. oder Bilder und Piktogramme zur Verständigung genutzt werden. Wenn Schüler*innen mehrsprachig sind, können sie miteinander in verschiedenen Sprachen kommunizieren und sich so besser verstehen. Dies kann auch dazu beitragen, die Wertschätzung für verschiedene Sprachen, Empathie und Perspektivenübernahme sowie interkulturelles Verstehen zu fördern.



Kann eine Sprache ohne feste Lernstrukturen fehlerfrei erlernt werden?

Die Beherrschung einer Sprache wurde lange Zeit an dem Niveau «idealer Muttersprachler*innen» gemessen und die Sprachkompetenz mit Fehlerfreiheit in Verbindung gebracht. Der Weg dorthin führte demnach über das systematische Lernen und Üben einer Sprache neben oder nach der anderen Sprache. Ab wann ist jemand eine oder ein «ideale*r Muttersprachler*in», und kann aus Fehlern nicht gelernt werden?

¹ Vgl. Fiehler 2003.
² Trim et al. 2010: 15–17.

Menschen erwerben Sprachen in allen möglichen sozialen Bezügen, der Begriff «Muttersprache» wird in der Fachsprache nicht mehr verwendet. Sprachentwicklung ist auch in der Erstsprache ein Prozess der lebenslangen Entwicklung und Veränderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Je nach physiologischen, gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen sind die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten Erweiterungs- oder Abbauprozessen unterworfen.¹ Eine dynamische Entwicklung also, die es kaum erlaubt, von der «idealen Muttersprache» auszugehen. Auf welchem Lernweg werden diese sprachlichen Fähigkeiten erworben?

Bei der Ein- oder Mehrsprachenentwicklung werden die sprachlichen Fähigkeiten in der kommunikativen Praxis innerhalb verschiedener Kontexte erworben. Die Reflexion über die eigene Sprache geschieht durch einen bewussten oder unbewussten Abgleich mit der Umgebungssprache. Dabei werden die eigenen Fehler erkannt, angepasst und Alternativen direkt in der Kommunikationssituation erprobt. Sind dann Fehler nicht sogar hilfreich in der Sprachentwicklung? Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, in Kooperation mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), sieht das Ziel des Mehrsprachenerwerbs darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. Es steht somit nicht die Perfektion der Sprache(n) im Vordergrund, sondern die Befähigung, die Bedürfnisse der kommunikativen und interaktiven Teilhabe am täglichen Leben zu befriedigen.²

- 1 Schweizerische Eidgenossenschaft o.J.a.
- 2 Wocken o. J. : 101.
- 3 Prengel 1987, im Titel.

Ist es gerecht, alle Lernenden hinsichtlich ihrer Sprachen gleich zu behandeln?

Bei einer Zunahme an Heterogenität in Lerngruppen sind die dafür erforderlichen personellen, zeitlichen und fachlichen Ressourcen oftmals nicht vorhanden. Wenn das Ziel ist, den heterogenen Lernvoraussetzungen und Lernstilen aller Schüler*innen gerecht zu werden, ihnen die nötige Unterstützung zu geben und auf Lernbedürfnisse sowie Fähigkeiten aller gleichermaßen einzugehen, dann können die vielen sprachlichen Einzigartigkeiten und herkunftsbezogenen Besonderheiten der Schüler*innen als zu vielfältig und unübersichtlich erachtet werden. Folglich konzentrieren sich die Lehrpersonen anstatt auf die individuellen Unterschiede der Schüler*innen auf ihre Gemeinsamkeiten, wie z.B. die gemeinsame Unterrichtssprache Deutsch. Ist ein solch einsprachiges Lernen für alle Schüler*innen gerecht?

Die Frage nach der formalen Gerechtigkeit hat u.a. damit zu tun, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, unabhängig von ihrer sprachlichen oder sozialen Herkunft. Die Schweizer Bundesverfassung gewährleistet in Artikel 18 die Sprachenfreiheit,¹ also das Recht, sich in den eigenen Sprachen auszudrücken. Sprachliche Gerechtigkeit bedeutet zudem, dass alle Menschen Zugang zu Informationen haben, unabhängig von ihrer Sprache.

Soziale Gerechtigkeit bezieht sich auf die Schaffung von Bedingungen, unter denen alle Menschen gleichberechtigt und fair behandelt werden können. Dies bedeutet, dass bestimmte Gruppen, die aufgrund ihrer sozialen oder sprachlichen Herkunft oder aufgrund anderer Faktoren benachteiligt sind, spezielle Unterstützung benötigen, um ihre soziale und gesellschaftliche Chancengleichheit sicherzustellen. « Menschenrechtliche Gleichheit ist nicht menschliche Gleichheit ». ² Alle sind zwar gleich (berechtigt), aber alle sind verschieden: « tutti uguali, tutti diversi ». ³

Pädagog*innen stehen somit vor der Herausforderung, Gleichheit und Verschiedenheit zu beachten. Das bedeutet, alle Schüler*innen gleich zu behandeln, indem sie ihnen mehrsprachiges Lernen ermöglichen, und zugleich verschieden zu behandeln, indem sie unterschiedliche sprachliche Bedürfnisse und Fähigkeiten berücksichtigen sowie individuelle Unterstützung bieten. Es geht nicht darum, alle gleich zu behandeln, sondern darum, die Bedürfnisse jedes Kindes individuell zu erfüllen, um gleiche Chancen zu schaffen.

Ist Integration möglich, auch wenn nicht-deutsche Sprachen gesprochen werden?

- 1 Vgl. Fiehler 2003.
- 2 Trim et al. 2010: 15–17.

Die Schweiz ist ein Land mit vier Landessprachen und einer Vielfalt an Dialekten als Sprachvarietäten. Dies bietet nicht nur für die Kommunikations- und Bildungsmöglichkeiten sowie die Interaktion der Bevölkerung, sondern auch für die gesellschaftliche Integration eine grosse Chance. Schafft ein Land mit einer solchen Sprachenvielfalt damit nicht die geeignete Grundlage für eine Integration auch mit mehreren Sprachen?

Dazu passend beschreibt die Eidgenössische Migrationskommission¹ Integration als gesamtgesellschaftlichen Prozess, mit dem Ziel der Chancengleichheit und Gleichberechtigung in der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Auch in dieser Definition wird eine Vielfalt abgebildet und sie hört sich nach einer « Sowohl-als-Auch-Einladung » an, die es möglich macht, sowohl in der Herkunftsgesellschaft als auch in der Aufnahmegesellschaft integriert zu sein.² Was bedeutet dies nun für die Integration im Zusammenhang mit dem Sprechen von nicht-deutschen Sprachen? Für eine gesamtgesellschaftliche Integration ist es selbstverständlich wichtig, in der Umgebungssprache mündlich und schriftlich kommunizieren zu können. Werden in der Umgebung mehrere Sprachen gesprochen, so sind diese Sprachen ebenfalls relevant für die Integration. Demnach sollte eine Integration bei Mehrsprachigkeit besonders gut möglich sein, wenn sowohl in deutscher als auch in nicht-deutscher Sprache gesprochen wird.

Führt Mehrsprachigkeit zur babylonischen Sprachverwirrung?

Die Bezeichnung der babylonischen Sprachverwirrung wird für Missverständnisse aufgrund von Sprachbarrieren, meist weil nicht alle Beteiligten die Umgebungssprache ausreichend sprechen, ins Feld geführt.¹ Im Alten Testament wird vom Turmbau zu Babel berichtet,² einem Versuch des Menschen, Gott gleich zu kommen. Gott stoppt den Turmbau, indem er eine Sprachverwirrung hervorruft. Die Menschen, die bisher ein einziges Volk mit nur einer Sprache waren, müssen den Turmbau aufgrund unüberwindbarer Verständigungsschwierigkeiten aufgeben und werden als eine Vielzahl von Völkern mit je einer Sprache über die ganze Welt zerstreut. Diese Bibelstelle legt nahe, dass Gemeinschaften u.a. aufgrund von Sprache gebildet werden, wobei Sprachen identitätsstiftend fungieren.³ Sprachenvielfalt kann gemäss dieser Bibelstelle als etwas Negatives, gar als Gottesstrafe, interpretiert werden. Gemeinsame Handlungen einer Gesellschaft, die nicht eine einzige gemeinsame Sprache spricht, scheinen unmöglich.

Ob Gottesstrafe oder nicht, Sprachbarrieren sind herausfordernd und erschweren das Mitteilen der eigenen Bedürfnisse und das Verstehen des Gegenübers. Missverständnisse treten aber nicht nur auf, wenn unterschiedliche Sprachen gesprochen werden. Und Verständigung kann auch gelingen, wenn verschiedene Sprachen gesprochen werden. Sprachen können erlernt werden, wobei für eine erfolgreiche Kommunikation keine perfekten Grammatikkenntnisse notwendig sind. Neue Tools ermöglichen zudem ad hoc die Übersetzung von der einen in die andere Sprache und ermöglichen dadurch Verständigung. Selbst in der Bibel ist Sprachenvielfalt nicht nur negativ besetzt. Im Neuen Testament⁴ erscheint an Pfingsten der Heilige Geist und ermöglicht ein Verstehen über alle Sprachgrenzen hinweg. Die Menschen sind zwar weiterhin in verschiedene Sprachgemeinschaften auf der ganzen Welt verteilt. Die Jünger Jesu sind aber mehrsprachig und können so Gottes Wort verbreiten. Die Mehrsprachigkeit der Jünger ermöglicht den Aufbau einer neuen Form von Gesellschaft. «Mit der Fähigkeit, in den jeweiligen Sprachen der anderen sprechen zu können, entsteht die Möglichkeit des Aufbaus einer globalisierten Gesellschaft und die Chance, die zersplitterte Struktur der Völker zu überwinden.»⁵

Ist Mehrsprachigkeit mit sprachlichen Problemen, Lernproblemen oder sozialen Problemen verbunden?

Die Rede von «den mehr- oder fremdsprachigen Kindern» und von «Familien mit Migrationshintergrund» hat sich im pädagogischen Sprechen und Denken eingebürgert. Es scheint sich um feste Gruppen zu handeln, über die sich etwas Gleiches aussagen lässt. Nicht selten scheinen eigene Erfahrungen zu bestätigen, dass es sich um Problemgruppen handelt. Diese Wahrnehmung entsteht, wenn auftretende Schwierigkeiten von Schüler*innen oder in Klassen von vorneherein durch die Brille dieser Kategorien betrachtet werden.¹ Auch Forschung und Fachdiskurs tragen zur Bildung der Kategorien bei. Dabei gibt es ein Dilemma: Einerseits müssen Benachteiligungen beim Bildungserfolg thematisiert werden, die bestimmte Bevölkerungsgruppen treffen.² Andererseits entsteht das falsche Bild, dass Bildungsergebnisse von der Herkunft abhängig wären.³ Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil und eine Ressource. Falls ein mehrsprachiges Kind einen Unterstützungsbedarf hat, hat das andere Gründe als seine Mehrsprachigkeit. Weder «Mehrsprachigkeit» noch «Migrationshintergrund» sind ein einheitliches Merkmal oder ein Problem, auch dann nicht, wenn beides auf viele Kinder einer Klasse oder Schule zutrifft.

¹ Vgl. Lingen-Ali und Mecheril 2022.

² Vgl. Beck und Jäpel 2019.

³ Vgl. Ramirez und Dohmen 2019.

Unterstützungsbedarf besteht zum Beispiel, wenn ein Kind neu in eine deutschsprachige Umgebung eintritt oder mit dem Erwerb einer Sprache Mühe hat – diese Situation ist mit dem Wort «Mehrsprachigkeit» nicht richtig beschrieben. Es ist hier angebracht, von «Beginnendem Zweitspracherwerb» oder «Spracherwerbsschwierigkeiten» zu sprechen. Unterstützungsbedarf besteht zum Beispiel, wenn ein Kind und seine Familie durch die Migration einen leidvollen Bruch erfahren haben oder in Armut leben – die Bezeichnung «mit Migrationshintergrund» bringt diesen Umstand aber gar nicht zum Ausdruck. Hier kann man treffender von «erschwerter Lebenslage» sprechen.

Wissenschaftler*innen, Bildungsverantwortliche, Lehr- und Fachpersonen müssen darauf achten, die Probleme und Herausforderungen möglichst präzise zu benennen, damit keine falschen Gruppenkonstruktionen und Problemassoziationen entstehen.

Beeinträchtigt Mehrsprachigkeit die Integration und führt zu sozialem Ausschluss?

Bei der Einschätzung, ob eine Person als integriert gilt, wird in vielen Einwanderungsländern die Beherrschung der jeweiligen Landessprache als eine Voraussetzung festgelegt. Mit anerkannten Sprachtests kann das Sprachniveau überprüft werden und dient z.T. als Kriterium für den Aufenthaltsstatus und die entsprechende Art des Ausweises, der ausgestellt wird (z.B. A1 mündlich für Ausweis F).¹ Ist eine Person mit dem Sprachniveau B1 grundsätzlich gesellschaftlich stärker integriert als eine Person mit dem Sprachniveau A2 und ist Integration durch die Überprüfung des Sprachniveaus überhaupt messbar?

Natürlich ist es für das selbstständige Handeln im Alltag, in den Angelegenheiten des täglichen Lebens und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sehr relevant, über dafür ausreichende Sprachkenntnisse in der Landessprache zu verfügen. Garantiert jedoch ein hohes Sprachniveau automatisch die soziale Akzeptanz und beeinträchtigt die Kommunikation in mehreren Sprachen die Integration?

Die Gesellschaft besteht aus einer Vielzahl sozialer Gruppen und nur ein geringer Anteil dieser sozialen Gruppen fordert die in den Sprachkursen erworbene Hochsprache. Beispielsweise führen in der Freizeit Sprachvarietäten wie Dialekte zu einer höheren sozialen Akzeptanz. In Jugendgruppen ist es die Jugendsprache und in der Familie die Erstsprache(n). Sind damit nicht verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten wichtig für die Integration? In den Basler Integrationsstrategien² wird die Förderung der Integration in einem breiteren Spektrum gesehen. Integration gilt hier als gesamtgesellschaftlicher Prozess mit gegenseitigen Rechten und Pflichten. Die Potenziale aller Beteiligten, darunter auch die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt, sollen genutzt werden. Ein bewusster und sorgsamer Umgang mit Differenzen wird verbindlich gemacht. Mit diesem Modell scheint eine Integration mit gelebter Mehrsprachigkeit und gegenseitiger sozialer Akzeptanz möglich.

Können all die vielen Schüler*innen mit Migrationserfahrungen gut Deutsch lernen?

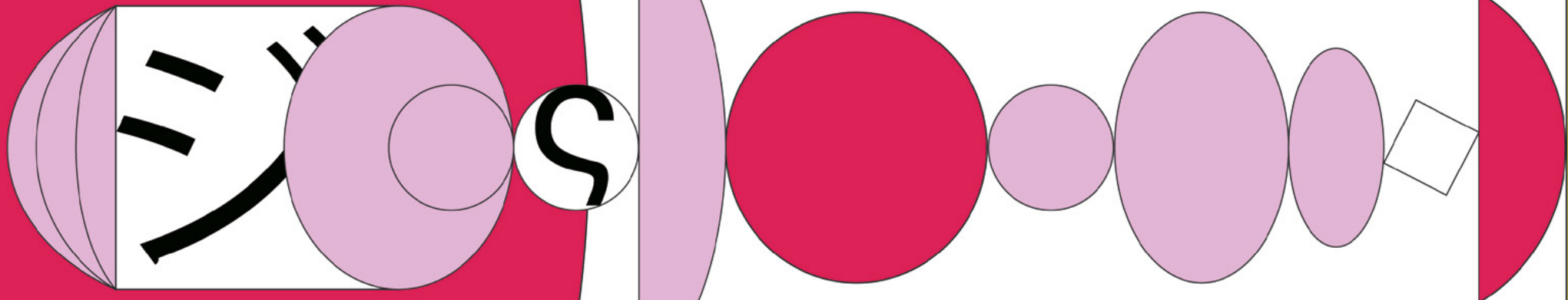
Lehrpersonen sind wichtige Ansprech- und Kontaktpersonen für Schüler*innen mit Migrationserfahrungen. Sie nehmen an, dass die deutsche Sprache für den Bildungserfolg im Schweizer Schulsystem eine hohe Bedeutung hat. Deshalb soll aus ihrer Sicht das Deutschlernen intensiv gefördert werden und so rasch wie möglich erfolgen.

Deutsch als Zweitsprache zu erlernen ist ein komplexer Prozess, der von vielen Faktoren abhängt, wie zum Beispiel dem Alter des Kindes, der Sprachkompetenz in der Erstsprache, der Lernumgebung und der Motivation. Zentral ist die Sprachpraxis, also die Möglichkeit, in allen Familien- und Umgebungssprachen sprechen und üben zu können. Durch solche Sprachanwendungsmöglichkeiten können mehrsprachige Kompetenzen erworben werden. Das beabsichtigt auch der Bund, der Mehrsprachigkeit als Merkmal der Schweiz sieht.¹ Neben den vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch werden weitere Sprachen wie Englisch, Portugiesisch usw. von Zugewanderten gesprochen. Als Migrationsgründe werden zu 43% familiäre Gründe, zu 32% berufliche Gründe, Asyl zu 6% und Ausbildung zu 5% angegeben.² Zu 12% werden andere Beweggründe genannt – nicht selten ist die Liebe Migrationsgrund. Mehr als 40% der Personen über 15 Jahren sprechen in der Schweiz regelmässig mehr als eine

- ¹ Schweizerische Eidgenossenschaft o. J. a.
- ² Schweizerische Eidgenossenschaft o. J. c.
- ³ Schweizerische Eidgenossenschaft o. J. b.
- ⁴ Furter 2022, im Titel.
- ⁵ Neugebauer und Nodari 2014: 22.

Sprache.³ Etwa zwei Drittel der Weltbevölkerung sprechen zwei oder mehr Sprachen.

Die Zukunft ist mehrsprachig, Migration wird voraussichtlich eher zu- als abnehmen: Fachpersonmangel, Klimawandel, Krieg sind hier nur einige wenige Stichworte. Mehrsprachigkeit ist in einer globalisierten Gesellschaft, in einem multikulturellen Land wie der Schweiz «Gabe und Aufgabe»⁴. Deutschlernen braucht Zeit, vor allem, wenn sich Kinder in einer neuen Umgebung zurechtfinden müssen.⁵ Hören Sie als Lehrperson interessiert zu, wenn sich das Kind sprachlich äussert, konzentrieren Sie sich stärker auf inhaltliche als auf formale Aspekte. Arbeiten Sie eng und integrativ mit den Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache und Heimatlicher Sprache und Kultur zusammen.



Hindernis

Einstellungen
& Emotionen

2

Verdrängt die Sprachenvielfalt die Mehrheitssprache?

Ob Sprachen dominant oder randständig sind, wird sprachpolitisch gesteuert: Gesetzgebende bestimmen Amtssprachen, Kolonialsprachen wurden zu Landessprachen, autoritäre Regierungen erlassen Sprachenverbote. Die Sprachen bekommen aber auch ungesteuert ihren sozialen Rang. Beispiele: In der Nachbarschaft gibt es mehr Nicht-Deutsch- als Deutsch-Sprechende, am Arbeitsplatz überwiegt Standarddeutsch vor Dialekt, in den Gaststätten und Geschäften einer deutschen Grossstadt setzt sich das Englische durch, in einer Kindergruppe lernen die schweizerdeutschsprachigen Kinder die albanische Sprache, usw. Der Eindruck, dass Gewohntes oder Eigenes verdrängt wird, löst Verlustgefühle und Verunsicherung aus. Es kann Angst vor Abwertung hinzukommen, wenn der Selbstwert an die vermeintliche Überlegenheit der Mehrheitssprache geknüpft ist. Wenn Menschen einen Anspruch auf gesellschaftlichen Vorrang oder Höherwertigkeit vertreten, erleben sie die Gleichberechtigung von Sprachen und zwischen Sprachgemeinschaften als bedrohlich. Wenn um einen herum Sprachen gesprochen werden, die man selbst nicht beherrscht, stellen sich Befürchtungen ein: nicht mitreden zu können, ausgeschlossen zu sein, die Beziehungen und Interaktionen nicht mehr kontrollieren zu können, nichts mehr zu sagen zu haben – im doppelten Sinn.

Die Dominanz einer Sprache ist für viele die gewöhnliche und gewohnte Situation im Ort, im Quartier, in der Schule. Wenn unbekannte Sprachen oft zu hören sind und dominanter werden, entstehen Ängste und Abwehr.

- 1 Vgl. BFS 2022.
- 2 Mende 2017: 181.
- 3 Z.B. Henkelmann 2012: 251–282.
- 4 Vgl. Wiese et al. 2015.
- 5 Schieck et al. 2005: 51.

Tatsächliche und von Menschen angenommene oder wahrgenommene Machtverhältnisse müssen nicht übereinstimmen. In der Schweiz haben nur 11% der Bevölkerung keine der Landessprachen als Hauptsprache. Von den Personen, die zu Hause eine Nichtlandessprache sprechen, verwenden 58% dort auch mindestens eine Landessprache.¹ Eine Verdrängung der Mehrheitssprache ist also nicht zu befürchten. Im Umgang mit den geschilderten Gefühlen hilft es, diese ernst zu nehmen und nachzuvollziehen, dann aber auch «Eingebildetes» von Reellem und Legitimem zu unterscheiden. Beispiele: Die soziale Einheitlichkeit durch Sprache ist eine nationalstaatliche Fiktion und entspricht nicht der Realität von vielsprachigen Gesellschaften.² Eingewanderte Menschen sind meistens in einer untergeordneten, benachteiligten Position und übernehmen keineswegs die Vorherrschaft.³ Macht man sich die Vorurteile gegenüber Sprachen, Dialekten und Soziolekten bewusst und findet zu einer sprachenfreundlichen Haltung, können sich alle mit ihren Ausdrucksmöglichkeiten wertvoll fühlen und eignen sich gerne weitere an.⁴ Verständigung ist nicht nur möglich, wenn alle eine Sprache sprechen, sondern auch, wenn umgekehrt alle mehrere Sprachen sprechen.⁵

Werden nun plötzlich Einsprachige in unserer Gesellschaft benachteiligt?

- 1 Heinemann und Dirim 2016: 199.
- 2 Dirim 2010: 91.
- 3 Heinemann und Dirim 2016: 202.
- 4 Dirim 2010: 92.
- 5 Liebscher und Fritzsche 2010: 28.

Durch den Zuwachs an mehrsprachigen Menschen in unserer Gesellschaft und die Forderung, Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen, kann das Gefühl entstehen, als einsprachige pädagogische Person nicht mehr zu genügen. Aktuell haben Sprachen in Gesellschaften unterschiedliche Wertigkeiten. Während beispielsweise im deutschen Sprachraum das Sprechen von Englisch bei Zuhörer*innen Bewunderung hervorruft, wird das Sprechen von z.B. Arabisch oder Bosnisch im öffentlichen Raum eher als störend und fremd empfunden.¹ Das, meist unbewusste, Ziel dieser Abwertung ist die Aufrechterhaltung einer sozialen Rangordnung.² An gewissen Schulen wird unter dem Deckmantel der Deutschförderung versucht, mit Sprachverböten die Einsprachigkeit zu erhalten. Mit dem Einfordern von einsprachigen Räumen will eine Gruppe auch immer ihre Privilegien in der Gesellschaft sichern.³ Das Erreichen gewisser gesellschaftlicher Positionen wird an ausreichende Kompetenzen in einer bestimmten Sprache (in unserem Kontext: Deutsch) geknüpft.

Diese Sprachkompetenzen zu erreichen, ist für Menschen mit anderen Erstsprachen meist sehr schwierig. Deshalb bleiben diese Privilegien gewissen Gruppen vorenthalten. Dieser Mechanismus nennt sich Linguizismus, das ist auf Sprecher*innen gewisser Sprachen und Dialekte bezogener Rassismus.⁴ Gemäss der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Artikel 2, besteht in der Schweiz ein Diskriminierungsverbot. Diskriminierung bedeutet, dass gewisse Menschen oder Menschengruppen als ungleich angesehen werden und deshalb abgewertet und schlechter behandelt werden.⁵ Das Diskriminierungsverbot gilt für alle Menschen, für einsprachige und für mehrsprachige. Fundierte Kenntnisse in der deutschen Sprache haben weiterhin einen Wert für Schule und Beruf. Durch die Offenheit für andere Sprachen im Schulalltag werden nebenbei auch die Sprachkompetenzen der pädagogischen Fachpersonen erweitert.

Wie können wir den Wandel von der einsprachigen zur mehrsprachigen Denkweise und Handlung bewältigen?

Pädagog*innen, welche die Vorteile mehrsprachigen Lernens erkannt haben und dieses ermöglichen möchten, sehen sich mit Hürden konfrontiert. Barrieren zeigen sich im Bildungssystem selbst, das Einsprachigkeit favorisiert. So ist bspw. Deutsch als Zweitsprache Auftrag der Volksschule, Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur jedoch nicht. Obwohl bildungspolitisch verlangt ist, dass Lernende mehrsprachige Kompetenzen erwerben, herrscht in vielen Bildungseinrichtungen nach wie vor ein monolingualer Habitus, also eine Ausrichtung auf Einsprachigkeit. In solch einem Umfeld etwas Neues auszuprobieren und ausgetretene Pfade zu verlassen, kann Unsicherheiten und Ängste auslösen. Durch Veränderungsprozesse ausgelöste Überforderungsgefühle und Widerstände benötigen einen offenen Austausch im interdisziplinären Team bzw. im Kollegium. Notwendigkeit, Sinn, Ziel und Zweck der Veränderung müssen für alle Beteiligten klar sein. In der Teamkooperation können gemeinsame Projektideen entwickelt und gestaltet werden. Kleinschrittige Veränderungsvorhaben bringen rasche Erfolge und steigern die Motivation, die Projekte weiterzuerfolgen – es ist beispielsweise denkbar, die Sprachen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in der Institution kennen zu lernen und schriftlich sowie mündlich sichtbar zu machen, eine Lesecke mit mehrsprachigen Büchern einzurichten oder die Erstsprachen und Dialekte der Lernenden in verschiedenen Lernphasen des Unterrichts einzuplanen.

Der gemeinsame Besuch von Weiterbildungen zum mehrsprachigen Lernen, die Begleitung durch Beratungspersonen oder das Einrichten von Austausch- und Fachgruppen können Veränderungsprozesse zusätzlich unterstützen. Erziehungsberechtigte können durch Informationsveranstaltungen und Workshops einbezogen und ihre Sprachen und Dialekte als Ressourcen genutzt werden. Zentral ist, dass der Wandel hin zum mehrsprachigen Lernen schrittweise erfolgt und auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler*innen und Lehrpersonen abgestimmt ist. Eine offene Kommunikation und die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten sind dabei unerlässlich.

Die Lehrperson versteht vieles nicht, was in der Klasse geredet wird – wie soll das gut gehen?

Die Lehrperson begleitet das soziale Lernen und die emotionale Entwicklung. Im Rahmen dieser Aufgabe hat sie den Anspruch, die Kommunikation der Schüler*innen untereinander zu verstehen, und zu erreichen, dass die Schüler*innen einander verstehen. Besonders, wenn wertend über Dritte geredet wird, ist das verunsichernd und verletzend. Auch für ihre Aufgabe, das fachliche Lernen zu unterstützen, fühlt die Lehrperson sich darauf angewiesen, die Lerngespräche und die Arbeitsprodukte verstehen zu können.

Wenn Schüler*innen Sprachen benutzen, die nur einige in der Klasse verstehen, mag es vorkommen, dass sie diese als Machtmittel einsetzen. Das ist sicher nicht die Regel,¹ aber solche Situationen müssen mit den Beteiligten oder in der Klasse besprochen werden. Alle kennen das Gefühl, Zielscheibe von «Lästereien» oder von Ausschluss zu werden. Ein Sprachenverbot schützt davor nicht, unfaire Kommunikation muss pädagogisch bearbeitet werden. Die Schüler*innen lernen dabei, sich über Intentionen und Wirkungen auszutauschen und sie differenziert zu beurteilen.

- 1 Vgl. Groskreutz 2020.
- 2 Vgl. König 2015.
- 3 Dorow 2017: 178.
- 4 Vgl. Breidenstein und Rademacher 2017.

«Geheimsprachen» zum Beispiel haben im Kindesalter kreative und nicht asoziale Funktion.²

Bei der Kontrolle von erledigten Aufgaben geht es nicht in erster Linie um das Berichtigen von Fehlern, sondern um die Frage, ob der Lerninhalt verstanden wurde.³ Wenn die Lehrperson den Schüler*innen mehr Selbstkontrolle ermöglicht und sich selbst von der zeitintensiven Kontrolle und Berichtigung aller Arbeitsergebnisse entlastet, hat sie mehr Ressourcen für Einzelzuwendung und Lerndiagnostik. Die Verwendung verschiedener Sprachen passt zum offenen und individualisierten Unterrichten. Entscheidet sich die Lehrperson dafür, muss sie sich und die Schüler*innen vor Überforderung schützen, denn es sind zweifellos mehr Improvisation ihrerseits und mehr Selbstständigkeit seitens der Schüler*innen verlangt.⁴

Generell sind Momente, in denen das gegenseitige Sprachverstehen eingeschränkt ist, ausgezeichnete Lerngelegenheiten für Verständigung.

Weshalb soll man die Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch an der Schule gestatten, wenn dadurch Kinder und Lehrpersonen ausgeschlossen werden?

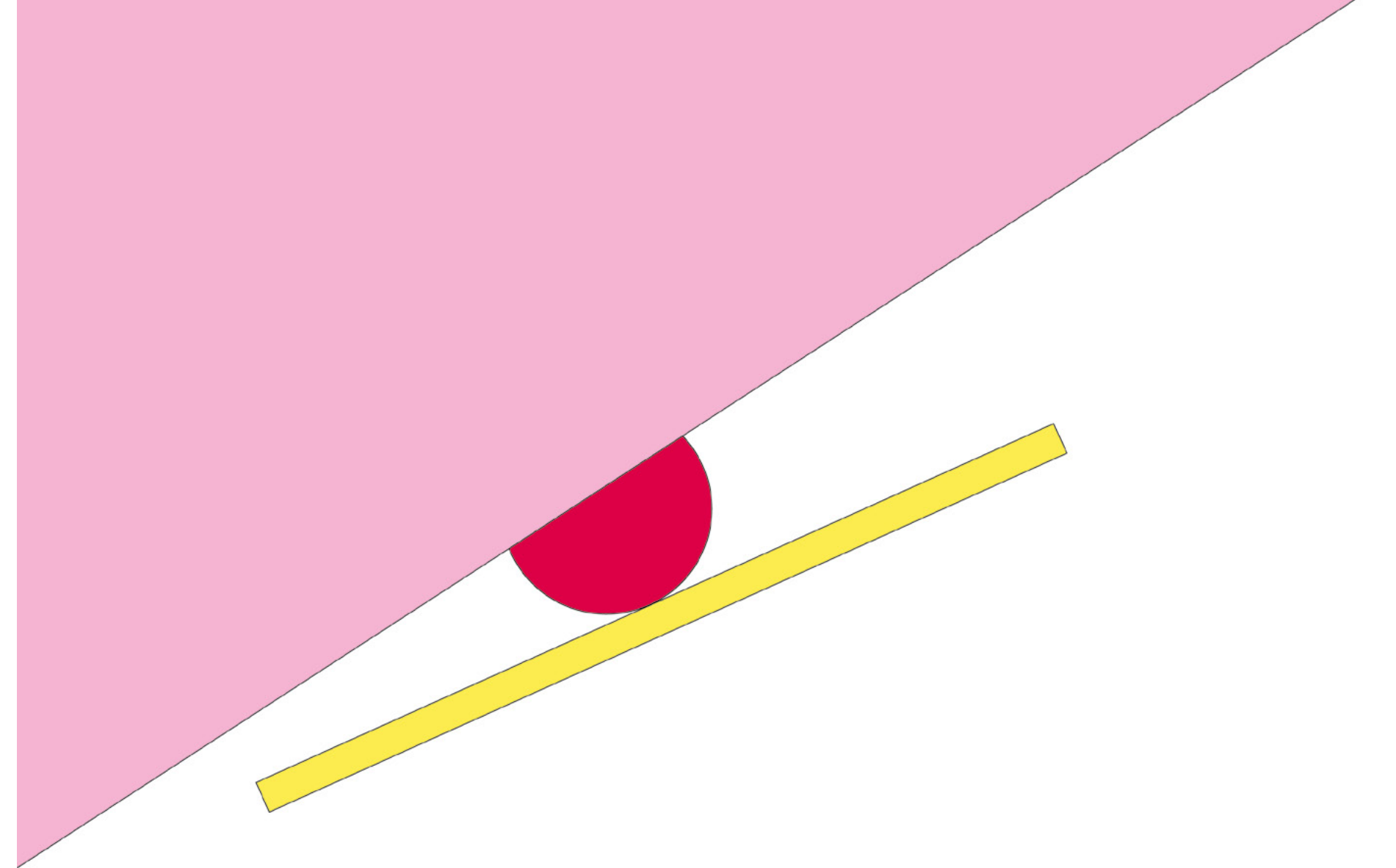
Kommunizieren Menschen in einer Sprache, die man selbst nicht spricht, kann es sein, dass man sich ausgeschlossen fühlt. Es kann der Eindruck entstehen, dass diese Sprache gewählt wurde, um unerkannt über einen zu sprechen. Dieser Umstand kann Unsicherheit erzeugen.

Ausschluss in Schulen ist ein grosses Thema. Von den 79 Ländern, die an der letzten PISA-Studie teilgenommen haben, ist die Schweiz Spitzenreiterin in Sachen Mobbing. Ca. zwei Kinder pro Schulklasse sind in der Schweiz von Mobbing betroffen.¹ Ist eine Gruppe bestrebt, eine Person auszuschliessen oder schlecht über jemanden zu sprechen, findet sie dafür immer einen Weg (Augen verdrehen, hinter vorgehaltener Hand und leise sprechen, warten, bis jemand ausser Hördistanz ist, jemanden über etwas nicht informieren, nicht einladen, jemanden wie Luft behandeln usw.). Ausschluss geschieht nicht aufgrund der Kommunikation in einer anderen Sprache, sondern aufgrund mangelnder Sozialkompetenz. Anders formuliert: Wenn Schüler*innen schlecht über die pädagogische Fachperson oder andere Schüler*innen sprechen möchten, finden sie immer einen Weg, auch auf Deutsch.

Sprachverbote in der Schule (sog. Deutschgebote) werden teilweise damit legitimiert, dass niemand ausgeschlossen werden soll. Sie richten sich in der Regel nicht gegen Sprecher*innen der englischen oder französischen Sprache, sondern gegen Sprecher*innen von Sprachen mit geringem Prestige in der Gesellschaft.² Hierbei wird übergangen, dass genau durch solche Deutschgebote Kinder ausgeschlossen werden.

- 1 Vgl. Konsortium PISA.ch 2019.
- 2 Heinemann und Dirim 2016: 200–201.
- 3 Heinemann und Dirim 2016: 204.
- 4 Z.B. Fairaend o.J.

Für Kinder, die sich in der Umgebungssprache Deutsch noch nicht so gut ausdrücken können, wird durch das Deutschgebot die Teilhabe am Unterricht und am Kontakt mit Gleichaltrigen erschwert. Sie werden durch das Verbot ihrer Erstsprachen bzw. deren mangelnden Einbezug in den Schulalltag systematisch benachteiligt.³ Um dem Ausschluss an Schulen entgegenzuwirken, gibt es vielfältige Möglichkeiten (z.B. den No Blame Approach).⁴ Sprachverbote helfen dabei niemandem.



Beherrschen zweisprachige Kinder, vor allem bei Lernschwierigkeiten, am Ende beide Sprachen nur halb, sinkt so das sprachliche Niveau in der Gesellschaft und gehobenes Deutsch geht nach und nach verloren?

⁴ «Unter **Sprachrichtigkeit** ist nicht das zu verstehen, was den Gesetzen der sprachlichen Entwicklung gemäss ist, denn dann wäre die Form *dünkte* genau so richtig wie *deuchte*, dann könnten wir eigentlich von «richtig und falsch einer Sprachform» (...) gar nicht reden, und eine Untersuchung über die Richtigkeit einer Sprachform, wie überhaupt alles historisch gewordenen, wäre unmöglich. Man muss vielmehr richtig **nur als Ausdruck einer Wertangabe** betrachten, statt dessen wir auch farblosere Bezeichnungen, wie etwa gut, empfehlenswert u.a. wählen könnten. So ist es zu verstehen, wenn ich im folgenden von sprachrichtig rede, und zwar wende ich den Ausdruck auf die gegenwärtig vorliegende Entwicklungsform der Sprache an, während dagegen richtig in jener ersten Bedeutung zu dem Ursprung oder der Entwicklung einer Form in Beziehung gesetzt wird, und somit **hauptsächlich auf einen verflochtenen Zeitraum in der Sprache hinzielt.**» (Johannson 1892:236, Hervorhebg. SK).

- 1 Studler 2019: 423.
- 2 Wiese 2011: 78.
- 3 Vgl. Lenz 2014.

Sprache ist aber lebendig und wandelt sich permanent mit ihrem Gebrauch durch ihre unterschiedlichen Nutzer*innen. Nicht nur der Wortschatz wächst oder verändert sich, es entstehen auch neue grammatische Formen und Konstruktionen. Selbst, wenn man «Sprachrichtigkeit» als bewertende Bezugsgrösse gelten lassen will, ist sie immer nur für einen bestimmten historischen Zeitpunkt bestimmbar, so dass historische Texte sonderbar anmuten.⁴

Was sprachlich «richtig» und was «falsch» ist, lässt sich auch für die Gegenwart nicht objektiv entscheiden, und es lässt sich sachlich gar nicht definieren, was die «ganze», «vollständige» Beherrschung einer Sprache ist. Zweisprachigkeit ist nicht doppelte Einsprachigkeit, sondern ein individuell unterschiedliches Profil, das sich aus den beiden Sprachen zusammensetzt. Dabei hat ein Kind immer mehr sprachliche Möglichkeiten mit seinen beiden Sprachen als mit nur einer, sofern seine Umgebung Zweisprachigkeit zulässt.

Erkennen Lehrpersonen die Relativität von «korrekter» Sprache und trauen den Lernenden kreative und zweckmässige Ausdrucksfähigkeiten zu, kann das Entdecken von Neuschöpfungen und neuen Sprachstilen viel Spass machen.

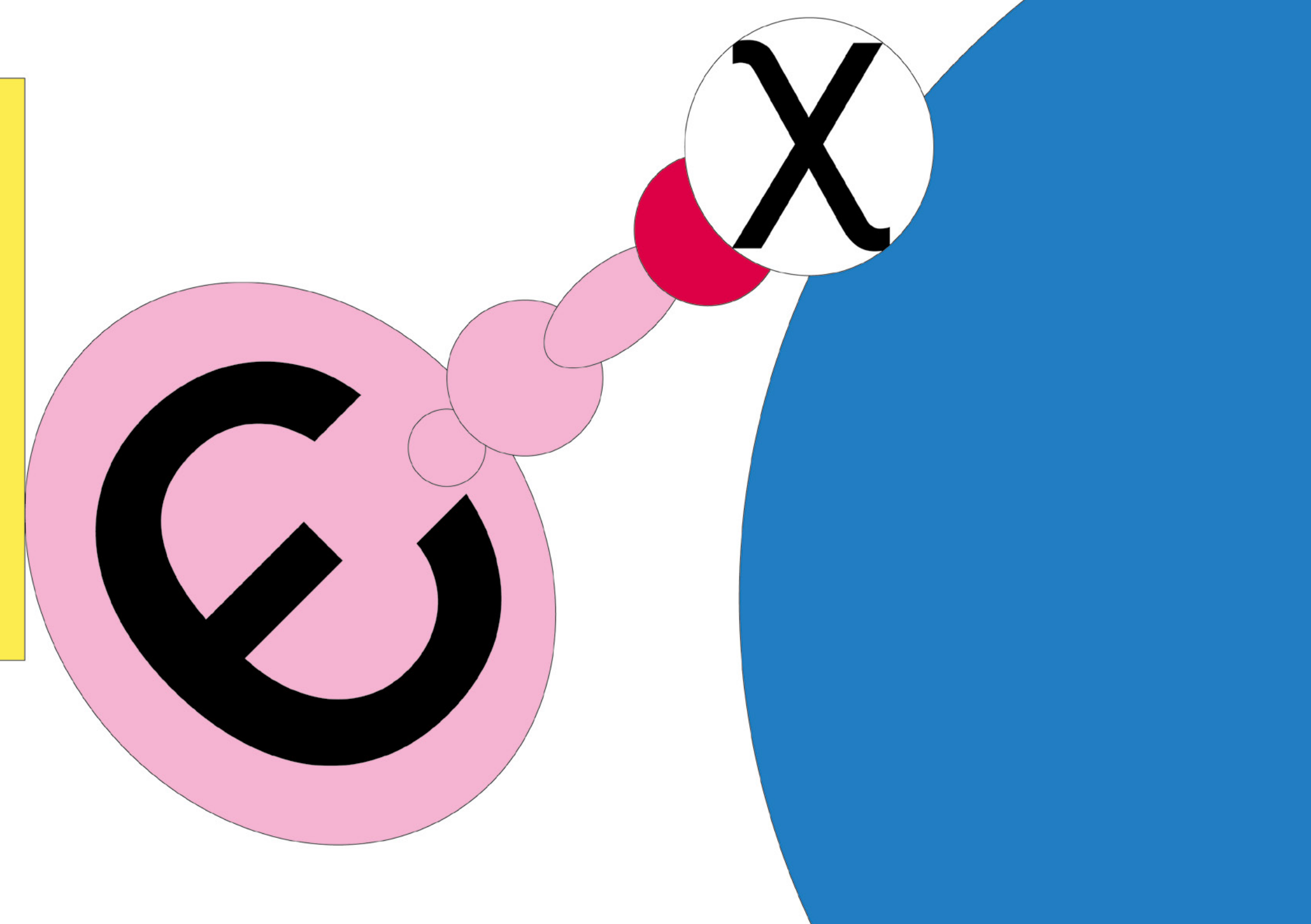
Von pädagogischen Fachpersonen, insbesondere von Lehrpersonen, wird viel erwartet. Über die Arbeit von Lehrpersonen wird öffentlich viel diskutiert.¹ Aufgrund der eigenen Schulbiografie hat jede*r eine Meinung dazu, was guter Unterricht ist. Diese verantwortungsvolle Profession nach subjektivem Ermessen und nach dem Ermessen von Ausserstehenden gut auszuführen, ist sehr anspruchsvoll. Kommen neue Forderungen hinzu, wie die nach der Förderung des mehrsprachigen Lernens, kann das rasch zu Selbstzweifeln führen: Brauche ich dafür nicht viel mehr Wissen über Mehrsprachigkeitsförderung? Ich habe doch gar keine Sprachkenntnisse!

Selbstzweifel entstehen aufgrund der Angst, nicht zu genügen. Sie gehen häufig mit einer Verzerrung der Wahrnehmung einher. Negative Aspekte des eigenen Handelns werden wahrgenommen, die positiven werden nicht gesehen.² Hier gilt es, die Wahrnehmung zu entzerren. Beispielsweise kann man sich jeden Tag zwei Minuten Zeit nehmen und notieren, wo die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen bereits als Ressource genutzt und die mehrsprachige Kommunikation der Kinder ermöglicht wurde.³ Menschen mit vielen Selbstzweifeln neigen dazu, sich zu hohe oder zu niedrige Ziele zu setzen. Zu niedrige Ziele werden gewählt, um Sicherheit zu gewinnen, zu hohe, um die Selbstachtung zu stärken. Bei der Ermöglichung des mehrsprachigen Lernens geht es nicht darum, ab sofort alle Lernanlässe mit mehrsprachigem Material vorzubereiten. Eine realistische Zielsetzung könnte beispielsweise sein, die Kinder Adjektive in allen ihnen bekannten Sprachen sammeln zu lassen.

Jetzt soll ich als einsprachige Person die Mehrsprachigkeit der Kinder im Unterricht berücksichtigen?

- 1 Bättig-Ineichen 2009: 6.
- 2 Lemper-Pychlau 2015: 17.
- 3 Lemper-Pychlau 2015: 19.

Hierbei muss die Lehrperson nicht alle Antworten der Schüler*innen auf ihre Korrektheit überprüfen. Auch die Diskussion der Schüler*innen mit denselben Sprachkenntnissen untereinander und die eigenen Überlegungen der Schüler*innen haben bereits ihren Wert. Bleibt etwas unkorrigiert, bedeutet dies nicht, dass die Schüler*innen unwiderruflich etwas Falsches abspeichern. Perfektionistische Ansprüche schaden oft mehr als sie nutzen. Lernen will eher ermöglicht sein, als angestrengt herbeigeführt.



Hindernis

Gewohnheiten
& Verhaltensmuster

3

Wenn ein viel-sprachiges Kommunizieren in den Schulen völlig ungewohnt ist: Wie kann das Um-lernen aussehen?

In den meisten Schulen ist die Idee, dass die Lehrenden und Lernenden alle ihre Sprachen in der Schule benutzen könnten, unbekannt oder ganz neu. Auch, wenn man gelebte Sprachenvielfalt eigentlich gut findet, weiss man nicht, wie man sie umsetzen soll. Das alltägliche Sprechen läuft gewohnheitsmässig und automatisch einsprachig ab. Diese Gewohnheiten ändern sich nicht von allein. Die Forschung kennt das Transferproblem für Innovationen und Reformen. Es braucht starke Impulse, um die tägliche Arbeit umzustellen: Wird das Bestehende als nicht mehr passend oder unstimmig erlebt, kann sich die Veränderung als Verbesserung zeigen. Man macht sich klar, dass es für die vielen mehrsprachigen Kinder eine Einschränkung bedeutet, in der Schule nur eine Sprache zu benutzen. Die «lernende Schule» orientiert sich an einer «Next Practice» anstatt an der «Best Practice».¹ Man muss nicht alles neu planen, sondern kann in die gewohnte Arbeit Mehrsprachigkeit einbauen. Es hilft, wenn neben dem Wechsel von Routinen auch Stabilität besteht. Und man schafft den Wechsel besser zu mehreren als alleine. «Im Team unterstützt und gestärkt fällt es leichter, den Unterricht zu verändern und in der Schule für Erneuerungen einzutreten.»² Lehrpersonen scheinen mehrsprachige Elemente in ihren Unterricht dann vermehrt einzubeziehen, wenn sie sich in Weiterbildungen mit der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen intensiv auseinandergesetzt haben und positive Überzeugungen dazu haben.³

Zwei Kolleg*innen oder das Team einer Klasse oder Stufe können gemeinsam an einer Fortbildungsreihe teilnehmen und die Übertragung auf die Unterrichtspraxis gemeinsam erproben und erforschen. Erste sichtbare Erfolge motivieren dazu, weitere sprachenübergreifende Lernangebote auszudenken. Ein Erfolg ist vielleicht, dass ein Kind sich öffnet, weil jemand seine Erstsprache mit ihm spricht, dass ein Schüler den Stoff besser versteht, weil er in zwei Sprachen dazu liest, dass eine Schülerin beginnt, aufmerksam einer zweisprachig abgespielten Hörgeschichte zu lauschen, oder dass in der Klasse das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen immer leichter gelingt. Die mehrsprachige Kommunikation wird nach und nach normaler.

Wie bewältigen Lehrpersonen und Lernende das Hin und Her zwischen den Sprachen? Wie soll mehrsprachiger Unterricht mit verschiedenen-sprachigen Kindern organisiert werden, ohne dass es chaotisch wird?

Wenn im Unterricht ständig zwischen zwei Sprachen hin und her gesprungen wird, wirkt das herausfordernd, als müsse man sich besonders anstrengen, um zu folgen und zu verstehen. Auch wenn die Kinder ihre Sprachen mischen, stellt man es sich leichter für sie vor, nur eine Sprache zu hören und den Schulstoff konsequent auf Deutsch zu lernen. Eine Lehrperson, die immer switcht, ist ungewohnt. Ihre Sätze tönen falsch oder ein wenig lustig. Kann sie überhaupt ein gutes Sprachvorbild sein? Dazu kommt, dass in den Klassen nicht nur zwischen zwei Sprachen gewechselt wird, sondern unter Umständen zwischen sehr vielen. Es gibt unterschiedliche Formen, mehr als eine Sprache zu verwenden, z.B. Code-Switching (Sprachenwechsel) oder sog. Translanguaging (mehrsprachiges Handeln, sprachenübergreifendes Tätigsein).¹ Die Verwendung von zwei Sprachen zu unterrichtlichen Zwecken kennt man aus dem Fremdsprachen- und dem Zweitsprachenunterricht für Gruppen mit gleichen Erstsprachen. Hier hat Code-Switching didaktische sowie pädagogische Funktion, wenn für Erklärungen, Anleitungen und Verständnissicherung in die Erstsprache gewechselt wird oder, wenn mit dem Wechsel in die Erstsprache Beteiligung und Interaktion ermöglicht werden und Anerkennung zum Ausdruck kommt. Die Brückenfunktion des Sprachenwechsels wird von Lernenden und Lehrpersonen als hilfreich wahrgenommen und die Einstellungen gegenüber Code-Switching im bilingualen Unterricht haben sich zum Positiven gewandelt.² Die Sorge, dass die gleichzeitige Aktivität in zwei Sprachen erschwerend sei, konnte zurücktreten, auch gestützt von Forschungsergebnissen aus der Linguistik und Neurolinguistik.

- 1 Vgl. Jessner und Allgäuer-Hackl 2019.
- 2 Z.B. Yevudey 2013, Nurhamidah et al. 2018, Cahyani et al. 2018.
- 3 Vgl. z.B. Yüksel und Duman 2021.
- 4 Vgl. Prediger und Redder 2020.
- 5 Vgl. Redder et al. 2022.
- 6 Vgl. Padlet «Sprachen inklusiv» 2023

Code-Switching findet individuell und in Gruppen, zwei- und vielsprachig statt.³ Auch wenn die Sprachendiversität in der Klasse hoch ist und die Lehrperson die Sprachen der Schüler*innen nicht beherrscht, können diese mehrsprachig arbeiten: in Gruppen, mit digitalen Medien, mehrsprachigen Lehrmitteln und übersetztem Lernmaterial. Nachteile für das Lernen hat das nicht.⁴ Ein solches Angebot in den Schulen ist gerade erst im Entstehen, und Lehrpersonen sind gefordert von der Umstellung, die es für sie bedeutet. Will man über pädagogische und soziale Vorteile hinaus positive Wirkungen auf das Lernen erzielen, leiten Lehrpersonen die Kinder dazu an, in allen ihren jeweiligen Sprachen zu denken, Aufgaben zu lösen, zu beschreiben, erklären, begründen usw. Denn es ist nicht damit getan, mal Wörter aus der einen, mal aus der anderen Sprache zu benutzen. Vielmehr geht es darum, die Lernprozesse in mehreren Sprachen zu durchlaufen und Wissen mehrsprachig zu vernetzen.⁵ Sobald man merkt, dass Mehrsprachigkeit beim Lernen hilft, wirkt das Hin und Her zwischen den Sprachen auf einmal sinnvoll und nicht mehr chaotisch. Vorher darf ausprobiert und in kleinen Schritten umgelernt werden. Eine Sammlung von Material und Methoden entsteht so nach und nach.⁶

1 Vgl. Wiesner und Schreiner 2019.
2 Ziebell 2006: 33.
3 Vgl. Brandt 2021.

Paradigmenwechsel: War alles falsch, was wir bisher ge- macht haben?

Paradigmen als zugrundeliegende Theorien und Methoden in einem Fachgebiet existieren auch im Bereich der Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Zunächst bestand das Einsprachenparadigma: danach sollte zu Hause und in den Institutionen in der Landessprache mit den Kindern gesprochen werden. Es wurde abgelöst von dem Paradigma, zu Hause in der Erstsprache sowie institutionell in der Landessprache zu kommunizieren. Mit dem Paradigma «One person one language» entstand die Möglichkeit, die Erstsprache, z.B. mit gleichsprachigen Fachpersonen, auch in die Institutionen hineinzutragen. Das aktuelle Translanguagingparadigma ist offen für Sprachenkontakte und «Quersprachigkeit»¹ im gesamten Umfeld des Kindes. Eine Menge an Paradigmenwechsel in gar nicht so langer Zeit haben wir im Umgang mit Mehrsprachigkeit erlebt und vielleicht auch ein nicht mehr aktuelles Paradigma selbst vertreten und vermittelt. War unser Vorgehen in der Umsetzung der vergangenen Paradigmen falsch?

Der Begriff Paradigma wurde ursprünglich mit einer «Normalwissenschaft» gleichgesetzt,² die bestimmte Methoden und Modelle in dem jeweiligen Fachbereich vorgibt, jedoch nicht vorrangig nach neuen Tatsachen und Theorien strebt. Erst wenn die Theorien an ihre Grenzen stossen, vielleicht mit den Realitäten der Praxis nicht übereinstimmen, entsteht nach einer kritischen Phase ein Umdenken. Aus diesem Umdenken entstehen neue Theorien, daraus eine neue Normalwissenschaft und so kommt es zu einem Paradigmenwechsel.

- 1 List und List 2001, im Titel.
- 2 Zapf 2016: 221–224.
- 3 Ebd.

Eine Theorie stimmt jedoch nie vollkommen mit sämtlichen Gegebenheiten überein.³ Dies berücksichtigt das in Pädagogik und Therapie vertretene, individuell auf die Person und den Kontext ausgerichtete Handeln. Ein pädagogisches oder therapeutisches Vorgehen passt nicht in allen Situationen für alle Kinder gleichermaßen. Aus dieser Einsicht ergibt sich eine teilweise Auflösung der Grenzen von Paradigmen. So kann z.B. das Paradigma «One person one language» auch heute noch für manche Kinder durchaus sinnvoll sein, muss aber nicht starr eingehalten werden. Denn abhängig von der Gesprächssituation kann ein Wechsel zwischen den Sprachen ganz natürlich sein und ist damit innerhalb der «One person one language» Kommunikation angemessen.

Wie soll ich im Unterricht eine Sprache einbauen können, die ich nicht beherrsche?

Man kann sich fragen, ob es zielführend ist, eine Sprache im Unterricht einzubauen, die man selbst nicht spricht. Zudem wird dadurch häufig der Einsatz von digitalen Hilfsmitteln zu Übersetzungszwecken notwendig; die Kommunikation kann dadurch künstlich erscheinen.

Die Rolle der pädagogischen Fachperson ist traditionell verknüpft mit einer Expert*innenrolle in den zu unterrichtenden Themen. Bezieht man nun Sprachen in den Unterricht ein, die man selbst nicht (perfekt) spricht, muss dieser Expertiseanspruch an sich selbst aufgegeben werden. Den Schüler*innen ermöglicht dies, selbst in die Expert*innenrolle für die jeweilige Sprache zu schlüpfen. Die transparente Kommunikation der eigenen Sprachkenntnisse nimmt den Druck weg, perfekt kommunizieren zu müssen. Es wird nicht erwartet, dass die pädagogische Fachperson eloquent mit den Schüler*innen in einer ihr nicht bekannten Sprache spricht.

Es reicht, einzelne Wörter mittels Übersetzungstool oder mit Hilfe der Schüler*innen und Eltern zu übersetzen, Texte in den entsprechenden Sprachen zur Verfügung zu stellen und v.a. das Lernen in verschiedenen Sprachen zu gestatten. So können beispielsweise für Gruppengespräche alle den Schüler*innen zur Verfügung stehenden Sprachen genutzt werden. Digitale Hilfsmittel können zur Ad-hoc-Übersetzung während des pädagogischen Handelns hilfreich sein. Die meisten Kinder haben sich längst daran gewöhnt, dass digitale Geräte Teil des Alltags sind und diese auch immer wieder in Interaktionen einbezogen werden. Durch die Nutzung von Übersetzungstools sind die Lehrpersonen zudem Vorbild für methodische Kompetenzen bei der Recherche und der Nutzung von Informationen.¹ Neben dem eigenen Expert*innenstatus muss auch der Aspekt der Kontrolle neu überdacht werden. Diskussionen, die Schüler*innen in verschiedenen Sprachen führen, werden nicht immer von der pädagogischen Fachperson verstanden. Auch werden immer wieder Situationen auftreten, in denen ein Kind ein anderes Wort kennt, als es das Übersetzungstool vorschlägt. Hier wird es nicht immer möglich sein, die Antwort des Kindes zu 100% abzusichern. Es gilt deshalb, sich von umfassender Kontrolle über sprachliche Interaktionen zu verabschieden. Vielmehr sollte der Fokus auf die gemeinsamen Lernziele gelegt werden, zu deren Erreichung jeder und jede alle seine vorhandenen Ressourcen einbringen darf.²

- 1 Lehrplan Volksschule Kanton Zürich 2017.
- 2 Heinemann und Dirim 2016: 201.

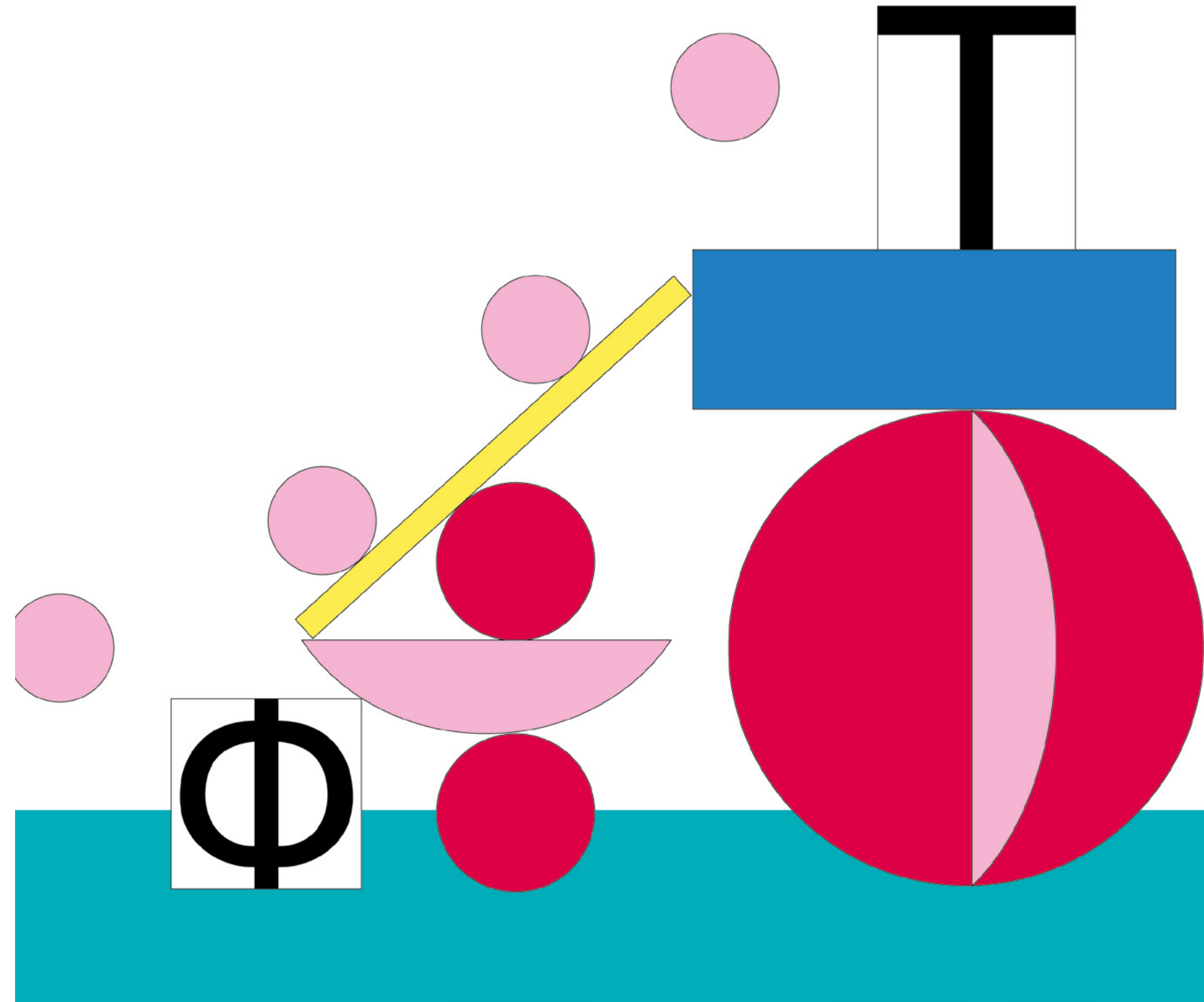
Welchen Sinn hat der Extra-Aufwand für Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, wenn wir letztlich für gute Deutschkenntnisse der Schüler*innen verantwortlich sind?

Bei aller Wertschätzung gegenüber der Sprachenvielfalt bleibt es doch eine wichtige Aufgabe der Schule, dass alle Kinder und Jugendlichen Deutsch lernen. Dafür bieten gerade Situationen, die im Schulalltag täglich wiederkehren, gute Möglichkeiten. Routinen und Rituale sind zudem für Klassenführung und Unterricht wichtig. Sie sind auf Deutsch eingespielt.

In der mehrsprachigen Schweiz und auch in bilingualen Regionen der Schweiz wird davon ausgegangen, dass sich Personen schlussendlich doch einer Sprache zuordnen lassen: Man ist primär frankophon oder deutschsprachig. Es wird nebeneinander auf Französisch und Deutsch unterrichtet, weniger miteinander.¹ Der Auftrag, zur Einsprachigkeit zu erziehen, ist tief verankert, und Lehrpersonen haben nichts anderes als einsprachiges Erziehen und Unterrichten gelernt. Sehr viele Kinder bringen heute aber eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Ressource in die Schule mit. Erzieht man sie zur Einsprachigkeit, wird ihnen ein Sprachen-, Vernetzungs- und Lernpotential weggenommen.

Mit neuem Wissen über Mehrsprachigkeit kann die Bereitschaft entstehen, künftigen Klassen Mehrsprachigkeit nicht mehr vorzuenthalten. Dann sind Rituale ein besonders geeigneter Anfang: Begrüßung und Verabschiedung, Ankommen nach der Pause, Einstiege in Aufgaben usw. können in vielen Sprachen einschliesslich Deutsch und Dialekt gestaltet werden, weil immer dieselben Ausdrücke und Sätze vorkommen, die alle relativ leicht lernen können.

Rituale transportieren Regeln, und mit Ritualen werden unausgesprochen Normen, Erwünschtes und Ausgeschlossenes vermittelt. Vielleicht freuen sich deshalb Schüler*innen, wenn ihre Familiensprache nur schon in Begrüßungsliedern vorkommt: Sie spüren, dass sie nicht künstlich zur deutschen Einsprachigkeit wechseln müssen. Rituale gestalten Übergänge auch zwischen den Lebenswelten.² Sie helfen bei der Klassenführung, bergen aber auch das Risiko, zu unhinterfragten Gewohnheiten zu werden. Ist der Morgenkreis wirklich die beste Lösung, wenn einigen Schüler*innen z.B. das Sitzenbleiben hier besonders schwerfällt? Vielleicht schafft auch ein Parcours den gewünschten sozialen Zusammenhalt: An Stationen stellen jeden Tag einige Schüler*innen ihren Peers eine Beobachtung von ihrem Schulweg vor – multimodal und mehrsprachig, versteht sich.



¹ Vgl. Schnitzer 2018, Konzett-Firth 2018.

² Vgl. z.B. Zinnecker 2004.

Wie ist es möglich, bei all den vielen Aufgaben und Herausforderungen im Arbeitsalltag auch noch auf den Einbezug der Sprachen zu achten?

Neben aller Freude und Erfüllung, die Fach- und Lehrpersonen in ihrem Arbeitsalltag erfahren, müssen sie viele Aufgaben und Herausforderungen bewältigen und stehen häufig unter situativem Entscheidungsdruck. Entwicklungsaufgaben wie Inklusion, Digitalisierung und Nachhaltigkeit sowie Krisen wie Pandemie, Krieg und Lehrpersonenmangel erfordern eine Anpassung der Unterrichtsgestaltung und ein Eingehen auf unterschiedliche Lernbedürfnisse. Durch Überbelastung ist das Personal an Bildungseinrichtungen möglicherweise nicht in der Lage, allen Schüler*innen die notwendige Aufmerksamkeit und Unterstützung zu bieten. Die Absicht der Fach- und Lehrpersonen, mehrsprachiges Lernen zu ermöglichen, gerät in der Hektik des Alltags in Vergessenheit.

Ist man sich der grossen Bedeutung mehrsprachigen Lernens grundsätzlich bewusst, so halten visuelle Erinnerungshilfen den Einbezug aller Sprachen und Dialekte präsent. Im Schulzimmer könnte z.B. ein Schild mit der Aufschrift «Sprachenfreundliche Zone» für alle gut sichtbar platziert werden. Ein Hinweis für die Schüler*innen und die Lehrpersonen, dass die Kommunikation in verschiedenen Sprachen erwünscht ist. «Das Zulassen spontan verwendeter Sprachen und die Anregung zur eigenständigen Mitnutzung von Sprachen bilden die Basis und sind ohne jeden Aufwand zu haben.»¹ Ein erster Schritt ist also das Anerkennen sprachlicher Vielfalt, weitere Schritte können folgen: In der interdisziplinären Zusammenarbeit können Ziele und Massnahmen zum mehrsprachigen Lernen in der Förder- und Unterrichtsplanung verankert, umgesetzt und reflektiert werden. Die Anschaffung und Verwendung von Lehrmitteln zur Förderung der sprachlichen Vielfalt erleichtert den Einbezug von mehrsprachigen Lernphasen im Unterricht. Ein einfaches Mittel zur Präsenzerhaltung der Mehrsprachigkeitsförderung sind Rituale und Routinen: Begrüssungen und Verabschiedungen in den Erstsprachen und Dialekten lassen sich leicht in den schulischen Alltag einbinden und begünstigen die Sprachenbewusstheit. Erfolgt das Lesen und Verstehen von Texten über längere Phasen hinweg in zweisprachigen Leseteams, so werden die Sprachen in Arbeits- und Lernzeiten bewusst genutzt.²

Wie können die vielen individuellen Sprachen berücksichtigt und gleichzeitig kooperative Lernprozesse ermöglicht werden?

Gegenwärtige Schulen sind sich der grossen Heterogenität der Lernenden bewusst. Didaktisch-methodisch kann es für Lehr- und Fachpersonen jedoch anspruchsvoll sein, sowohl auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse einzelner Kinder als auch auf gemeinsame Lernprozesse zu achten. Wie lässt sich sprachliche Individualität in der Gemeinsamkeit finden? Wie kann gleichzeitig individuell gefördert und Gemeinschaft gebildet werden?

- ¹ Sahli Lozano et al. 2017: 60.
- ² Ebd. 66.
- ³ Zingg 2022: 43.

Eine Schule, in der die Unterschiedlichkeiten der Schüler*innen berücksichtigt werden, ist diversitätssensibel. Sie beachtet neben den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen und Motivationslagen auch die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Lernenden. Ein heterogenitätssensibler Unterricht ist so gestaltet, dass alle Lernenden herausgefordert, aber nicht überfordert sind. Aus Forschungsergebnissen ist bekannt, dass guter Unterricht eine Gemeinsamkeits- und Individuumsorientierung zeigt.¹ Beachtet bspw. eine Lehrperson nur die sprachlichen Unterschiede, fördert sie Ungleichheit. Fokussiert sie nur Gemeinsamkeit, z.B. die Standardsprache, kommt es zur Gleichmacherei. Individualisierung und Gemeinschaftsbildung müssen somit gut ausbalanciert und gleichermaßen einbezogen werden.

Menschliche Bedürfnisse wie Einzigartigkeit und Zugehörigkeit sollen gleichermaßen berücksichtigt werden. Respektvolles Reden über sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten schätzt Einzelne wert und fördert Gemeinschaft in der Klasse. Kooperative Lernformen orientieren sich an der Gemeinsamkeit, aktivieren jedes einzelne Kind und steigern den Lernerfolg der ganzen Klasse.² Sie erfordern und fördern überfachliche Kompetenzen und die sogenannten 4K-Kompetenzen: Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation. Kooperative Lernformen bauen auf dem Prinzip «think-pair-share» auf und beinhalten sowohl die Wissensaktivierung Einzelner als auch gemeinsame Austauschprozesse. Die Idee «Radioprojekt mit Wetterkarten»³ kann nach dieser Methode wie folgt gestaltet werden:
Einzelnen (think): Die Kinder erhalten Wetterkarten (Sonne, Wolken, Temperatur) mit Begriffen in ihren Sprachen oder übersetzen die Wetterwörter selbst mit Hilfe von Wortlisten. Sie wählen Bildkarten aus, die zum aktuellen Wetter passen und lesen die Wörter. Zusammen (pair): Kinder mit den gleichen Sprachen oder Dialekten erarbeiten mit Hilfe eines unterstützenden Rasters einen Radiobeitrag, den sie als Audiobeitrag aufnehmen.
Alle (share): Die Radiowetterberichte werden im Plenum angehört. Sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten (z.B. das Wort Radio) werden diskutiert.

Ist die Mehrsprachenförderung mit dem Einbezug der Erstsprachen mit Sicherheit wirksam?

Förderung und Therapie sollten «evidenzbasiert» sein, das entspricht einer ethischen Grundhaltung. Evidenzbasierte Praxis (EBP) zielt auf die Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und beruflicher Praxis ab. Effiziente und effektive Verfahren werden angestrebt, um das Erreichen der Interventionsziele zu gewährleisten und die Qualität der pädagogisch-therapeutischen Methodik zu sichern. Für die Mehrheit der pädagogisch-therapeutischen Methodik liegt jedoch kein Effektivitätsnachweis vor, selbst für Methoden, die schon seit Jahren eingesetzt werden. Über ihre Effektivität ist also noch nichts bekannt. Kann daraus geschlossen werden, dass diese Methoden unwirksam sind?¹

Der Wirksamkeitsnachweis einer Methodik ist schwierig und aufwändig. Für einen hohen Evidenznachweis bedarf es der Entwicklung und Durchführung eines präzisen, aussagekräftigen sowie überprüfbareren Forschungsdesigns, ausserdem optimaler Proband*innenzahlen mit mindestens einer Kontrollgruppe, die nach ethischen Kriterien vertretbar ist. Das ist der Grund, warum so wenig evidenzbasierte Methodik existiert.

Auf der anderen Seite bieten evidenzbasierte Methoden keine uneingeschränkte Garantie ihrer Wirksamkeit, denn eine Verallgemeinerung der Studienergebnisse auf alle Schüler*innen, in variablen Situationen und Zeitabschnitten, ist kaum möglich. Weder eine absolute Wirksamkeit bei evidenzbasierten Verfahren noch die Unwirksamkeit bei Methoden ohne Effektivitätsnachweis ist gewiss. Auch für die Mehrsprachenförderung mit dem Einbezug der Erstsprachen in Unterricht, Therapie und Alltag liegen keine eindeutigen Forschungsergebnisse vor, die zum Beispiel bessere Lernerfolge oder eine höhere sprachtherapeutische Wirksamkeit belegen. Es gibt jedoch wissenschaftliche, studienbasierte Hinweise darauf, dass Mehrsprachigkeit bei erschwertem Spracherwerb und erschwertem Lernen nicht überfordert und nicht «schadet»,² und dafür, dass translinguales Lernen und Mehrsprachenförderung Vorteile haben.³ In jedem Fall ist es sinnvoll, über die eingesetzten Methoden in dem jeweiligen Kontext zu reflektieren, Reaktionen systematisch zu beobachten, Vor- und Nachteile abzuwägen und darauf aufbauend das weitere Vorgehen zu planen.

Hat sich die Trennung von Schulsprache vs. Familiensprache und Bildungssprache vs. Herzsprache durchgesetzt?

¹ Habermas 1978: 330.

² Vgl. Montanari und Panagiotopoulou 2019.

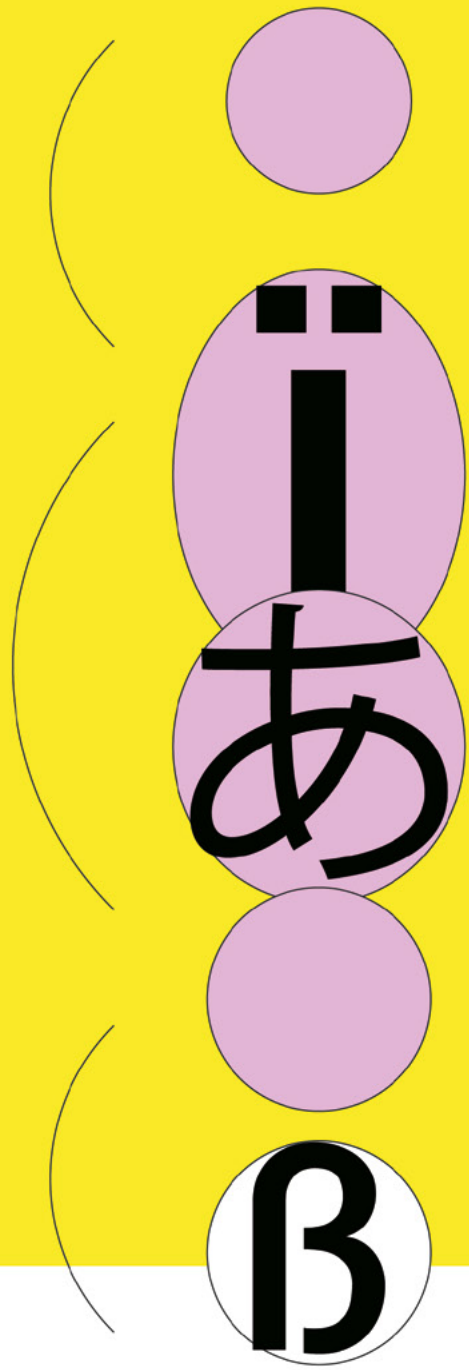
³ Vgl. Da Silva 2022.

Sogar in der Mehrsprachenförderung sind wir es gewohnt, Sprachen zu trennen und ihnen unterschiedlichen Wert beizumessen. Die Familiensprache wird der Schulsprache gegenübergestellt. Die sogenannte Herzsprache, vielfach gleichgesetzt mit der Erstsprache, wird beschrieben als «Sprache, die aus dem Herzen kommt». Die Bildungssprache ist gekennzeichnet durch einen differenzierenden, Fachliches einbeziehenden Wortschatz und durch Verwendung des schriftlichen Ausdrucks.¹ Ist Bildung somit aus der Familie und der Erstsprache ausgeschlossen?

Diese Abgrenzungen führen zu einer Reduktion der Erstsprache und oft zum Ausschluss der Schriftsprache aus der Erstsprache.

Das Bildungspotenzial und der Wissenserwerb nehmen durch die Fähigkeit, in mehreren Sprachen lesen und schreiben zu können, zu.² Schriftsprachliche Fähigkeiten erweitern die Teilhabe innerhalb unterschiedlicher Länder und Kulturen. Ein Wortschatz, der sich nicht auf Personenkreise und Situationen beschränkt, erweitert die Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten in allen sozialen und gesellschaftlichen Bereichen.

Aus diesen Gründen lohnt es sich, die Trennung von Familien- und Schulsprache respektive Bildungs- und Herzsprache aufzuheben. Die Nutzung aller Sprachen in variablen Kommunikationskontexten ermöglicht die Entwicklung eines situations- und personenunabhängigen sprachlichen Gesamtrepertoires unter Einbezug der Schriftsprache. Eine Offenheit für die Erstsprachen in den Bildungseinrichtungen kann die Entwicklung translingualer Kompetenzen³ in Bewegung setzen.



Hindernis

Rahmenbedingungen

4

Muss Deutschförderung nicht vorgehen? Sollten Kinder zur Teilnahme an Deutschförderprogrammen verpflichtet werden?

In den vierjährlich veröffentlichten Bildungsberichten wird stets darauf hingewiesen, dass die Sprachkompetenz stark mit dem Bildungserfolg zusammenhängt. Gute Deutschkenntnisse werden zudem als Voraussetzung guter Integration in Schule und Gesellschaft erachtet. Manche Familien mit Migrationsgeschichte scheinen sich zu entziehen oder schwer erreichbar zu sein. Könnten ihnen durch das obligatorische Deutschlernen nicht mehr Erfolg in der Bildung und im Beruf sowie gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden? Und geht das Lernen der deutschen Sprache nicht in jedem Fall vor?

Es gibt Kantone, die die frühe Deutschförderung für Kinder mit Förderbedarf in Deutsch gesetzlich vordnen. Dieser Förderbedarf besteht aus kantonaler Sicht dann, wenn Deutsch als Zweitsprache erlernt wird und mit Blick auf die Einschulung ungenügende Deutschkenntnisse vorhanden sind. Ziele der obligatorischen Deutschförderung sind der Aufbau der Deutschkompetenzen und eine Verbesserung der Bildungschancen.¹ Mit der frühen Sprachförderung soll die Volksschule entlastet werden, indem die Kinder schon im Kindergarten gut Deutsch sprechen können. Behördlich erzwungene Sprachförderung und ein Bussgeld bei Versäumnis können jedoch bei Erziehungsberechtigten Argwohn wecken, als Eingriff in die Privatsphäre und als stigmatisierend empfunden werden. Deutschlernzwang und Defizitorientierung können sich kontraproduktiv auf Fähigkeitskonzept und Lernmotivation von Kindern mit Migrationsgeschichte auswirken.²

Eine Orientierung an den vorhandenen Potenzialen, die Förderung der Mehrsprachigkeit und eine freiwillige Teilnahme an Begegnungs- und Lernangeboten im Quartier oder in der Schule sind deshalb zielführender: Family Literacy Projekte, Sprachcafés, mehrsprachige Bibliotheken, interkulturelle Veranstaltungen, interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln oder Mentoringprogramme können Verständnis und Austausch fördern.

Im Kurs ElzuKi (Eltern zusammen mit Kindern) wird die Kooperation zwischen Lehrperson und Eltern im gemeinsamen Bemühen um die Lernfortschritte der Kinder gestärkt.³

Deutsch sprechen zu können, ist nicht die einzige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe – Arbeitsbeschäftigung, politische Rechte und soziale Netzwerke sind weitere Faktoren. Das Gelingen von Integration bzw. von Inklusion hängt somit auch von der Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen und Sprachkenntnissen sowie von den interkulturellen Kompetenzen einer diskriminierungs- und vorurteilsfreien Gesellschaft im Einwanderungsland ab. Deutsch- und Erstsprachenförderung müssen nicht gegeneinander ausgespielt werden.

¹ Kanton Basel-Stadt 2020.
² Mantel et al. 2019: 129.
³ ElzuKi o.J.

Sollten Schulleitungen zur Sicherung der Chancengerechtigkeit nicht besser den Fokus auf Deutsch anstatt auf Vielsprachigkeit legen?

¹ Artikel 70 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
² Dirim 2010: 91.
³ Booth und Ainscow 2017: 139.

In Zeitungsartikeln und Medienberichten wird von Schulen mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern berichtet, die einfordern, dass auf dem gesamten Schulareal oder auf dem Pausenplatz Deutsch gesprochen werden soll. Solche Schulen erhoffen sich mit dem Deutschgebot, dass die Schüler*innen besser Deutsch lernen und in der Folge bessere Chancen in Schule und Beruf haben. Gleichzeitig besteht die Hoffnung, dass weniger Ressourcen für die Deutschförderung verwendet werden müssen. Diese Schulen sehen es nicht gerne, wenn Kinder untereinander ihre Sprachen sprechen oder vor Ort aufgewachsene Kinder neue Sprachen lernen, um beispielsweise mit albanischen Kindern kommunizieren zu können. Mit witzigen Erklärvideos oder fröhlich gestalteten Plakaten mit Schulregeln wird dieses Anliegen den Kindern und Eltern vermittelt. So ist beispielsweise auf einem Plakat eine bunte Welt mit Sprechblasen und der Begrüssung in verschiedenen Sprachen zu sehen. Dazu ist folgende Regel zu lesen: «Gemeinsame Sprache – In meiner Schule spreche ich Deutsch.» Wie passen eine solche Sprachen einladende Abbildung und die Sprachen ausladende Regel zusammen?

Neben der Tatsache, dass Kinder weder durch Deutschgebote noch durch Sprachenverbote gut Deutsch lernen, sind politisch-rechtliche Aspekte zu berücksichtigen.

Das Recht, die eigene Sprache zu sprechen, ist in der Schweiz durch das Prinzip der Sprachenfreiheit geschützt.¹

Wird das Sprechen von anderen Sprachen als Deutsch verboten oder werden gewisse Sprachen abgewertet, spricht man von Linguizismus, also von auf Sprachen bezogenem Rassismus.² Linguizismus dient der Machtausübung durch Entwertung oder Sanktionierung von Sprachen und damit der Herstellung und Festigung einer sozialen Rangordnung. Eine werteorientierte Schulentwicklung richtet den Blick auf solche Machtverhältnisse sowie auf Barrieren für Lernen und Teilhabe. Der «Index für Inklusion» ermöglicht Schulen anhand von Fragen, eigene Praktiken zu reflektieren und weiterzuentwickeln bzw. inklusive Werte wie Respekt für Vielfalt in aktives Handeln umzusetzen.

Folgende Fragen können die Reflexion über die Sprachenvielfalt an Schulen anregen, den Dialog im Kollegium fördern und die Suche nach Lösungansätzen unterstützen:

- Erkennt die Schulgemeinschaft die Mehrsprachigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Ressource an?
- Integriert das pädagogische Personal die Sprachen aller Schüler*innen in Lernarrangements?
- Werden in der Schule alle Sprachen gleichwertig anerkannt und werden Sprachhierarchien vermieden?³

Wie kann mehrsprachiges Lernen ermöglicht werden, wenn die Ressourcen in Bildungsinstitutionen dafür fehlen?

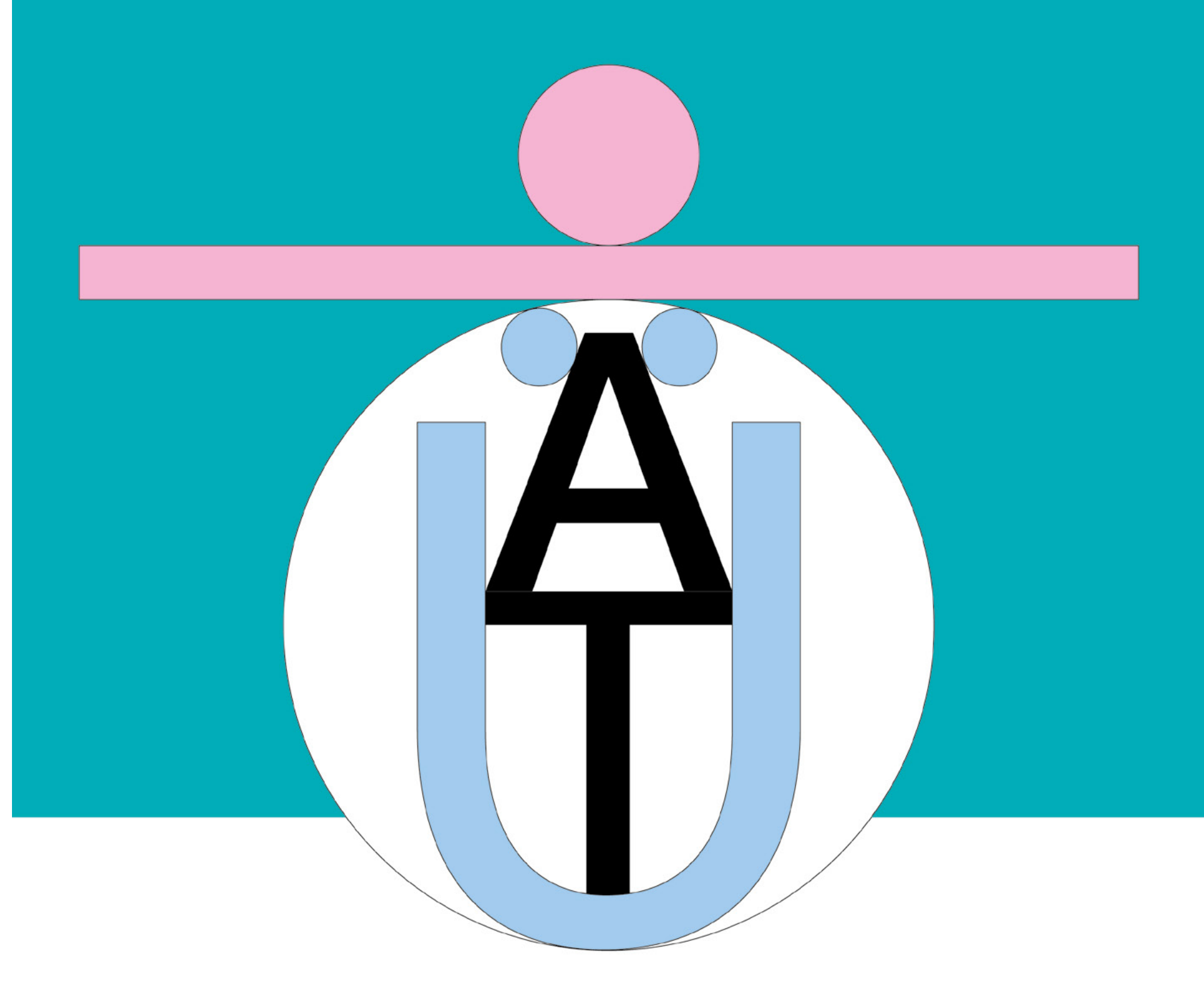
Lehr- und Fachpersonen beklagen sich nicht selten über mangelnde Ressourcen wie Zeit, Material oder Personal, wenn es darum geht, mehrsprachiges Lernen zu arrangieren. Das Vorbereiten mehrsprachiger Aktivitäten und das Finden, Anpassen oder Erstellen geeigneter Materialien erfordert zusätzliche Zeit. Bei begrenztem Budget ist es nicht möglich, Bücher, Bildkarten oder Apps anzuschaffen. Es fehlt vielleicht an Lehrpersonen mit dem nötigen fachlichen Wissen und an solchen, die über spezifische Kenntnisse oder Erfahrungen im Bereich durchgängiger Mehrsprachigkeit verfügen. Solche Herausforderungen sollten jedoch nicht als Vorwand verwendet werden, um das mehrsprachige Lernen generell abzulehnen.

Es gibt auch bei begrenzten Ressourcen Möglichkeiten: Mehrsprachige Lernaktivitäten in klassenübergreifenden Projekten oder interaktive Lernmethoden wie Rollenspiele oder Gruppenarbeit nutzen die Sprachkenntnisse von Schüler*innen und Lehrpersonen. Die Zusammenarbeit innerhalb der Institutionen ermöglicht den Austausch von Materialien, Lehrpersonen oder Expertise. Online-Ressourcen wie virtuelle Lernplattformen, Apps, Websites und Videos sind oft kostenlos (vgl. die Zusammenstellung auf dem Padlet «Sprachen inklusiv»¹). Weiter können Schulen eine individuell zugeschnittene interne Weiterbildung oder fachliche Beratung in Anspruch nehmen. Die Sprachkompetenzen der Erziehungsberechtigten oder von Senior*innen können genutzt und Kooperationen mit lokalen Gruppierungen, Organisationen oder Einrichtungen wie z.B. der Bibliothek, initiiert werden.²

- 1 Padlet «Sprachen inklusiv» 2023
- 2 Booth und Ainscow 2017: 199.
- 3 Departement Bildung, Kultur und Sport et al. 2017: 29f.

Schulen können auch Sprachcafés organisieren, bei denen Schüler*innen ihre sprachlichen Fähigkeiten praktisch anwenden können.

Eine gute Schule hat vielfältige Ressourcen im Blick und mobilisiert Fachwissen, Erfahrung, Veränderungsbereitschaft, didaktisch-methodische, personelle, materielle, räumliche, zeitliche und finanzielle Ressourcen. Insbesondere der Schatz der Mehrsprachigkeit, den Schüler*innen, Erziehungsberechtigte und das Schulumfeld mitbringen, ist eine riesige Ressource. Mehrsprachiges Lernen ist eine lohnenswerte Investition in die sprachliche Vielfalt. Exzellente Schulen stellen Lehr- und Fachpersonen Mittel und Support zur Verfügung und überprüfen, wieweit die Mittelzuweisung den aktuellen Bedürfnissen entspricht und sie vernetzen sich mit anderen Schulen.³ Bildungsinstitutionen könnten sich zu einem Netzwerk Mehrsprachigkeit zusammenfinden, sich über Erfahrungen austauschen, sich gegenseitig unterstützen und auf diese Weise ihre Ressourcen teilen und vervielfältigen.



Sollen nun nicht mehr alle mehrsprachigen Kinder Förderung in Deutsch als Zweitsprache erhalten?

In manchen Schulen ist es geläufige Praxis, dass Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, automatisch Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erhalten. Ziel der Förderung ist, die Schüler*innen beim Aufbau der unterrichtssprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Die Teilhabe an Lernen im Regelunterricht, bei Schulanlässen, auf dem Pausenplatz oder in Projektwochen soll ermöglicht werden. Ist eine solche automatische Zuweisung legitim? Und ist Teilhabe an Lernen und sozialen Interaktionen nur mittels der Unterrichtssprache Deutsch möglich?

Wenn alle mehrsprachigen Schüler*innen automatisch dem DaZ-Unterricht zugewiesen werden, kann das dazu führen, dass Schüler*innen mit fortgeschrittenen Deutschkompetenzen unterfordert sind und sich langweilen. Dies kann ihre Lernmotivation beeinträchtigen und ihr Potenzial einschränken, andere Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln. Die automatische Fokussierung auf Deutsch als Zweitsprache kann zudem bedeuten, dass die Erhaltung und Förderung der Erstsprachen der Kinder vernachlässigt wird. Beides – der zugeschriebene Förderbedarf und die indirekte Abwertung der Erstsprache gegenüber der Zweitsprache – berührt das Selbstwertgefühl der Schüler*innen.

Die individuellen Sprachkenntnisse, Förderbedarfe und Lernbedürfnisse sollten vor einer DaZ-Zuweisung sorgfältig erhoben werden.

Das Instrument ESKE (Ermittlung Schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache) ermöglicht es anhand von Aufgaben, die mit dem Lehrplan 21 kompatibel sind, schulsprachliche Kompetenzen in der Erstsprache zu ermitteln. Es steht in 26 Migrations-sprachen zur Verfügung.¹ Ein praktikables Verfahren für die Einschätzung des Förderbedarfs in Deutsch stellt die «Profilanalyse» dar, mit der die Stellung des Verbs in den Äusserungen der Kinder analysiert und der Spracherwerbsstand abgeleitet wird.² Das diagnostische Vorgehen und die Förderplanung gehören zusammen: Passend zur ermittelten Profilstufe werden vielfältige Fördermaterialien angeboten. DaZ-Unterricht kann ein gezieltes Angebot bei entsprechendem Bedarf sein.

Sprachförderung berücksichtigt den Erhalt der Erstsprachen und die integrierte Förderung gesamt-sprachlicher Fähigkeiten in allen Fächern. Die Auswahl der Massnahmen erfolgt auf der Basis einer individuellen Diagnostik und im Sinne der Gesamtentwicklung des Kindes.

Was ist falsch daran, Mehrsprachigkeit mit besonderem Bildungsbedarf zu verbinden?

¹ Kanton Aargau Schulportal o.J.
² Neumann und Lütje-Klose 2020: 14.

Nicht wenige Schulakteur*innen halten «Mehrsprachigkeit» oder «Migrationshintergrund» quasi für eine Diagnose. Die Feststellung von beidem wird im gleichen Sinne verwendet wie die Feststellung einer sog. «Störung» oder eines Syndroms. Wie kann es zu solch einer Verwechslung von Birnen und Äpfeln kommen? Eine Erklärung kann folgende sein: Auf dem Schulportal des Kantons Aargau werden beispielsweise unter der Kategorie «Besondere Förderung» folgende Bereiche aufgelistet: Begabungs- und Begabtenförderung, Fremdsprachige Schüler*innen, Schulische Heilpädagogik und Logopädie, Verstärkte Massnahmen für Behinderte.¹ Es wird dort auch auf das Schulgesetz verwiesen, in dem festgelegt ist, dass Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen eine spezielle Förderung angeboten wird.

Ressourcen für den Umgang mit besonderen Bildungsbedarfen sind in den Ressourcenkontingenten der Schulen enthalten. Schulleitungen verantworten den Ressourceneinsatz. Nicht selten orientieren sie sich dabei an Zuschreibungen wie «Fremdsprachigkeit» oder «Behinderung», um die Ressourcenzuweisung legitimieren zu können. Dieses Phänomen wird auch als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma² bezeichnet.

Das bedeutet, dass die Ressourcen, die zur Unterstützung dieser Schüler*innen bereitgestellt werden, mit einer problematischen, an Defiziten orientierten Bezeichnung versehen werden. Die Betroffenen können dadurch negativ beeinflusst werden und ihr Selbstbild, ihre individuelle Entfaltung, ihre Lernentwicklung und ihre soziale Integration können gefährdet sein. Förderdiagnostische Massnahmen sollten aber immer auf eine Erhöhung von Lernaktivität und sozialer Teilhabe abzielen. Um Kinder mit Migrationsgeschichte nicht unnötig vor Lernbarrieren zu manövrieren oder gar zu stigmatisieren, lohnen sich eine kritische Reflexion von sozial konstruierten Gruppierungen sowie ein bewusster und präziser Umgang mit Begrifflichkeiten: Der Begriff «fremdsprachige Schüler*innen» impliziert, dass diese Lernenden «fremd» oder «anders» sind und nicht zur Gemeinschaft gehören. Diese Bezeichnung gilt als stigmatisierend, da sie die Schüler*innen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse als «andersartig» kennzeichnet. Eine bevorzugte Alternative zum Begriff «fremdsprachige Schüler*innen» ist der Begriff «mehrsprachige Schüler*innen». Diese Bezeichnung betont die positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit und anerkennt die vielfältigen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Durch die Verwendung eines inklusiveren Begriffs können Schulen dazu beitragen, eine positive und respektvolle Umgebung für alle Schüler*innen und diskriminierungsfreie Fördersettings zu schaffen.

Wie kann die Lehrperson ihrer Beurteilungspflicht nachkommen, wenn sie die Arbeiten der Schüler*innen gar nicht versteht?

Zu den Aufgaben von Lehrpersonen gehört die Leistungsbeurteilung. Erbringen Schüler*innen Leistungen in einer Sprache, die die Lehrperson selbst nicht beherrscht, kann sie diese nicht bzw. nur mit Unterstützung beurteilen. Sie kann auch Arbeits- und Lernprozesse weniger gut kontrollieren und Interaktionen zwischen den Schüler*innen weniger gut beaufsichtigen.

Diese Einschränkung ist zunächst abzuwägen gegenüber dem Gewinn, der entsteht, wenn Schüler*innen ihre Erstsprachen im Unterricht verwenden. So erleichtert die Verwendung der Erstsprache im Selbstgespräch oder im Dialog z.B. das Verständnis komplexer Sachverhalte.¹ Die Erstsprache entwickelt sich ausserdem mit dem Lernstoff, dem dafür erforderlichen Wortschatz und den sprachlichen Handlungen wie etwa Beschreiben und Erklären weiter. Für die Lerner*innen kann der Einsatz ihres gesamten sprachlichen Potentials förderlicher sein als eine enge Lehr-Lern-Interaktion nach dem Schema Aufgabe – Lösung – Bewertung. Die Aufgaben der Lehrperson sind dann weniger Kontrolle, Korrektur und Bewertung als vielmehr Motivation, Beratung und Kommunikation über Lernschritte und Lernstrategien.² Kompetenz- und fortschrittsbezogene Rückmeldungen, wie sie im Lehrplan 21 beschrieben sind, erhalten grösseres Gewicht als Lernkontrollen und die Beurteilung von Einzelleistungen. Gleichzeitig können aber auch Leistungen, die Schüler*innen in ihren Erstsprachen erbringen, beurteilt werden: Digital verfasste Texte können mit Übersetzungsprogrammen ins Deutsche übertragen werden. Für mündliche Leistungen oder Lerngespräche können Übersetzungs-Apps benutzt werden.

Notengebung und Selektion sind verlangt,³ obwohl das Leistungsprinzip und feste Massstäbe mit den unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernenden nur schwer vereinbar sind.⁴ Formale Gleichbehandlung führt zu faktischer Ungleichbehandlung, zum Beispiel, wenn die Deutschleistungen von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache mit demselben Fehlerschlüssel bewertet werden wie die der monolingual mit Deutsch aufgewachsenen Schüler*innen.⁵ Die Ungerechtigkeit verschärft sich, wenn nicht die tatsächlichen Leistungen, sondern Vorurteile die Noten beeinflussen, was immer wieder nachgewiesen wird.⁶ Es gibt aber auch kantonal geregelte Anpassungen, z.B. Lernberichte statt Notenzeugnisse oder individuelle Lernziele. Allerdings können solche Anpassungen wiederum stigmatisierend sein oder sich negativ auf den schulischen Selbstwert oder die Lernmotivation auswirken.⁷

Die Fallstricke der Leistungsbeurteilung lassen sich nicht ausräumen. Vielfältige Beurteilungsformen⁸ wie etwa Lerngespräche oder Lernberichte erlauben aber einen ressourcenorientierten Blick und entlasten von der Annahme, alle Äusserungen und Produkte der Schüler*innen beurteilen zu müssen.

Jetzt soll Deutschförderung nicht mehr so wichtig für die Bildung sein?

Seit Jahren werden Anstrengungen für die Sprachförderung in Spielgruppen, Kitas und Schulen unternommen. Die Bildungspolitik hat viel Geld bereitgestellt, es gab viele Projekte und Weiterbildungen, und die meisten Fach- und Lehrpersonen fühlen sich Tag für Tag dafür verantwortlich, mehrsprachige Kinder und Jugendliche optimal für ihren Bildungsweg zu fördern, was naheliegenderweise auf Deutsch geschieht. Sie bemühen sich ausserdem, Eltern zu beraten.

Sie halten sie an, ihren Kindern vorzulesen, deren Medienkonsum zu kontrollieren, viel mit ihnen zu sprechen, die Familiensprache zuhause zu pflegen. Es irritiert, wenn die Empfehlung, die Sprachen zu trennen, nicht mehr gelten soll.

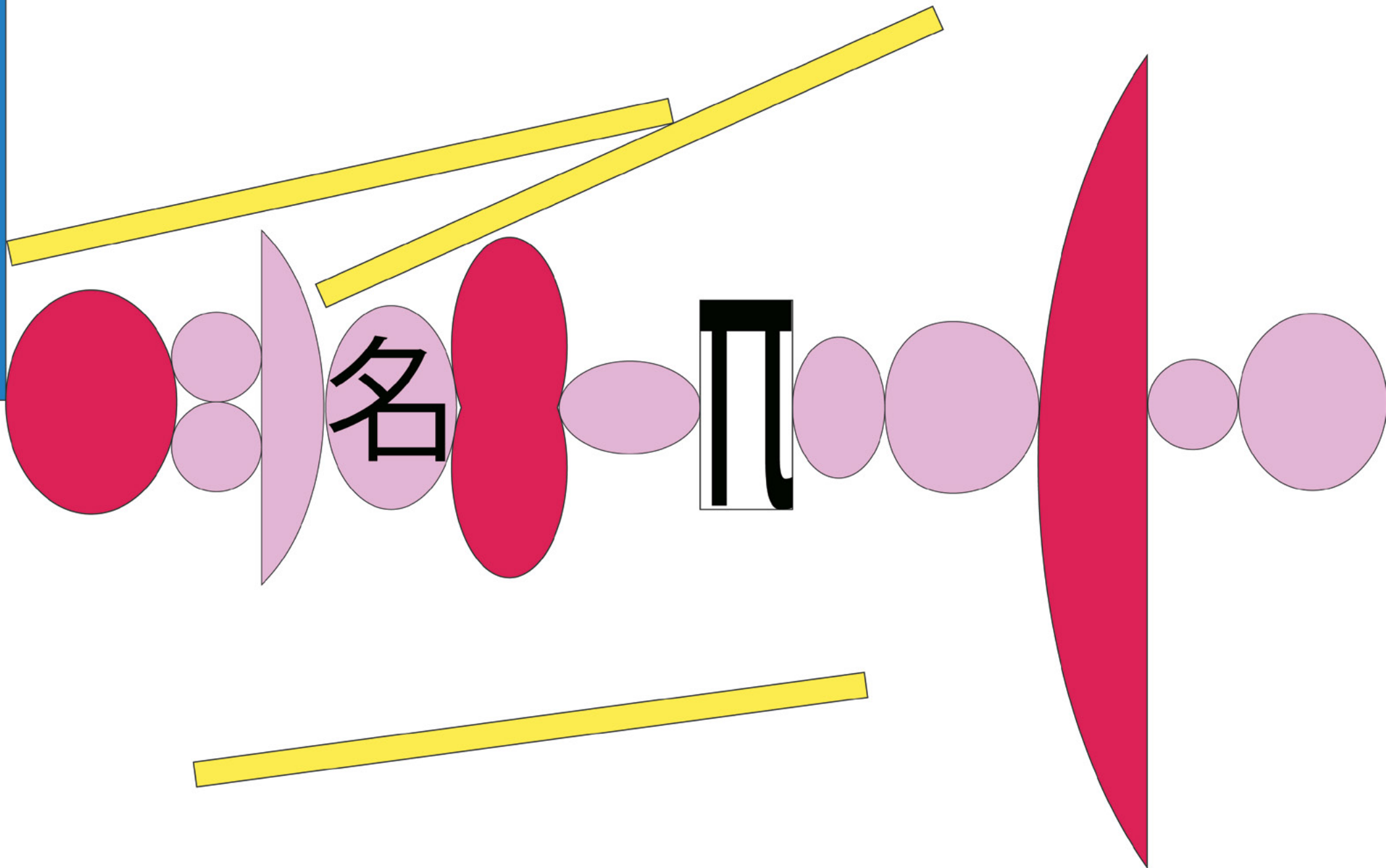
Die meisten Eltern scheinen ebenfalls das zwei- oder mehrsprachige Aufwachsen positiv zu bewerten. Sie legen grossen Wert auf die Familiensprache.¹ Gleichzeitig ist Mehrsprachigkeit offenbar häufig mit elterlichen Sorgen um die Sprachentwicklung ihrer Kinder und Zweifeln an der eigenen Spracherziehung verbunden.² Verschiedene Interviewstudien mit Fachpersonen und Eltern von mehrsprachigen Kindern ergaben, dass die Einsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen von beiden Seiten nicht hinterfragt wird.³ In einem Teil der Elternschaft besteht der explizite Wunsch nach intensiver Deutschförderung. Führt die Schule mehrsprachigen und gemischtsprachigen Unterricht ein, kann die Befürchtung entstehen, die Bemühungen um die Bildungschancen mehrsprachiger Kinder würden nachlassen.

Das Wissen über Mehrsprachigkeit hat sich jedoch geändert und erweitert. Das Umdenken, dass Sprachen «im Kopf zusammen funktionieren», ist wissenschaftlich begründet.

Es geht aber auch um Wertvorstellungen: Pädagogisch gesehen setzt Bildung an den individuellen (sprachlichen) Ressourcen jedes Kindes an und nicht an Normalität und Norm. Fachpersonen und Eltern kann es helfen, sich den Druck bewusst zu machen, der von zu erreichenden Altersnormen genauso ausgeht wie von der gesellschaftlichen Norm «Bildungssprache Deutsch».⁴

1 Woerfel et al. 2020: 7.
2 Vgl. Winter 2006, 2016.
3 Vgl. Serti 2006.
4 Vgl. Arndt et al. 2021.
5 Ennser 2006: 92.
6 Vgl. Gomolla 2012.
7 Vgl. Sahli Lozano et al. 2020.
8 Vgl. Schmidinger 2013, Winter 2016.

1 Vgl. Otyakmaz und Westphal 2018, Braband 2019, Uçan 2022.
2 Vgl. Bockmann et al. 2013, Kuhn und Diehm 2015, Hagen 2019.
3 Vgl. Otyakmaz und Westphal 2018, Braband 2019, Uçan 2022.
4 Chilla 2017: 132.



Hindernis

Zweifel im
Arbeitsalltag

5

- 1 Huxel 2020: 234–236.
- 2 Für weitere Beispiele vgl. z.B. Schader und Roost 2010.
- 3 Padlet «Sprachen inklusiv»

Wie kann ich denn alle Sprachen der Kinder in mein pädagogisches Handeln einbeziehen?

Pädagogisches Handeln erfordert die Beachtung einer Vielzahl von Aspekten. Soll nun auch noch die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen einbezogen werden, kann dies Überforderungsgefühle auslösen. Zudem bringen Schüler*innen aufgrund ihrer Biografie ganz unterschiedliche Sprachen mit. Hat man es mit einer Vielzahl von verschiedenen Sprachen zu tun, kann man sich leicht überfordert fühlen, alle Sprachen ins pädagogische Handeln einzubeziehen. Aktuell ist die Schule meist auf eine einsprachige Schüler*innenschaft ausgerichtet, die es so nicht (mehr) gibt. Die Sprachen der Schüler*innen werden wenig zum Lernen genutzt, teilweise sogar verboten. Dies erstaunt mit Blick auf den Lehrplan 21, sieht er doch in vielen Bereichen den Einbezug der Erstsprachen der Schüler*innen vor.

Der Einbezug der Erstsprachen der Kinder wirkt sich positiv auf ihr Lernen, ihre Sprachbewusstheit und ihr Wohlbefinden aus. Auf der Ebene des Unterrichts bedeutet dies, dass Schüler*innen angeregt und motiviert werden sollen, all ihre Sprachen für das Lernen zu nutzen.¹

Es geht aber nicht darum, in allen Situationen jegliches Lernmaterial in allen Sprachen vorzubereiten, auch kleine Schritte sind willkommen.

Beispielsweise können die Schüler*innen als Hausaufgabe bei einem NMG-Thema den entsprechenden Wortschatz auch in anderen ihnen bekannten Sprachen recherchieren. Die Kinder können hierfür die Eltern fragen oder auch Übersetzungstools nutzen. Das gegenseitige Erklären im Unterricht kann in allen den Kindern zur Verfügung stehenden Sprachen erlaubt und angeregt werden, ohne selbst die entsprechenden Sprachen zu sprechen. Bei der Einführung des Themas Verben können die Kinder angeregt werden zu reflektieren, wie Verben in anderen ihnen bekannten Sprachen und Dialekten konjugiert werden.² Eine Überprüfung der Aussagen der Kinder auf ihre Korrektheit ist nicht immer notwendig. Für weitere Beispiele vgl. auch das Padlet «Sprachen inklusiv».³

Wie soll mehrsprachiges Lernen gelingen, wenn die pädagogische Fachperson die Erstsprachen der Kinder nicht spricht?

Die Verwendung von Sprachen, die man nicht oder nicht gut beherrscht, kann schambehaftet sein. Aufgrund eigener Perfektionsansprüche halten sich gewisse Personen eher zurück, bis sie eine Sprache nahezu perfekt sprechen. Solche Perfektionsansprüche sind nachvollziehbar, insbesondere in der Rolle einer pädagogischen Fachperson, die gemäss traditionellem Verständnis mehr Wissen hat als die Schüler*innen.

- 1 Brüning und Saum 2010: 12–13.
- 2 Licandro und Lüdtkke 2012: 289.
- 3 Licandro und Lüdtkke 2012: 290.
- 4 Gertner et al. 1994: 921.

Es stellt sich auch die Frage, was es den Kindern nützt, wenn beispielsweise Wörter ihrer Erstsprache von der pädagogischen Fachperson fehlerhaft vorgelesen werden.

Die Nutzung von verschiedenen Sprachen für das Lernen bedeutet nicht, dass die pädagogische Fachperson zwingend diese Sprachen verwenden muss. Häufig reicht es, wenn das Kind selbst bzw. mehrere Kinder gemeinsam die jeweiligen Sprachen nutzen können. Kooperative Lernformen unter Schüler*innen, sog. Peer-Interaktionen, bieten viele Vorzüge fürs Lernen. Zwischen Peers besteht eine kognitive Nähe. Sie machen ähnliche Lernschritte und können sich dadurch besser in die Lernbedürfnisse und Gedankengänge von Gleichaltrigen einfühen. Trotz dieser kognitiven Nähe gibt es auch eine Distanz. Diese kognitive Distanz drückt sich durch die unterschiedlichen Wissensbereiche Gleichaltriger aus und kann durch das kooperative Lernen überbrückt werden.¹

Peer-Interaktionen stellen eine wichtige Ressource für die sprachliche Entwicklung dar.² Peers mit derselben Erstsprache können das Lernen und den Zweitspracherwerb positiv unterstützen. Beispielsweise können sie Brückenfunktionen übernehmen und in der Zweitsprache gelernte Aspekte nochmals in der Erstsprache erklären.³ Dürfen Peer-Interaktionen nur in der Umgebungssprache Deutsch stattfinden, droht Kindern, deren Fähigkeiten in dieser Sprache noch eingeschränkt sind, der soziale Ausschluss. Kinder mit noch eingeschränkten Fähigkeiten in der Umgebungssprache werden deutlich weniger als Spielpartner*innen in Rollenspielen gewählt, die in der Umgebungssprache stattfinden.⁴ Es kann durchaus sinnvoll sein, dass die pädagogische Fachperson selbst Wörter in Sprachen nennt, die sie nicht gut spricht. In diesen Situationen gibt die Fachperson den Expert*innenstatus an diejenigen Kinder ab, die über die entsprechenden Sprachkenntnisse verfügen. Gleichzeitig lebt sie dadurch eine offene Fehlerkultur vor und ist Vorbild für motiviertes Lernen. Kinder mit entsprechenden Sprachkenntnissen können gezielt gefragt werden, ob das Wort korrekt ausgesprochen wurde oder ob sie noch ein anderes Wort für diesen Begriff kennen. Auch Übersetzungstools mit Sprachausgabe können gut genutzt werden.

Das Kind lehnt die Verwendung der Erstsprache in der Institution ab – wie gehe ich vor?

Die Unterrichtssprache in pädagogischen Einrichtungen entspricht in der Regel der Umgebungssprache. Mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen erleben somit oftmals eine Trennung zwischen ihrer in der Familie gesprochenen Erstsprache und der Umgebungssprache im schulischen Kontext. Die Erkenntnisse über die Verarbeitung von Sprachen und die Förderung der Sprachenentwicklung werden jedoch stetig weiterentwickelt und neue pädagogisch-didaktische Ansätze daraus abgeleitet. Die Mehrsprachigkeit kann immer mehr als Ressource verstanden werden und wird aktuell zunehmend durch die Einbindung der Erstsprachen in den Unterricht gefördert.¹

Sehr unterschiedlich fallen die Reaktionen der Lernenden auf den für sie neuen Einbezug ihrer Erstsprachen in den Unterricht aus. Neben gesteigerter Motivation, Freude und Stolz auf die Präsentation ihrer Erstsprachen sind auch erschreckte oder ablehnende Reaktionen zu beobachten. Konsequenterweise wird in der Umgebungssprache geantwortet, die Erstsprache fordernde Situationen werden vermieden oder der Kontakt zu Bezugspersonen mit derselben Erstsprache in der Institution wird abgelehnt.² Ist es bei derartigen Abwehrreaktionen noch förderlich, die Erstsprachen weiterhin im institutionellen Kontext anzubieten?

Die Wertigkeit einer Sprache ist ausschlaggebend für das Ablehnen oder Beibehalten einer Sprache, dabei ist die beibehaltene Sprache meist die Mehrheitssprache. Mit dem Eintritt in die Bildungseinrichtung verändert sich das Verhältnis der Lernenden zu ihrer Erstsprache. Die Gewichtung auf die Umgebungssprache als alleinige Sprache in den pädagogischen Institutionen unterstützt die Lernenden, zu einer einsprachigen Kommunikation überzugehen.³

¹ Z. B. Montanari und Panagiotopoulou 2019.

² Vgl. Leist-Villis 2004.

³ Jampert 2002: 85–91.

⁴ Vgl. Winter 2022

Mit dem Ziel, die bestmöglichen Bildungschancen für ihre Kinder zu ermöglichen, und aufgrund ihrer Integrationsbereitschaft reagieren Eltern z.T. ebenfalls ablehnend gegenüber der Förderung der Erstsprachen im Unterricht. Eine plötzliche Veränderung dieser gewohnten Wertigkeiten lässt eine erschreckte oder ablehnende Reaktion der Schüler*innen auf die bislang ungewohnte Einbindung der Erstsprache in den Unterricht verständlich erscheinen.

Die Wertigkeit der Sprachen und damit auch das Verhältnis der Lernenden zu Ihrer Erstsprache können sich verändern. Beispielsweise, wenn die Mehrsprachigkeitsförderung im Unterricht von Beginn an eingeführt oder nach einem Wechsel von der monolingualen Förderung zur Mehrsprachigkeitsförderung über einen längeren Zeitraum kontinuierlich beibehalten wird. Veränderungen benötigen Zeit und ein aufmerksames, auf die Bedürfnisse und Reaktionen der Kinder ausgerichtetes Handeln. Eine zu auffallende Betonung der Mehrsprachigkeit kann ungewollt zu einer Ausgrenzung (Othering) der mehrsprachigen Schüler*innen führen.⁴ Elterngespräche mit Informationen über die Förderung der Gesamtentwicklung der Lernenden durch die Mehrsprachigkeitsförderung unterstützen dagegen die neue Perspektive auf die Wertigkeit der Erstsprachen.

Die Sprachenprofile der Lernenden fehlen – wie kann dann die Mehrsprachigkeit gefördert werden?

¹ Bundesamt für Statistik 2022.

² Vgl. Gogolin et al. 2020.

³ Vgl. Ritterfeld und Lücke 2013.

⁴ Europäisches Sprachenportfolio o.J.

Nach den Erhebungen des Bundesamtes für Statistik der schweizerischen Eidgenossenschaft sprachen 49% der Jugendlichen in der Schweiz im Jahr 2020 in ihrem Alltag mehr als eine Sprache, davon 14% drei oder mehr Sprachen.¹ Die Sprachenvielfalt in Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen ist dementsprechend hoch. Neben diversen Aufgabenbereichen der pädagogischen Fachpersonen ist es herausfordernd, das mehrsprachige Repertoire aller Lernenden mit ihren heterogenen Entwicklungsverläufen zu erfassen. Gibt es Möglichkeiten, in einem zeitlich realisierbaren Rahmen einen Überblick über die Sprachenprofile der Lernenden zu gewinnen, um ihre Mehrsprachigkeit zu fördern?

Mehrsprachigkeit ist eine interdisziplinäre Thematik mit vielfältigen Schnittstellen zwischen Fachpersonen verschiedener Professionen sowie in der Kooperation mit Eltern resp. Bezugspersonen der Lernenden. Lehrpersonen, DaZ-Lehrer*innen, Schulische Heilpädagog*innen und Logopäd*innen erhalten jeweils Einblick in die Fähigkeiten und Interessen der Lernenden. Die aus Elternkontakten erhaltenen Informationen können im interprofessionellen Team ergänzt werden. Bereits innerhalb der Institution ist ein interdisziplinärer Informationsaustausch eine leicht zugängliche Quelle, um Sprachenprofile der Lernenden erstellen zu können.

Durch diverse Untersuchungen, Studien und Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit konnten neue Erkenntnisse generiert und Diagnostikmittel sowie Fördermassnahmen entwickelt werden.² Unter Berücksichtigung der Umsetzbarkeit entstanden Materialien, die ohne aufwändige Vorbereitungen in den schulischen Ablauf integrierbar sind.

Beispielsweise liegt mit den Mehrsprachigkeitskontexten ein Instrument zur Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern vor.³ Im Rahmen eines Elterngespräches ermöglicht das gemeinsame Ausfüllen einer einseitigen Grafik, wesentliche Informationen über den mehrsprachigen Kontext zu erfassen und übersichtlich darzustellen. Ähnlich einfach in der Durchführung und übersichtlich im Output sind die Europäischen Sprachenportfolios der Schweiz (ESP I–III).⁴ Die ESP sind Instrumente zur Förderung der Mehrsprachigkeit mit Sprachenportfolios für verschiedene Altersstufen, die fächerübergreifend im Unterricht eingesetzt werden können und gleichzeitig einen Überblick über die Sprachenbiografien der Lernenden verschaffen.

Wie kann ich als pädagogische Fachperson Lernen in verschiedenen Sprachen ermöglichen, wenn ich kein Hintergrundwissen zu den verschiedenen Sprachen und deren Schriftsystemen habe?

Um Lernmaterialien in verschiedenen Sprachen auszuwählen, wäre es wichtig, die verschiedenen Schriftsysteme lesen zu können. Auch für Sprachvergleiche ist es ideal, wenn man als pädagogische Fachperson selbst Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen kennt.

Kenntnisse über alle Sprachen und Schriftsysteme der Schüler*innen zu haben, kann von einer pädagogischen Fachperson nicht erwartet werden. Vielmehr geht es darum, sich rasch und ohne zu grossen Aufwand Informationen und Hilfestellungen dazu zu beschaffen. Übersetzungstools bieten die Möglichkeit, selbst ganze Texte übersetzen zu lassen, auch in und von anderen Schriftsystemen.¹ Hintergrundinformationen zu Sprachen, z.B. in Bezug auf deren Grammatik oder Lautbildung, finden sich in Büchern oder im Netz als sogenannte Sprachsteckbriefe² oder Sprachbeschreibungen.³ Gegenüberstellungen von Deutsch und diversen anderen Sprachen zeigen sogenannte Interferenzen. Mit Interferenzen sind Strukturen gemeint, die Sprecher*innen aus ihrer Erstsprache in eine andere Sprache übertragen. Dort sind die entsprechenden Strukturen aber nicht zielkonform.⁴ Beispielsweise wurde in der Erstsprache Portugiesisch gelernt, dass das Prädikat dem Subjekt folgt (z.B. «Hoje o pai cozinha arroz.», wortwörtlich: Heute der Vater kocht Reis.). In der Zweitsprache Deutsch gilt die Verbzweitstellung im Hauptsatz («Heute kocht der Vater Reis.»). Bei einer Interferenz würde nun das Kind mit Erstsprache Portugiesisch im Deutschen den Satz «Heute der Vater kocht Reis» formulieren, weil es diese Satzkonstruktion in seiner Erstsprache gelernt hat.

Listen von Interferenzen⁵ zwischen Deutsch und einer weiteren Sprache liefern einerseits interessante Hintergrundinformationen über diese Sprachen, andererseits zeigen sie aber auch auf, wo Kindern mit diesen Erstsprachen beim Erwerb des Deutschen typischerweise Fehler unterlaufen.

Bei fehlenden Sprachkenntnissen kann die Fachperson alternative Vorgehensweisen für sprachdiagnostische Einschätzungen wählen. Sie kann in den Hintergrundinformationen zu der jeweiligen Sprache Meilensteine im Spracherwerb in Erfahrung bringen. Dolmetschende, HSK-Lehrpersonen oder Eltern können gezielt dazu befragt werden, ob das Kind die jeweiligen Meilensteine bereits erreicht hat. Ebenfalls sinnvoll ist es, pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten, die phonologische Bewusstheit und den phonologischen Arbeitsspeicher zu analysieren und dadurch Rückschlüsse auf allgemeine Sprachlernfähigkeiten zu ziehen.

Einbindung der Erstsprachen in den Unterricht: Wie soll ich das noch unterbringen?

Lehrpläne geben den Unterrichtsstoff weitgehend vor. Die Unterrichtsthemen müssen aufbereitet, Materialien organisiert und bearbeitet werden, die Lektionen müssen vorbereitet werden. Ausserunterrichtliche Pflichten wie Konferenzen, Sitzungen, Elterngespräche, Korrekturarbeiten sind obligatorisch und beanspruchen zusätzliche Ressourcen.¹

¹ Linde 2016: 14–17.

² Z.B. Vock und Gronostaj 2017: 5.

³ Siehe z.B. eine Zusammenstellung der Universität Hamburg zu Forschungsprojekten mit dem Schwerpunkt «Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit»; Universität Hamburg 2022.

Heterogenität in Klassen wird ohnedies oftmals als eine Herausforderung für das schulische Lernen wahrgenommen.² Wie soll zusätzlich noch eine differenzierte Unterrichtsvorbereitung zur Mehrsprachigenförderung der Schüler*innen möglich sein? Alle mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen bringen ihre Sprachen und das Wissen über sie mit in die Schulen und Kindergärten. Ebenso die bilingualen Fach- und Arbeitskolleg*innen in den Institutionen. Darüber hinaus ist durch die Digitalisierung ein schneller Zugriff auf Übersetzungsprogramme möglich. Damit ist bereits einiges an Wissen und Material bereitgestellt. Dies ersetzt sicherlich noch nicht eine detaillierte Unterrichtsvorbereitung. Braucht es aber wirklich eine ganz spezielle Unterrichtsvorbereitung für die Einbindung der Erstsprachen in den Unterricht und den Alltag der Institutionen?

Die Mehrsprachigenförderung stellt keinen separaten Lernbereich dar. Das Einbeziehen der Erstsprachen in den Unterricht ist fächerübergreifend möglich, ohne dass die Unterrichtsthemen verändert werden müssen. Bereits die Offenheit für die Kommunikation in der Erstsprache während einer Gruppenarbeit oder das Verfassen einer schriftbasierten Aufgabe in der Erstsprache fördern die Entwicklung der Bildungs- und Schriftsprache in den Erstsprachen. Diverse Forschungsprojekte³ zeigen die Umsetzbarkeit der Mehrsprachigenförderung im Unterricht und bieten gleichzeitig anregende Beispiele mit z.T. zur Verfügung gestellten Materialien für den Unterricht.

¹ Z.B. DeepL o. J.

² Z.B. Schule mehrsprachig o. J.

³ Z.B. ProDaZ 2023.

⁴ Kracht 2000: 152.

⁵ Z.B. HfH ILIAS Lernplattform 2022.

Materialbeschaffung für die vielen Sprachen – wer soll das leisten?

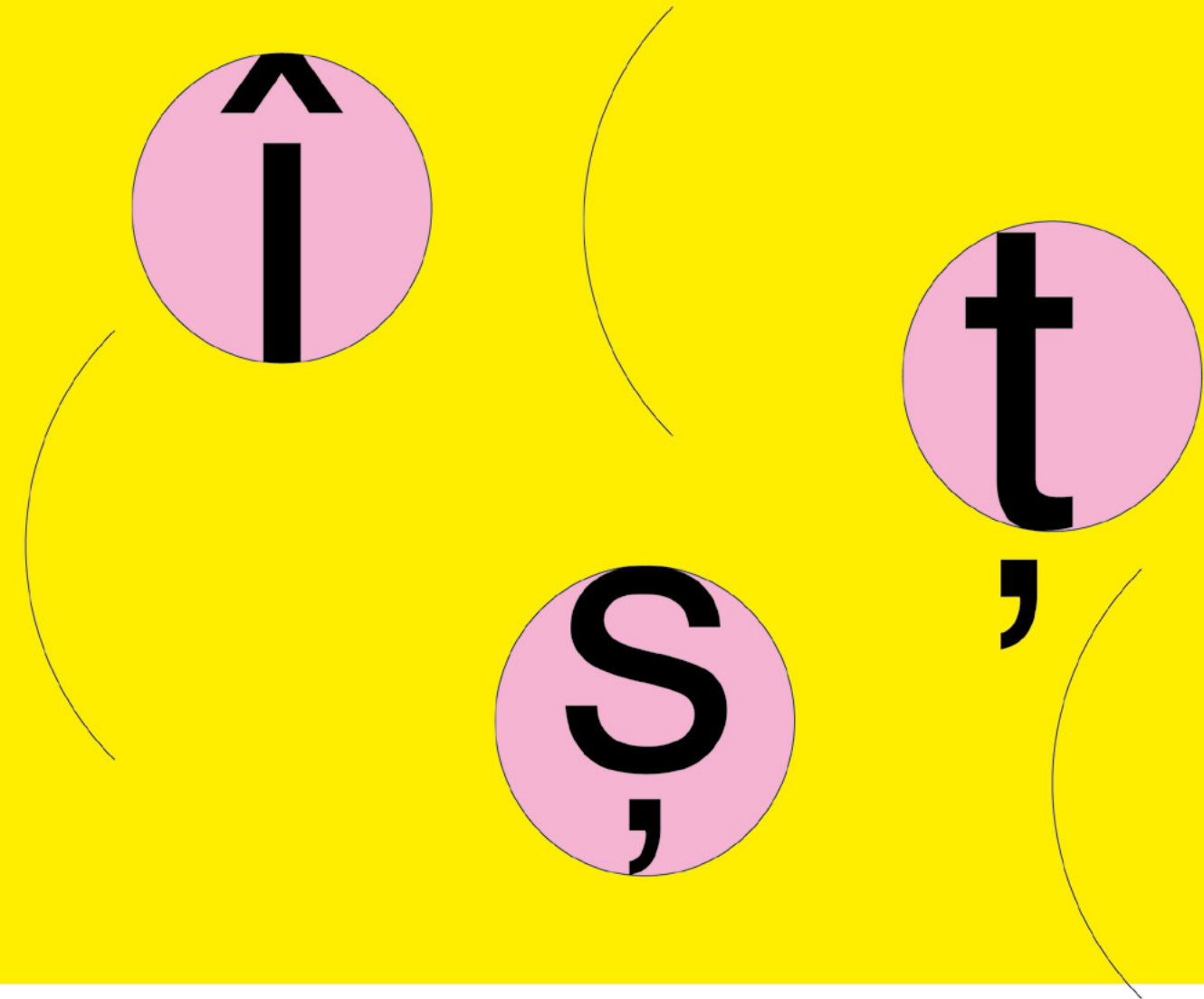
Die Erstsprachen der Schüler*innen können von Klasse zu Klasse variieren und Materialanschaffungen sind teuer. Nicht immer ist es möglich, ausreichend Bücher, Audiostifte usw. in den Sprachen der Schüler*innen zur Verfügung zu haben. Es ist sowieso schon sehr zeitaufwändig, mit den Lehrmitteln auf dem Laufenden zu bleiben und das Material für den Unterricht vorzubereiten. Die Budgets der Schulen sind zudem sehr unterschiedlich.

Mehrsprachige Bücher sind sehr wertvolle Materialien, um alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen fürs Lernen zu nutzen. Audiostifte können – durch Eltern, Schüler*innen oder Lehrpersonen – in verschiedenen Sprachen besprochen und immer wieder angehört werden. Sie sind eine hilfreiche Unterstützung für den Einbezug diverser Sprachen in den Unterricht.

Stehen diese Materialien (noch) nicht zur Verfügung, muss dennoch nicht auf mehrsprachiges Lernen verzichtet werden. Für die ersten Schritte braucht es nicht viel. Zugang zum Internet und ein einzelnes technisches Gerät wie Laptop, Tablet oder Handy sind bereits ausreichend für einen Einstieg in das mehrsprachige Lernen. Gemeinsam mit den Kindern können mittels Google Translator o.Ä. deutsche Wörter in andere Sprachen übersetzt werden. In Suchmaschinen können die Kinder mittels Stichworten in ihren Erstsprachen Informationen zu Sachthemen recherchieren und gleichzeitig ihre Medienkompetenz erweitern. Hierbei ist es keinesfalls zwingend, dass alle Kinder zeitgleich an einem Gerät arbeiten. Denkbar ist auch, dass der Laptop o.Ä. in den Händen der Lehrperson bleibt und sie immer wieder ad hoc mit einzelnen Kindern recherchiert. Mehrsprachige Lern- und Leseplattformen wie z.B. «Binogi» und «Amira» existieren bereits, es gibt mehrsprachige Vorlesevideos wie «Mulingula» oder «Polylino».

Auch ohne den Einbezug von Medien gelingt das mehrsprachige Lernen. Eltern sind hierfür eine wichtige Ressource. Beispielsweise kann eine kurze Geschichte im Unterricht auf Deutsch erzählt und mit nach Hause gegeben werden. Zu Hause übersetzen die Kinder die Geschichte mit den Eltern in ihre Erstsprache und tragen sie in der Schule wieder vor. Auszüge der Geschichte, wie z.B. der Titel, können für den Sprachvergleich genutzt werden.¹ Welche Sprachen haben Artikel und wie viele Artikel haben sie? Wie ist die Wortstellung im Satz? Wo befindet sich das Verb? Solchen und ähnlichen Fragen kann mittels Sprachvergleich nachgegangen werden. Dadurch werden auch linguistische Merkmale des Deutschen analysiert und verbalisiert. In der Schule können sprachenauffine Kolleg*innen eine Arbeitsgruppe bilden, die für Recherche und Auswahl aus dem immer reichhaltiger werdenden Angebot an mehrsprachigen Materialien sowie für Anschaffung und interne Verbreitung zuständig ist.

¹ Vgl. Schader und Roost 2010.



- 1 Herrlinger und Rothland 2020: 8.
- 2 Grünewald 2016: 463.
- 3 Vgl. Usanova et al. 2023.
- 4 Grünewald 2006: 298.
- 5 Ebd.
- 6 Z.B. Kannengieser 2022, die interkulturelle Buchhandlung tamakei-books.de, Schader 2013, Gloor und Kaufmann 2018.

Erfordert die Umsetzung der Mehrsprachförderung noch mehr digitales Arbeiten als sowieso schon verlangt ist?

Die aus der fortschreitenden Digitalisierung resultierenden notwendigen inhaltlichen und strukturellen Veränderungen werden als eine der grössten aktuellen Herausforderungen für die Berufsausübung von Lehrer*innen beschrieben.¹ Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts kommen digitale Informations- und Kommunikationstechnologien als Sprachlehr-/lernmaterialien regelmässig zum Einsatz.² Wird mit der Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht noch mehr digitales Arbeiten verlangt und werden die Lehrpersonen mit weiteren daraus resultierenden Aufgaben und Schwierigkeiten konfrontiert und belastet? Nach Untersuchungen über Mehrsprachigkeit und den Gebrauch von digitalen Medien³ setzen Jugendliche ihre mehrsprachigen Fähigkeiten innerhalb ihrer digitalen Lebenswelt in verschiedenen Modalitäten (Sehen, Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) in erheblichem Mass ein. Im Umkehrschluss kann von einer Vertrautheit mit der Nutzung von digitalen kommunikationsunterstützenden Medien bei mehrsprachigen Jugendlichen ausgegangen werden.

Der Einsatz von multimedialen Lerninhalten steigert jedoch nicht automatisch die Motivation der Lernenden,⁴ auch ein erhöhter Lernerfolg und eine Verbesserung der Unterrichtskultur sind nicht garantiert. Der Computer kann ein Motivationsanlass sein, entscheidend ist hingegen, dass die Lernenden in dem Lerngegenstand ein Lernmotiv erkennen.⁵

Ausschlaggebend ist demzufolge die intrinsische Motivation der Schüler*innen, die ebenfalls mit analogen Lehr- und Lernmaterialien sowie durch sinngebendes kommunikatives Handeln geweckt werden kann.

Die Vertrautheit der Schüler*innen mit der Verwendung digitaler Medien kann für eine mehrsprachige Kommunikation und ihre Implementierung im Unterricht genutzt werden, so dass für die Lehrpersonen eine aufwändige Einarbeitung und Vorbereitung reduziert wird oder sogar ganz entfällt. Es gibt immer mehr Anregungen und Materialien, mit denen die Mehrsprachigkeitsentwicklung der Schüler*innen gefördert werden kann – auch analog.⁶

So viele Sprachen, so unterschiedliche Kinder – wie soll man da alle mitnehmen?

Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen einzubeziehen, ist ein gutes Ziel. In der Realität tauchen aber Probleme auf, weil es eben nicht die Mehrsprachigkeit gibt, sondern ganz unterschiedliche Ausgangslagen und Konstellationen in den Klassen. Sind fünf albanisch sprechende Kinder, drei portugiesisch- und zwei spanischsprachige Kinder und ein vietnamesisch sprechendes Kind in der Klasse, besteht die Gefahr, eine einsame Position geradezu zu provozieren. Dann mag noch ein Kind mit Down-Syndrom in der Klasse sein, bei dem die Eltern den Rat erhalten haben, das Kind solle besser nur eine Sprache lernen.

Menschen neigen dazu, mithilfe bestimmter Merkmale Gruppen zu bilden und daraus auch Zusammengehörigkeiten und Abgrenzungen abzuleiten. Die Sprachen der Schüler*innen sind ein Merkmal unter sehr vielen. Auch bei geteilter Sprache sind die Herkünfte und Biographien, die Interessen und Begabungen so unterschiedlich wie sonst auch. Es gibt keinen Grund, eine Zusammengehörigkeit über die Sprache hinaus zu betonen. Stellt man «Grüppchenbildung» und soziale Distanzierung¹ in der Klasse fest, wird mit den Schüler*innen über Gründe, über Zugehörigkeitswünsche und kindgerecht über Kollektivismus und Individualität gesprochen. Mehrsprachigkeitsförderung bezieht übrigens auch tatsächlich mehrsprachige Kommunikation unter Verwendung verschiedener Sprachen ein. Bei den einsprachigen Lernaufgaben und Materialangeboten in den Erstsprachen achten die Lehrpersonen auf Ausgewogenheit. Es empfiehlt sich die Einrichtung eines Recherchedienstes in der Schule, bei dem Suchaufträge für bestimmte Sprachen in Auftrag gegeben werden können.

Für seltenere Sprachen lohnt sich auch die Suche z.B. nach zweisprachigen Ausgaben mit Englisch oder Französisch anstatt Deutsch. Bei diagnostizierten Syndromen oder Lernbeeinträchtigungen darf und muss man den eigenen Wissensvorsprung nutzen: Für die gemäss den Menschenrechten verbindliche Partizipation sind auch die Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, erforderlich. Die Mehrsprachigkeit wirkt sich nie negativ auf die Sprachentwicklung aus, auch nicht z.B. bei Down-Syndrom.²

- 1 Vgl. Scherr und Yüksel 2020.
- 2 Vgl. z.B. Neitzel und Dittmann 2022.

- 1 Vgl. Bredthauer 2018.
- 2 Vgl. Marx 2014.
- 3 Vgl. Schastak 2020.
- 4 Vgl. Padlet Sprachen inklusiv 2023.
- 5 Z.B. Kutzelmann et al. 2017.
- 6 Vgl. Padlet Sprachen inklusiv 2023.
- 7 Barras et al. 2019: 393.
- 8 Vgl. Kannengieser 2022.

Wertschätzung gegenüber allen Sprachen in der Schule ist selbstverständlich, aber mehrsprachig unterrichten: Wie geht das überhaupt konkret?

Die Planung und Durchführung von Unterricht und Förderung in einem Fach schüttelt man nicht mal eben aus dem Ärmel. Es braucht viel Zeit für die Vorbereitung, Konzentration, um Ziele im Auge zu behalten und das Lernen zu beobachten, und Flexibilität, um auf alles, was anders läuft als geplant, zu reagieren. Zum Glück gibt es mit der Zeit auch Routinen. «Mehrsprachigkeitsdidaktik» klingt schwierig, nach etwas, das ganz neu gelernt werden muss. Da steht man erst mal vor einem Berg, und noch dazu vor einem ganz unbekanntem. Mehrsprachigkeitsdidaktik ermöglicht integriertes Lernen von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen sowie mehrsprachiges Lernen in allen Fächern.¹ Stellt man sich Mehrsprachigkeitsdidaktik als Leiter vor, darf man in jedem Tempo Stufe für Stufe nehmen. Der Gewinn ist schon auf den ersten Stufen gross. Die erste Stufe ist das Zulassen der spontanen Sprachwahl der Schüler*innen. Auf der zweiten Stufe informiert man sich über die in der Klasse vorhandenen Sprachen und kann immer wieder Gruppen bilden, um zweisprachiges Peer-Learning zu aktivieren. Die selbstständige Verwendung aller Sprachen als Arbeits- und Denksprachen ist eine sehr bedeutende Stufe.²

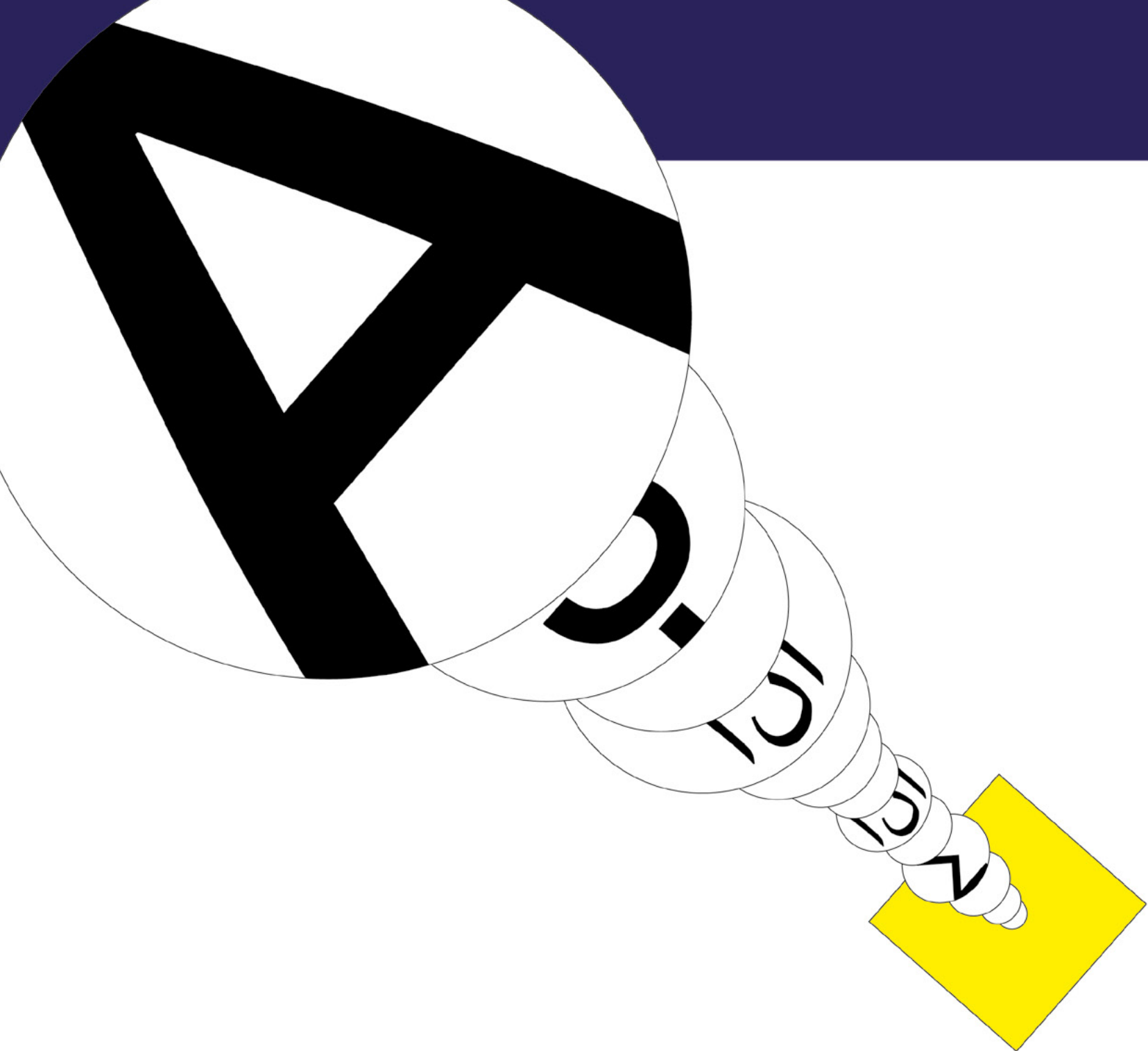
Die Schüler*innen durchdringen Sachwissen und Konzepte in zwei oder drei Sprachen und können sich das Verständnis für Aussagen mit Hilfe einer zweiten Sprache erarbeiten. Dafür braucht es Einladung, Ermutigung, Anleitung, aber auch Akzeptanz, wenn die Kinder eine Sprache nicht gebrauchen mögen.³ Die dritte Stufe: Man sucht mehrsprachige Lehrmittel und Medien in den diversen Sprachen, um die Schüler*innen mit Material zu unterstützen⁴ – ohne Anspruch auf Vollständigkeit; eine grössere Sammlung entsteht mit der Zeit. Auf den nächsten Stufen verwendet man ausgearbeitete mehrsprachige Unterrichtseinheiten und man plant mehrsprachige Projekte.⁵ Man eignet sich vielleicht auch gezielt vertieftes Wissen über einzelne Sprachen und über Schriftsysteme an und arbeitet mit den Schüler*innen auch an Sprachenvergleichen.⁶ Natürlich gilt es dabei zu beachten, für wen das Reflektieren über Sprachen schon möglich ist.⁷ Mehrsprachiger Unterricht wird so umgesetzt wie sprachsensibler Unterricht oder Sprachförderung als Querschnittsaufgabe in allen Fächern. Er ist kein zusätzliches Extra-Angebot, sondern eine Anreicherung des (Fach)Unterrichts bzw. der Förderung.⁸

- 1 Vgl. z.B. Simon 2022.
- 2 Vgl. z.B. Settlemeyer et al. 2019.
- 3 Vgl. Cathomas et al. 2022.
- 4 Vgl. Redder 2018.

Gehört Mehrsprachigkeitsförderung nicht in die sprachlichen Fächer und Fördermassnahmen?

Wenn es stimmt, dass alle Kinder mehrsprachig aufwachsen können und dass Mehrsprachigkeit in den Schulen gefördert werden sollte, sind in erster Linie der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, DaZ und HSK sowie Logopädie für die Mehrsprachigkeitsförderung zuständig. Es gibt tatsächlich gute Gründe, gerade für das sprachliche Lernen alle individuell verfügbaren Sprachen der Kinder einzubeziehen. Das Lernen in einer Sprache unterstützt das Lernen in einer anderen Sprache.¹ Fähigkeiten, die sich in jeder individuell gesprochenen Sprache niederschlagen, wie etwa die Merkfähigkeit, können gezielt gefördert werden. Lehrpersonen in den sprachlichen Fächern bringen ausserdem das nötige Wissen und Rüstzeug für die Förderung mit. Und doch geht das Thema Mehrsprachigkeit alle Lehr- und Fachpersonen an.² Einerseits wächst jede Sprache mit den Themen- und Handlungsgebieten, in denen sie verwendet wird. Andererseits ist Sprache eine der fächerübergreifenden Kompetenzen. Sie trägt massgeblich zur Aneignung und Durchdringung aller Lerngebiete bei.

Bei mehrsprachigen Kindern dienen alle Sprachen dem Aufbau und der Verarbeitung von Wissen – sofern Schulen und Lehrpersonen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu ihrer Sache machen.³ Zuerst können sich Lehrpersonen darauf verlassen: In keinem Fach und in keiner Lektion ist es nötig, spontanes translinguales, also sprachenübergreifendes und sprachenmischendes Arbeiten der Schüler*innen zu unterbinden. Danach gilt es, im Unterricht systematisch erstsprachliche Peer-Aktivitäten anzuleiten und erstsprachliche Lernmaterialien und multilinguale digitale Tools zur Verfügung zu stellen. Solche Änderungen der alltäglichen Unterrichtspraxis verhelfen den Kindern und Jugendlichen zu einer besseren mentalen Vernetzung beim Lernen in allen Fächern.⁴



Literatur

Antos, Gerd; Niehr, Thomas und Spitzmüller, Jürgen (2019): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Arndt, Ann-Kathrin; Becker, Jonas; Löser Jessica M.; Urban, Michael und Werning, Rolf (2021): Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. In: Die Materialwerkstatt 3/2. S. 1–16. DOI:10.11576/dimawe-4124. <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/view/4124/4038>; abgerufen am 17.3.2023.

Bättig-Ineichen, Sabine (2009): Ausstieg aus dem Lehrberuf – aus Unzufriedenheit? Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen auf Primarstufe. Dissertation. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/32087/9/Baettig_Ausstieg_2009.pdf; abgerufen am 22.06.2023.

Barras, Malgorzata; Peyer, Elisabeth und Lüthi, Gabriela (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24 (2). S. 377–403.

Beauchamp, Myriam L. H.; Rezzonico, Stefano und MacLeod, Andrea A. N. (2020): Bilingualism in School-Aged Children with ASD: A Pilot Study. In: Journal of Autism and Developmental Disorders 50/12. S. 4433–4448.

Beck, Michael und Jäpel, Franziska (2019): Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun und Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer. S. 491–522.

Berthele, Raphael (2010): Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: Bitter Bättig, Franziska und Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*. Zürich: Seismo. S. 225–239.

Beushausen, Ulla und Grötzbach, Holger (2018): Evidenzbasierte Sprachtherapie. 2. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.

BFS (2022): Sprachenlandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.asset-detail.23164427.html>; abgerufen am 17.03.2023.

Bialystok, Ellen; Craik, Fergus I. M. und Luk, Gigi (2012): Bilingualism: Consequences for mind and brain. In: Trends in Cognitive Sciences 16/4. S. 240–250. DOI: 10.1016/j.tics.2012.03.001. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364661312000563>; abgerufen am 17.03.2023.

Bockmann, Ann-Katrin; Machmer, Anna Maria; Radtke, Ellen und Buschmann, Anke (2013): *Beratungspraxis und elterlicher Umgang bei Mehrsprachigkeit*. In: Sprache, Stimme, Gehör 37. S. 13–19.

Bondolfi, Sibilla (2019): *Ist die Schere zwischen Reich und Arm ein Problem?* SWI swissinfo.ch. https://www.swissinfo.ch/ger/gesellschaft/serie--soziale-ungleichheit_ist-die-schere-zwischen-reich-und-arm-ein-problem-/45416460; abgerufen am 17.04.2023.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017): *Index für Inklusion*. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Braband, Janne (2019): *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik: Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielfeld: transcript.

Brandt, Hanne (2021): *Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. Erfahrungen und Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I*. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah und Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer. S. 293–299.

Bredthauer, Stefanie (2018): *Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz*. In: Die Deutsche Schule, 110 (3). S. 275–286.

Bredthauer, Stefanie und Engfer, Hilke (2018): *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* Köln: Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>; abgerufen am 20.03.2023.

Breidenstein, Georg und Rademacher, Sandra (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.

Brüning, Ludger und Saum, Tobias (2010): *Individualisierung und Differenzierung – aber wie?* Kooperatives Lernen erschliesst neue Zugänge. In: Pädagogik 62/11, 12–15.

Bundesamt für Statistik (2022): *Legislativindikator: Mehrsprachigkeit der Jugendlichen*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/monitoring-legislativplanung/alle-indikatoren/leitline-2-zusammenhalt/mehrsprachigkeit-jugendliche.html>; abgerufen am 21.06.2023.

Cahyani, Hilda; de Courcy, Michele und Barnett, Jenny (2018): *Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 21/4. S. 465–479. DOI: 10.1080/13670050.2016.1189509. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2016.1189509>; abgerufen am 17.03.2023.

Caprez-Krompæk, Edina (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/New York/München/Berlin: Waxmann.

Cathomas, Rico; Todisco, Vincenzo; Caglia, Dominique; Moskopf-Janner, Maria Chiara und Oberholzer, Susanne (2022): Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik: *Auf dem Weg zu einer gestaltungsorientierten Definition*. In: Robin, J sabel et/und Zimmermann, Martina ( ds./Hrsg.): La didactique des langues dans la formation initiale des enseignants. E.s. en Suisse. Quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain? Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung. An welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis? Transversales 49. Bern, Berlin, Bruxelles, Wien: Peter Lang. S. 101–121.

Chilla, Solveig (2017): *Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der «Schlüsselkompetenz» Sprache im deutschen Schulsystem*. In: Gercke, Magdalena; Opalinski, Saskia und Thonagel, Tim (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS. S. 123–136.

Cleave, Patricia L.; Kay-Raining Bird, Elizabeth; Trudeau, Natacha und Sutton, Ann (2014): *Syntactic bootstrapping in children with Down syndrome: The impact of bilingualism*. In: Journal of Communication Disorders 49. S. 42–54.

Da Silva, Ana (2022): *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translanguale-hybride Praxis. Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen*. In: Migrationsp dagogische Zweisprachdidaktik, Heft 1. S. 39–63.

DeepL (o. J.) <https://www.deepl.com/translator>; abgerufen am 26.06.2023.

Departement Bildung, Kultur und Sport et al. (2017): *Umgang mit Vielfalt. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen der Kantone Aargau und Solothurn*. <https://www.schulen-aargau.ch/media/schulen-aargau/schulorganisation/qualitaet/schulinternes-qm/bksvs-orientierungsraster-umgang-mit-vielfalt.pdf>; abgerufen am 20.06.2023.

De Swaan, Abraam (2001): *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge: Polity Press.

Dirim, İnci (2010): «*Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.*» *Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine und Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 91–112.

D' Souza, Dean; Brady, Daniel; Haensel, Jennifer X. und D' Souza, Hana (2021): *Early bilingual experience is associated with change detection ability in adults*. In: Scientific Reports 11/2068. DOI: 10.1038/s41598-021-81545-5. <https://www.nature.com/articles/s41598-021-81545-5>; abgerufen am 17.03.2023.

Dorow, Sabine (2017): *Kontrolle im individualisierten Unterricht*. In: Breidenstein, Georg und Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer. S. 149–184.

Eichinger, Ludwig M. (2005): *Standardnorm, Sprachkultur und die Veränderung der normativen Erwartungen*. In: Eichinger, Ludwig M. und Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin: De Gruyter. S. 363–381.

Eidgenössische Migrationskommission EKM 2022: *Integration*. <https://www.ekm.admin.ch/ekm/de/home/identitaet---zusammenhalt/integration.html>; abgerufen am 17.02.2023.

Elzuci (o.J.): *Eltern zusammen mit Kindern – Eltern helfen beim Lernen. Ein Projekt des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich in Zusammenarbeit mit dem Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen»* (QUIMS) der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. <http://www.elzuci.ch/>; abgerufen am 21.04.2023.

Ennser, Charlotte (2006): *Eine besondere Leistungsbeurteilung, wenn Deutsch Zweitsprache ist? Anmerkungen zu einem ungelösten Problem des DaZ-Unterrichts in der 5. bis 8. Schulstufe*. In: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 30/4. S. 91–97.

Europäisches Sprachenportfolio (o.J.): *ESP Schweiz*. <https://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2080&ID=3365&Menu=14&Item=1.1.5>; abgerufen am 22.06.2023.

Fairaend (o. J.): *No Blame Approach*. <https://www.no-blame-approach.de/schritte.html>; abgerufen am 26.06.2023

Feltmate, Krista und Kay-Raining Bird, Elizabeth (2008): *Language Learning in Four Bilingual Children with Down Syndrome: A Detailed Analysis of Vocabulary and Morphosyntax 32/1*. S. 6–20.

Fiehler, Reinhard (2003): *Spracherwerb im Erwachsenenalter*. In: Rickheit, Gert; Herrmann, Theo und Deutsch, Werner (Hrsg.): *Psycholinguistik: ein internationales Handbuch*. Berlin: W. de Gruyter. S. 812–818.

Fröhlich, Andreas D. (Hrsg.) (2003): *Zweisprachigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Furter, Reto (2022): *Mehrsprachigkeit – Gabe und Aufgabe. Blog der EDK – Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren*. <https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/220518>; abgerufen am 04.03.2023.

Garrett, Peter K. (2010): *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gerhards, Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gertner, Bethany L.; Rice, Mabel L. und Hadley, Pamela A. (1994): *Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom*. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research 37/4, p. 913–923.

Gloor, Ursina und Kaufmann, Brigitta (2018): *Sprachen im Koffer, Mehrsprachigkeit im Unterricht des 1. Zyklus*. Basel-Stadt: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. https://www.edubs.ch/publikationen/material/downloads/begleittext_180207.pdf/@download/file/begleit-text_180207.pdf; abgerufen am 23.06.2023.

Goethe-Institut (2023): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/102.htm>; abgerufen am 02.03.2023.

Gogolin, Ingrid (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes*. In: Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15–22.

Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah und Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.

Gomolla, Mechthild (2012): *Leistungsbeurteilung in der Schule. Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung*. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: Springer. S. 25–50.

Gonzalez-Barrero, Ana Maria und Nadig, Aparna (2018): *Bilingual children with autism spectrum disorders: The impact of amount of language exposure on vocabulary and morphological skills at school age*. In: Autism Research 11/12. S. 1667–1678.

Griesshaber, Wilhelm und Heilmann, Beatrix (2022): *Diagnostik und Förderung leicht gemacht. Das Praxishandbuch. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Klett.

Groskreutz, Angela (2020): *Selbstbilder mehrsprachiger Grundschulkinde und ihr sprachliches Lernen im Kontext Schule. Auszüge aus einer qualitativen Interviewstudie*. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 25 (1). S. 189–220.

Grünewald, Andreas (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.

Grünewald, Andreas (2016): *Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: A. Francke. S. 463–466.

Habermas, Jürgen (1978): *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In: MERKUR 32/359. S. 327–342.

Hagen, Marianne (2019): *Ärztliche Empfehlungen zu Mehrsprachigkeit*. In: Sprache, Stimme, Gehör, 43. S. 51–52.

Heinemann, Alisha M. B. und Dirim, İnci (2016): *«Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich»*. *Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem*. In: Arslan, Emre und Kemal, Bozay (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 199–214.

Henkelmann, Yvonne (2012): *Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Die Relevanz von Sprachkenntnissen bei der Arbeitsmarktpositionierung migrierter AkademikerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrlinger, Simone und Rothland, Martin (2020): *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung*. In: Rothland, Martin und Herrlinger, Simone (Hrsg.): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster New York: Waxmann. S. 7–14.

HfH ILIAS Lernplattform (2022): *Interferenzen*. https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=wiki_wpage_4055_338740&client_id=ilias-hfh.ch; abgerufen am 26.06.2023.

Huxel, Katrin (2020): *Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit*. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antja; McMonagle, Sarah und Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 233–238.

Jampert, Karin (2002): *Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske und Budrich.

Jessner, Ulrike und Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2019): *Codeswitching*. In: Fäcke, Christiane und Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Multikulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr. S. 37–40.

Johannson, Arwid (1892): *Zu Noreens Abhandlung über die Sprachrichtigkeit*. In: Indogermanische Forschungen. Band 1/1. S. 232–255.

Kannengieser, Simone (2022): *Mehrsprachig lernen: 60 Impulskarten für Studium und Weiterbildung pädagogischer Fachpersonen*. Bern: hep verlag.

Kanton Aargau Schulportal (o.J.): *Besondere Förderung*. <https://www.schulen-aargau.ch/regelschule/unterricht/besondere-foerderung>; abgerufen am 21.06.2023.

Kanton Basel-Stadt (2020): *SG 412.400 - Verordnung über die sprachliche Förderung in Deutsch vor der Einschulung*. https://www.gesetzessammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/412.400; abgerufen am 21.04.2023.

Kay-Raining Bird, Elizabeth; Cleave, Patricia; Trudeau, Natacha; Thordardottir, Elin; Sutton, Ann und Thorpe, Amy (2005): *The Language Abilities of Bilingual Children with Down Syndrome*. In: American Journal of Speech-Language Pathology 14/3. S. 187–199.

Kay-Raining Bird, Elizabeth; Genesee, Fred und Verhoeven, Ludo (2016). *Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review*. Journal of Communication Disorders 63. S. 1–14.

König, Katharina (2015): *Sprachkritik in der Interaktion – Zur kollaborativen Hervorbringung sprachkritischer Äußerungen über Praktiken migrationsbedingter Mehrsprachigkeit*. In: Bücken, Jörg; Diedrichsen, Elke und Spieß, Constanze (Hrsg.): Perspektiven linguistischer Sprachkritik. Stuttgart: ibidem. S. 199–230.

Konsortium PISA.ch (2019): PISA 2018: *Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFS/EDK und Konsortium PISA.ch

Konzett-Firth, Carmen (2018): *«ähm is jetzt pétrole heißt öl oder was hoäßt dann benzin?» Formen der Bezugnahme auf Mehrsprachigkeit im schulischen Französischunterricht*. In: Dannerer, Monika und Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 211–228.

Köpf, Maria (2019): *Babylonische Sprachverwirrung an deutschen Kliniken? Diagnose: Sprachbarriere*. In: Klinik Management aktuell 24/05. S. 38–40. DOI: 10.1055/s-0039-1691981. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-0039-1691981>; abgerufen am 24.01.2023.

Kracht, Annette (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Kuhl, Patricia K. (2010): *Brain Mechanisms in Early Language Acquisition*. In: Neuron 67/5. S. 713–727.

Kuhn, Melanie und Diehm, Isabell (2015): *Das Sprechen über das Sprechen der Kinder. Zu den Thematisierungsweisen «unausgesprochener» Mehrsprachigkeit im elementarpädagogischen Feld*. In: Schnitzer, Anna und Mörgen, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität und Differenz. Weinheim: Beltz Juventa. S. 109–130.

Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute und Hendel, Robert (2017): *Das Projekt Mehrsprachiges Lesetheater: Ausgangslage, Zielsetzung und praxisrelevante Ergebnisse der Entwicklung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Lange, Sarah Désirée und Pohlmann-Rother, Sanna (2020): *Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht*. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 10. S. 43–60.

Lehrplan Volksschule Kanton Zürich (2017): *Überfachliche Kompetenzen*. <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>; abgerufen am 22.06.2023.

Leist-Villis, Anja (2004): *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke: unterstützende Rahmenbedingungen*

zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster: Waxmann.

Lemper-Pychlau, Marion (2015): *Erfolgsfaktor gesunder Stolz. Wie Sie Ihre Selbstzweifel loswerden und Ihr Leben geniessen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Lenz, Alexandra N. (2014): *Sprachvariation und Sprachwandel aus der Perspektive von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. Einstellungsdaten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz*. In: Plewina, Albrecht und Witt, Andreas (Hrsg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 323–352.

Licandro, Ulla und Lüdtke, Ulrike M. (2012): *«With a little help from my friends...» Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. In: Logos interdisziplinär 20/4, 288–295.

Liebscher, Doris und Fritzsche, Heike (2010): *Diskriminierung hat viele Gesichter*. In: Pates, Rebecca; Schmidt, Daniel und Karawanskij, Susanne (Hrsg.): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25–62.

Linde, Désirée (2016): *Pädagogen-Burnout vermeiden*. Wiesbaden: Springer.

Lingen-Ali, Ulrike und Mecheril, Paul (2022): *Mädchen und Jungen in Familien mit Migrationshintergrund*. In: Schierbaum, Anja und Ecarus, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer. S. 233–249.

List, Gudula und List, Günther (Hrsg.) (2001): *Quersprachigkeit: zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. Bd. 5. Tübingen: Stauffenburg.

Mantel, Carola; Aepli, Marianne; Büzberger, Marcus; Dober, Heidi; Hubli, Janice; Krummenacher, Jolanda; Müller Andrea und Puškarić, Julija (2019): *Auf den zweiten Blick. Eine Sammlung von Fällen aus dem Schulalltag zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt*. Bern: hep Verlag.

Marx, Nicole (2014): *Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19 (1). S. 8–24.

Mende, Jana-Katharina (2017): *Mehrsprachigkeit, postkoloniale (literarische)*. In: Götttsche, Dirk, Dunker, Axel und Dürbeck, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: Metzler. S. 181–184.

Montanari, Elke G. und Panagiotopoulou, Julie A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in KITAS und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Neitzel, Isabel und Dittmann, Falko (2022): *Mehrsprachigkeit bei Personen mit Down-Syndrom: ein systematischer Review*. Forschung Sprache 2, S. 66–81.

Neuenschwander, Markus; Hänni, Stefanie; Makarova, Elena und Kaqinari, Tomas (2022): *Hindernisse und Ressourcen eines Bildungsaufstiegs - Eine qualitative Studie mit jungen Erwachsenen mit bildungsfernem Familienhintergrund und/oder Migrationshintergrund*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 44(2), S. 209–222.

Neugebauer, Claudia und Nodari, Claudio (2014): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Schulverlag plus AG.

Neumann, Phillip und Lütje-Klose, Birgit (2020): *Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etiketten-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung*. In: Gresch, Cornelia; Kuhl, Poldi; Grosche, Michael; Sälzer, Cristine und Stanat, Petra (Hrsg.): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–28.

Niederberger, Andrea (2003): *Zweisprachigkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung – Eine Untersuchung mit Fallbeispielen*. In: Fröhlich, Andreas D. (Hrsg.): Zweisprachigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Nurhamidah, N.; Fauziati, Endang und Supriyadi, Slamet (2018): *Code-Switching in EFL Classroom: Is it good or bad?* In: Journal of English Education 3/2. S. 78–88. DOI: 10.31327/jee.v3i2.861. <https://www.neliti.com/publications/268572/code-switching-in-efl-classroom-is-it-good-or-bad>; abgerufen am 20.3.2023.

Otyakmaz, Berrin Özlem und Westphal, Manuela (2018): *Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext*. In: Thon, Christine; Menz, Margarete; Mai, Miriam und Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS. S. 169–186.

Padlet «Sprachen inklusiv» (2023): Zugänglich über den Link: <https://bit.ly/Padlet-Sprachen-inklusive> sowie über den in der Einleitung angegebenen QR-Code.

Pädagogische Hochschule FHNW (o.J.): *Ermittlung Schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache – ESKE*. <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-kindergarten-unterstufe/ermittlung-schulsprachlicher-kompetenzen-in-der-erstsprache-eske>; abgerufen am 21.06.2023.

Paradis, Johanne und Nicoladis, Elena (2007): *The Influence of Dominance and Sociolinguistic Context on Bilingual Preschoolers' Language Choice* In: The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10/3. S. 277–297.

Plewnia, Albrecht und Rothe, Astrid (2011): *Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken*. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht und Steinle, Melanie (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr. S. 215–253.

Pool Maag, Silvia (2016): Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz – In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38 (2016) 3, S. 591–609.

Präsidialdepartment des Kantons Basel-Stadt (o.J.): *Basler Integrationsstrategie*. <https://www.diversitaet.bs.ch/integration/integrationsfoerderung/integrationsstrategie.html>; abgerufen am 05.07.2023.

Prediger, Susanne (2019). *Welche Forschung kann Sprachbildung im Fachunterricht empirisch fundieren? Ein Überblick zu mathematikspezifischen Studien und ihre forschungsstrategische Einordnung*. In Ahrenholz, Bernd; Jeuk, Stephan; Lütke, Beate; Paetsch; Jennifer und Roll, Heike (Hrsg.), Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. Berlin: De Gruyter, S. 19–38.

Prediger, Susanne und Redder, Angelika (2020): *Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik*. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah und Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 189–194.

Prengel, Annedore (1987): *'tutti uguali – tutti diversi' – Miteinander des Verschiedenen*. In: Frauen + Schule, 6, 18, S. 17–18.

Pries, Ludger (2014): *Weder Assimilation noch Abschaffung des Integrationsbegriffs – für ein transnationales Mobilitäts- und Teilhabeverständnis*. In: Krüger-Potratz, Marianne und Schroeder, Christoph (Hrsg.): Vielfalt als Leitmotiv. Göttingen: V & R Unipress. S. 17–36.

ProDaz (2023): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Sprachbeschreibungen*. <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>; abgerufen am 26.06.2023.

Ramirez, Rocio und Dohmen, Dieter (2019): *Ethnisierung von Bildungsarmut*. In: Quenzel, Gudrun und Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer. S. 389–418.

Redder, Angelika (2018): *Mehrsprachige Wissensprozessierung in Schule und Hochschule*. In: Dannerer, Monika und Mauser, Peter (Hrsg.): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, S. 265–285.

Redder, Angelika; Krause, Arne; Prediger, Susanne; Uribe, Ángela und Wagner, Jonas (2022): *Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die «Ressourcen»?* In: Die deutsche Schule 114/3. S. 312–326.

Reich, Hans H. (2017): *Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf*. In: Schader, Basil (Hrsg.): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht; Grundlagen und Hintergründe. Zürich: Orell Füssli. S. 168–171.

Riehl, Claudia Maria (2014a): *Sprachkontaktforschung*. Eine Einführung. 3. Aufl. Tübingen: Narr.

Riehl, Claudia Maria (2014b): *Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit*. In: Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart: Metzler. S. 377–403.

Ritterfeld, Ute und Lüke, Carina (2013): *Mehrsprachen-Kontexte 2.0: Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Technische Universität Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31166/2/Mehrsprachen-Kontexte202.0_2013.pdf; abgerufen am 22.06.2023.

Roos, Markus (2017): *Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIMS mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten*. Bericht im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich. Baar: spectrum³ GmbH.

Sahli Lozano, Caroline, Vetterli, Richard und Wyss, Annika (2017): *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus.

Sahli Lozano, Caroline, Simovic, Liana Joëlle und Brandenburg, Kathrin (2020): *Chancen und Risiken der Maßnahmen. Reduzierte individuelle Lernziele und Nachteilsausgleiche aus Sicht von Schulleitenden der Primarschulstufe*. In: Vierteljahrsschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete 89/4. S. 251–265. DOI:10.2378/vhn2020.art35d. <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/153016>; abgerufen am 20.3.2023.

Schader, Basil (2013): *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.

Schader, Basil und Roost, Dominik (2010): *Mehrsprachigkeitsprojekte – konkrete Beispiele für die Praxis*. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.

Schastak, Martin (2020): *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Scherr, Albert (2020): *Diskriminierung und Diskriminierungskritik. Eine problemsoziologische Analyse*. In: Soziale Probleme, 31. S. 83–102.

Scherr, Albert und Yüksel, Gökçen (2020): *Soziale Distanz und Diskriminierung*. In: Röder, Antje und Zifonun, Darius (Hrsg.): Handbuch Migrationssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–36.

Schieck, Katrin; Weber, Anna und Korn, Stefan (2005): *Zur Situation ausgewählter Sprachen in Uganda*. In: Heusing, Gerald (Hrsg.): Aspekte der linguistischen und kulturellen Komplexität Ugandas. Leipzig: University of Leipzig Papers on Africa 24. 51–72.

Schmidinger, Elfriede (2013): *Formative Leistungsbeurteilung*. In: Erziehung & Unterricht 163/9-10. S. 776–785.

Schnitzer, Anna (2018): *Biographie und Sprache – Zugehörigkeit und Differenz. Biographisch-ethnographischen Analysen aus einer bilingualen Schulklasse in der Schweiz*. In: Dannerer, Monika und Mauser, Peter (Hrsg.): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, S. 197–209.

Schule mehrsprachig (o. J.): *Sprachensteckbriefe*. <https://www.schule-mehrsprachig.at/wissen/wissen-ueber-sprachen/sprachensteckbriefe>; abgerufen am 26.06.2023.

Schweizerische Eidgenossenschaft: *Staatssekretariat für Migration SEM (2023): Sprachanforderungen*. <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuergierung/mein-beitrag/zugewandert/sprache.html>; abgerufen am 25.02.2023.

Schweizerische Eidgenossenschaft (o. J.a): *Delegierte des Bundes für Mehrsprachigkeit*. <https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/de/home/sprachliche-rechte/rechtliche-grundlagen-national.html>; abgerufen am 03.03.2023.

Schweizerische Eidgenossenschaft (o.J.b): *Die Schweiz entdecken. Die Sprachen – Fakten und Zahlen*. <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/sprachen/die-sprachen---fakten-und-zahlen.html>; abgerufen am 03.03.2023.

Schweizerische Eidgenossenschaft (o. J.c): *Migrationsgründe. Bundesamt für Statistik*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/internationale-wanderung/migrationsgruende.html>; abgerufen am 03.03.2023.

Sertl, Michael (2006): *Leistungsbeurteilung = Selektion. Soziologische Skizzen zum Wandel in den Formen der Leistungsbeurteilung*. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 4. S. 10–18.

Settelmeyer, Anke; Münchhausen, Gesa und Schneider, Kerstin (2019): *Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten: wissenschaftliche Expertise zum Programm «Berufsorientierung für Flüchtling» (BOF)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere No. 207, <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/10599>; abgerufen am 07.07.2023.

Simon, Ulrike (2022): *Integrierte Mehrsprachigkeit fördern. Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8 (3), S. 318–341.

SKBF (2018): *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Studler, Rebekka (2019): *Ambivalente Spracheinstellungen und was dahintersteckt: Mentale Modelle im diglossischen und plurizentrischen Kontext der Deutschschweiz*. In: Bülow, Lars; Fischer, Ann Kathrin und Herbert, Kristina (Hrsg.): Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Berlin: Peter Lang. S. 407–427.

Sturm, Tanja (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt.

tamakei books.de (2023): *Kinder- und Jugendbücher fremdsprachig – in Originalsprachen*. <https://www.tamakei-books.de/de/>; abgerufen am 25.06.2023.

Trim, John; North, Brian und Coste, Daniel (2010): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. 9. Aufl. Berlin: Langenscheidt.

Trösch, Larissa (2016): *Früher Zweitspracherwerb: zur Rolle des extrafamilialen und familialen Kontextes*. Basel: Universität Basel, Fakultät für Psychologie. DOI: 10.5451/unibas-006665133. <https://edoc.unibas.ch/53677/>; abgerufen am 20.03.2023.

Uçan, Yasemin (2022): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer.

Universität Hamburg (2022): *Mehrsprachigkeit – Forschungsprojekte*. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte.html>; abgerufen am 24.06.2023.

Usanova, Irina; Schnoor, Birger und Gogolin, Ingrid (2023): *Mehrsprachigkeit, digitale Praxis und Schreibfähigkeit*. In: Unterrichtswissenschaft 51/2. S. 199–220.

Vock, Miriam und Gronostaj, Anna (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wiese, Heike (2011): *Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom «gebrochenen Deutsch» bis zur «doppelten Halbsprachigkeit» türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland*. In: Ozil, Şeyda; Hofmann, Michael und Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress. S. 73–84.

Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg und Mezger, Verena (2015): *Changing teachers attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme*. In: International Journal of Applied Linguistics 27/1. S. 198–220. DOI: 10.1111/ijal.12121. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijal.12121>; abgerufen 20.03.2023.

Wiesner, Christian und Schreiner, Claudia (2019): *Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Baustein für ein Schulmodell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en)*. In: Schreiner, Claudia; Wiesner, Christian;

Breit, Simone; Döbelstein, Peter; Heinrich, Martin und Steffens, Ulrich (Hrsg.): *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann. S. 70–140.

Wilken, Etta (2014): *Zweitsprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom. Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom: mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems*. 12. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 112–124.

Winter, Christina (2022): *Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering: Eine ethnografische Studie im Elementarbereich*. Wiesbaden: Springer.

Winter, Felix (2006): *Die Leistungsbeurteilung als Gestaltungsaufgabe. Sieben kritische Fragen zu einem schwierigen Thema*. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 30/4. S. 19–31.

Winter, Felix (2016): Leitfaden. *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Winterthur: IQES. <https://pppool.ch/wp-content/uploads/2018/02/IQES-Leitfaden-Leistungsbeurteilung.pdf>; abgerufen am 20.03.2023.

Woerfel, Till; Höfler, Martha; Witte, Annika; Knaus, Anastasia; Twente, Leonie; Wanka, Rebekka und Becker-Mrotzek, Michael (2020): Protokoll: *Systematisches Review zur Wirkung von didaktisch-methodischen Ansätzen des sprachsensiblen Unterrichts*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/forschung-entwicklung/abgeschlossene-projekte/systematisches-review-zum-sprachsensiblen-unterricht/>; abgerufen am 20.03.2023.

Wocken, Hans (o. J.): *Sind Behinderte Menschen? Die Abhängigkeit der Teilhabechancen Behinderter von ihrer Kategorisierung als menschliche Wesen*. Verfügbar unter: <http://www.hans-wocken.de/Texte/Teilhabestufen.pdf>; abgerufen am 02.03.2023.

Yevudey, Elvis (2013): *The pedagogic relevance of codeswitching in the classroom: insights from ewe-english codeswitching in Ghana*. In: Ghana Journal of Linguistics 2/2. S. 1–22.

Yüksel, Serkan und Duman, İrem (2021): *Codeswitching auf einem hochdiversen urbanen Wochenmarkt: Kommerz, Kommunikation und Identität*. In: Linguistik online 110/5. S. 157-192. DOI:10.13092/lo.110.8143. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/8143>; abgerufen am 20.03.2023.

Zapf, Holger (2016): Thomas S. Kuhn: *The Structure of Scientific Revolutions*. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer. S. 221–224.

Ziebell, Barbara (2006): *Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung*. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen und Reiberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4). Köln: Gilles & Francke. S. 31–44.

Zingg, Irène (2022): *Der mehrsprachige Homo digitalis geht online. Einblick in das neue «IdeenSet» Sprachförderprojekte zur Mehrsprachigkeit*. In: Babylonia Journal of Language Education 2/22, S. 40–44. <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/181/159>; abgerufen am 19.04.2023.

Zinnecker, Jürgen (2004): *Schul- und Freizeitkultur der Schüler*. In: Helsper, Werner und Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 501–518.

Zürcher Bibel (2008): nach der Übersetzung Huldrych Zwingli: Zürich: Kirchenrat der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich.

Impressum

Sprachen inklusiv: Lernen in allen Sprachen

Redaktion: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

Texte: Barbara Ateras, Sandra Bucheli, Sandra Däppen, Simone Kannengieser

Lektorat: Marion Frenger

Gestaltung: Hochschule für Gestaltung und Kunst Basel FHNW, Institut Digitale Kommunikations-Umgebungen, AnDiCo Lab, Vanessa Göttle

Illustrationen: Mykhailo Buksha

Druck: Kromer Print AG

© Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Dezember 2023

Danke

Diese Broschüre ist aus dem Projekt Sprachen inklusiv, 2021 bis 2023, am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der PH FHNW entstanden.

Ein grosser Dank geht an:

- die Pädagogische Hochschule FHNW und das Bundesamt für Kultur für die finanzielle Unterstützung.
- die Teilnehmenden an den Impulsveranstaltungen, ganz besonders an die Projektteilnehmenden mit einem eigenen Umsetzungsprojekt.
- das Projektteam am ISP, zugleich Autorinnenteam dieser Broschüre.
- die Mitarbeitenden des AnDiCoLab der Hochschule für Gestaltung und Kunst Basel und die beteiligten Studierenden.

Jedes Kind hat das Recht, in allen seinen Sprachen zu lernen?
Diese Broschüre greift skeptische Fragen auf und gibt Antworten.

Die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
setzt sich aus folgenden Hochschulen zusammen:

- Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW
- Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW
- Hochschule für Gestaltung und Kunst Basel FHNW
- Hochschule für Life Sciences FHNW
- Hochschule für Musik Basel FHNW
- **Pädagogische Hochschule FHNW**
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
- Hochschule für Technik FHNW
- Hochschule für Wirtschaft FHNW

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Pädagogische Hochschule
Hofackerstrasse 30
CH- 4132 Muttenz

T +41 61 228 51 67
simone.kannengieser@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/isp