

**MEHRSPRACHIGKEIT  
IN KITA UND SCHULE**

**FAKTENCHECK**

STIMMT ES,	dass das Lernen mehrerer Sprachen zur selben Zeit Kinder überfordert und dazu führt, dass sie keine Sprache richtig erwerben?	4
STIMMT ES,	dass Kinder, die mehrsprachig sind, Vorteile beim Lernen weiterer Sprachen haben?	6
STIMMT ES,	dass Eltern ihre Kinder am besten sprachlich fördern, wenn sie mit ihnen zu Hause Deutsch sprechen, auch wenn sie selbst eine andere Erstsprache haben?	8
MÜSSEN	Erzieherinnen und Erzieher bzw. Lehrkräfte mehrsprachig sein, um die Mehrsprachigkeit von Kindern fördern zu können?	10
WELCHE	mehrsprachigen Modelle haben sich auf der Schulebene als wirksam erwiesen?	12
WELCHE	mehrsprachigen Ansätze haben sich auf der Unterrichtsebene als wirksam erwiesen?	14
WIE	können Erzieherinnen und Erzieher bzw. Lehrkräfte mehrsprachige Kinder und Jugendliche fördern?	16

# FAKTENCHECK

Mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland spricht bei der Einschulung neben dem Deutschen noch mindestens eine weitere Sprache. Spätestens durch den Fremdsprachenunterricht werden alle Kinder mehrsprachig. Das Thema Mehrsprachigkeit wird in der Öffentlichkeit immer wieder kontrovers diskutiert. Fürsprecherinnen und Fürsprecher sehen in ihr eine Ressource, weil sie etwa Vorteile beim Lernen von Sprachen mit sich bringt. Kritikerinnen und Kritiker hingegen beurteilen Mehrsprachigkeit als Risikofaktor, da mehrsprachig aufwachsende Kinder keine der Sprachen vollständig lernten und sich das wiederum negativ auf die schulischen Leistungen auswirke. Immer wieder heißt es in der Debatte, dass Eltern mit mehrsprachigen Kindern zu Hause mehr Deutsch sprechen müssten. Auch pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sind teilweise unsicher, ob, und falls ja, wie sie Mehrsprachigkeit im Kitaalltag und Unterricht berücksichtigen können. Wissenschaftlich fundierte Antworten auf diese und weitere Fragen zur Mehrsprachigkeit liefert dieser Faktencheck.

# STIMMT ES, DASS DAS LERNEN MEHRERER SPRACHEN ZUR SELBEN ZEIT KINDER ÜBER- FORDERT UND DAZU FÜHRT, DASS SIE KEINE SPRACHE RICHTIG ERWERBEN?

Die internationale Mehrsprachigkeitsforschung ist sich überwiegend einig, dass es Kinder nicht überfordert, wenn sie mehrere Sprachen in früher Kindheit lernen, und dies auch nicht dazu führt, dass sie keine der Sprachen gut beherrschen (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur, 2013). Richtig ist, dass der Spracherwerb in der frühen Kindheit grundsätzlich eine große Variabilität aufweist – einige Kinder beginnen früher zu sprechen, andere später, dies gilt für ein- und mehrsprachige gleichermaßen.

Vergleicht man, welche Fähigkeiten ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder in einer Sprache haben, zeigen sich in bestimmten Bereichen Unterschiede. Das liegt zum einen am Zeitpunkt des Erwerbs einer Sprache. Einige mehrsprachig aufwachsende Kinder erwerben von Geburt an zwei Sprachen simultan, andere lernen eine zweite Sprache erst zu einem späteren Zeitpunkt, z. B. im Kindergarten oder in der Schule (vgl. de Houwer, 2011). Zum anderen ist entscheidend, welche Quantität und Qualität das sprachliche Angebot hat, das ein Kind in der jeweiligen Sprache erhält, und wie häufig die jeweiligen Sprachen verwendet werden (vgl. de Cat, 2020). So ist es üblich, dass eine Sprache in bestimmten Lebensphasen und Bereichen häufiger genutzt wird

als die andere. Dadurch erweitern sich die Fähigkeiten in der häufiger gesprochenen Sprache, während sie in der anderen stagnieren, die nicht so intensiv in der Umgebung der Kinder (etwa der Schule oder Kita) gesprochen wird. Insgesamt gilt: **Je höher der Zugang zu Bildung und Kulturgütern im Haushalt, desto qualitativ reichhaltiger ist in der Regel das sprachliche Angebot und umso ausgeprägter entwickeln sich sprachliche Fähigkeiten** (vgl. den Überblick in Hoff, 2006).

Mit Blick auf die sprachlichen Fähigkeiten ein- und mehrsprachig Aufwachsender ist zudem entscheidend, welcher sprachstrukturelle Bereich (etwa Grammatik, Syntax, Wortschatz usw.) bzw. welches Phänomen (z. B. Wortstellung im Nebensatz) betrachtet wird. Denn **einige sprachliche Phänomene werden früher, andere später gemeistert, das gilt für ein- und mehrsprachig Aufwachsende in gleicher Weise** (vgl. Unsworth, Argyri, Cornips, Hulk, Sorace & Tsimpili, 2014). Schulz und Grimm (2018) konnten in einer Studie zeigen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder für den Erwerb bestimmter sprachlicher Phänomene im Deutschen – in diesem Fall die Negation und die Kasusmarkierung – etwas mehr Zeit benötigen und andere Phänomene (z. B. Subjekt-Verb-Kongruenz oder Formulierung von W-Fragen) gleich schnell wie oder schneller erwerben als einsprachig aufwachsende Kinder.

In Abhängigkeit von dieser „kumulativen Sprachenerfahrung“ (de Cat, 2020) entwickeln sich sprachliche Fähigkeiten mehrsprachig Aufwachsender mit unterschiedlicher Geschwindigkeit. **Bei einem reichhaltigen sprachlichen Angebot in der Familie oder einer Bildungsinstitution sind mehrsprachig aufwachsende Kinder Studien zufolge in der Lage, die jeweiligen sprachlichen Phänomene in einer zweiten Sprache gleich schnell zu erwerben wie einsprachig Aufwachsende** (vgl. Thoma & Tracy, 2006; Tracy & Lemke, 2012). Bestimmte sprachliche Bereiche (v. a. der Wortschatz) können sich im weiteren Lebensverlauf auch stärker themenspezifisch in einer Sprache ausbilden als in der anderen. Dies hat im frühkindlichen Spracherwerb mit dem Kontext zu tun, in dem Sprache innerhalb der Familie erlernt wird. Hier kann der Wortschatz in der Familiensprache stärker mit Blick auf familiäre Themen ausgebildet sein als der in einer Bildungsinstitution erworbene. Im weiteren Erwerbsverlauf können mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler die fachsprachlichen Besonderheiten, die in der Unterrichtssprache, z. B. im Fach Biologie, vermittelt werden, nicht in ihrer Familiensprache lernen, wenn es hierfür kein (außer-)schulisches Angebot gibt.

Der Eindruck, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder überfordert sind und keine ihrer Sprachen richtig erwerben, kann entstehen, wenn mehrsprachig mit einsprachig Aufwachsenden verglichen werden. Dazu hat die internationale Forschung wichtige Ergebnisse geliefert: **Bei mehrsprachigen Personen beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig. Das kann dazu führen, dass bestimmte Wörter oder Satzstrukturen genutzt werden, die einsprachig Aufwachsende nicht oder weniger häufig nutzen würden** (vgl. Woerfel, 2018). Von außen betrachtet kann dies als auffällig wahrgenommen werden. Auch gehören Sprachmischungen (sogenanntes *Code-Switching*) zur natürlichen Kommunikationspraxis mehrsprachiger Menschen. Ein solches Wechseln von einer Sprache in die andere oder das Einbinden von Wörtern aus einer anderen Sprache in den natürlichen Gesprächsfluss sind kein Ausdruck mangelnder Sprachkompetenz – im Gegenteil: **Sprachwissenschaftliche Analysen zeigen, dass Sprachmischungen nicht willkürlich, sondern schon in einem frühen Alter regelhaft und mit grundlegenden Fähigkeiten in beiden Sprachen erfolgen** (vgl. z. B. Cantone, 2007; Keim, 2012).

# STIMMT ES, DASS KINDER, DIE MEHRSPRACHIG SIND, VORTEILE BEIM LERNEN WEITERER SPRACHEN HABEN?

Ja, das stimmt! Personen, die bereits in früher Kindheit mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, können erworbene Kompetenzen in einer Sprache für andere Sprachen nutzen. Diese Vorteile zeigen sich etwa beim Lernen einer Fremdsprache in der Schule, sogar ohne dass Kinder spezifisch gefördert werden oder an einem bilingualen Programm teilnehmen (s. dazu S. 12). Hopp, Vogelbacher, Kieseier und Thoma (2019) konnten dies bereits beim frühen Fremdspracherwerb in der Grundschule nachweisen: Drittklässlerinnen und Drittklässler, die vor Beginn des Lernens der ersten Fremdsprache Englisch eine weitere Sprache und Deutsch erworben hatten, wiesen **bessere Fähigkeiten in Wortschatz und Grammatik gegenüber Gleichaltrigen** auf, die einsprachig aufwuchsen. Diese Effekte zeigen sich, wenn Unterschiede hinsichtlich kognitiver und sozialer Faktoren wie Intelligenzquotient, Arbeitsgedächtnis, Bildungs- und sozioökonomischer Hintergrund kontrolliert werden, und sie sind nicht auf das Deutsche, sondern v. a. auf die Fähigkeiten in den Erstsprachen zurückzuführen. Die Studie hat ebenso ergeben, dass einsprachig aufwachsende Kinder durch den Englischunterricht ihr metasprachliches Bewusstsein ausbauen und den Rückstand innerhalb eines Schuljahres aufholen können.

Mit Blick auf die Lesekompetenzen deutsch-türkischer bilingualer Schülerinnen und Schüler konnten Rauch, Naumann und Jude (2012) in ihrer Studie zeigen, dass die Lesefähigkeiten der Lernenden im Türkischen und Deutschen einen Einfluss auf das Lesen in der ersten Fremdsprache Englisch haben. Schülerinnen und Schüler, die in ihren beiden ersten Sprachen gut lesen können, haben ein **stärker ausgeprägtes metasprachliches Bewusstsein**, das sie vorteilhaft für das Lesen in der dritten Sprache einsetzen können.

Mögliche Vorteile beim Lernen sind nicht auf Personen beschränkt, die bereits in der Kindheit mehrere Sprachen erworben haben. **Auch für Lernende, die z. B. neu zugewandert sind oder durch Fremdsprachenunterricht in der Schule mehrsprachig werden, ist der Erwerb weiterer Sprachen gewinnbringend.** Für Lernende einer weiteren (zweiten oder dritten) Fremdsprache sind hier etwa die – aufgrund des fortgeschrittenen Alters – weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten lernförderlich. Außerdem **wirken sich Sprachlernerfahrungen und Sprachwissen aus den bisher gelernten Sprachen und die dadurch vorhandenen Lern- und Kommunikationsstrategien begünstigend auf den Erwerb von Sprachen aus** (vgl. dazu Marx, 2020).

Bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern können – neben den Sprachlernerfahrungen – weitere Faktoren den Erwerb der Zielsprache des Landes begünstigen. In einer Studie aus Kanada konnte Mady (2015) feststellen, dass sich v. a. die **Sprachlernmotivation positiv auf die sprachliche Entwicklung** (hier im Französischen) auswirkt.

Dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten für weitere Sprachen nutzen können, konnten Roll, Bernhardt, Enzenbach, Fischer, Gürsoy, Krabbe, Lang, Manzel und Uluçam-Wegmann (2019) am Beispiel von Fachtexten im Türkischen und im Deutschen nachweisen. Eine andere Studie zeigt, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen für das Schreiben in allen Sprachen nutzen können und somit sogar den Mangel an formalen Unterrichtsangeboten in der Familiensprache kompensieren (Usunova & Schnoor, 2021). Wenk, Marx, Rübmann und Steinhoff (2016) fanden heraus, dass eine **gezielte schulische Schreibförderung im Deutschunterricht dazu führt, dass sich die Texte** von Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern **sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch qualitativ verbessern.** Ebenso wies Gantefort (2013) nach, dass Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland mit Sorbisch als Familiensprache aufwachsen und an einem bilingualen deutsch-sorbischen Schulprogramm in Sachsen teilnahmen, die Strategien, die sie im Sorbischen für das Schreiben von Texten erworben hatten, auch im Deutschen gewinnbringend nutzen konnten.

Dies sind wichtige empirische Befunde dafür, **dass sich bereits erworbene literale Fähigkeiten in einer Sprache für die Schreibentwicklung in der zweiten Sprache und dann auch gezielt im Unterricht nutzen lassen** (s. dazu S. 10–11).

# STIMMT ES, DASS ELTERN IHRE KINDER AM BESTEN SPRACHLICH FÖRDERN, WENN SIE MIT IHNEN ZU HAUSE DEUTSCH SPRECHEN, AUCH WENN SIE SELBST EINE ANDERE ERSTSPRACHE HABEN?

Grundsätzlich ist es sprachlernförderlich, wenn Bezugspersonen mit ihren Kindern jeweils die Sprache sprechen, in der sie sich selbst am stärksten fühlen – das ist häufig auch die Sprache, mit der sie Emotionen am besten ausdrücken können. So zeigte sich in verschiedenen Studien, dass es sich positiv auf die sprachliche Entwicklung eines Kindes auswirkt, wenn Bezugspersonen mit ihm die Sprache verwenden, die sie selbst von Geburt an gelernt haben (z. B. de Houwer, 2009 und Unsworth, Brouwer, Bree & Verhagen, 2019 für Niederländisch; Place & Hoff, 2016 für Englisch). Dies liegt daran, dass das sprachliche Angebot der Bezugspersonen in der stärkeren Sprache ausgeprägter ist, wovon die Kinder profitieren. Die Studie von Hoff, Core und Shanks (2020) belegt, dass Mütter in den USA, die Englisch zu einem späteren Zeitpunkt als Zweitsprache gelernt haben und mit ihrem Kind überwiegend auf Englisch und nicht in ihrer Erstsprache kommunizieren, einen geringeren Wortschatz verwendeten sowie kürzere Äußerungen produzierten.



Dies führen die Autorinnen auf die noch geringen sprachlichen Fähigkeiten der Mütter im Englischen zurück. Wenngleich die Studie die sprachliche Entwicklung der Kinder nicht untersuchte, ist aus anderen Studien bekannt, dass sich der kindliche Erwerb von z. B. Wortschatz und Grammatik durch ein in der Qualität reduziertes sprachliches Angebot eher verzögert (s. den Überblick in Hoff, 2006).

Eltern, die glauben, sie müssten auf die Verwendung der Familiensprache mit ihrem Kind zugunsten der Unterrichtssprache verzichten, um ihm einen größeren Schulerfolg zu ermöglichen, schaffen dadurch mitunter eine künstliche Kommunikation. Das kann sich negativ auf die soziale Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind auswirken und dazu führen, dass Kinder die Familiensprache nicht erwerben oder Kompetenzen verlieren (sogenannter Sprachverlust). Wenn Bezugspersonen den Wunsch haben, dass ihr Kind die Familiensprache im weiteren Lebensverlauf verwendet, etwa um sich mit Familienangehörigen austauschen zu können, sollten sie mit ihrem Kind in dieser Sprache sprechen. De Houwer (2007) zeigt mit ihrer Studie, dass neun von zehn Kindern in mehrsprachigen Familien die Familiensprache weiter gebrauchen, wenn die Bezugspersonen beide ausschließlich die Familiensprache verwenden oder eine die Familiensprache und die andere die Familien- und die Umgebungssprache. Diese Chance sinkt, je mehr die Umgebungssprache zu Hause gesprochen wird.

Sprachlich fördern bedeutet, Kindern einen reichhaltigen Input und variierende sprachliche Interaktion in verschiedenen Medien, Kontexten und Sprachen zu ermöglichen. Dazu gehören v. a. literalitätsbezogene Aktivitäten in der frühen Kindheit wie das Vorlesen oder das gemeinsame dialogische Betrachten von (Bilder-)Büchern sowie der Einsatz von Lernspielen oder pädagogischem Spielzeug. Diese Aktivitäten können in jeder Sprache erfolgen. Xu, Farver und Krieg (2017) haben beispielsweise herausgefunden, dass sich der literalitätsbezogene Input in einer Familiensprache, hier das Vorlesen auf Chinesisch, Tagalog, Ilokano und Vietnamesisch, nicht negativ auf die sprachliche Entwicklung im Englischen von auf Hawaii aufwachsenden Kindern auswirkt. Die Studie zeigt stattdessen, dass sich Literalitätserfahrungen in der Familiensprache auf das Interesse am Lernen der Zweitsprache übertragen können und die Kinder dadurch ein allgemeines Interesse am Lesen und Schreiben ausbildeten, das sie in der Grundschule aufrechterhalten.

Viel sinnvoller als eine „Deutschpflicht“ zu Hause ist demnach, dass mehrsprachige Eltern ihren Kindern möglichst ausreichenden Input in allen Sprachen ermöglichen, die die Kinder zur sozialen Interaktion nutzen. Zudem ist es ratsam, dass die Kinder an außerfamiliären mehrsprachigen Bildungsangeboten teilnehmen (können). Kindern entstehen durch ein mehrsprachiges Aufwachsen keine Nachteile (vgl. dazu Cummins, 2000)!

# MÜSSEN ERZIEHERINNEN UND ERZIEHER BZW. LEHRKRÄFTE MEHRSPRACHIG SEIN, UM DIE MEHRSPRACHIGKEIT VON KINDERN FÖRDERN ZU KÖNNEN?

Das kommt auf die Bildungsinstitute an, in denen die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte arbeiten! In **Einrichtungen, die einsprachig ausgerichtet sind**, d. h. wo die Umgebungssprache auch die Sprache ist, die in Interaktionen oder im Unterricht genutzt wird, **befürworten Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte zwar häufig die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen. Sie sind sich jedoch oftmals unsicher, wie sie mit Sprachen umgehen, die sie selber nicht oder kaum beherrschen. Sie fühlen sich von der Vielfalt an Sprachen überfordert oder befürchten gar einen Autoritätsverlust, wenn sie den Gebrauch von Familiensprachen zulassen (vgl. den Überblick in Bredthauer & Engfer, 2018).**

Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrpersonen ohne oder mit geringen sprachlichen Kompetenzen in den Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen können in Kita und Schule dennoch Lernorte und Lerngelegenheiten didaktisch so gestalten, dass Familiensprachen einbezogen werden. Ein offenes und mehrsprachiges Klima, das den Gebrauch von Sprachen begünstigt, trägt ebenfalls dazu bei, die Mehrsprachigkeit zu fördern (s. ausführlicher Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017 und s. dazu S. 16–17).

In bilingualen Kitas und Schulen, im bilingualen Unterricht, im Fremdsprachenunterricht und in (außer-)schulischen Angeboten wie dem herkunftssprachlichen Unterricht sind Kompetenzen in den Familien- bzw. Fremdsprachen seitens der Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrpersonen unumgänglich. Idealerweise ist das Personal selber mehrsprachig und verfügt über Kompetenzen in der Umgebungssprache, also in Deutschland das Deutsche, sowie über Kenntnisse zwei- und mehrsprachiger Erwerbsverläufe von Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Besonderheiten (s. dazu S. 4–5). Dazu gehört auch, sich Wissen über die Sprachvariation von Familiensprachen anzueignen, die sich natürlicherweise beim Erwerb in einer Gesellschaft ergeben, in denen die Umgebungssprache dominant ist (so unterscheidet sich beispielsweise das Türkische, das in Deutschland gesprochen wird, von dem Türkischen, das in der Türkei zu hören ist) (vgl. Schroeder & Küppers, 2016). Bisher sind die Ausbildungsangebote für Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrpersonen in Deutschland jedoch sehr bescheiden (vgl. Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020).

# WELCHE MEHRSPRACHIGEN MODELLE HABEN SICH AUF DER SCHULEBENE ALS WIRKSAM ERWIESEN?

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu fördern. **Bilinguale Schulmodelle** (*dual language education*) sind in der Regel auf ein bestimmtes Sprachenpaar beschränkt und verfolgen das Ziel, beide Sprachen gleichermaßen zu fördern. Gantefort, Roth, Migai und Gogolin (2010) konnten am Beispiel des deutsch-sorbischen Schulmodells in Sachsen zeigen, dass Kinder, die den bilingualen sorbisch-deutschen Unterricht besuchten, sich im Deutschen in den Bereichen Wortschatz, Satzbau und Textkompetenz ähnlich entwickelten wie nur im Deutschen unterrichtete Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig konnten sie ihre (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten im Sorbischen – in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen und dem Gebrauch in den Familien – in bemerkenswerter Weise ausbauen.

Zum anderen gibt es Konzepte, die eine systematische doppelte Alphabetisierung von Schulbeginn an in verschiedenen Sprachpaaren in einzelnen Klassenverbänden anbieten. Für den deutschsprachigen Raum hat sich hier das Konzept *Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht (KOALA)* bewährt, nach dem Grundschülerinnen und Grundschüler zweisprachig alphabetisiert werden. Die Ergebnisse der einzigen vorliegenden Evaluationsstudie zeigen, dass nach dem KOALA-Konzept zweisprachig alphabetisierte Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Wortschatz, Textlänge und Lesefähigkeiten im Deutschen und im Türkischen besser abschnitten als die zweisprachigen Vergleichsgruppen, bei denen der Herkunftssprachen- und der Regelunterricht verzahnt waren oder eine Kombination aus Regelunterricht und dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zum Einsatz kam (Reich, 2016).

Sogenannte *Zwei-Wege-(Two-Way)-Immersionsprogramme*, die es schon länger in klassischen Einwanderungsländern wie Kanada gibt, zielen hingegen nicht nur darauf, dass mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler die Amtssprache(n) erwerben, sondern berücksichtigen auch verschiedene Familiensprachen als Teil der Unterrichtssprache. Der Unterricht ist offen für einsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler, die sich somit Kenntnisse in einer weiteren Sprache aneignen können. Obwohl die Wirksamkeit solcher bilingualen Programme schon sehr lange nachgewiesen ist (vgl. die Expertise von Reich & Roth, 2002), sind sie in Deutschland nach wie vor selten.

Ein Vorzeigemodell ist die bilinguale Staatliche Europa-Schule in Berlin (SESB), die von der ersten Klasse an mit einem durchgängigen dualen Immersionsprogramm arbeitet. Die Schulen werden jeweils zur Hälfte von ein- und zweisprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern besucht und der Sach- und Fachunterricht in neun Partnersprachen (u. a. Griechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Türkisch) und im Deutschen durchgeführt. Ergebnisse einer umfassenden Evaluationsstudie zeigen, dass sich SESB-Schülerinnen und -Schüler der vierten und neunten Klasse in ihren Leseleistungen im Deutschen sowie in ihren Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften nicht von solchen unterscheiden, die eine Regelschule ohne bilinguales Programm besuchten (Baumert, Hohenstein, Fleckenstein, Preusler, Paulick & Möller, 2017; Fleckenstein, Möller, Hohenstein, Radmann, Becker & Baumert, 2017). Das bilinguale Modell hat somit keinerlei Nachteile für die Entwicklung von Lesekompetenzen im Deutschen und die fachlichen Leistungen. Im Gegenteil: SESB-Schülerinnen und -Schüler können vielmehr in beachtlichem Maße ihre Leseleistungen in den Partnersprachen weiterentwickeln. Außerdem schnitten sie im Leseverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch besser ab als Schülerinnen und Schüler, die eine Regelschule ohne bilinguales Programm besuchten (Fleckenstein, Möller & Baumert, 2018).

Auch Gogolin, Neumann und Roth (2009) wiesen am Beispiel des Schulversuchs *Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg* nach, dass sich der gleichzeitige Unterricht in zwei Partnersprachen im *Zwei-Wege-Immersionprinzip* nicht nachteilig auf die Entwicklung des Wortschatzes, der Grammatik, des Lesens und bildungssprachliche Kompetenzen im Deutschen auswirkt. Lediglich neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die erst mit Grundschuleintritt begannen, das Deutsche zu erwerben, benötigten vergleichsweise mehr Zeit für den Erwerb als einsprachig mit Deutsch oder zweisprachig aufwachsende Kinder. Vergleichbares gilt für einsprachig mit Deutsch aufgewachsene Kinder in den Partnersprachen. Dies lässt sich auf den späten Erwerbseintritt zurückführen und ist somit kein überraschendes Ergebnis.

# WELCHE MEHRSPRACHIGEN ANSÄTZE HABEN SICH AUF DER UNTERRICHTSEBENE ALS WIRKSAM ERWIESEN?

Auf der Unterrichtsebene lassen sich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ebenfalls wirksam fördern, ohne dass dies Teil eines umfassenden Schulmodells sein muss. Dazu zählen etwa *Translanguaging*-Ansätze, mit denen Lehrkräfte die vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen Lernender in der Unterrichtskommunikation berücksichtigen können, indem die Lernenden ihre Familiensprache während der Schulstunden nutzen dürfen (García & Wei, 2018). Hierzu liegen international bereits einige Belege vor, die positive Effekte auf Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zeigen (z. B. Charamba & Zano, 2019; Clark, Touchman, Martinez-Garza, Ramirez-Marin & Skjerping Drews, 2012). In einer der wenigen verfügbaren Experimentalstudien zu *Translanguaging* im deutschsprachigen Unterricht entwickelten Schüler-Meyer, Prediger, Kuzu, Wessel und Redder (2019) ein spezifisches didaktisches Programm sowie zweisprachige Lernmaterialien. Für die Studie bildeten sie Lehrpersonen ohne besondere Kenntnisse im Türkischen darin aus, die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, ihre Familiensprache im Mathematikunterricht zu nutzen, Fachbegriffe im Türkischen einzuführen und Sprachvergleiche zwischen dem Türkischen und Deutschen anzuleiten. Die Forschenden konnten nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler einen höheren Lernzuwachs im Verständnis der Bruchrechnung erreichten, wenn sie ihre Familiensprache Türkisch unter Anleitung der Lehrpersonen nutzen konnten.

Schastak, Decristan, Rauch & Reitenbach (2020) untersuchten in einer Studie, wie Grundschülerinnen und Grundschüler die Familiensprache Türkisch als Ressource für Lese- und Grundrechnen-Strategien nutzen können. Die Forschenden konnten allerdings keine Effekte der Nutzung des Türkischen auf das Lesen und Rechnen finden. Sie vermuten, dass dies auf die zu geringe Verwendung des Türkischen zurückzuführen ist (s. dazu S. 16–17).

Für das Lernen einer neuen Fremdsprache hat sich der *Interkomprehensions-Ansatz* bewährt. Dabei leitet die Lehrperson Schülerinnen und Schüler an, Gemeinsamkeiten zwischen der bereits gelernten und der zu erlernenden Sprache (zumeist in den Bereichen Wortschatz und Grammatik) zu nutzen. Bär (2009) zeigt in einer qualitativen Studie, dass nach dem *Interkomprehensions-Ansatz* unterrichtete mehrsprachige Schülerinnen und Schüler einen hohen Lernzuwachs in den gelernten Fremdsprachen erzielten. Sie nutzen hierfür ihr sprachliches Wissen aus den zuvor als Zweit- oder Fremdsprache gelernten Sprachen sowie ihre Sprachlernkompetenz, mit der sie sich z. B. Texte oder grammatische Phänomene erschließen.

In *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*-Ansätzen vermitteln Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern fachliche Inhalte in einer Fremdsprache, etwa im Fach Geschichte (vgl. Mässler, Stotz & Queisser, 2014). Das systematische Review von Goris, Denessen und Verhoeven (2019) zeigt jedoch, dass in Europa durchgeführte Längsschnittstudien überwiegend keine Überlegenheit des Ansatzes gegenüber dem herkömmlichen Englisch-Fremdsprachenunterricht berichten. Die Forschenden führen das darauf zurück, dass der Englischunterricht z. B. in Deutschland und den Niederlanden eine längere Tradition und höhere Qualität hat als in anderen Ländern. Signifikante Effekte werden v. a. bei sprachlich fortgeschrittenen Lernenden (z. B. Pérez Cañado, 2018) sowie in Ländern wie Spanien erzielt, in denen Schulen bei der Einführung und Anwendung von *CLIL*-Ansätzen verstärkt unterstützt werden, um die Englischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern gezielt zu steigern.

# WIE KÖNNEN ERZIEHERINNEN UND ERZIEHER BZW. LEHRKRÄFTE MEHRSPRACHIGE KINDER UND JUGENDLICHE FÖRDERN?

Für Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte gibt es **zahlreiche Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu fördern**. Im Kindergarten kann das etwa durch **ritualisiertes Aufgreifen der Sprachen in Gesprächskreisen** geschehen, in denen Kinder wie Erzieherinnen und Erzieher z. B. über Gegenstände sprechen, die sie in den verschiedenen Familiensprachen benennen (vgl. das Projekt *Lingi*, das in Kindergärten pilotiert wurde; Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Mezger, 2017). Auch das **(dialogische) Lesen in mehreren Sprachen**, z. B. mit mehrsprachigen Büchern (vgl. Stiftung Lesen, 2018), oder mehrsprachige Vorleseaktionen mithilfe digitaler Medien und Tools (vgl. Stiftung Lesen, 2020) bieten sich hierfür an. Schließlich können auch Eltern und Großeltern einbezogen werden, die z. B. Bücher in der Familiensprache vorlesen oder Lieder in ihrer Sprache singen.

Mittels des *Translanguaging*-Ansatzes haben Lehrkräfte die Möglichkeit, die vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen Lernender in der Unterrichtskommunikation zu berücksichtigen (Gantefort, 2020). Die Familiensprachen können Schülerinnen und Schüler z. B. bei der Lösung von Aufgaben als Unterstützung einsetzen, ohne dass die Lehrperson sie selber beherrschen muss: Die jeweiligen Sprachen werden entweder **einzelnen im Selbstgespräch oder dialogisch innerhalb einer Lernendengruppe** verwendet, die dieselbe Famili-



ensprache hat. Dadurch können das Verständnis von Unterrichtsinhalten und die Entwicklung komplexer Sachverhalte (sogenanntes *Languaging*) ermöglicht werden, die im nächsten Schritt Grundlage für ein mündliches oder schriftliches Produkt in der Unterrichtssprache sind (Swain & Lapkin, 2013). In diesem Zusammenhang eignen sich insbesondere digitale Medien und Tools zum Einbezug von Mehrsprachigkeit. Sie unterstützen Lehrpersonen einerseits dabei, authentische und aktuelle Materialien zu nutzen und diese mit Sprachanlässen auf allen sprachlichen Ebenen (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) zu verbinden. Andererseits dienen sie Schülerinnen und Schülern als Hilfestellungen (z. B. durch digitale Wörterbücher und Übersetzungsprogramme) und Kommunikationsmöglichkeiten, die ihrer Lebenswelt entsprechen (vgl. hierzu die Beispiele in der Handreichung von Woerfel, 2020). Weitere Unterrichtsvorschläge, wie Lehrkräfte – auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse – gesamtsprachliche Ressourcen von Schülerinnen und Schülern für Fächer aller Fächergruppen didaktisch gezielt einbinden können, sind in der Handreichung von Bredthauer, Kaleta und Triulzi (2021) zu finden.

Für Lehrende gilt es zu beachten: Die Verwendung von Familiensprachen im schulischen Unterricht stellt für (ungeübte) Schülerinnen und Schüler zunächst keine Selbstverständlichkeit dar. Aus den Erfahrungen einschlägiger Forschungsprojekte ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten des Einbezugs der Familiensprache nicht sofort umzusetzen wissen (vgl. Schüler-Meyer et al., 2019). Schastak, Reitenbach, Rauch und Decristan (2017) berichten ebenfalls, dass einige Schülerinnen und Schüler in ihrer Studie es sogar ablehnten, ihre Familiensprache zu verwenden. Dies kann auf die durch die Lernenden selbst erfahrenen zu geringen Fähigkeiten in der Familiensprache und auf fehlende bzw. negative Erfahrungen bei der Nutzung der Familiensprache im Bildungskontext zurückgeführt werden. Es erscheint insofern nicht überraschend, als die schulische Sichtweise auf Mehrsprachigkeit lange Zeit defizitorientiert war und jene somit nicht als Ressource angesehen wurde (Gogolin, 2008).

Der Mehrsprachigkeitsforschung zufolge erbringen Schülerinnen und Schüler, die nach mehrsprachigen Konzepten und Modellen unterrichtet wurden, mindestens gleich gute Leistungen im Unterricht wie Lernende, die nur in einer Sprache unterrichtet wurden. Eine wirksame Förderung mehrsprachiger Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ist aber nicht nur vom Modell oder Ansatz und vom Professionswissen handelnder Personen abhängig, sondern auch von individuellen und institutionellen Einstellungen zu Mehrsprachigkeit sowie den familiären und/oder institutionellen Rahmenbedingungen.

## LITERATUR

- Bär, Marcus (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Baumert, Jürgen; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Preusler, Sandra; Paulick, Isabell & Möller, Jens (2017). Die schulischen Leistungen an der SESB – 4. Jahrgangsstufe. In Jens Möller, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein, Olaf Köller & Jürgen Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin* (S. 95–188). Münster: Waxmann.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*, 20.
- Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena & Triulzi, Marco (2021). Mehrsprachige Unterrichtselemente – eine Handreichung für Lehrkräfte. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Mehrsprachige-Unterrichtselemente.pdf> [21.12.2021].
- Cantone, Katja Francesca (2007). *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht: Springer.
- Charamba, Erasmus & Zano, Kufakunesu (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African chemistry classroom. *Bilingual Research Journal*, 42 (3), 291–307. doi:10.1080/15235882.2019.1631229
- Chilla, Solveig & Niebuhr-Siebert, Sandra (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen, Konzepte, Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2., aktualisierte Auflage.). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Clark, Douglas B.; Touchman, Stephanie; Martinez-Garza, Mario; Ramirez-Marin, Frank & Skjerpig Drews, Tina (2012). Bilingual language supports in online science inquiry environments. *Computers & Education*, 58 (4), 1207–1224. doi:10.1016/j.compedu.2011.11.019
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- de Cat, Cécile (2020). Predicting language proficiency in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (2), 279–325. doi:10.1017/S0272263119000597
- de Houwer, Annick (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 411–424. doi:10.1017/S0142716407070221
- de Houwer, Annick (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- de Houwer, Annick (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*, 2 (2011), 221–240. doi:10.1515/9783110239331.221
- Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens & Baumert, Jürgen (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (1), 97–120. doi:10.1007/s11618-017-0792-9
- Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Radmann, Susanne; Becker, Michael & Baumert, Jürgen (2017). Die schulischen Leistungen an der SESB – 9. Jahrgangsstufe und 15-Jährige. In Jens Möller, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein, Olaf Köller & Jürgen Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin* (S. 189–252). Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-20285-9\_29
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim; Migai, Natalia & Gogolin, Ingrid (2010). Sorbisch-deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I. Universität zu Köln/Universität Hamburg.
- García, Ofelia & Wei, Li (2018). Translanguaging. In Carol A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (S. 1–7). Wiley. doi:10.1002/9781405198431.wbeal1488
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2009). Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Universität Hamburg/Universität zu Köln. Verfügbar unter: <https://www.ev.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2009-bilinguale-grundschulklassen.pdf> [21.12.2021].

- Goris, José; Denessen, Eddie & Verhoeven, Ludo (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18 (6), 675–698. doi:10.1177/1474904119872426
- Hoff, Erika (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55–88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002
- Hoff, Erika; Core, Cynthia & Shanks, Katherine F. (2020). The quality of child-directed speech depends on the speaker's language proficiency. *Journal of Child Language*, 47 (1), 132–145. doi:10.1017/S030500091900028X
- Hopp, Holger; Vogelbacher, Markus; Kieseier, Teresa & Thoma, Dieter (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.02.001
- Keim, Inken (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten*. Tübingen: Narr.
- Mady, Callie (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion: examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12 (3), 298–311. Routledge. doi:10.1080/14790718.2014.967252
- Marx, Nicole (2020). Über die Vorteile, die Bühne zu teilen: Deutsch im Kontext anderer Sprachen. *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache*, 1, 14–32. doi:10.11282/jggdaf.1.0\_14
- Massler, Ute; Stotz, Daniel & Queisser, Claudia (2014). Assessment instruments for primary CLIL: the conceptualisation and evaluation of test tasks. *The Language Learning Journal*, 42 (2), 137–150. doi:10.1080/09571736.2014.891371
- Pérez Cañado, María Luisa (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51–70. doi:10.30827/Digibug.54022
- Place, Silvia & Hoff, Erika (2016). Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2 ½-year-olds. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19 (5), 1023–1041. doi:10.1017/S1366728915000322
- Rauch, Dominique P.; Naumann, Johannes & Jude, Nina (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16 (4), 402–418. doi:10.1177/1367006911425819
- Reich, Hans H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In Peter Rosenberg & Christoph Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 177–206). Berlin: De Gruyter Mouton. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110401578-011> [1.12.2020].
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.). (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung*. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine & Uluçam-Wegmann, Isil (2019). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen*. Münster: Waxmann.
- Schastak, Martin; Decristan, Jasmin; Rauch, Dominique & Reitenbach, Valentina (2020). The prevalence of bilingual interaction in peer-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15. doi:10.1080/13670050.2020.1835812
- Schastak, Martin; Reitenbach, Valentina; Rauch, Dominique & Decristan, Jasmin (2017). Türkisch–deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), 213–235. doi:10.1007/s11618-017-0735-5
- Schroeder, Christoph & Küppers, Almut (2016). Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Almut Küppers, Barbara Pusch & Pinar Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 191–212). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-09642-7\_12
- Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne; Kuzu, Taha; Wessel, Lena & Redder, Angelika (2019). Is formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students' conceptual understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17 (2), 317–339. doi:10.1007/s10763-017-9857-8

- Schulz, Petra & Grimm, Angela (2018). The age factor revisited: Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. *Frontiers in Psychology*, 9, 2732. doi:10.3389/fpsyg.2018.02732
- Stiftung Lesen (2018). *Geschichten öffnen Türen: Vorlesen und Erzählen mit Kindern aus aller Welt*. Verfügbar unter: [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles\\_Globa/Leasetipps\\_-\\_Geschichten\\_oeffnen\\_Tu-eren\\_\\_Fluechtlinge\\_6.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Globa/Leasetipps_-_Geschichten_oeffnen_Tu-eren__Fluechtlinge_6.pdf) [21.12.2021].
- Stiftung Lesen (2020). *Mehrsprachige Vorleseaktionen multimedial gestalten. Online-Seminar #medienvielfalt*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=CpMD2gPmsiMe-features=youtu.be> [21.12.2021].
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 101–129. doi:10.1075/jicb.1.1.05swa
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In Bernd Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58–79). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytautas (2012). Young L2 and L1 learners: More alike than different. In Marzena Watorek, Sandra Benazzo & Maya Hickmann (Hrsg.), *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue* (S. 303–323). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Unsworth, Sharon; Argyri, Froso; Cornips, Leonie; Hulk, Aafke; Sorace, Antonella & Tsimpli, Ianthi (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35 (4), 765–805. doi:10.1017/S0142716412000574
- Unsworth, Sharon; Brouwer, Susanne; Bree, Elise de & Verhagen, Josje (2019). Predicting bilingual preschoolers' patterns of language development: Degree of non-native input matters. *Applied Psycholinguistics*, 40 (5), 1189–1219. doi:10.1017/S0142716419000225
- Usanova, Irina & Schnoor, Birger (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal*, 44 (1), 56–73. doi:10.1080/15235882.2021.1890649
- Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Rübmann, Lars & Steinhoff, Torsten (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Mezger, Verena (2017). Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme. *International Journal of Applied Linguistics*, 27 (1), 198–220. doi:10.1111/ijal.12121
- Woerfel, Till (2018). *Encoding motion events: The impact of language-specific patterns and language dominance in bilingual children*. Boston: de Gruyter Mouton.
- Woerfel, Till; Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Wiesbaden: Springer.
- Woerfel, Till (2020). Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804\\_Handrei-chung\\_A3\\_final.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handrei-chung_A3_final.pdf) [21.12.2021].
- Xu, Yiyuan; Farver, Jo Ann M. & Krieg, Alexander (2017). The home environment and asian immigrant children's early literacy skills. *Parenting*, 17 (2), 104–123. doi:10.1080/15295192.2017.1304783



## **VERWENDETE RECHERCHEMETHODE**

Dieser Faktencheck ist auf Basis eines nicht-systematischen Literaturüberblicks entstanden. Dafür wird der aktuelle Forschungsstand mittels strukturierter Abfragen in Datenbanken, per Handsuche und Schneeball-Prinzip ermittelt. Zudem wurde eine Expertenkonsultation durchgeführt.

Mehr auf <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/forschungsbasierte-dienstleistungen/wissen-was-wirkt/>

Alle bibliografischen Informationen können unter folgendem Link eingesehen und heruntergeladen werden: [https://www.zotero.org/groups/2260795/wissenwaswirkt\\_public/collections/X2UUIIDB](https://www.zotero.org/groups/2260795/wissenwaswirkt_public/collections/X2UUIIDB)

**Herausgeber****Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache**

Universität zu Köln Triforum  
Albertus-Magnus-Platz  
50923 Köln  
0221 - 470 5718  
info@mercator.uni-koeln.de  
www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Das Mercator-Institut ist ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.



STIFTUNG  
MERCATOR

**Verantwortlich**

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

**Autor**

Dr. Till Woerfel

**Redaktion**

Frauke König, Helin Sarikas

**Mitarbeit**

Rebekka Wanka, Laura Stevens

**Expertinnen und Experten**

Dr. Stefanie Bredthauer, Dr. Christoph Gantefort, Prof. Dr. Nicole Marx,  
Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Dieser Faktencheck darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden: Woerfel, Till (2022): Mehrsprachigkeit in Kita und Schule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

**Lektorat**

TextSchleiferei, Köln  
www.textschleiferei.de

**Gestaltung**

kikkerbillen – Büro für Gestaltung, Köln  
www.kikkerbillen.de

**Umsetzung**

BAR PACIFICO/ Etienne Girardet & Fabian Hickethier  
www.bar-pacifico.de

## ÜBER DAS MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Es will sprachliche Bildung verbessern. Um dieses Ziel zu erreichen, erforscht und entwickelt es innovative Konzepte, Maßnahmen und Instrumente für sprachliche Bildung. Es bildet regional Lehramtsstudierende aus sowie bundesweit Pädagoginnen und Pädagogen in Kitas, Schulen und der Erwachsenenbildung fort und bereitet wissenschaftliche Erkenntnisse gezielt für Entscheidungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung sowie Bildungspraxis auf. Mit seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft trägt das Mercator-Institut zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem bei.

[www.mercator-institut-sprachfoerderung.de](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de)

### AUTOR

Dr. Till Woerfel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Er beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Mehrsprachigkeit, sprachlicher Bildung und der Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien.

### KONTAKT

**Dr. Till Woerfel**  
till.woerfel@mercator.uni-koeln.de  
0221 – 470 1210

### PRESSEKONTAKT

**Frauke König**, Kommunikation  
frauke.koenig@mercator.uni-koeln.de  
0221 – 470 4758