

ZfG

**Zeitschrift für
Grundschulforschung
Bildung im Elementar-
und Primarbereich
2-2017**

Thema

Mehrsprachigkeit

**Zeitschrift für
Grundschulforschung**
Bildung im Elementar-
und Primarbereich

Zeitschrift für Grundschulforschung

Bildung im Elementar- und Primarbereich

10. Jahrgang – Heft 2

Herausgeber

Margarete Götz, Georg Breidenstein, Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger,
Friederike Heinzl, Gisela Kammermeyer, Michaela Vogt

Redaktion

Gisela Kammermeyer, Frank Foerster, Thilo Schmidt,
Maria del Carmen Dixon

Beirat

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim) – Sigrid Blömeke (Berlin)
Gerhard Büttner (Frankfurt) – Ute Geiling (Halle)
Marianne Krüger-Potratz (Münster) – Jens Holger Lorenz (Heidelberg)
Jörg Ramseger (Berlin) – Susanne Viernickel (Berlin)
Rolf Werning (Hannover) – Helga Zeiher (Berlin)

**Zeitschrift für
Grundschulforschung**
Bildung im Elementar- und Primarbereich

10. Jahrgang (2017)

Heft 2

Mehrsprachigkeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Redaktion dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Dr. Frank Foerster, Dr. Thilo Schmidt, Maria del Carmen Dixon

Korrespondenzadresse für die ZfG 1/2018:

michaela.vogt@ph-ludwigsburg.de

Jun.-Prof. Dr. Michaela Vogt

Juniorprofessorin für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe

Abteilung Pädagogik und Didaktik der Primarstufe

Institut für Erziehungswissenschaft

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Reuteallee 46

71634 Ludwigsburg

Tel.: +49 (0)7141/140-863

E-Mail: michaela.vogt@ph-ludwigsburg.de

Homepage: <https://www.ph-ludwigsburg.de/17588+M501364fd797.html>

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich erscheint halbjährlich, jeweils im Frühjahr (März/April) und im Herbst (September/Oktober).

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,80; im Abonnement EUR (D) 19,80 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt

Ramsauer Weg 5

83670 Bad Heilbrunn

Tel: +49 (0)8046-9304

Fax: +49 (0)8046-9306

oder nutzen Sie unseren webshop:

www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über

<http://dnb.d-nb.de>.

2017.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne

Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,

Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung

in elektronischen Systemen.

Satz: Maria del Carmen Dixon, Landau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 1865-3553

ISBN 978-3-7815-2195-7

Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich

Jahrgang 10 – Heft 2 / 2017

Inhaltsverzeichnis

MEHRSPRACHIGKEIT

Sara Fürstenau

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung 9

Franziska Egert

Die Wirkung von Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachige Kinder
in Kindertageseinrichtungen 23

Claudine Kirsch & Giovanni Cicero Catanese

Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten.
Eine Fallstudie aus Luxemburg 35

Anna Pomykaj & Nina Hogrebe

Sprachkompetenzen von Kindern zu Schulbeginn – die Bedeutung von
Bildungs- und Erziehungspartnerschaften im Elementarbereich im Kontext
von Mehrsprachigkeit 48

Muhammed Akbulut, Lena Bien-Miller & Anja Wildemann

Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit 61

Anja Steinbach

„Also in meiner Klasse wird natürlich Deutsch gesprochen“ – kritische Anfragen
an institutionalisierte Handlungsroutinen im Kontext von Mehrsprachigkeit 75

Edith Niederbacher & Markus P. Neuenschwander

Wie elterliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Lehrpersonenerwartungen
die Leistungsentwicklung von Grundschulkindern mit unterschiedlicher
Familiensprache erklären 88

ZfG, 10. Jg. 2017, H.2

DISKUSSIONSBEITRAG

Ingrid Gogolin

Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht?

Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse ... 102

OFFENE BEITRÄGE

Laura Venitz & Franziska Perels

Empirische Überprüfung eines Modells der Selbstregulation für das Vorschulalter ... 110

Angela Bauer

Wie gehen Grundschülerinnen und Grundschüler mit der Idee der Selbstorganisation ihrer Themen und Konflikte im Klassenrat um? 122

Markus Dresel, Sabine Martschinke, Bärbel Kopp, Anita Tobisch & Stephan Kröner

Zur Bedeutung des Unterrichts für die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung: Ergebnisse einer Studie im Grundschulunterricht im Fach Deutsch 136

Fahimah Ulfat

Facetten von Religiosität und Gottesbezügen in Narrationen muslimischer Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter – eine empirische Studie 150

DISKUSSIONSBEITRAG

Doris Bühler-Niederberger

Kindheitsforschung – zwischen Hinwendung zum Kind und Gesellschaftsanalyse.

Eine Antwort auf Sascha Neumann 162

REZENSIONEN

Thorsten Eckermann

Wiebke Hortsch (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland 171

Jana Maria Haus & Christina Siry

Anne Gadow (2016): Bildungssprache im wissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache ... 174

Lena Brinkmann & Thorsten Bohl

Georg Breidenstein und Sandra Rademacher (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule 177

Hinweis in eigener Sache

1. Der Call for Paper der ZfG zum Thema „Mehrsprachigkeit im Grundschul- und Elementarbereich“ hat eine für das Herausgeberteam erfreulich große Resonanz gefunden. Da die eingereichten Beiträge aus Platzgründen nicht alle im vorliegenden Heft publiziert werden können, wird der Themenschwerpunkt im Heft 1/2018 der ZfG mit weiteren Beiträgen erneut vertreten sein.

2. Im Einvernehmen mit dem Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, wird mit dem Erscheinen des Heftes 1/2018 der ZfG ein Verlagswechsel vollzogen. Zukünftig wird die ZfG im Springer-Verlag, Heidelberg, erscheinen. Das Herausgeberteam dankt Herrn Andreas Klinkhardt und Herrn Thomas Tilsner ganz herzlich und nachdrücklich für die dauerhaft gute Zusammenarbeit. Mit großem verlegerischem Engagement hat Herr Klinkhardt die 2008 erfolgte Neugründung der ZfG ermöglicht und seither deren kontinuierliche Herausgabe verlagsseitig stets ausgesprochen professionell unterstützt.

Sara Fürstenau

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung

Der Forschungsüberblick beinhaltet erstens für die Grundschulforschung relevante Erkenntnisse der Psycho- und Soziolinguistik über die Bildungsvoraussetzungen mehrsprachiger Kinder, zweitens Erkenntnisse aus Studien über bilinguale Unterrichtsmodelle, in denen Migrantensprachen unterrichtet werden. Im Mittelpunkt steht drittens Forschung zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Lerngruppen an regulären Grundschulen. Vor allem im dritten Bereich werden Forschungsbedarfe identifiziert.

Schlüsselwörter: Grundschule; Mehrsprachigkeit; Migration

This literature review contains, firstly, findings relevant for primary school research from the fields of psycholinguistics and sociolinguistics on the educational preconditions of multilingual children and, secondly, findings from studies on bilingual educational models in which instruction takes place in migrant languages. Thirdly, the focus is on research regarding the approach to migration-related multilingualism in linguistically heterogeneous classes in mainstream primary schools. Research needs are identified primarily in the third area.

Key words: primary school; plurilingualism; multilingualism; migration

1. Einführung

In jeder Grundschulklasse kommen von Anfang an Kinder und Lehrkräfte zusammen, die über unterschiedliche sprachliche Ausdrucksweisen verfügen. Grundschulklassen können in diesem Sinne als Sprachgemeinschaften betrachtet werden, in denen die Kommunikation durch mehrsprachige Repertoires geprägt ist. Ein sprachliches Repertoire wird in der Soziolinguistik „als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren“ (Busch 2013, 21). Im vorliegenden Beitrag geht es um die Bedeutung *migrationsbedingter* Mehrsprachigkeit in der Grundschule. Migrantensprachen sind Teil des sprachlichen Repertoires der allermeisten Grundschulklassen in Deutschland, denn Migration und Mehrsprachigkeit prägen die Gesellschaft dauerhaft.

Migrantensprachen werden in eingewanderten Familien über Generationen gepflegt, und ihr Gebrauch wird durch transnationale Kommunikation und Mobilität verstärkt. Zahlen über die Familiensprachen liegen für ganz Deutschland nicht vor, im Bundesland Hamburg jedoch werden die Familiensprachen seit dem Schuljahr 2003/2004 jährlich bei der Vorstellung aller viereinhalbjährigen Kinder, die im übernächsten Jahr eingeschult werden, erhoben. Im Schuljahr 2014/15 zeigte sich folgendes Bild (vgl. Lengyel 2017, 158f.):

ZfG, 10. Jg. 2017, H.2

57.2 % der Familien gebrauchten Deutsch als einzige Sprache; 22.2 % der Familien gebrauchten überwiegend Deutsch oder Deutsch und eine weitere Sprache „zu ungefähr gleichen Anteilen“; in 16.2 % der Familien dominierten andere Sprachen neben „Deutsch als Zweit- oder Drittsprache“, und in 4.4 % der Familien wurden nur andere Sprachen als Deutsch gesprochen. Insgesamt gebrauchten also 42.8 % der viereinhalb-jährigen Kinder in ihren Familien andere Sprachen als Deutsch – meistens neben und nur selten anstelle von Deutsch. Am häufigsten gesprochen werden „Türkisch, Russisch, Englisch, Persische Sprachen (Dari, Farsi, Pashtu, Urdu), Polnisch, Afrikanische Sprachen (Akan, Twi, Ibo, Wolof, Fulla u.a.), Arabisch, Spanisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch und Albanisch“ (Lengyel 2017, 159).

Die Frage, welchen Stellenwert andere Familiensprachen als Deutsch in der Schule haben sollten (bzw. ob sie überhaupt einen Stellenwert haben sollten), wird in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und darüber hinaus kontrovers diskutiert. Die Kontroverse dreht sich vorrangig um die Effektivität von Unterrichtsmodellen, in denen mehrsprachige Kinder nicht nur in der Mehrheits- und Schulsprache, sondern auch in anderen Familiensprachen unterrichtet werden. Die Effektivität solcher Modelle wird dabei meistens am erfolgreichen Erwerb der Mehrheits- und Schulsprache, an schulischen Leistungen (z.B. Lesekompetenz in der Mehrheitssprache, auch Mathematikleistungen) oder am Schulerfolg, aber nur selten an der Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit der Kinder – an ihren Fähigkeiten, mehr als eine Sprache zu gebrauchen – festgemacht. Es wird also vorrangig gefragt, „ob Bildung in der Herkunftssprache den Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache eher fördert oder behindert“ (Reich 2016a, 168). Dabei handelt es sich laut Hans Reich um eine „etwas ungewöhnliche Frage“, denn man frage ja auch nicht, „ob Physikunterricht einen Beitrag zum Mathematiklernen leistet oder Französischunterricht die Leistungen im Englischen verbessert“ (ebd.). Forschungsfragen und -perspektiven sind also dadurch beeinflusst, dass Migrantensprachen mit geringem sozialen Status in der Schule nicht als kulturelles Kapital fungieren.

Aus der Perspektive der Grundschulpädagogik stellen sich meines Erachtens andere Forschungsfragen. *Dass* Mehrsprachigkeit in der Grundschule der Migrationsgesellschaft einen Stellenwert haben sollte, entspricht dem historisch gewachsenen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik. Aus den bildungstheoretischen und pädagogischen Prämissen dieses Selbstverständnisses leite ich den Anspruch ab, in der Gestaltung von Schule und Unterricht die gesamten sprachlichen Repertoires, über die einzelne Kinder und die Sprachgemeinschaften in den Lerngruppen verfügen, anzuerkennen und für das Lernen zu nutzen (Abschnitt 2). Im Forschungsüberblick (Abschnitt 3) berücksichtige ich vor allem Untersuchungen, die Aufschluss darüber geben, *wie* Migrantensprachen in der Grundschule konstruktiv eingebunden werden können.

2. Grundschulpädagogische Vergewisserung

Ausgehend von einem klassischen Text (Neuhaus 1991) beziehe ich das historisch gewachsene Selbstverständnis der Grundschulpädagogik, das „Wissensvermittlung und Erziehungsaufgaben“ umfasst (ebd., 201), in fünf Punkten auf Fragen der sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit:

1. Das ursprüngliche Prinzip der Kindgemäßheit ist kontrovers diskutiert und durch reformerische Überlegungen weiterentwickelt worden. Aber die „Parteinahme für das Kind“ wird in der Grundschulpädagogik nicht in Frage gestellt (Götz & Müller 2005, 12). Die Grundschule ist nicht nur eine „Stätte des rational geplanten Unterrichts“, sondern soll den Kindern darüber hinaus emotionale Sicherheit vermitteln und ihre Erfahrungen und Interessen ernstnehmen (Neuhaus 1991, 200). Zu den Aufgaben der Grundschule gehört es, die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, das Selbstwertgefühl der Kinder und damit ihre Lernmotivation zu stärken. Alle Kinder müssen deshalb Gelegenheit erhalten, ihr Können und Wissen im Unterricht einzubringen und weiterzuentwickeln, auch diejenigen, die in anderen Sprachen als Deutsch darüber verfügen. Sprache beeinflusst das emotionale Erleben beim Lernen. Das Sprechen in einer ungewohnten Sprache kann als „Selbstverlust“ erlebt werden und gerade in der Schule, wo Bewertungen eine große Rolle spielen, das Gefühl auslösen, „sich mit der falschen Sprache am falschen Ort zu befinden“ (Busch & Reddemann 2013, 29). Es kann mehrsprachige Kinder also stärken, wenn sie im Unterricht ermutigt werden, die Sprachen zu gebrauchen, in denen sie sich wohl fühlen.

2. Das frühe Modell der „Gemeinschaftserziehung“, das Elisabeth Neuhaus zufolge „allzu harmonisch ausgerichtet“ war (1991, 202), wurde in neuen Konzeptionen sozialen Lernens erweitert. Dabei fand die „enge Verflochtenheit der Schule mit den sie bedingenden gesellschaftlichen Gegebenheiten“ Berücksichtigung (ebd.). Da migrationsbedingte Mehrsprachigkeit Teil der Lebenswelt aller Kinder in Deutschland ist und bleibt, betrifft und beeinflusst sie das Lernen in der Schule und im Unterricht. Wir können den „Erziehungsauftrag der Schule“ laut Neuhaus nicht „von außerschulischen Bezügen isolieren“, und der Auftrag umfasse auch eine Auseinandersetzung mit „gesellschaftlichen Konflikte[n]“ (ebd.). In der Migrationsgesellschaft prägen soziale und sprachliche Hierarchien die Bedingungen, unter denen Kinder in außerschulischen Lebenswelten und in der Schule Sprache(n) erwerben, gebrauchen und lernen. Wird der „Charakter der Grundschule als einer sozialen Lebensform“ ernstgenommen (ebd., 200, H.i.O.), so müssen die sozialen sprachlichen Erfahrungen – und dazu gehören auch Konflikte, z.B. die soziale Abwertung sprachlicher Praktiken – in der Grundschule berücksichtigt und thematisiert werden.

3. Die Grundschule hat im deutschen Pflichtschulsystem das Alleinstellungsmerkmal, dass hier alle Kinder gemeinsam lernen sollen. Aus dem Anspruch, eine demokratische Schule für alle zu gestalten, lässt sich die Berücksichtigung der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen aller Kinder ableiten. Ziel der Weimarer Grundschule war die soziale Integration von Kindern aus allen Schichten, und in der heutigen Migrationsgesellschaft verfolgt die Bildungspolitik das Ziel der ‚Integration durch Bildung‘ (Kultusministerkonferenz (KMK) 2015). Im Bereich der sprachlichen Bildung wird damit seit einiger Zeit nicht mehr ausschließlich die Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache, sondern auch „die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler“ verbunden (KMK 2013, 3). Wenn Integration „im Sinne eines gesellschaftlichen Zusammenhalts“ und als „Aufgabe für alle“ verstanden wird (Treibel 2015, 44), ist ein konstruktiver Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit eine Integrationsleistung der Schule.

4. Schulische Allgemeinbildung beginnt in der Grundschule, soll dort fächerübergreifend gestaltet werden und grundlegend für weitere Bildungsprozesse sein. Auch wenn das Konzept der Grundbildung theoretisch nicht geklärt ist, werden bestimmte kulturelle Qualifikationen, wie die für das schulische Lernen notwendigen Fähigkeiten in der Schulsprache Deutsch, dazugezählt. Ein Konzept der Grundbildung, das „Basiskompetenzen“ umfasst, wird „zuerst und vor allem den Bildungseinrichtungen selbst vorgegeben, sie haben die Bringschuld in der Einlösung dieses Konzepts“ (Tenorth 2005, 28). Im Kontext sprachlicher Heterogenität ist es demnach Aufgabe der Grundschule (wie aller anderen Bildungsinstitutionen auch), Fähigkeiten in der deutschen Sprache, von denen eine gelingende Schullaufbahn abhängt, zu vermitteln statt sie vorauszusetzen. Darauf angewiesen sind alle Kinder, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erwerben, ebenso wie Kinder, die für das schulische Lernen Unterstützung beim Erwerb von Deutsch als Bildungssprache benötigen (vgl. Gogolin & Lange 2011). Auch aus sprachdidaktischer Perspektive ist die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache Teil eines konstruktiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit (siehe Abschnitt 3).

5. Die Grundschulpädagogik verfolgt den Anspruch, bei ausgeprägter Heterogenität der Lernausgangslagen sowohl gemeinsame als auch individuelle Bildung zu ermöglichen. Trotz vorgegebener Standards für alle sind „vor dem Hintergrund des Individualisierungsanspruchs von Kindern“ immer auch „individuelle Entwicklungsmöglichkeiten“ zu berücksichtigen (Heinzel 2005, 57). Mehrsprachige Kinder verfügen über besondere sprachliche und kognitive Entwicklungsmöglichkeiten (siehe Abschnitt 3.1), und die Einbindung ihrer Familiensprachen in den Unterricht kann nach dem jetzigen Forschungsstand dazu beitragen, diese Möglichkeiten zu entfalten.

Das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik legt es also nahe, sprachliche Bildung an die Bildungsvoraussetzungen der Kinder in der Migrationsgesellschaft anzupassen, indem Migrantsprachen als Teil der sprachlichen Repertoires einzelner Kinder und ganzer Lerngruppen wahrgenommen und genutzt werden.

3. Forschungsüberblick

Obwohl migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Grundschulen in Deutschland seit Jahrzehnten gegeben ist, sind wissenschaftliche Untersuchungen, in denen andere Familiensprachen als Deutsch Berücksichtigung finden, immer noch rar. So werden z.B. mehrsprachige Praktiken in den Schulen oder die Einbindung der Familiensprachen aller Kinder in den Unterricht wenig untersucht, insbesondere im Verhältnis zu Fragen der Vermittlung von oder des Lernens in Deutsch als Zweitsprache. Zwar betonen wissenschaftlich fundierte Konzeptionen der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache die ‚Gesamtsprachigkeit‘ mehrsprachiger Kinder (vgl. Kalkavan-Aydın 2015): Sprachliche Entwicklung und sprachliches Lernen werden immer durch das gesamte sprachliche Repertoire eines Kindes, also durch alle Erfahrungen in Erst-, Zweit- und Drittsprachen, beeinflusst. Aber Forschungsperspektiven zu Fragen der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht beginnen im deutschsprachigen Raum gerade erst entwickelt zu werden.

Der Forschungsüberblick basiert auf einer exemplarischen Auswahl von Studien, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit oder die Familiensprachen der Kinder gezielt berücksichtigen: Studien zu Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung (3.1), zu Schul-

und Unterrichtsmodellen, in denen Migrantensprachen unterrichtet werden (3.2), und insbesondere Studien zur Bedeutung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in regulären Grundschulen und sprachlich heterogenen Lerngruppen (3.3).¹

3.1 Bildungsvoraussetzungen und Potenziale

Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, machen Erfahrungen mit komplexen Sprachpraktiken, die als *Translanguaging* bezeichnet werden können (García & Wei 2014). Das Konzept erfasst einen dynamischen Sprachgebrauch, bei dem die Redemittel aus verschiedenen Sprachen ineinander übergehen. Es macht darauf aufmerksam, dass Mehrsprachige ihr gesamtes sprachliches Repertoire gleichzeitig aktivieren und nutzen können. Komplexe Sprachpraktiken sind außerhalb der Schule häufiger zu beobachten als in der Schule oder gar im Unterricht. Entsprechende Studien enthalten Hinweise auf damit verbundene Potenziale, so z.B. eine Untersuchung von Mehlhorn und Yastrebova (2017) über kommunikative Sprachmittlung in russisch-deutschsprachigen Familien. Die in der Studie befragten Mütter betrachten das Dolmetschen im Familienalltag als „völlig normal“ und außerdem als „hilfreiches Training“ für ihre Kinder, die üben könnten, „in zwei Sprachen zu sprechen“ (ebd., 216). Die in der Studie befragten Jugendlichen seien es von klein auf gewohnt und erführen sich dabei als „selbstwirksam und kommunikativ erfolgreich“ (ebd.).

Die Psycholinguistik gibt Aufschluss über spezielle Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten mehrsprachiger Kinder. Mehrsprachige Kinder verfügen in jeder ihrer Sprachen über einen geringeren Wortschatz als einsprachige Kinder in ihrer einen Sprache; außerdem kann die Wortfindung bei Kindern, die in zwei Sprachen leben, im Gespräch länger dauern (vgl. Poarch & Bialystok 2017). Aufgrund dieser Erkenntnis sollte den Kindern in Unterrichtsgesprächen immer Zeit zum Nachdenken und Formulieren von Gesprächsbeiträgen zugestanden werden. Frühe Mehrsprachigkeit beeinflusst neuronale Vernetzungen und kognitive Prozesse über die gesamte Lebenszeit. In vielen Studien, welche die kognitive Entwicklung mehr- und einsprachiger Kinder testen, zeigen mehrsprachige Kinder Vorteile im Bereich der exekutiven Funktionen (schneller Aufgabenwechsel, Bewältigung von Aufmerksamkeitskonflikten). Zurückgeführt werden die Vorteile auf die Erfahrung, einzelne Sprachen in Abhängigkeit von sozialen Situationen im Wechsel zu aktivieren bzw. zu unterdrücken. Der „adaptive control hypothesis“ zufolge können entsprechende Kontrollfähigkeiten auf nicht-sprachliche Bereiche übertragen werden (ebd., 184). In Versuchen haben insbesondere Kinder, die mindestens zwei Sprachen *regelmäßig gebrauchen*, Vorteile. Deshalb empfehlen Poarch und Bialystok (2017), dass auch Kinder, die in ihrer Zweitsprache unterrichtet werden, die Möglichkeit erhalten sollten, ihre Familiensprachen weiterzuentwickeln. Es liegen erste Hinweise darauf vor, dass Kinder, die in der Familie *regelmäßig zwischen Sprachen wechseln*, in Tests zur kognitiven Entwicklung besser abschneiden als Kinder, die zwei Sprachen getrennt und in verschiedenen sozialen Situationen gebrauchen (vgl. Verhagen,

¹ Weitere relevante Bereiche der Mehrsprachigkeitsforschung können in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden: Diagnostik; Überzeugungen von Lehrkräften, Eltern und Kindern; Professionalisierung.

Mulder & Leseman 2017). Die Hinweise lassen vermuten, dass sich das „switching between languages“ positiv auf kognitive Funktionen auswirkt (ebd., 183) und sprechen dafür, Praktiken des *Translanguaging* auch in Lernsituationen zu unterstützen. Poarch und Bialystok (2017) zufolge hängt die mit früher Mehrsprachigkeit verbundene weite Entwicklung exekutiver Funktionen nicht vom sozioökonomischen Hintergrund der Kinder ab: „... bilingualism can be a positive factor for children from socioeconomically disadvantaged backgrounds“ (ebd., 9). Im schulischen Kontext könne sich dieser Faktor z.B. positiv auf das mathematische Lernen auswirken. Als weiteres Potenzial früher Mehrsprachigkeit gilt die Möglichkeit des positiven Transfers zwischen Sprachen. Verschiedene Studien legen positive Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung und das sprachliche Lernen nahe, insbesondere in den Bereichen Sprachbewusstheit, metasprachliche Fähigkeiten und (Fremd-)Sprachenlernen (vgl. Göbel & Schmelter 2016; Hopp, Kieseier, Vogelbacher & Thoma 2017 im Druck). Göbel und Schmelter (2016, 276) empfehlen deshalb „sprachentransferunterstützende Unterrichtsangebote“ und identifizieren eine gezielte Einbindung der Sprachen aller Schülerinnen und Schüler in den Unterricht als Praxis- und Forschungsdesiderat.

Erkenntnisse der Psycholinguistik basieren meistens auf Tests, die unter Laborbedingungen durchgeführt werden. Davon unterscheiden sich experimentelle Studien, die spezielle Lernsituationen herstellen, um Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder zu aktivieren: Erste Ergebnisse einer experimentellen Studie zum Peer-Learning im dritten und vierten Schuljahr deuten darauf hin, dass die Mehrheit der untersuchten bilingualen Kinder das Angebot, die Familiensprache Türkisch in der Partnerarbeit zu gebrauchen, annimmt (vgl. Schastak, Reitenbach, Rauch & Decristan 2017). In einer Studie mit Kindern am Ende der Grundschulzeit zum Thema Sprachbewusstheit wurden Interaktionssituationen zum Elizitieren metasprachlicher Äußerungen hergestellt. Hier zeigen sich mehrsprachige Kinder im Bereich der Sprachbewusstheit einsprachigen Kindern überlegen (vgl. Bien-Miller, Akbulut, Wildemann & Reich 2017). In einem weiteren Experiment in Partnerarbeit mit „Multilingual Virtual Talking Books (MuViT)“ geht es um den Gebrauch der Familiensprachen Deutsch und Türkisch im Englischunterricht (vgl. Elsner, Bündgens-Kosten & Hardy 2014). Die Ergebnisse führen die Autorinnen zu der Einschätzung, dass sprachreflexive Tätigkeiten der gezielten Anleitung bedürfen: „If we want children to make strategic use of the languages offered by their environment, e.g. in the sense of language comparisons or focused code-switching, explicit instructions may be helpful for many children“ (ebd., 48).

3.2 Bilinguale Schul- und Unterrichtsmodelle

Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sind Migrantensprachen in der Schule und im Unterricht am ehesten, wenn es um spezielle Programme bilingualen Unterrichts geht (vgl. Neumann 2009; Niedrig 2011) oder, noch seltener, um herkunftssprachlichen Unterricht, der unabhängig vom Regelunterricht ergänzend angeboten wird (vgl. Caprez-Krompák 2010; Reich 2016a). Die wissenschaftliche Diskussion dreht sich meistens um die ‚Wirksamkeit‘ der Modelle, wobei allgemeine Aussagen darüber nicht möglich sind. Bilingualer Unterricht wird nämlich weltweit unter extrem unterschiedlichen Bedingungen umgesetzt, und die sprachliche Entwicklung von Kindern hängt von vielen Faktoren

innerhalb und außerhalb des Unterrichts ab (vgl. Gogolin 2017, 48; Niedrig 2011, 99ff.). Festgehalten werden kann zum jetzigen Stand der Forschung, dass 1. bilinguale Modelle, in denen Unterrichtszeit für eine Migrantensprache verwendet wird, dem Erwerb der Mehrheitsprache und dem Schulerfolg in keinem Fall schaden, dass 2. einzelne Studien vielmehr auf positive Wirkungen verweisen und dass 3. die bilingualen Modelle Kindern aus sprachlichen Minderheiten ermöglichen, ihre Familiensprachen auf schriftsprachlichem Niveau weiterzuentwickeln (vgl. Reich 2016a).

Es gibt einzelne Studien über bilinguale Grundschul- und Unterrichtsmodelle in Deutschland, in denen ein- und mehrsprachige Kinder gemeinsam auf Deutsch und einer Migrantensprache unterrichtet werden (für einen internationalen Überblick über Two-Way-Immersion vgl. Niedrig 2011). Untersucht wurden die deutsch-italienische Grund- und Gesamtschule in Wolfsburg (Sandfuchs, Zumhasch, Karweik & Sewing 2013), der Hamburger Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen mit Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Türkisch (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2007) und die Staatliche Europaschule in Berlin (SESB), die an 17 Grundschulstandorten bilinguale Klassen mit Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch anbietet (vgl. Möller, Hohenstein, Adrian & Baumert 2017). Die genannten Studien kommen im Hinblick auf die Schulleistungen und sprachlichen Entwicklungen der Kinder zu positiven Einschätzungen der bilingualen Modelle.

Reich (2016b) hat an Kölner Grundschulen eine longitudinale Studie in den Klassenstufen eins bis vier zur (schrift-)sprachlichen Entwicklung deutsch-türkischsprachiger Kinder in drei Unterrichtsmodellen durchgeführt (ebd., 178f.): 1. Unterricht nach dem KOALA-Konzept (KOordinierte ALphabetisierung im Anfangsunterricht) mit Team-Teaching-Stunden auf Deutsch und Türkisch, 2. regulärer deutschsprachiger Unterricht ergänzt durch herkunftssprachlichen Unterricht, 3. regulärer deutschsprachiger Unterricht ohne ein ergänzendes türkischsprachiges Unterrichtsangebot. Zur Stichprobe gehörten zu Beginn 18 erste Klassen (106 Kinder) und zum Schluss (im vierten Schuljahr) davon noch 15 Klassen (66 Kinder). Die Ergebnisse zu den schriftsprachlichen Entwicklungen der Kinder lassen eine „günstige Wirkung“ der koordinierten Alphabetisierung auf „einen oder mehrere sprachenübergreifende Faktoren“ vermuten (ebd., 200). Die Mehrheit der Kinder, die nach dem KOALA-Konzept unterrichtet wurden, habe eine „ausgewogene[re] Biliteralität“ entwickelt; ihre „Vorsprünge“ beim Schreiben von Texten auf Türkisch sind „besonders ausgeprägt bei der Wortschatzvielfalt und dem Umfang der Texte“ (ebd.). Auch ihre deutschsprachigen Texte zeichnen sich bereits im dritten Schuljahr durch einen größeren Umfang aus, und im vierten Schuljahr weisen die Kinder aus den KOALA-Klassen „auch bei der Gliederung, der Vielfalt der Verben und Adjektive und der Syntax der Aussagenverbindungen signifikant bessere Werte auf als die ausschließlich auf Deutsch geförderten“ (ebd.). Solche Vorteile haben die untersuchten Kinder, die nur den ergänzenden herkunftssprachlichen Unterricht besucht haben, nicht. Die besonderen Entwicklungen im KOALA-Unterricht bringt Reich (ebd., 200f.) mit Vorteilen im „kognitiven Bereich“ (z.B. sprachkontrastives Arbeiten) und im „affektiven Bereich“ (z.B. „institutionelle Anerkennung der Herkunftssprache“) in Verbindung.

Aus Erkenntnissen über bilinguale Modelle leitet Neumann (2009) Innovationspotenziale für den regulären Grundschulunterricht und seine Koordination mit dem herkunftssprachlichen Unterricht ab: Kinder, die in zwei Sprachen alphabetisiert werden, lieben

sich „nicht bremsen“, ihre Fähigkeiten von der einen in die andere Sprache zu übertragen (Neumann 2009, 327). Der „Rückgriff auf Texte in den Herkunftssprachen der Kinder“ trage zur „interkulturelle[n] Gestaltung des Fachunterrichts“ bei (ebd.). Die Kooperation zwischen mehr- und einsprachigen Lehrkräften ermögliche „Inseln der Sprachbetrachtung“ auch im Fachunterricht“, so z.B. die Durchführung von Sprachvergleichen, bei denen die Kinder auch die Lehrkräfte als „Sprachlernende“ erleben (ebd., 329).

3.3 Reguläre Grundschulen und sprachlich heterogene Lerngruppen

Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung

In der Fallstudie einer „Großstadtgrundschule“ sind Gogolin und Neumann (1997) vor 20 Jahren zu dem Ergebnis gekommen, dass Lehrkräfte, Eltern und Kinder „im Rahmen eines common sense über öffentliche Einsprachigkeit im Deutschen“ agierten (ebd., 311). Im schulischen Alltag sei die de facto vorhandene Mehrsprachigkeit als belastender Ausnahmezustand, auf den nicht konzeptionell reagiert worden sei, angesehen worden. Diese Konstellation hat Gogolin (1994) mit Pierre Bourdieu auf einen „monolingualen Habitus“ zurückgeführt, aufgrund dessen Kinder aus sprachlichen Minderheiten ihre von Haus aus mitgebrachte Sprachpraxis selbst dann als Abweichung von der Norm erfahren, wenn sie in einer Schule die Mehrheit stellen.

Es liegen Fallstudien von Grundschulen in Deutschland und England vor, die besondere Anstrengungen unternehmen, um einen monolingualen Habitus zu überwinden (Fürstenau 2013; Kirwan 2014; Küppers 2016; Quehl 2016). Sie zeigen, dass es auf Einzelschulebene große Handlungsspielräume im Umgang mit Mehrsprachigkeit gibt und dass vom gesamten Kollegium getragene Strategien zur Aufwertung und produktiven Nutzung von Migrantensprachen innovative Entwicklungen in der Schule und im Unterricht anstoßen können.

Im Forschungsprojekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung. Eine Interventionsstudie in Grundschulen (MIKS)“ wurde ein Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept entwickelt, das Grundschulkollegien dabei unterstützt, die in der eigenen Schule vorhandene Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und im Schulalltag, im Unterricht und in Ganztagsangeboten produktiv für das Lernen zu nutzen (vgl. Fürstenau 2016; Huxel 2016a). Eine anderthalbjährige Intervention in drei Grundschulen wurde mit qualitativen und quantitativen Methoden untersucht. Die Ergebnisse enthalten zum einen Hinweise auf die Beharrlichkeit „monolinguale[r] Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata in der Schule“; zum anderen zeigen sie, dass „Veränderungen [da] möglich sind [...], wo neue Erfahrungen gemacht“ werden (Huxel 2016a, 184). Positive Erfahrungen im Unterricht haben bei den beteiligten Lehrkräften offensichtlich zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen geführt: Vor der Intervention „stimmten in den drei Projektschulen [...] 50 %, 43 %, 59 % der Kollegien der folgenden Aussage zu: *„Auch wenn ich die Sprachen der Kinder nicht verstehe, traue ich mir zu, diese Sprachen zu berücksichtigen“*. Nach Abschluss der Intervention waren es 91 %, 71 %, 80 %“ (Fürstenau 2017, 52, H.i.O.).

Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung

Heinzel (2005) betrachtet die Grundschule „als eine Vermittlungsinstitution zwischen Deutungsweisen und Erwartungen von Kindern und Erwachsenen“ (ebd., 58). In diesem Sinne kann die Rekonstruktion von Mikroprozessen im Unterricht Einblicke in sprachliche und soziale Aushandlungsprozesse gewähren, die den Gebrauch von Migrantensprachen betreffen. Schließlich geht es um eine grundlegende Infragestellung bisheriger sprachlicher Ordnungen im Kontext von Schule und Unterricht, und die Interaktionen finden in vielen Fällen immer noch zwischen migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und autochthonen einsprachigen Lehrkräften statt. Panagiotopoulou (2017) bietet einen Überblick über ethnographische Studien, deren „besondere Leistung“ darin bestehe, dass „das mono- oder multilinguale bzw. translinguale Handeln von Vorschul- und Schulkindern im Zusammenhang mit dem jeweils spezifischen (pädagogischen) Feld [...] erfasst“ werde (ebd., 236, H.i.O.). Drei exemplarisch ausgewählte Studien aus verschiedenen nationalen Kontexten zeigen, dass die Veränderung bestehender sprachlicher Ordnungen im Unterricht besonderer Anstrengungen bedarf:

1. Dirim (1998) untersucht in einer Grundschulklasse einer „Großstadtgrundschule“ in Deutschland (Gogolin & Neumann 1997) die „sprachliche Interaktion in ihrer Gesamtheit“ und die Frage, „welche Rolle die verschiedenen Sprachen in welchen Zusammenhängen spielen“ (Dirim 1998, 10). In der Klasse wurde eine Gruppe von Kindern auf Deutsch und Türkisch alphabetisiert. Die Interaktionsanalysen zeigen, dass die Kinder auch im regulären deutschsprachigen Unterricht „unter sich ihr gesamtes Sprachrepertoire“ für den „Arbeits- und Lernprozeß“ nutzen (ebd., 152). In öffentlichen Unterrichtsgesprächen des Regelunterrichts habe die türkische Sprache allerdings keine Rolle gespielt, und Dirim kommt zu dem Schluss, „dass die ‚inselhafte‘ Aufhebung von Hierarchien zwischen Sprachen in der Schule [gemeint ist die zweisprachige Alphabetisierung, S. F.] nicht zu einer Orientierung an Mehrsprachigkeit [...] führt“ (ebd.). 2. Huf (2011) hat in einer ethnographischen Studie die Alltagspraxis in einer regulären Grundschulklasse in England, in der viele Kinder ebenso wie eine Lehrerin und eine Erzieherin einen bengalischen Migrationshintergrund haben, untersucht. Auf den ersten Blick spielen in dieser Klasse drei Sprachen – „Englisch, Bengalisch und Somalisch“ – eine Rolle (ebd., 97). Es gibt ein dreisprachiges Willkommensschild, dreisprachiges Informationsmaterial für Eltern, und die bengalischsprachigen Pädagoginnen übersetzen bei Bedarf für Eltern und Kinder. Obwohl in dieser Klasse „kein einziges Kind ausschließlich englischsprachig aufgewachsen ist“, und obwohl keine Pädagogin den Gebrauch anderer Sprachen als Englisch verhindere, seien während des zweijährigen Beobachtungszeitraums aber nur zwei Situationen beobachtet worden, in denen Kinder Bengalisch sprachen (ebd., 98). Die Autorin führt dies u.a. auf eine „starke Fokussierung auf Literacy in der englischen Sprache“ im Unterricht zurück und sieht die „Gefahr“, dass in der Schule „aus zweisprachigen Kindern monolinguale Englischsprecher werden“ (ebd., 102). 3. Ein Forschungsteam an der Universität Gent (Rosiers, Willaert, van Avermaet & Slembrouck 2016) untersucht „flexible approaches to multilingualism“ in Grundschulen mit der Schulsprache Niederländisch in der flämischen Region Belgiens. Zur Stichprobe gehören vier Grundschulen, in denen die Mehrheit der Kinder migrationsbedingt mehrsprachig aufwächst und die von 2009 bis 2013 am „Home-Language-in-Education project (HLiE-project)“ der Stadt Gent teilnahmen. In allen vier Schulen wurden Sprachverbote, die

sich auf den Gebrauch anderer Sprachen als Niederländisch bezogen, aufgehoben. Die Lehrkräfte sollten die Kinder fortan zum Gebrauch ihrer Familiensprachen im Unterricht ermutigen. In zwei der vier Schulen wurde zusätzlich Herkunftssprachenunterricht für türkischsprachige Kinder eingerichtet (Rosiers u.a. 2016, 270). Der Projektevaluation zufolge sei ein schneller Effekt der Maßnahmen „a marked increase in pupils' well-being“ gewesen (ebd.). Die Auswertung von Interview- und Unterrichtsvideodaten zeigt allerdings, dass der Gebrauch anderer Familiensprachen als Niederländisch am ehesten in Situationen, in denen die Kinder untereinander sprechen (z.B. Gruppenarbeit) ange-regt wird, demgegenüber in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern kaum eine Rolle spielt und von den Lehrkräften nicht moderiert wird. „Teachers showed very little awareness of the possibility to see and use the classroom as a particular inter-actional formation, or as a group whose multilingual constitution provides for learning opportunities through interaction in more than one language“ (ebd., 277).

Entwicklungsorientierte Interventionen im Unterricht

Mehrsprachigkeitsdidaktische Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung liegen seit lan-gem vor (Oomen-Welke 1998; Reich & Krumm 2013; Schader 2012). Sie sind theore-tisch fundiert, z.B. durch das Konzept *Language Awareness*, zum Teil ausgehend von Erfahrungen im Unterricht entwickelt worden (vgl. Oomen-Welke 2016) und eignen sich als Grundlage für die Unterrichtsentwicklung. Im oben genannten MIKS-Projekt zeigte sich in Unterrichtsbeobachtungen während der Professionalisierung, dass Lehrkräfte das sprachliche Wissen mehrsprachiger Kinder ohne viel Aufwand aktiv in das Unterrichts-gespräch einbinden und Sprachvergleiche initiieren können (Huxel 2016b). Die Zusam-menarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis zur Entwicklung mehrsprachigkeitsdidak-tischer Ansätze ist im englischsprachigen Raum weiter fortgeschritten, z.B. im Rahmen von Aktionsforschung (Garcia, Ibarra Johnson & Seltzer 2017).

Als Beispiel skizziere ich eine Studie, die Burcu Yaman Ntelioglou und Jim Cummins in Toronto in Kooperation mit einer Lehrerin und einem Lehrer in einer dritten Grund-schulklasse durchgeführt haben (vgl. Yaman Ntelioglou, Fannin, Montanera & Cummins 2014)². Es wurden qualitative Forschungsmethoden (teilnehmende Beobachtung, video-basierte Beobachtung, Interviews und informelle Gespräche mit Kindern, Lehrkräften und Eltern) angewandt. Die Grundschule und die untersuchte Lerngruppe zeichneten sich durch ausgeprägte sprachliche Heterogenität aus. Die Familien der in Kanada ge-borenen Kinder waren z.B. aus Gambia, Indien, Mexiko, Sri Lanka, Tibet und Vietnam eingewandert und erwarben Englisch als Zweitsprache. Eine Gruppe weiterer Kinder war gerade erst aus Ungarn angekommen, wo die Familien als Angehörige der Roma-Minderheit Diskriminierung erfahren hatten. Das Ziel der an der Forschung beteiligten Lehrkräfte lautete: „to spark the students' interest in reading and to change their attitude toward literacy“ (ebd., 3). Dafür war nach Einschätzung der Lehrkräfte eine produktive Einbindung aller Familiensprachen notwendig. Das Autorenteam beschreibt ein Unter-richtsprojekt, in dem die Kinder multimodale Präsentationen zum Thema ‚Mein liebster Ort in der Schule‘ entwickeln. Die Kinder verwenden nicht nur geschriebene, gespro-

² Eine Übersicht über neun Projekte, die in einzelnen Schulen und in Kooperation mit Univer-sitäten in Kanada durchgeführt wurden, findet sich bei Yaman Ntelioglou u.a. (2014, 2f.).

chene und gesungene Sprache, sondern auch gemalte Bilder, Fotos und darstellendes Spiel. Sie seien dabei unterstützt worden, auf ihre ‚Gesamtsprachigkeit‘ bzw. auf ihre vielfältigen sprachlichen Repertoires zurückzugreifen. Einige Kinder hätten daraufhin von selbst Praktiken des *Translanguaging* zum Einsatz gebracht (Yaman Ntelioglou u.a. 2014, 8). Diesen Praktiken, ebenso wie den verschiedenen Familiensprachen, sei im Ergebnis ein Bildungswert verliehen worden, und gleichzeitig seien den Kindern Zugänge zum akademischen Register der Schulsprache Englisch eröffnet worden. Zwei Beispiele illustrieren Prozesse, die durch die wissenschaftliche Begleitung rekonstruiert wurden: 1. Kinder aus Roma-Familien, die erst wenig Englisch gelernt und in der Familiensprache Romanes nicht alphabetisiert worden waren, hätten sich durch „learned helplessness“ ausgezeichnet („*Miss, I don't know how to read/write*“, ebd., 6). Ein Junge aus dieser Gruppe, der in Ungarn zur Schule gegangen war, wird ermutigt, einen kurzen Text auf Ungarisch zu schreiben. Der Text wird mit Hilfe einer Übersetzerin ins Englische übersetzt. Der Junge übernimmt beide Texte (den ungarischen und den englischen) in seine Präsentation und übt das Vorlesen des englischsprachigen Texts. 2. Ein Mädchen entdeckt im Unterricht ihr Interesse daran, geschriebene Wörter in der Sprache ihrer Eltern (Mandingo, westafrikanische Sprache), die sie verstehen, aber nicht sprechen kann, in ihre Texte zu integrieren. Das Mädchen demonstriert im Interview sein metasprachliches Bewusstsein („*in Mandingo, most words for things end in -o*“, ebd., 8).

4. Zusammenfassung

Migrationsbedingt mehrsprachige Kinder entwickeln und pflegen in ihren außerschulischen Lebenswelten komplexe sprachliche Praktiken. In der monolingual orientierten Schule können sie die Gesamtheit ihres sprachlichen Repertoires demgegenüber meistens nicht zum Einsatz bringen. Erkenntnisse aus psycholinguistischen Studien zeigen aber, dass Praktiken der Mehrsprachigkeit den Kindern besondere sprachliche und kognitive Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Dass diese Entwicklungsmöglichkeiten besser ausgeschöpft werden können, wenn mehrsprachige Kinder nicht nur in der Mehrheits- und Schulsprache, sondern auch in ihren weiteren Familiensprachen unterrichtet und alphabetisiert werden, bestätigt die Forschung zu bilingualen Unterrichtsmodellen, in denen Migrantensprachen unterrichtet und sozial aufgewertet werden. Diese Forschung enthält z.B. Hinweise darauf, dass die Kinder durch sprachkontrastives Arbeiten dabei unterstützt werden, ihre Fähigkeiten zwischen den Sprachen zu übertragen (positiver Transfer). Bilinguale Unterrichtsmodelle zeigen Wege zur Einbindung aller Familiensprachen in den Unterricht auf, die auch für die Gestaltung sprachlicher Bildung in regulären Grundschulklassen genutzt werden können.

Allerdings zeigt die Forschung zum Stellenwert migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Grundschulen, dass der konstruktive Umgang mit Mehrsprachigkeit noch keine Selbstverständlichkeit ist, sondern gezielter Strategien der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Professionalisierung bedarf. Weiterhin wissen wir aus qualitativen Rekonstruktionen der alltäglichen Unterrichtsinteraktion in mehrsprachigen Grundschulklassen, dass die Routinen und Praktiken im öffentlichen Unterrichtsgespräch an der legitimen Schulsprache (Mehrheitssprache) orientiert sind. Auch wenn der Gebrauch von Migrantensprachen im Unterricht nicht unterbunden wird, ist er am ehesten in informel-

len Gesprächen unter Kindern zu beobachten und wird fast nie durch eine Lehrkraft angeleitet oder moderiert. Vorhandene mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, denen das *Language Awareness*-Konzept zugrunde liegt, werden in den Grundschulen offensichtlich kaum umgesetzt, um Migrantensprachen für das gemeinsame Lernen in der Gruppe zu nutzen. Das Potenzial solcher Ansätze für die Gestaltung sprachlicher Bildung unter Berücksichtigung von Migrantensprachen illustrieren einzelne Projekte im englischsprachigen Raum. Dabei handelt es sich um Projekte, in denen Wissenschaft und Praxis in der Unterrichtsentwicklung und -forschung kooperieren, z.B. im Sinne der Aktionsforschung. Erste Erkenntnisse aus dieser Forschung zeigen, dass und wie Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht so gestalten können, dass alle Kinder ihre lebensweltlichen sprachlichen Repertoires in den öffentlichen Unterricht einbringen, gegenseitig wertschätzen und mit Unterstützung der Lehrkräfte in der Schule ausbauen und erweitern können. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Forschung zur Einbindung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Grundschulunterricht erst am Anfang steht. Es stellt sich z.B. die Aufgabe, psycho- und soziolinguistische Erkenntnisse über spezielle Entwicklungsmöglichkeiten und über lebensweltliche sprachliche Praktiken mehrsprachiger Kinder aufzugreifen und in Studien zu sprachlicher Bildung in der Grundschule zu berücksichtigen. Weiterhin bedacht werden sollten bereits vorliegende theoretisch fundierte und in der Praxis erprobte Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die Grundschulen in der Migrationsgesellschaft sind und bleiben mehrsprachig. Wie einleitend dargelegt, lässt sich aus den bildungstheoretischen und pädagogischen Prämissen der Grundschulpädagogik der Anspruch ableiten, in der Gestaltung von Schule und Unterricht alle sprachlichen Repertoires, über die einzelne Kinder und ganze Lerngruppen verfügen, anzuerkennen und für das Lernen zu nutzen.

Literatur

- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A. & Reich, H. H. (2017): Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20, 193-211 (doi:10.1007/s11618-017-0740-8).
- Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Wien.
- Busch, B. & Reddemann, L. (2013): Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. In: ZPPM Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin, 11, H.3, 23-33.
- Caprez-Kropf, E. (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster.
- Dirim, İ. (1998): „Var mı lan Marmelade?“ – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster.
- Elsner, D., Bündgens-Kosten, J. & Hardy, I. (2014): Awareness of multilingual resources: EFL primary students' receptive and productive code-switching during collaborative reading. In: Enever, J., Lindgren, E. & Ivanov, S. (Eds.): Conference proceedings from early language learning 2014. ELL: Theory and Practice in 2014. Umea, 41-49.
- Fürstenau, S. (2013): Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität: Eine Fallstudie durchgängiger Sprachbildung in der Grundschule. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition, Band 9. Münster, 220-238.
- Fürstenau, S. (2016): Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools. In: Küppers, A., Pusch, B. & Uyan Semerci, P. (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen – Education in transnational spaces. Wiesbaden, 71-90.

- Fürstenau, S. (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G. & Jungermann, A. (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster, 41-56.
- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York.
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia.
- Göbel, K. & Schmelter, L. (2016): Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In: Wegner, A. & Dirim, I. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen, 271-284.
- Götz, M. & Müller, K. (Hrsg.) (2005): *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung*. Wiesbaden.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Gogolin, I. (2017): Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster, 37-53.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, 107-128.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (1997): *Großstadt-Grundschule. Sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2007): *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht*. Hamburg.
- Heinzel, F. (2005): Subjekt und Methode – Wege einer kindzentrierten Grundschulforschung. In: Götz, M. & Müller, K. (Hrsg.): *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung*. Wiesbaden, 53-67.
- Hopp, H., Kieseier, T., Vogelbacher, M. & Thoma, D. (2017, im Druck): Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischwerb in der Primarstufe. In: Mehlhorn, G. & Brehmer, B. (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen.
- Huf, C. (2011): „It’s all mixed“ – Politiken und Praktiken im Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität im englischen Bildungssystem. In: Diehm, I. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*. Wiesbaden, 85-105.
- Huxel, K. (2016a): „... die Sprachen, die tauchen jetzt einfach öfter auf im Unterricht.“ Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt. In: *Die Deutsche Schule*, Beiheft 13, 177-188.
- Huxel, K. (2016b): Mit Kindern Sprache(n) reflektieren. Beobachtungen im Unterricht mehrsprachiger Schulklassen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 294, 39-41.
- Kalkavan-Aydın, Z. (2015): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Kalkavan-Aydın, Z. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin, 53-66.
- Kirwan, D. (2014): From English language support to plurilingual awareness. In: Little, D., Leung, C. & van Avermaet, P. (Eds.): *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*. Bristol, 189-203.
- Küppers, A. (2016): Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68, 340-352.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 5.12.2013*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [abgerufen am 30.1.2017].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Mit Bildung gelingt Integration*. Pressemitteilung vom 9.10.2015. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-10-09_PM_TOP_Fluechtlinge_Endversion3.pdf [abgerufen am 30.1.2017].
- Lengyel, D. (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 153-174 (doi:10.1007/s11618-017-0734-6).
- Mehlhorn, G. & Yastrebova, M. (2017): Kommunikative Sprachmittlung. Jugendliche Herkunftssprecher/innen des Russischen und ihre Eltern im Vergleich. In: Guhl, M. & Müller-Reichau, O. (Eds.): *Aspects of Slavic linguistics: Formal grammar, lexicon and communication*. Berlin, 212-234.

- Möller, J., Hohenstein, F., Adrian, E. D. & Baumert, J. (2017): Die Staatliche Europa-Schule Berlin: Entwicklungsstand und Evaluation in der EUROPA-Studie. In: Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.): Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin. Münster, 11-24.
- Neuhaus, E. (1991): Reform der Grundschule – Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Neumann, U. (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy. Wiesbaden, 317-331.
- Niedrig, H. (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 89-106.
- Oomen-Welke, I. (1998): Schüler und Schülerinnen als Expertinnen im mehrsprachigen Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, I. (Hrsg.): „... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau, 198-215.
- Oomen-Welke, I. (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21, H.2, 5-12.
- Panagiotopoulou, A. (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 235-248.
- Poarch, G. J. & Bialystok, E. (2017): Assessing the implications of bilingualism for language education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20, 175-191 (doi:10.1007/s11618-017-0739-1).
- Quehl, T. (2016): Language of the month. Sicht- und hörbare Mehrsprachigkeit an einer Londoner Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 294, 32-35.
- Reich, H. H. (2016a): Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. In: Schader, B. (Hrsg.): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch. Grundlagen und Hintergründe. Zürich, 168-171.
- Reich, H. H. (2016b): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, P. & Schroeder, C. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin, 177-205.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster.
- Rosiers, K., Willaert, E., van Avermaet, P. & Slembrouck, S. (2016): Interaction for transfer: flexible approaches to multilingualism and their pedagogical implications for classroom interaction in linguistically diverse mainstream classrooms. In: Language and Education, 30, 267-280.
- Sandfuchs, U., Zumhasch, C., Karweik, H. & Sewing, A. (Hrsg.) (2013): Bilingue e interculturale. Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg. Bad Heilbrunn.
- Schader, B. (2012): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich.
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D. & Decristan, J. (2017): Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20, 213-235 (doi:10.1007/s11618-017-0735-5).
- Tenorth, H.-E. (2005): Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In: Götz, M. & Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden, 17-30.
- Treibel, A. (2015): Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt a. M.
- Verhagen, J., Mulder, H. & Leseman, P. P. M. (2017): Effects of home language environment on inhibitory control in bilingual three-year-old-children. In: Bilingualism: Language and Cognition, 20, H.1, 114-127.
- Yaman Ntelioglou, B., Fannin, J., Montanera, M. & Cummins, J. (2014): A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school. In: Frontiers in psychology, 5, 1-23.

Prof. Dr. Sara Fürstenau, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft;
E-Mail: Sara.Fuerstenau@uni-hamburg.de