



**Ansätze zum ressourcenorientierten Umgang mit  
Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der DaZ-  
Didaktik**

Monika Angela Budde, Vechta

ISSN 1470 – 9570

## **Ansätze zum ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der DaZ-Didaktik**

Monika Angela Budde, Vechta

Die Diskussion über Mehrsprachigkeit wird im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Disziplinen und mit verschiedenen Zielsetzungen geführt. Entsprechende Forschungen und didaktische Implikationen gehen von unterschiedlichen Voraussetzungen aus und bringen Erkenntnisse und Handlungsvorschläge zutage, die meist nur innerhalb der eigenen Disziplin wahrgenommen werden und die AdressatInnen, nämlich die mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner, nur unzureichend erreichen, solange nicht an die vorhandenen Ressourcen angeknüpft wird. Die unter diesem Blickwinkel erfolgende Analyse und Auswertung vorliegender mehrsprachigkeitsorientierter Konzepte für das Sprachenlernen in deutschsprachigen Schulen zeigt disziplinenübergreifende, ressourcenorientierte Anknüpfungspunkte auf, um mehrsprachige Lernerinnen und Lerner in ihrem Spracherwerb zu unterstützen.

### **1. Einleitung**

Forschung und Didaktik zum Themenfeld Mehrsprachigkeit fallen nicht nur in das Aufgabengebiet der Fremd- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik, sondern hier meldet sich auch die DaZ-Didaktik zu Wort. Die Deutsch-als-Zweitsprachen-Didaktik befasst sich seit den 1980er Jahren mit der Erforschung von Lernerinnen und Lernern in mehrsprachigen Lerngruppen und ihrem erfolgreichen Sprachenlernen (Ahrenholz 2017). Sie verfolgt allerdings andere Ziele und geht von anderen Voraussetzungen aus als die Fremd- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwar hat auch die DaF-Didaktik (Deutsch als Fremdsprache-Didaktik) das Ziel, die Sprache Deutsch zu vermitteln, wobei allerdings Deutsch als (eine) Fremdsprache gelehrt wird und entsprechende Zielsetzungen damit verbunden sind, wie sie im GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Europarat 2001) aufgeführt sind. Aber wenn bei DaZ die deutsche Sprache als zweite Sprache für das erfolgreiche und selbstbestimmte Leben und den Bildungsweg im deutschsprachigen Raum entscheidend ist, sehen die Schwerpunkte und Zielsetzungen in der DaZ-Didaktik in vielerlei Hinsicht anders aus. Beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache müssen sprach- und kulturbezogene Fähigkeiten sowohl im Bereich der Alltagssprache erworben werden, die in Orientierung an Cummins (z. B. 2008) als BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) bezeichnet werden und Fähigkeiten in der deutschen Sprache umfassen, die eine

möglichst zügige Bewältigung der alltäglichen Anforderungen ermöglichen (sich in der Umgebung orientieren, soziale bzw. öffentliche Einrichtungen nutzen, sich im Gesundheitssystem zurechtfinden) und z. B. für DaZ-Lernende an Schulen und Berufsschulen auch Kenntnisse erfordern, um den Schulalltag zu meistern. Für diese DaZ-Lernenden steht allerdings im Fokus, dass sie darüber hinaus bildungssprachliche Fähigkeiten erlangen, in Orientierung an Cummins als CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) bezeichnet, die im schulischen Unterricht für das fachliche und fachsprachliche Lernen im Regelunterricht und für einen erfolgreichen Bildungsweg benötigt werden (Budde & Michalak 2021). Die DaZ-Didaktik legt daher in Bezug auf Lernende an Schulen und Berufsschulen neben dem Erwerb Alltagssprachlicher Fähigkeiten den Schwerpunkt der sprachlichen und fachsprachlichen Vorbereitung auf den Anschluss an den Regelunterricht in den einzelnen Fächern.

Aktuell stehen diese beiden Sprach(en)didaktiken, Fremd- und Zweitsprachendidaktik, nur zu selten im Dialog, und es zeigt sich, dass die gegenseitigen Vorstellungen der beiden Disziplinen von und die Erwartungen an Mehrsprachigkeit weit auseinanderliegen. Vor diesem Hintergrund kann die Übernahme mehrsprachigkeitsorientierter Konzepte aus der Fremdsprachendidaktik in den DaZ-Unterricht nur bedingt das Lernen der Sprache Deutsch in einer mehrsprachigen Lerngruppe unterstützen. Gleichzeitig berücksichtigen die Konzepte für den Fremdsprachenunterricht mehrsprachige Lerngruppen in ihrer Vieldimensionalität und in ihren damit zusammenhängenden Potentialen kaum und greifen daher für gelingende Sprach(en)aneignung zu kurz. Mit diesem Beitrag möchte ich der DaZ-Didaktik Gehör verschaffen, aus ihrer Perspektive DaZ-spezifische Bedingungen und Möglichkeiten einer mehrsprachigen Lerngruppe verdeutlichen sowie Angebote für beiderseitige Anknüpfungspunkte aufzeigen.

Dies geschieht in vier Schritten: Als erstes wird ein Einblick in die DaZ-Didaktik mit ihrem Fokus auf mehrsprachige Lerngruppen und die Zielbestimmung im DaZ-Unterricht gegeben. Auf dieser Grundlage werden in einem zweiten Schritt die Grenzen bestehender mehrsprachigkeitsorientierter Unterrichtsvorschläge aus der Fremdsprachendidaktik aufgezeigt. Drittens werden mehrsprachige Ansätze und ihr Potential für den DaZ-Unterricht bzw. für den mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht beleuchtet. In einem vierten Schritt werden weiterführende Vorschläge entwickelt, die übergreifend für das Sprachenlernen in mehrsprachigen Lerngruppen dienlich sein können.

## 2. DaZ-Unterricht und mehrsprachige Lerngruppen

Für jegliche Entwicklung anwendungsorientierter Konzepte für den Unterricht ist die Vergegenwärtigung der lernerspezifischen Voraussetzungen in einer Lerngruppe notwendig (s. das Angebot-Nutzungs-Modell, Helmke 2015). Insbesondere ist eine mehrsprachige Lerngruppe mit ihren Lernerinnen und Lernern genau zu betrachten, denn diese unterliegt in den letzten Jahren aufgrund der weltpolitischen und wirtschaftlichen Umstände starken Wandlungsprozessen. Das hat Auswirkungen auf den schulischen DaZ-Unterricht und den Regelunterricht und auch auf das Forschungsinteresse. Durch diese Veränderungen sind die Ziele des DaZ-Unterrichts in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Interesses gerückt, da der Unterricht bildungspolitisch und damit institutionell den Anforderungen des regulären Unterrichts in Schule und Berufsschulen in Organisation, Anzahl der zu unterrichtenden Stunden und in Bezug auf die inhaltliche Anbindung an die Fächer des Regelunterrichts) nachkommen muss (s. Darstellung des ökosystemischen Handlungsmodells nach Bronfenbrenner in Gogolin et al. 2020, S. 5)

### 2.1 Lernerinnen und Lerner im DaZ-Unterricht

Aus der DaZ-Perspektive wird der Begriff „mehrsprachig“ zur Bezeichnung von Lerngruppen verwendet, in denen Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprachen mit unterschiedlichen Sprachenkenntnissen und schulischen Fähigkeiten zusammen die Sprache Deutsch (als Zweitsprache) lernen, um ihre schulische Bildung oder ihre berufliche Ausbildung in einem deutschsprachigen Land bestmöglich zu durchlaufen bzw. abzuschließen. Die Voraussetzungen, die diese Lernenden mitbringen, sind sehr unterschiedlich und liegen auf verschiedenen Ebenen, u. a. 1. lebens- und kulturbezogen, 2. spracherwerbs- und sprachgebrauchsbezogen, 3. schulbezogen und/oder bezogen auf die Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich. Ein eindeutiges Profil einer mehrsprachigen DaZ-Lerngruppe gibt es also nicht.

Erstens können in einer mehrsprachigen Lerngruppe Schülerinnen und Schüler sein, die in Deutschland geboren sind, aber in einem anderssprachigen Familienzusammenhang aufwachsen, andere wiederum wachsen in mehreren kulturell geprägten Umgebungen in Deutschland auf, manche sind seit kürzerer Zeit in einem deutschsprachigen Land und haben Leben und Kulturbezüge jedoch über einen längeren Zeitraum im Ausland erfahren, einige waren mehrere Jahre mit verschiedenen Stationen in unterschiedlichen Ländern auf der Flucht (Dirim & Müller 2007). Wiederum andere sind mit ihren Familien als

Wirtschafts- oder als Arbeitsmigrantinnen bzw. -migranten eingereist. Eine weitere, spezifische Gruppe der Einreisenden stellen die Menschen aus der Ukraine dar, da ihre Rückkehrmotivation sehr hoch ist.

Zweitens ist eine mehrsprachige Lerngruppe auch in Bezug auf Sprach(en)gebrauch und Sprach(en)erwerb heterogen: Oftmals sind verschiedene Sprachenkenntnisse vorhanden, die die Kinder und Jugendlichen auf der mündlichen Ebene mit bestimmten Sprecherinnen und Sprechern oder Sprachgruppen verwenden. Hier kann das vorhandene Sprachniveau der genutzten Sprachen sehr unterschiedlich sein, z. B. kann es zwischen ausschließlich sehr gut ausgebildeten mündlichen Fähigkeiten in der Alltagskommunikation, aber fehlenden schriftsprachlichen Fähigkeiten und sehr guten mündlichen und gleichzeitig schriftsprachlichen Fähigkeiten liegen. Auch die zweit- und fremdsprachlichen Fähigkeiten können entsprechend heterogen sein (Hu 2017). In mehrsprachigen Lerngruppen des Regelunterrichts kann ein Teil dieser jungen Menschen ersprachig Deutsch in einer deutschsprachigen Familie aufwachsen und Fremdsprachen ausschließlich in der Schule kennenlernen, ein anderer Teil spricht zwei Erstsprachen und baut beide in der Schule schriftsprachlich aus (Herkunftssprachen, aber auch Minderheitensprachen wie Niederdeutsch, Friesisch, Dänisch), ein anderer Teil wächst in einer Familie auf, in der zwei verschiedene Sprachen im Gebrauch vorherrschen und die Sprachen Deutsch und Fremdsprachen in der Schule gelernt werden (Maak 2014; Riehl 2018). Im mehrsprachigen DaZ-Unterricht spricht kein Lerner bzw. keine Lernerin Deutsch als Erstsprache.

Wenn diese jungen Menschen bereits außerhalb Deutschlands beschult wurden, haben sie – drittens – dort schulbezogene Kenntnisse erworben (Knapp 1997; Ezhova-Heer 2011; Budde & Prüsmann 2020; Diebel & Ahrenholz 2023; Huber et al. 2023). Diese Lernenden werden als Seiteneinsteigende bezeichnet. Über die Art und Weise, über die Qualität ihres vorangegangenen Fremdsprachenlernens und über die der anderen Schulfächer ist aktuell jedoch kaum etwas bekannt. Es liegen vor allem statistische Daten (Liebau & Romiti 2014; Freitag & Schulz 2018, Aresin et al. 2019) zu Herkunftsländern und Bildungsabschlüssen (Brücker et al. 2018) vor. Nur vereinzelte Studien erfassen zu bestimmten Zeitpunkten und auf einzelne Regionen bezogen ein differenziertes Bild der sprachlichen und schulischen Voraussetzungen. Die Vielfalt zeigt sich zum Beispiel in den von den Schülerinnen und Schülern verwendeten Sprachen in einer bestimmten Region in Deutschland. So gaben in Thüringen 2013 ca. 400 Befragte in Sekundarschulen zum

Erhebungszeitpunkt fast 50 Sprachen an, die sie mit einer oder mehreren Bezugspersonen aktiv nutzten, diese waren zum Beispiel neben Deutsch, Englisch, Türkisch, Russisch, Kurdisch, Vietnamesisch, die Sprachen Arabisch, Aserbaidshanisch, Armenisch, Ukrainisch, Albanisch, Serbisch (Ahrenholz & Maak 2013, 41). Nach Selbstauskunft schätzten die Lernerinnen und Lerner ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten in diesen Sprachen gering ein.

Ein ähnliches Bild der zahlreichen Erstsprachen zeigt sich zum Beispiel auch bei jungen Erwachsenen in Berufsintegrationskursen in Bayern. Dort gaben 2016 ca. 520 junge erwachsene Seiteneinsteigende 44 unterschiedliche Heimatländer und 55 Sprachen als Muttersprachen an, wobei ein Großteil aus Afghanistan, Somalia, Irak, Pakistan, Äthiopien kam. Es liegen ebenfalls Auskünfte über die Dauer ihrer Beschulung vor. Diese kann, je nach Herkunftsland und/oder Kriegs- und Fluchtsituation, mit einer Spannweite zwischen 0 und 17 Jahren liegen. Diejenigen, die eine Zeitlang zur Schule gegangen waren, hatten Fremdsprachen in der Schule oder eine andere Schulsprache als ihre Erstsprache(n) gelernt, z. B. Englisch, Arabisch, Französisch, Deutsch, Russisch, Paschto, Dari, Urdu, Türkisch, Amharisch, Farsi, Hindko, Italienisch, Krio, Kurdisch, Oromo, Serbisch, Spanisch, Twi, Usbekisch (Baumann & Riedl 2016, 154).

Nicht nur die Sprachen und Herkunftsländer sind vielfältig. Auch die Sprachlernerfahrungen und die Lernzeit in der Sprache Deutsch sind heterogen. und hängen von den sich wandelnden Migrationshintergründen ab: In Bayern konnten 2015/2016 als Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler von Realschulklassen vorwiegend europäische Länder und Arbeits- und Wirtschaftsmigration als Einwanderungsgründe verzeichnet werden, Länder, in denen Schülerinnen und Schüler zum Teil bereits Deutsch als eine Fremdsprache gelernt hatten. In den entsprechenden Klassen waren es ein Jahr später eher fluchtbedingte Einwanderungen, z. B. aus Syrien, Afghanistan, Irak und Iran mit sehr unterschiedlichen Schulerfahrungen, im anschließenden Jahr waren sowohl Wirtschafts- als auch Fluchtmigration die Gründe für die Einreise. In diesen Lerngruppen waren ebenfalls die Dauer und Intensität der vorangegangenen DaZ-Maßnahme je nach Aufnahme-Region oder Aufenthaltsort in Deutschland sehr heterogen (Michalak & Winter 2022).

Neben den bereits von Hufeisen (2018) im Faktorenmodell aufgefächerten Bedingungsfaktoren des Sprach(en)lernens kommen DaZ-spezifische Faktoren hinzu, die sich auf die aktuelle Lebenssituation beziehen (soziale Anerkennung der Sprache, Kontakte, Familie, Bleibeperspektive u. a.) (Budde & Michalak 2021).

## 2.2 Sprachlernbezogene Ressourcen der DaZ-Lernenden

Schon ältere Studien konnten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die als Seiteneinsteigende in ein deutschsprachiges Schulsystem kommen, grundsätzlich entsprechende schulbezogene Kenntnisse und Wissensbestände mitbringen (Ezhova-Heer 2011) und dass eine schriftsprachlich gut ausgebildete Erstsprache bzw. die bildungssprachlich ausgebildeten Kompetenzen in der Herkunftssprache die Entwicklung der schulsprachlichen Fähigkeiten im Zielsprachenland unterstützen (z. B. Cummins 1979, Apeltauer 1987; Knapp 1997; Gogolin & Neumann et al. 2003; Christ 2003; Reich 2010, 67). Studien zeigen auch, dass Seiteneinsteigende oftmals fremdsprachliche Kenntnisse und Sprachlernkenntnisse aufweisen (Hesse & Göbel et al. 2008), denn sie haben, wie die Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen auch, ebenfalls eine oder zwei Fremdsprachen schulisch erworben (vgl. die o. g. Studien; Budde 2015). Die jetzt neu unter Migrationsbedingungen zu lernende Sprache Deutsch stellt demnach oftmals ihre Tertiärsprache dar. Berücksichtigt man gesicherte Kenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung, die sich auf den institutionell gelenkten Input beim Lernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache beziehen, so ist davon auszugehen, dass die Lernerinnen und Lerner in mehrsprachigen Lerngruppen, die DaZ lernen, Fähigkeiten des Sprachenlernens haben, die sie auf das weitere Sprachenlernen übertragen könnten (Hufeisen 2017).

Aufgrund der lebens- und kultur- sowie spracherwerbs- und sprachgebrauchsbezogenen Voraussetzungen haben DaZ-Lernende oftmals lebensweltlich zwei oder mehrere Sprachen gelernt oder sie haben auf ihrem Flucht- oder Reiseweg in dort benötigten Sprachen kommunizieren gelernt. Aus dieser Mehrsprachigkeit erwachsen weitere sprachbezogene Fähigkeiten und sprachlernbezogene Ressourcen (Extra 2013), wie etwa interkulturelle Kompetenzen oder die Fähigkeit der Sprachmittlung. Fähigkeiten, die als Ziele im Fremdspracherwerb benannt sind, entwickeln Lernerinnen und Lerner oftmals also schon im Rahmen der Bewältigung ihres Alltags: Viele Kinder und Jugendliche sind es gewohnt, täglich in mehr als einer Sprache zu kommunizieren oder zwischen Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Sprachen zu vermitteln, sei es bei Behördengängen mit Familienmitgliedern, für die sie dolmetschen und/oder sprachmitteln, bei Arztbesuchen oder im privaten Bereich (Doff & Giesler 2014). Sie haben Erfahrungen und Handlungswissen, um in kommunikativen Situationen mit Menschen unterschiedlicher Sprachen Anliegen, Interessen und Bedürfnisse mitzuteilen und mit den anderen auszuhandeln. Sprachbiografische bzw. sprachlernbiografische Forschungen deuten darauf hin,

dass Zweitsprach(en)lernende es gewohnt sind, Denkweisen, Lebensvorstellungen und Werte aus verschiedenen kulturellen Bezügen (Elternhaus, Familie/Gemeinschaft im Herkunftsland und neuer Umgebung bzw. neuer Gesellschaft, mit wiederum weiteren, mehrkulturellen Bezügen) aufeinander zu beziehen und dass sie sich bemühen, für sich passende Entwürfe für ihr eigenes Leben zu entwickeln (Hu 2006, 2018). Entsprechend ist zu vermuten, dass die mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner bereits interkulturelle Fähigkeiten entwickelt haben. Durch das Leben in und mit mehreren Sprachen und kulturellen Bezügen erwerben sie darüber hinaus Fähigkeiten, über Sprache und Sprachen zu reflektieren und bauen dadurch metasprachliche Fähigkeiten und Sprachbewusstheit auf. Sie nutzen ihre Sprachenkenntnisse, um sprachliche und inhaltliche Anforderungen zu erfüllen, z. B. beim Einkaufen von Lebensmitteln, bei der räumlichen Orientierung auf Wegweisern, beim Umgang mit Arzneimitteln. Dies trifft genauso für unterrichtliche Situationen zu, in denen diese jungen Menschen ihre Sprachen nutzen, um fachliche Inhalte zu erarbeiten (Duarte 2017; Linderoos 2016; Duarte & Gogolin et al. 2013). DaZ-Lernende wenden auch die Fremdsprachenkenntnisse und die im Herkunftsland erworbenen Lern- und Sprachlernstrategien bei der Textarbeit im Unterricht an (Budde 2016). Die vertiefte Erforschung dieser vorhandenen Strategien ist ein dringliches Desiderat, die bereits genutzten und erworbenen Strategien konzeptionell in didaktischen Ansätzen einzubinden und in neuen Sprachlernsituationen zu aktivieren und anzuwenden, ebenfalls.

### **2.3 Ziele des DaZ-Unterrichts**

Vorrangiges Ziel des DaZ-Unterrichts ist es, aufbauend auf den bereits vorhandenen interkulturellen und sprachbezogenen Fähigkeiten der Lernenden, den Schülerinnen und Schülern neben einer alltagssprachlichen Handlungskompetenz bildungssprachliche Kompetenzen bzw. CALP-bezogene Kompetenzen in der Sprache Deutsch (als Zielsprache) zu vermitteln, damit sie sowohl in der Schule erfolgreich sein als auch an der Gesellschaft partizipieren können (vgl. Budde & Michalak 2021).

Zusätzlich ist der Erwerb kultur- bzw. sprachraumbezogener Kenntnisse des Landes, in dem sie jetzt leben, ein weiteres Ziel: Es werden im DaZ-Unterricht Inhalte vermittelt, die eine interkulturelle Auseinandersetzung mit den demokratischen und gesellschaftlichen Normen, Werten und kulturbezogenen Kenntnissen des Zielsprachenlandes erfordern. Die im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht verwendeten Lehrmaterialien und -texte sind oftmals nur innerhalb bestimmter kultureller Kontexte zu verstehen



(Nachkriegsliteratur, Fall der Mauer, Medienstars usw.), bzw. an Konzepte des deutschsprachigen Kulturraums gebunden (z. B. Geburtstagsfeier, Feierabend, Spaziergang, Bauernhof, Arbeitssuche, Urlaub, Party). Ein Sachverhalt in Texten der nicht-sprachlichen Fächer wird meist aus der Perspektive der deutschsprachigen Länder präsentiert, dies setzt ein kulturgebundenes Wissen voraus (z. B. Mittelalter, Industrialisierung, Klimaschutz, Mülltrennung, Verkehrserziehung).

Damit die Schülerinnen und Schüler zunehmend am Regelunterricht teilnehmen können und bildungssprachliche Register erwerben, die für das erfolgreiche Lernen im Fachunterricht notwendig sind, fokussiert der DaZ-Unterricht auch den Bereich des „Sprachbewussten Fachunterrichts“, d. h. er fördert eine sprachliche Handlungsfähigkeit für die sprachlichen Varietäten, die im Fachunterricht verwendet werden und die spezifische Anforderungen auf sprachstruktureller, kommunikativer und auf der Textebene stellen (Michalak 2012). Da schulisches Lernen meist mittels Schreibaufgaben und der Erstellung schriftlicher Produkte stattfindet, ist der Erwerb von Textkompetenz (Lesen, Weiterverarbeiten und Verfassen von Texten) ein wichtiges Ziel.

Damit selbstständiges Nach- und Weiterlernen über den Unterricht hinaus angeregt und unterstützt werden können, hat der DaZ-Unterricht die Aufgabe, dass die Schülerinnen und Schüler Arbeitstechniken und Strategien erwerben und einsetzen können, um selbstständig Lerninhalte zu bearbeiten und zu vertiefen. Für diesen Zweck sind vor allem Techniken und Verfahren zur schriftlichen Fixierung und Aufbereitung von Wissensinhalten aus dem Fachunterricht notwendig (z. B. in einer Grafik oder Lernkartei), darüber hinaus sind es Sprachlernstrategien (z. B. zum Lernen von Wörtern und Fachbegriffen oder Phrasen und ihren Verwendungsformen, Erstellen einer Lernergrammatik) und Strategien der Texterschließung und Weiterverarbeitung (Lese- und Schreibstrategien).

### **3. Zwischen DaZ- und Fremdsprachendidaktik**

Betrachtet man die mehrsprachige Vielfalt der Lernenden und die Ziele der sprachlichen Arbeit aus der DaZ-Perspektive, wird deutlich, dass der Begriff Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik anders gefasst wird und eine Übernahme ihrer bewährten Methoden für das Sprachenlernen in mehrsprachigen Lerngruppen nicht ausreichend ist.

### 3.1 Fokus auf institutionell vermittelte Sprachen

In der Fremdsprachendidaktik hat sich zwar der Begriff Mehrsprachigkeit etabliert, steht aber nicht in Zusammenhang mit den real vorzufindenden mehrsprachigen Lerngruppen mit ihren unterschiedlichen Sprachenkenntnissen und Bezüge dazu werden kaum hergestellt. Noch immer herrscht eine eurozentrische, auf klassische Schulfremdsprachen ausgerichtete Zielbestimmung von Mehrsprachigkeit vor (Göbel et al. 2021) und auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten, die diese Mehrsprachigen mitbringen, wird selten aufgesattelt. Dies stellt eine Verkennung bereits vorhandener Ressourcen dar. Zwar wird ihre Nutzung manchmal als Willensbekundung (im Verständnis von Unterricht innerhalb eines weiten Inklusionsbegriffs) formuliert, weitergehende Konzepte oder Ausführungen sind jedoch für einen Fremdsprachenunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen nicht zu finden (s. dazu auch die Bestandsaufnahme in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung von Gerlach & Schmidt 2021). Erstaunlich ist, wie wenig Erkenntnisse und Expertise aus der DaZ-Forschung einbezogen werden in einer Fremdsprachendidaktik, die das Ziel der Mehrsprachigkeit bekundet. So wird im dortigen Themenheft 32/2021 unter inklusiven Gesichtspunkten der Aspekt der Mehrsprachigkeit genannt, in den Beiträgen jedoch nicht explizit als Ressource aufgenommen. Stattdessen ist bei der Auseinandersetzung mit und Konzeptentwicklung von inklusivem Fremdsprachenunterricht oder der Berücksichtigung vorgelernter Sprachen ein starres Festhalten an den schulisch gelernten Fremdsprachen zu sehen, ausgerichtet auf mittlerweile nicht mehr existente/der Realität entsprechende Lerngruppen, die sich über die Erstsprache hinausgehende Sprach(en)kenntnisse ausschließlich schulisch aneignen. Diese Sichtweise ignoriert die tatsächlichen Schul- und Lebenshintergründe der mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner. So wird in diesem Heft z. B. mit Blick auf die Lernerinnen und Lerner und ihre unterschiedlichen sprachenbezogenen Voraussetzungen und Potentiale deutlich, dass die in der Fremdsprachendidaktik pauschal formulierten Vorschläge zur Integration ihrer vorhandenen Sprachen nur bedingt umsetzbar sind. Z. B. kann ein aus der Fremdsprachendidaktik kommender Vorschlag für eine Zusammenarbeit zwischen Herkunftssprachen- und Englischunterricht wohl kaum ernsthaft weiterverfolgt werden, wenn man sich vor Augen führt, wie viele vorhandene Herkunftssprachen in einer Lerngruppe sein können, die auf sehr unterschiedlichem Niveau beherrscht werden und wie viele mögliche Zweit- oder Fremdsprachenkenntnisse sie bereits haben, und dass diese sich von Jahr zu Jahr innerhalb einer Lerngruppe ändern können.

### 3.2 Fokus auf mehrsprachige Lernende

Wenn unter dem Aspekt der Inklusion vorhandener Erstsprachen der Ansatz der Sprachvergleiche genannt wird, so ergeben sich daraus oftmals nicht gründlich überdachte Bedingungen der sprachlichen Voraussetzungen der Lernerinnen und Lerner, denen Sprachvergleiche zur Nutzung der Zielsprache angeboten werden. Sprachvergleiche bieten sich mit einigen wenigen Sprachen und auch nur für diejenigen Schülerinnen und Schüler an, die auf schriftsprachlicher Ebene ihre Erstsprachen nutzen können und diese metasprachlich auf struktureller oder pragmatischer Ebene betrachten können. Auch motivationale Aspekte, sich mit den Erstsprachen oder Amtssprachen der Herkunftsländer zu beschäftigen, müssten bei einem solchen Vorschlag bedacht werden. Angesichts des breit gefächerten Spektrums der fremdsprachlichen Fähigkeiten in mehrsprachigen Lerngruppen wäre zu überlegen, ob die erste Fremdsprache für alle Lernenden unbedingt Englisch sein muss und ob nicht günstiger an die bereits gelernten Fremd- oder Schulsprachen angeschlossen werden könnte (Französisch, Spanisch, Arabisch, Russisch und aktuell auch Ukrainisch). Wenn Fremdsprachenkenntnisse dazu dienen, sich in eine globalisierte, internationalisierte Welt einzubringen, so sind Wirtschaft und Welthandel entscheidende Bezugsgrößen und erfordern für die Ausbildung von jungen Menschen eine Orientierung auch an Sprachen der gegenwärtigen und zukünftigen Wirtschaftspartner. Hier lohnt es sich, auf Forschungsergebnisse aus beruflichen Kontexten zurückzugreifen: Die Untersuchungen zur Nutzung der Herkunftssprache Arabisch, statt der Fremdsprache Englisch, zeigen, dass die Englischkenntnisse von Auszubildenden im Einzelhandel weniger hilfreich sind als die Kenntnisse in ihren Herkunftssprachen (Steffan et al. 2017).

Beim Erwerb des Englischen als Fremdsprache muss zudem bedacht werden, dass manche Schülerinnen und Schüler zeitgleich zwei Sprachen lernen (Deutsch und Englisch), die jeweils andere Zielsetzungen haben. Beim Deutscherwerb geht es nicht nur um kommunikative Anlässe zu Themen aus der Freizeitgestaltung, Reisen und Urlaub, Adoleszenz oder Identitätsentwicklung, sondern um den Erwerb einer umfassenden Sprachhandlungskompetenz, die zur Bewältigung aller schulischen Anforderungen und darüber hinaus für die Gestaltung einer beruflichen Karriere ausstattet. Maßstab für den Spracherwerb ist in DaZ daher nicht die Orientierung am GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Europarat 2001) mit den verschiedenen Niveaustufen, sondern eine Orientierung an den erforderlichen sprachbezogenen Bildungszielen der Fächer und dem Fach Deutsch (vgl. Budde & Michalak 2021). Entsprechend sind unreflektierte

Übernahmen von DaF-Lehrwerken für den DaZ-Unterricht ungünstig, da sie die spezifischen Aufgaben und Ziele im DaZ-Unterricht nur unzureichend erfüllen und sich an andere Lernende mit anderen Zielsetzungen richten und daher kaum Identifikationspotential und damit Motivationspotential für die mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner im DaZ-Unterricht bieten (ebenda).

Festzustellen ist, dass zwar aus der Fremdsprachendidaktik viele methodische und didaktische Übernahmen in die DaZ-Didaktik hilfreich und weiterführend sind bzw. waren, sie aber mit Blick auf die mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner gründlich zu überprüfen und zu modifizieren sind. Auch die DaZ-Didaktik hat seit langem Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt, die Anknüpfungspunkte für den Fremdsprachenunterricht bieten könnten.

#### **4. Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sprach(en)unterricht**

Die folgende Analyse ausgewählter Konzepte aus der Perspektive der DaZ-Didaktik zeigt sprachenübergreifende Anknüpfungspunkte und deren Einschränkungen auf und weist auf Möglichkeiten hin, vorhandene Mehrsprachigkeit für das Sprachenlernen in mehrsprachigen Lerngruppen zu nutzen. Fokussiert werden Vorschläge für die Wahrnehmung und Wertschätzung der vorhandenen Sprachen im Unterricht, der gezielte Einsatz der Erstsprachen in schulischen Arbeitsprozessen im Fachunterricht sowie mehrsprachigkeitsorientierte Vorschläge aus dem Fremdsprachenunterricht.

##### **4.1 Zweitsprachendidaktische Konzepte**

Konzepte, die für den DaZ-Unterricht, aber auch für den Regelunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen entwickelt worden sind, orientieren sich teilweise an Impulsen aus der Erziehungswissenschaft, teilweise an Vorschlägen des Zweitsprachenlernens und -lehrens aus der anglo-amerikanischen Pädagogik und Didaktik.

Im Zuge der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik (Alleman-Ghionda 1997; Auernheimer 2013) entstanden seit den 1990er Jahren Konzepte, Ansätze und Unterrichtsvorschläge zum Einbezug und zur Wertschätzung der vorhandenen Sprachen, zum Umgang mit den verschiedensprachigen Menschen und zur Förderung der Herkunftssprachen. Sie sind unter den Begriff der Interkulturellen Sprachlichen Bildung zu fassen (Luchtenberg 1995). Vorschläge aus dem anglo-amerikanischen Raum kamen hinzu, die

der zunehmenden gesellschaftlichen Vielfalt und Wahrnehmung von Sprachen und Kulturen im zielsprachlichen Unterricht gerecht werden wollten.

Das Konzept der Interkulturellen Sprachlichen Bildung (Luchtenberg 1995) ist ausgerichtet auf den Deutschunterricht, in dem die vorhandenen Sprachen der Lernerinnen und Lerner eingebunden und zum Gegenstand des Unterrichts werden sollen. Das Konzept stützt sich auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass schriftsprachlich entwickelte Fähigkeiten der Herkunftssprache für das Lernen der Zweitsprache Deutsch förderlich sind (z. B. Fthenakis et al. 1985, Liebe-Harkort 1983, Ehlich & Rehbein 1983). Folgende Inhalte für den Deutschunterricht werden vorgeschlagen:

- Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- das verbale und nonverbale Verhalten in Interaktionssituationen
- Reflexion und Analyse, soweit möglich, über sprachliche Strukturen in den Erstsprachen
- Eltern und Großeltern mit ihren Sprachen
- literarische Texte, Medien und Diskussionsanlässe zur Auseinandersetzung mit für die Lernerinnen und Lerner relevanten Themen, wie Verhaltensformen in privaten und schulischen Situationen, Frieden, Reichtum, Gleichberechtigung, soziales Miteinander, Bedeutung der Familie (Luchtenberg 1995).

Zudem werden Anstöße für den fächerübergreifenden Unterricht gegeben. Umfassende Vorschläge für Klassen- und Schulprojekte, die die Persönlichkeitsstärkung und Aufwertung der migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen vorsehen, finden sich bei Schader (2000; 2004).

Parallel bzw. nachfolgend zum Konzept der Interkulturellen Sprachlichen Bildung ist für den Deutsch- und DaZ-Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen eine Orientierung am Language Awareness-Ansatz (Hawkins 1987) erfolgt, wobei vor allem auf Hawkins' unterrichtspraktische Vorschläge Bezug genommen wurde. In „Awareness of Language“ sind für Großbritannien für den Unterricht in der Zielsprache Englisch Vorschläge gefasst, die damals, viel stärker als zur gleichen Zeit in Deutschland, bereits die Vielfalt der Sprachen der Lebensumgebung und entsprechend die der Schülerinnen und Schüler berücksichtigten. Zwar ist die thematische Ausrichtung ähnlich wie im Konzept der Interkulturellen Sprachlichen Bildung, jedoch kommen hier stärker sprachreflektierende und sprachvergleichende Inhalte hinzu (Sprachstruktur, Sprachverwendung). Außerdem wird mehr Gewicht auf bewusstmachende Verfahren zum Sprachenlernen gelegt, z. B. in

einem Vorschlag, in dem die mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner zur Aktivierung ihrer Expertise und den Erfahrungen aufgefordert sind, mit der Absicht, sie an die anderen Lernenden weiterzugeben. Für den deutschsprachigen Raum wurde Language Awareness z. B. von Oomen-Welke (1996; 2017) im „Vielsprachigen Deutschunterricht“, und im „Sprachenfächer“ (Oomen-Welke 2010) oder im Ansatz „Sprachsensibilisierung“ (Budde 2000) aufgegriffen. Sprachvergleichende Vorschläge gehen in diesen Ansätzen meist über die Wortebene nicht hinaus und sind anwendbar auf wenige, auf schriftsprachlicher Ebene von Lernerinnen und Lernern genutzte, Sprachen (z. B. Türkisch, Polnisch, Russisch).

Generell konnten sich diese Konzepte, bezogen auf Deutschland, nicht etablieren. Anders in Frankreich: hier wurde aus den Language Awareness-Überlegungen und -Unterrichtsvorschlägen der Ansatz „Eveil aux langues“ (Candelier 2003) weiterentwickelt und hat eine Fortführung und Einbindung im RePA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) gefunden. Zwar finden sich für den DaZ- und Regelunterricht Deutsch weiterhin Language Awareness-Projekte oder thematische Bearbeitungen für einzelne Angebote, aber eine systematische, curriculare Einbindung der Sprachen oder der sprachlernbezogenen Fähigkeiten der Lernerinnen und Lerner hat weitestgehend nicht stattgefunden. Auch wenn Bildungspläne im Fach Deutsch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit explizit fordern, wird dies kaum realisiert bzw. mit konkreten Hinweisen unterstützt (vgl. Geist 2021; Marx 2014).

Für den Fachsprachenunterricht gibt es allerdings Konzepte, die die Erstsprachen der Lernenden systematisch für das fachliche Lernen einbinden. Im Folgenden sind sie unter der Bezeichnung „translinguale Konzepte“ zusammengefasst.

## **4.2 Translinguale Konzepte in der Zweitsprachendidaktik**

Unterrichtsbezogene Translanguaging-Handlungen werden im DaZ-didaktischen Kontext vor allem mit García (z. B. 2009) und mit ihren Vorschlägen für die Unterrichtspraxis in Verbindung gebracht. Die ursprünglich aus dem angloamerikanischen Sprachraum vorliegenden Unterrichtsvorschläge beziehen sich überwiegend auf zweisprachige Lernsituationen, in denen für die jeweils vorhandenen Sprachen (Erst- und Zielsprache) Lehrkräfte zur Verfügung stehen (englisch-spanisch; englisch-chinesisch) (Sayer 2013; Gord & Sembiente 2015; Li Wei 2015). Empirische Nachweise über die Wirksamkeit

von entsprechenden Translanguaging-Handlungen für das fachliche Lernen bzw. das Lernen der Zielsprache liegen noch nicht vor.

Für Zweitsprachen-Lerngruppen wären Translanguaging-Vorschläge umsetzbar, die erstens fächerübergreifend angelegt und auf erfahrungsbezogenes, selbstgesteuertes Lernen ausgerichtet sind, die zweitens die Sprache im Fachlernen fokussieren und drittens auf kollaborative Arbeitsformen setzen. Dort sollen die Kinder und Jugendlichen die Sprachen verwenden können, die ihnen das Lernen am besten ermöglichen (so die Vorschläge von Celic & Seltzer 2013; García & Sylvan 2011; García & Kleifgen 2010). Für Translanguaging-orientierte Unterrichtssituationen wird vorgeschlagen, fachspezifische Texte und verschiedene Textformate (z. B. in Geschichte oder Erdkunde) fachbezogen zu erarbeiten und zur inhaltlichen Unterstützung auch Texte in den jeweiligen Sprachen der Schülerinnen und Schüler zu verwenden. Weitere Vorschläge beziehen sich auf Methoden der Textarbeit, die fachübergreifend zu vermitteln und entsprechend anzuwenden sind. Vorgesehen ist, dass die Erarbeitungsphasen in allen Sprachen mündlich und/oder schriftlich durchgeführt werden und Möglichkeiten bestehen, verschiedensprachige externe Quellen, Medien, auch Familienmitglieder, heranzuziehen. Die Ziele des Fachunterrichts und das Ziel, die Lernbedingungen zwei- und mehrsprachiger Lernerinnen und Lerner durch die Möglichkeit zu unterstützen, ihr Wissen und ihre Kenntnisse auch in anderen Sprachen als in der Unterrichtssprache zu aktivieren und anzuwenden, stehen im Translanguaging-orientierten Unterricht im Vordergrund. Die sprachlichen Fähigkeiten in den anderen Sprachen als der Unterrichtssprache dienen vor allem als Medium, sich inhaltliche Phänomene zu erarbeiten. Schreibprodukte sind in der jeweiligen Zielsprache gefordert. Bemerkenswerterweise gründet dieses Konzept auf den Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen, die Sprachen der Lernenden in ihrem Unterricht zuzulassen, sie zu akzeptieren und zu ihrem Gebrauch zu motivieren. Notwendig ist die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, dass alle Sprachen von ihren Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten ihrer Nutzung eingesetzt werden, und ohne dass sie als Lehrende auf Sprachrichtigkeit Einfluss haben (müssen).

Auf einer solchen Grundlage fußen auch Konzepte aus dem deutschsprachigen Raum, die die Erstsprachen als Medium des Lernens im Fachunterricht der Zielsprache einbinden. So zeigen Beobachtungen und Analysen aus dem Mathematikunterricht, wie die Lernerinnen und Lerner die Sprachen Türkisch und Deutsch nutzen, um ihre Aufgaben zu

bewältigen (Rehbein 2011). Ähnliche Beobachtungen dokumentieren auch die Arbeiten von Duarte (2017), Linderoos (2016), Duarte & Gogolin et al. (2013). Das gezielt als Denk- und Arbeitssprache (Grießhaber & Özel et al. 1996). eingesetzte Mittel, die Erstsprache als Arbeitssprache im Unterricht einzubinden, lässt sich als didaktisches Verfahren nutzen, z. B. als „translinguale Praktik“ (Prediger & Özdil 2011; Kuzu & Schüler-Meyer et al. 2018).

Um Unterrichtssituationen zu bewältigen, in denen Schreibformate gefordert sind und andere Erstsprachen als Deutsch als Ausgangssprachen dienen, werden von Lehrenden und Lernenden vertiefende Auseinandersetzungen mit und Fähigkeiten in den Schriftsprachen, mit anderssprachigen Textformaten bzw. mit anderssprachigen schriftsprachlichen Realisierungsformen des Fachunterrichts benötigt (Roll & Gürsoy et al. 2016). Eine solche Realisierungsform liegt mit dem Konzept der Koordinierung zwischen Herkunftssprachenunterricht und DaZ-Unterricht vor. Dieses Konzept verfolgt das Ziel, fachliche und sprachliche Kompetenzen in beiden Sprachen auszubauen. Bei einer solchen Herangehensweise können Wechselwirkungen zwischen bildungssprachlich ausgebildeten Kompetenzen in der Herkunftssprache mit der Entwicklung der schulsprachlichen Fähigkeiten in der Zielsprache nachgewiesen werden (Gogolin et al. 2003; Christ 2003; Reich 2010). Positive Ergebnisse lassen sich für den Bereich Sprachbewusstheit (Wildemann et al. 2018) und für den Bereich Schreiben (Riehl et al. 2018) nachweisen (vgl. dazu den Überblick in Mehlhorn & Brehmer 2018). Beim koordinierten Sachfachunterricht im Projekt SchriFT (Roll et al. 2020), in dem Schreibformate in den Sprachen Türkisch und Deutsch, wie sie im Fachunterricht Geschichte, Physik, Technik und Politik benötigt werden (z. B. Darstellungen im Fach Geschichte, Versuchsprotokolle im Fach Physik, Anleitungen im Fach Technik), wird neben den schriftsprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen auch das fachlich inhaltliche Verstehen unterstützt. Diese gleichzeitige Förderung der sprachlichen Kompetenzen im und für das Sachfach ist bereits durch Forschungen zum bilingualen Sachfachunterricht (z. B. Dalton-Puffer 2007) nachgewiesen worden (erstmals von englischsprachigen Eltern in Kanada für ihre Kinder als Fachunterricht auf Französisch vorgeschlagen und als Verfahren weiterentwickelt, können leicht Parallelen zu bilingualen Lernsituationen z. B. in Hamburg mit Deutsch-Italienisch, -Spanisch, -Portugiesisch, -Türkisch in einem Sachfach gezogen werden).

Diese und weitere internationale Forschungen zum Zweit- und Fremdspracherwerb haben Einfluss auf die DaF-Didaktik und wirken sich ebenso auf die DaZ-Didaktik aus,



andere wiederum fokussieren Mehrsprachigkeit, werden aber bisher kaum in der DaZ-Didaktik wahrgenommen.

### 4.3 Fremdsprachenübergreifende Konzepte

Das vom GER formulierte Ziel der Mehrsprachigkeit findet innerhalb der Fremdsprachendidaktik vorrangig in Bezug auf den schulischen Fremdsprachenerwerb Berücksichtigung. Mit dem Interkomprehensionsansatz (Meißner 2005) wird das Ziel verfolgt, möglichst effektiv neue Sprachen auf rezeptiver Ebene auf der Grundlage der vorher gelernten Sprachen zu lernen und sich dabei auf Wissen und Kenntnisse gleicher oder vergleichbarer Sprachfamilien zu stützen. Vorliegende unterrichtliche Vorschläge finden vor allem für die anerkannten schulischen Fremdsprachen Resonanz. Diese auf die mehrsprachige Lernsituation und den Sprachbestand der Lernenden im DaZ-Unterricht zu transferieren, setzt voraus, dass man an die Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden anknüpft, z. B. an die Fremdsprachen Englisch, Französisch, Russisch oder Türkisch. Hier liegen bereits Vorschläge zum Sprachenvergleich und zum Transfer der Kenntnisse aus den vorgelernten Fremdsprachen auf eine neu zu lernende Fremdsprache vor (Behr 2011). Zur Umsetzung dieser Vorhaben wird eine sprachenübergreifende, curriculare Einbindung in das Lernen aller Sprachen (Behr 2016) benötigt, damit sich ein selbstständiges Aktivieren der vorhandenen Fähigkeiten bei den Lernerinnen und Lernern einstellt (vgl. dazu die Vorschläge zum Gesamtsprachencurriculum von Hufeisen & Lutjeharms 2005).

Im oben erwähnten Ergänzungsband zum GER, dem „Referenzrahmen für plurale Ansätze und Kulturen“ (RePA: Candelier 2010), werden die Forderungen des GER konkretisiert. Anders als im GER werden grundlegend die vorhandenen lebensweltlich gelernten Sprachen in das Gesamtpaket der Sprachen in und für die Bildung eingeschlossen und in sprachenübergreifende Unterrichtsvorschläge und -materialien für den Sprachen-/Fremdsprachenunterricht einbezogen. Der Referenzrahmen vereint die vier großen Bereiche für plurale Ansätze „Eveil aux Langue bzw. Language Awareness“, „Interkomprehension zwischen nah verwandten Sprachen“, „Interkulturelles Lernen“ und eine „Integrative Sprachendidaktik/Tertiärsprachendidaktik“. Vorschläge aus den ersten beiden Bereichen sind ähnlich wie die DaZ-didaktischen Language Awareness-Ansätze, sie sind allerdings weiter ausgebaut in Hinblick auf die Aktivierung von Sprachbewusstheit. Der vierte Bereich, die Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen & Neuner 2003), bietet

mit den didaktischen Grundlagen und unterrichtspraktischen Konkretisierungen weitergehendes Potential zum Transfer auf den DaZ-Unterricht.

## **5. Gemeinsame transdisziplinäre Anknüpfungspunkte**

Vorangegangene Analysen zeigen die Begrenztheit vorliegender Konzepte auf, bieten jedoch gleichzeitig Anschlussmöglichkeiten für sprachenübergreifende bzw. fächerverbindende didaktische Schritte für den mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht. Fremdsprachendidaktik und DaZ-Didaktik können insbesondere in drei Bereichen voneinander profitieren. Diese sind: der Aufbau von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit; Textarbeit mit translingualen Strategien; Lernerorientierung.

### **5.1 Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit**

Schulisches Fremdsprachenlernen und Kenntnisse aus dem eigenen Sprachbestand befördern Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, diese wiederum sind für das weitere Sprachenlernen förderlich (Hufeisen 2017; Budde & Martinez 2023). In den für den Tertiärsprachenunterricht konzipierten unterrichtlichen Schritten (Neuner et al. 2009) ist vorgesehen, dass diese Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernerinnen und Lerner aufgegriffen werden, mit dem Ziel, das eigene Sprachenlernen aktiv zu gestalten, die eigenen Ressourcen des sprachlichen Lernens zu aktivieren und sie auf neue Anforderungen zu übertragen. Hier werden die Wissens- und Kenntnisbereiche auf semantischer Ebene (Wortschatz und Wortbedeutungen) berücksichtigt, ebenso die auf sprachstruktureller Ebene (Morphologie, Syntax) und mit zunehmendem Lernalter wird auch die funktionsbezogene Ebene (sprachliche Register, Fachsprachen, Textsorten und -funktionen) einbezogen. Beim Sprach(en)erwerb können Sprachlernstrategien entsprechende Kenntnisse zur Anwendung bringen (prozedurales Wissen). Die im Zuge des Lernens mehrerer Sprachen sich entwickelnde Sprachbewusstheit wirkt sich auf das Potential der Lernenden aus, in kommunikativen Handlungssituationen alle vorhandenen Ressourcen zu aktivieren und für das Kommunikationsziel zu nutzen. Diese Ressourcen liegen nicht nur auf der Ebene der sprachstrukturellen Kenntnisse, sondern sie beziehen sich auf kommunikative, interkulturelle und sprachmittelnende Fähigkeiten, die herangezogen werden können (Budde & Martinez 2023; Budde 2025). In der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Tertiärsprachendidaktik wird mittels sprachreflektierender Anlässe und Aufgaben auf metasprachlicher Ebene die Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte gelegt und es wird auf metakognitiver Ebene angeregt, sich das eigene Potential bewusst zu

machen, es für kommunikative Ziele zu nutzen, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren, die Lernfortschritte zu überwachen und zu steuern.

In Hinblick auf mehrsprachige Lerngruppen liegt hier eine große Chance, die bereits vorhandenen Kenntnisse der Lernerinnen und Lerner einzubinden. Budde & Martinez (2023) schlagen vor, Sprachbewusstheit auf drei Ebenen didaktisch zu gestalten, auf der Ebene der Lernerinnen und Lerner mit Bezug auf die individuellen Motivationen und Fähigkeiten zum Sprachenlernen, auf der Ebene der Sprach- und Sprachenbewusstheit als sprachenübergreifender Ansatz, der sich auf Lernprozesse und Inhalte in allen Sprachfächern bezieht, auf der Ebene der Lernprozessbewusstheit, die sich auf die (durch Lehrpersonen) bewusst initiierte Förderung und Unterstützung der vorhandenen Sprachlernpotentiale bezieht (Martinez 2015). Zudem sind Strategien zu berücksichtigen, die die Lernerinnen und Lerner bereits im schulischen Fremdsprachenlernen der Herkunftsländer oder bisherigen Aufenthaltsländer entwickelt haben, etwa Verfahren des Vokabellernens, der Konservierung und Aufbereitung von Wortschatz, der Grammatikerschließung und -darstellung oder der Arbeit an Texten. Diese Ressourcen können einen Transfer auf die neue Lernsituation erleichtern, etwa, wenn in translingualen Praktiken auf Strategien zur Textarbeit und für die Informationentnahme beim Lernen aus Texten in der Erst- oder weiteren Fremdsprache zurückgegriffen wird, wenn Wissen konserviert und aufbereitet wird, oder wenn bei der Bewältigung von Schreibaufgaben Texte zunächst in Form, Stil und Gestaltung in einer verwendeten (Erst-) Sprache der vorangegangenen Schule verfasst werden, um sie in einem nächsten Schritt für die Präsentation von Ergebnissen in der Zielsprache aufzubereiten.

## 5.2 Textarbeit mit translingualen Strategien

Textarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil des fremdsprachlichen Lernens (Neuner et al. 2009) und Wissens- und Kulturbestände werden über schriftlich fixierte Texte vermittelt, auf- und ausgebaut. Unterrichtliche Herangehensweisen, um Texte in der Zielsprache zu erschließen und die Informationen für das sprachliche und inhaltliche Lernen weiter zu nutzen, fokussieren die Schulung von Lese- und Textverarbeitungsstrategien. Diese Herangehensweisen für die Erarbeitung von Texten sind vor allem in der Fremdsprachendidaktik, hier der Tertiärsprachendidaktik präsent (Neuner et al. 2009, 90ff.) und sind in die DaZ-Didaktik eingegangen. Dort kommen sie vorrangig bei der Texterschließung von Fachtexten zum Tragen, sodass das Strategietraining auch im sog. „sprachbewussten Fachunterricht“ thematisiert wird (Michalak et al. 2021). Unabhängig davon, ob Strategien

im Fremdsprachen-, Zweitsprachen- oder im Fachunterricht eingesetzt werden, sinnvoll ist, dass sie auf alle Fächer zu übertragen sind und dass das Repertoire an bisher genutzten Strategien eingebunden wird. Eine fächerübergreifende Vorschlagsliste von Strategien für die Textarbeit berücksichtigt die Einsetzbarkeit in möglichst vielen Fächern.

<b>Kompetenzbereich Lesen</b>	
<b>Teilziele im Leseprozess</b>	<b>Strategien zum Erreichen der Teilziele</b>
die Leseabsicht klären Textgehalt auf grundlegender Verstehens-ebene erfassen Fremd- und Fachwörter erschließen	Lesestil auswählen (überfliegend, selektiv, genau) Kenntnisse der Wortbildung anwenden; „typische“ Präfixe (lat.: ad-, bi-...; griech.: mono-, meta-, pro-) und Suffixe nutzen (-ium; -gramm; -kratie; -tomie ...); Internationalismen erkennen; Wortfamilien erfassen; Wörterbücher u. Grammatiken nutzen; grammatische Darstellungen selbst erstellen (Lernergrammatik); Fachwortlisten führen
zentrale Informationen und Aussagen ermitteln: • zentrale Begriffe ermitteln • Techniken des Markierens und Notierens von Informationen zielbezogen anwenden	5- bzw. 6-Schritt-Lesemethode anwenden; vorhandene Bilder und Abbildungen als Semantisierungshilfe nutzen; Ober- und Unterbegriffe formulieren; Tabelle anlegen; Informationen entsprechend zuordnen; Techniken zum Wörterlernen/Vokabellernen einsetzen; Verstehensinseln bilden, verstandene und nicht verstandene Textpassagen kennzeichnen; Fachbegriffe notieren (Vokabelheft, Lernkartei); Wortfelder anlegen; Mind map/Concept map erstellen
Informationen miteinander in Beziehung bringen	Tempusformen erfassen und Informationen zeitlich zuordnen; sprachliche Gliederungs- und Strukturierungsmittel erfassen, z. B. Temporaladverbien, Kausalverknüpfungen; Konjunktionen
Inhalt des Textes erfassen, Gesamtaussage reflektieren	Kenntnisse über Textsorte und Textstruktur nutzen und mit Text in Beziehung bringen; Informationsgehalt strukturiert wiedergeben: • argumentativ mit These, Argument, Beispiel; • Lehrtext in Tabellenform nach festgelegten Kriterien (Daten, Ort, Person, Ereignis) oder (Lebensraum, Nahrung, Verhalten) usw.

Abb 1: Fächerübergreifende Lesestrategien (Budde & Michalak 2014, 25)

Neben Lesestrategien sind Strategien notwendig, die die Verarbeitung des Gelesenen ermöglichen (Pohl & Steinhoff 2010), z. B. für die Weiterarbeit mit Textinformationen in eigenen Texten, wie die schriftliche Darstellung von Arbeitsergebnissen und Fachkenntnissen. Daher ist der Erwerb bzw. die Nutzung von fächerübergreifenden Schreibstrategien zu ergänzen. Diese sind z. B. in Budde & Michalak (2014) zusammengefasst in einer

Tabelle, jeweils unterteilt in die Teilziele des Schreibprozesses. So sind z. B. für das Ziel, Informationen zu fixieren und Wissen für sich und andere aufzubereiten, folgende Strategien oder Verfahren günstig: Inhalte anhand eines Schaubilds/einer Grafik fixieren, Lernkartei erstellen, Zusammenfassung schreiben (ebenda, 27).

Die für den Tertiärsprachenunterricht vorgeschlagenen Verfahren der Vorbereitung und Aufbereitung anspruchsvoller Texte sind vergleichbar mit den Verfahrensschritten des Scaffoldings in der DaZ-Didaktik für den sprachbewussten Fachunterricht (Michalak et al. 2021).

### **5.3 Lernendenorientierung**

Durch einen lernendenorientierten Zugang wird die Auswahl an Inhalten und Texten berücksichtigt, die auf die Lernenden abgestimmt sind. Sprachliches und inhaltliches Lernen erfordert ein Angebot von Aufgaben, Problemstellungen, Anregungen, literarischen Texten und Sach- und Gebrauchstexten, das für die spezifische Lerngruppen interessant und relevant ist. Sowohl in der DaZ-Didaktik als auch in der Fremdsprachendidaktik ist zu betonen, dass Text- und Themenauswahl mit ansprechenden und motivierenden Angeboten sehr eng an Lernerinnen und Lerner der spezifischen Lerngruppen ausgerichtet sind, sodass sie zu echter Auseinandersetzung auffordern, Kommunikationsbedürfnisse und Engagement entstehen lassen und kommunikative Situationen hervorufen können, ähnlich wie sie beim Alltagssprachlichen Aushandeln vorliegen, in denen Zwei- und Mehrsprachige alle sprachlichen Ressourcen nutzen, um sich mitzuteilen. Die entsprechende kooperative Erarbeitung ist in beiden Disziplinen die dafür vorgesehene Arbeitsform. Innerhalb der dort stattfindenden inhaltlichen Auseinandersetzung ist die Reflexion über sprachbezogene Aspekte sinnvoll, sodass sich sprachliche und metasprachliche Kenntnisse anwendungsorientiert ausbauen lassen.

Mit Blick auf die Anforderungen im DaZ-Unterricht sollte die Möglichkeit gegeben werden, an diese Kenntnisse im weiteren Lernen mit Texten aus dem Fachunterricht anzuknüpfen und weiterzuarbeiten (Roll et al. 2020), auf vorliegende Kenntnisse der Textarbeit aus anderen Sprachen und Ländern Bezug zu nehmen und unterschiedliche Darstellungsweisen von Sachverhalten im Fachunterricht (Versuchsbeobachtungen, Protokolle, Berichte) zu thematisieren und zu vergleichen (ebenda).

Thematische Vorschläge zur Wertschätzung und Einbindung der vorhandenen Sprachen und Sprachenkenntnisse für den DaZ-Unterricht, wie sie in Language Awareness-

orientierten Ansätzen entwickelt wurden, können Anlässe zur Bearbeitung von gesellschaftlich-lebensweltlichen und kulturbezogenen Fragen geben, damit das Ziel der interkulturellen Auseinandersetzung (das nicht nur die DaZ-Lernenden betrifft!) unterstützen, und eine gute Grundlage zur gemeinsamen Aushandlung im Lebens- und Lernraum Schule darstellen.

## 6. Ausblick

Bei der schulischen Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit sind der damit verbundene Kontext und die jeweilige Zielorientierung des Faches zu klären, die von den Lernerinnen und Lernern sprachen- und sprachlernbezogene Fähigkeiten erfordern. In diesem Beitrag wurde von mehrsprachigen Lerngruppen in DaZ ausgegangen, in denen Lernerinnen und Lerner mit jeweils unterschiedlichen Sprachenkenntnissen und Herkunftssprachen zusammen Deutsch als Zweitsprache lernen. Um die DaZ-Lernenden in ihrem Spracherwerb zu fördern, ist es lohnenswert, ihre vorhandenen Ressourcen wahrzunehmen und sie für das weitere Sprach- und Fremdsprachenlernen aufzugreifen und zu nutzen. Ansätze für den wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit liegen dazu vor. Die Beleuchtung und Analyse mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze zeigt ihre Möglichkeiten und Grenzen für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Die Analyse zeigt aber auch, dass verschiedene, auch ähnliche Vorschläge bereits realisiert werden, dass sie jedoch in den eigenen Fächergrenzen bleiben. Eine Schlussfolgerung ist, dass für einen ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit eine fächerübergreifende Herangehensweise sinnvoll ist, die sowohl Bildungserfolg als auch Sprach(en)lernen anstrebt. Grundlage bildet eine wertschätzende, das Potential erkennende Herangehensweise.

Für diese Aufgabe sind weitere Schritte nötig, die sich zum Beispiel auf grundlegende Aspekte in der Lehrerprofessionalisierung beziehen. Für Sprach(en)lehrerinnen und -lehrer sind daher Offenheit und eine wertschätzende Haltung erforderlich, um die bereits vorhandene Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen zu können, um Gelegenheiten ihre Nutzung und Einbindung sehen und umsetzen zu können. Neben einer offenen und wertschätzenden Haltung sind disziplinenübergreifende Kenntnisse notwendig, um Mehrsprachigkeit als Chance und Mehrwert zu begreifen, mit dem Ziel, Professionswissen zu entwickeln, um diese Ressourcen aktivieren und um sie für das gesamte schulische Lernen vorsehen zu können.

Es ist unverkennbar, dass die Fremdsprachendidaktik, insbesondere die DaF-Didaktik, wichtige Impulse für die DaZ-Didaktik (und den koordinierten Herkunftssprachenunterricht, vgl. Schader 2016) geliefert hat. Vom Methoden-Handbuch für den deutschsprachigen Fachunterricht (ursprünglich für Deutsche Auslandsschulen, Leisen 2003) und dessen Weiterentwicklungen hat der sprachbewusste Fachunterricht stark profitiert. Um eine umfassende sprachliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln, den kontinuierlich aufzubauenden Sprach(en)erwerb und die in den Fächern zu erreichenden Ziele anzustreben, sind die bereits bestehenden Impulse und Vorschläge jedoch vor dem Hintergrund der mehrsprachigen Lerngruppen und ihrer sprachlichen Vielfalt und Fähigkeiten umfassender zu denken. Lehrerprofessionalisierung hat ihren Startpunkt in der Didaktik. Diese sollte sich sprachenübergreifend ausrichten. Dazu gehört auch, Lehrpersonen in Schulen zu beschäftigen, die selbst mehrsprachige Lernerfahrungen haben.

## Bibliographie

- Ahrenholz, Bernt (2017) Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Bernt Ahrenholz; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. DTP Band 9, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 3-20.
- Ahrenholz, Bernt; Maak, Diana (2013) *Zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Alleman-Ghionda, Christina (1997) Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (36. Beiheft), 107-151.
- Apeltauer, Ernst (1987) *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Aresin, Jana; Carrasco Heiermann, Adrián; Klingholz, Reiner; Kaps, Alisa (2019) *Europa als Ziel? Die Zukunft der globalen Migration*. Online verfügbar unter: <https://www.berlin-institut.org/studien-analysen/detail/europa-als-ziel>.
- Auernheimer, Georg (2013) *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016) *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen: Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Behr, Ursula (2011) Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen – ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts. *Die Neueren Sprachen* 2, 33–44
- Behr, Ursula (2016) Sprachenübergreifende Kompetenzen in den Thüringer Lehrplänen und deren unterrichtliche Umsetzung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 76-84. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2018) *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen*. Nürnberg: BAMF. Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.html?nn=283560>.
- Budde, Monika (2000) *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums*. Kassel: Universität Kassel.
- Budde, Monika Angela (2015) Mehrsprachige Potentiale von SeiteneinsteigerInnen wahrnehmen und nutzen. Das Projekt LAWA. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Christine Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen; Joachim Schlabach (Hrsg.) *Mehr Sprachen – PlurCur!. Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 137-169.
- Budde, Monika Angela (2016) Sprachreflexion und Textkompetenz bei mehrsprachigen LernerInnen. *Der Deutschunterricht* 6, 2016, 46-56.
- Budde, Monika Angela (2019) Translanguaging im Deutschunterricht. Didaktische Grundlegung eines Modells für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. *Der Deutschunterricht* 3, 17-31.
- Budde, M.; Michalak, M. (2014) Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: Michalak, M. (Hrsg.) *Sprache als Lernmedium in allen Fächern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9- 33.
- Budde, Monika Angela; Prüsmann, Franziska (2020) Erforschen des Lernens von eingewanderten Kindern und Jugendlichen als Ausgangspunkt zur Gestaltung von Übergängen. Entwicklung und Anwendung eines Instruments zur Auswahl geeigneter Probandinnen und Probanden. In: Monika Angela Budde; Franziska Prüsmann (Hrsg.) *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster: Waxmann, 131-155.
- Budde, Monika Angela; Michalak, Magdalena (2014) Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: Magdalena Michalak (Hrsg.) *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-33.
- Budde, Monika Angela; Michalak, Magdalena (2021) Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In: Magdalena Michalak; Marion Döll (Hrsg.) (2021) *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. Münster, New York: Waxmann, 31-51.
- Budde, Monika Angela; Martinez, Hélène (2023) Sprachbewusstheit und Sprachenlernbewusstheit. In: Anja Wildemann; Lena Bien-Miller (Hrsg.) *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden u. a.: Springer VS., 83-114.
- Budde, Monika Angela (Hrsg.) (2025): *Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lehr-Lernkontexten wahrnehmen, aufgreifen und nutzen (MALWE)*. Ergebnisse eines internationalen und transdisziplinären Projekts. Münster u. a.: Waxmann.
- Budde, Monika Angela; Michalak, Magdalena (ersch. 2026) *Deutsch als Zweitsprache. Eine Einführung in den systematischen Anfangsunterricht*. Heidelberg: J.B. Metzler-Verlag.
- Candelier, Michel (2003) *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek/Duculot.



- Candelier, Michel (2009) *Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen. Überarbeitete und aktualisierte Fassung*. Straßburg: Europarat. Online verfügbar unter <https://carap.ecml.at/de/Accueil>.
- Candelier, Michel et al. (2010) *RePA: Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, Europäisches Fremdsprachenzentrum, Graz. Online verfügbar unter: [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/RePA\\_Version3\\_DE\\_08062010.pdf?ver=2010-07-16-180914-770&ver=2010-07-16-180914-770](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/RePA_Version3_DE_08062010.pdf?ver=2010-07-16-180914-770&ver=2010-07-16-180914-770).
- Celic, Christina/ Seltzer, Kate (2013) *Translanguaging. A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY NYSIEB, The Graduate Center.
- Christ, Herbert (2003) Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 102-110
- Cummins, Jim (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Nancy Hornberger (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education. Literacy*. Berlin, New York: Springer, 71-83.
- Cummins, Jim (1979) Cognitive Academic Language Proficiency. Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and some other Matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 1979, 197-205.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
- Diebel, Janine; Ahrenholz, Bernt (2023) Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger\*innen: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Udo Ohm; Julia Ricart Brede (Hrsg.) *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem: Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 19–56.
- Diehl, Claudia; Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (2016) *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden, Springer VS
- Dirim, Inci; Müller, Astrid (2007) Sprachliche Heterogenität. Deutsch lernen in mehrsprachigen Kontexten. *Praxis Deutsch* 202, 2007, 6-15.
- Doff, Sabine; Giesler, Tim (2014) Jack in search of Jill. Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Förderung im Englischunterricht. In: Thorsten Bohl; Andreas Feindt; Birgit Lütje-Klose; Matthias Trautmann; Beate Wischer (Hrsg.) *Fördern. Friedrich Jahresheft* 17, 79-81.
- Duarte, Joana (2017) Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3, 36, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>.
- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid; Siemon, Jens (2013) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II – erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Jürgen Erfurt; Tatjana Leichsering; Reseda Streb (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Sprachliches Handeln in der Schule*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 83), 79-94.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1983) *Kommunikation in Schule und Hochschule: Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Extra, Guss (2013) Mapping Increasing linguistic diversity in multicultural Europe and abroad. In: Larissa Aronin; Joshua Fishman; David Singleton; Muiris Ó Laoire (Hrsg.) *Current multilingualism. A new linguistic dispensation*. Boston: de Gruyter Mouton, 139-162.

- Ezhova-Heer, Irina (2011) Untersuchungen zur Förderung der Schreibkompetenz der zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion. In: Rupprecht S. Baur; Britta Hufeisen (Hrsg.) „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 113-135.
- Fthenakis, Wassilios E.; Sonner, Adelheid; Thrul, Rosemarie, Walbinger, Waltraud et al. (1985) *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- García, Ofelia (2009) *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA, Oxford: Wiley Blackwell.
- García, Ofelia; Kleifgen, Jo Anne (2010) *Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, Ofelia; Sylvan, Claire, E. (2011) Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal* 95 (3), 385-400.
- Geist, Barbara (2021) Sprachen in Deutschlehrwerken als Baustein einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Deutschunterricht der Grundschule? Ergebnisse einer Lehrwerksanalyse. In: Magdalena Michalak; Marion Döll (Hrsg.) *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. Münster, New York: Waxmann, 119-142.
- Gerlach, David; Schmidt, Thorben (2021) Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand in der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32, 1, 11-32.
- Göbel, Kerstin; Schmelter, Lars; Buret, Julie; Frede, Georgia et al. (2021) *Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert*: Projektbericht: Zielstellung, Projektkonzeption. Universität Duisburg-Essen; Bergische Universität Wuppertal (<https://doi.org/10.17185/dupublico/74092>).
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003) *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten. Bonn: BLK
- Gogolin, Ingrid (2005) Bilinguale Literalisierung. In: Britta Hufeisen; Madeline Lutjeharms (Hrsg.) *Gesamtsprachencurriculum – integrierte Sprachdidaktik – common curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 89-99.
- Gogolin, Ingrid (2006) Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Paul Mecheril; Thomas Quehl (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Waxmann, 79-85.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (2020) Vorwort zu Ingrid Gogolin; Antje Hansen; Sarah McMonagle; Dominique Rauch (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: VS Springer Verlag, 1-10.
- Gord, Mitleidis; Sembiente, Sabrina Francesca (2015) Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Languaging Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Journal* 9, 7-25
- Grießhaber, Wilhelm; Özel, Bilge; Rehbein, Jochen (1996) Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. *Unterrichtswissenschaft* 4, 3-20. Online unter

[https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7924/pdf/UnterWiss\\_1996\\_1\\_Griesshaber\\_Oezel\\_Rehbein\\_Aspekte\\_von\\_Arbeits\\_und\\_Denksprache.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7924/pdf/UnterWiss_1996_1_Griesshaber_Oezel_Rehbein_Aspekte_von_Arbeits_und_Denksprache.pdf).

- Hawkins, Eric W. (1987) *Awareness of language. An introduction*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Helmke, Andreas (2015) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Hartig, Johannes (2008) Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: Eckhard Klieme (Hrsg.) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u. a.: Beltz, 208-230.
- Hu, Adelheid (2006) Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 35, 183-200. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10993/10220>.
- Hu, Adelheid (2018) Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism* 66 LEM 1, 66-84.
- Hu, Adelheid (2017) Mehrsprachigkeit. In: Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler, 248 - 264).
- Huber, Stephan Gerhard.; Lüke, Mareen.; Günther, Paula Sophie (2023): Frieden und Krieg in Unterricht und Schule: Eine explorative Studie zu den Erfahrungen und Bedürfnissen geflohener Lehrpersonen und Schüler\*innen aus der Ukraine. In: *schuleverantworten* 3, 2023 (3), 78–92.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2003) *Mehrsprachigkeitskonzept – Teritärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg u. a.: Council of Europe.
- Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005) *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hufeisen, Britta (2017) Lernforschung Deutsch als zweite und weitere Sprache. In: Bernt Ahrenholz; Ingelore Oomen-Welke; Winfried Ulrich (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 507-517.
- Hufeisen, Britta (2018) Models of Multilingual Competence. In: Andreas Bonnet; Peter Siemund (Hrsg.) *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 173-189.
- Knapp, Werner (1997) *Schriftliches Erzählen*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Kuzu, Taha; Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne (2018) Zweisprachige Konzeptentwicklungsprozesse durch Sprachenvernetzung: eine Fallstudie deutsch-türkischer Jugendlicher. In: Ulrich Kortenkamp (Hrsg.) *Beiträge zum Mathematikunterricht 2017: 51. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*. Münster: WTM, 597-600.
- Leisen, Josef (2003) *Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)*. 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.
- Liebau, Elisabeth; Romiti, Agnese (2014) *IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Online verfügbar unter [http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb2114\\_2.pdf](http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb2114_2.pdf).

- Linderoos, P. (2016) *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten*. Jyväskylä Studies in Humanities.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/48034>.
- Li Wei (2015) Complementary Classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In: Jasone Cenoz,; Duck Gorter, Durk (Hrsg.) *Multilingual education: between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-198.
- Liebe-Harkort, Klaus (1983) *Türkisch für Deutsche*. 6. erweiterte Auflage. Frankfurt/M: Scriptor.
- Luchtenberg, Sigrid (1995) *Interkulturelle Sprachliche Bildung. Die Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Essen: Waxmann
- Maak, Diana (2014) „es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKschläge gäbe“ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen“ In: Bernt Ahrenholz; Patrick Grommes (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter, 319-337.
- Martinez, Hélène (2015) Nachdenken über Sprachbewusstheit: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 7-10.
- Marx, Nicole (2014) Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, 2014, 8-24.
- Mecheril, Paul; Kalpaka, Annita; Melter, Claus; Dirim, İnci; Castro Varela, María do Mar (Hrsg. 2010) *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehlhorn, Grit; Brehmer, Bernhard (Hrsg.) (2018) *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meißner, Franz-Joseph (1995) Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Lothar Bredella (Hrsg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Dokumentation des 15. Kongress für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen 4.–6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 172-187.
- Michalak, Magdalena (2012) Der Gebrauch von Sprachregistern und ihre Vermittlung als Grundlage für die DaZ-Förderung. In: Christine Bongartz; Udo Ohm (Hrsg.) *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 2012, 67-88.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015) *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Michalak, Magdalena; Winter, Evelina (2022) Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST. In: Karin Birkner; Britta Hufeisen; Peter Rosenberg (Hrsg.) *Spracharbeit mit Geflüchteten – Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Berlin: Peter Lang Verlag, 207-236.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Kassel, München: Langenscheidt.
- Oomen-Welke, Ingelore (1996) Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen, auch im Deutschunterricht. In: Ann Peyer; Paul R. Portmann (Hrsg.) *Norm, Moral und*

- Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion.* Berlin: de Gruyter, 291-316.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000) Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht. – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 2, 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010) *Der Sprachenfächer: Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I.* Freiburg: Fillibach.
- Oomen-Welke, Ingelore (2017) Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Bert Ahrenholz; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache.* DTP Band 9, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag, 617-632.
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (2010) *Textformen als Lernformen.* Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg, Gilles & Francke Verlag.
- Prediger, Susanne; Özdil, Erkan (Hrsg.) (2011) *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland.* Münster: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (2011) „Arbeitssprache“ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: Susanne Prediger; Erkan Özdil (Hrsg.) *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland.* Münster, New York: Waxmann, 205-232.
- Reich, Hans H. (2010) Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Hans Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen, Britta; Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK].* Berlin: de Gruyter, 62-73.
- Riehl, Claudia Maria; Woerfel, Seda Yilmaz; Barberio, Teresa; Tasiopoulou, Eleni (2018) Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In: Grit Mehlhorn; Bernhard Brehmer (Hrsg.) *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren.* Tübingen: Stauffenburg, 93-116.
- Riehl, Claudia M. (2018) Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Anna-Katharina Harr; Martina Liedke; Claudia M. Riehl (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht.* Stuttgart: J.B. Metzler, 27-60.
- Roll, Heike; Gürsoy, Erkan; Boubakri, Christine (2016) Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. *Der Deutschunterricht* 6/2016, 57-67.
- Roll, Heike; Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Fischer, Hans E.; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin; Manzel, Sabine; Uluçam-Wegmann, Işıl (Hrsg.) (2020) *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch.* Münster: Waxmann.
- Sayer, Peter (2013) Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular. *TESOL Quarterly* 47 (1), 63-88.
- Schader, Basil (2000) *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I.* Zürich: Orell Füssli.

- Schader, Basil (2004) *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2016) *Grundlagen und Hintergründe. Besonderheiten und Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts. Kernpunkte der Pädagogik, Didaktik und Methodik in den Einwanderungsländern, Erfahrungsberichte und konkrete Beispiele zum Unterricht und seiner Planung*. Zürich: Orell Füssli.
- Steffan, Felix; Pötzl, Julia; Riehl, Claudia Maria (2017) Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung. In: Tina Ambrosch-Baroua; Amina Kropp; Johannes Müller-Lancé (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. Open Publishing LMU, München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität, 57-72.
- Wildemann, Anja; Akbulut, Muhammed; Bien-Miller, Lena (2018) Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In: Grit Mehlhorn; Bernhard Brehmer (Hrsg.) *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 117-140.

## **Schlagwörter**

Mehrsprachige Ressourcen, translinguale Sprachlernstrategien, Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, Orientierung am Lerner/an der Lernerin

## **Kurzbiografie**

Monika Angela Budde ist Professorin für Germanistische Didaktik an der Universität Vechta; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: “Mehrsprachigkeit im Regelunterricht Deutsch”, “sprachbewusster Fachunterricht”, “Lehrkräfteprofessionalisierung für sprachheterogene Lerngruppen”, Sprachbewusstheit.