



Leseprobe aus Strozyk, Praxisbuch Sprachenvielfalt in der Grundschule,  
ISBN 978-3-407-63204-3 © 2021 Beltz Verlag in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-407-63204-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63204-3)

# Inhalt

|  |            |
|--|------------|
| Übersicht über die Kopiervorlagen  | 7          |
| Vorwort  | 9          |
| Einleitung   | 11         |
| <b>1 Sprachenvielfalt in der Grundschule</b>   | <b>13</b>  |
| 1.1 Die Bedeutung von Erst- und Zweitspracherwerb  | 13         |
| 1.2 Zweitspracherwerbsbedingungen  | 17         |
| 1.3 Eine Bestandsaufnahme: Schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit                                       | 18         |
| <b>2 Die Entwicklung eines Sprachbildungskonzeptes</b>   | <b>21</b>  |
| 2.1 Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen  | 22         |
| 2.2 Systematische Sprachförderung in der Zielsprache Deutsch   | 23         |
| 2.3 Didaktik der Mehrsprachigkeit  | 26         |
| <b>3 Literacy und Bilderbuchlesen – Lernchancen im Unterricht</b>  | <b>33</b>  |
| 3.1 Kompetenzorientiertes Bilderbuchlesen  | 33         |
| 3.2 Didaktische Arrangements   | 40         |
| <b>4 Literaturprojekte</b>   | <b>46</b>  |
| 4.1 Das Bilderbuch <i>Tschiep</i> von Martin Baltscheit (Klasse 1–2)                                     | 46         |
| Kopiervorlagen 1–11  | 60         |
| 4.2 Das Bilderbuch <i>Meine liebsten Dinge müssen mit</i> von Sepideh Sarihi und Julie Völk (Klasse 2–3) | 76         |
| Kopiervorlagen 12–19   | 91         |
| 4.3 Das digitale Bilderbuch <i>Essi war's</i> von Antje Damm und Julius Thesing (Klasse 1–2)             | 102        |
| Kopiervorlagen 20–21   | 114        |
| <b>5 Weitere Aktivitäten, Anregungen und Ideen zum konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit</b>         | <b>117</b> |
| 5.1 Sprachreflexionen und Aktivitäten in der Klasse  | 117        |
| Kopiervorlagen 22–27   | 122        |
| 5.2 Medien und Material  | 139        |
| 5.3 Das mehrsprachige Vorleseprojekt Mulingula   | 140        |
| <b>6 Weiterführende Literaturtipps</b>   | <b>146</b> |
| 6.1 Empfehlenswerte Kinderliteratur zur Thematisierung von Mehrsprachigkeit                              | 146        |
| 6.2 Empfehlenswerte mehrsprachige Medien/Verlage   | 148        |
| 6.3 Empfehlenswerte Bilderbücher zur Sprachförderung   | 151        |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Literatur                    | 154 |
| Anhang                       | 156 |
| Bildnachweise                | 157 |
| Hinweise zum Online-Material | 157 |

# Übersicht über die Kopiervorlagen

| Nr.  | Titel   | auf S. | Adressat/Klasse |
|--|---|--------|-----------------|
| <b>Kap. 4.1: Bilderbuch Tschiep (Klasse 1–2)</b>                         |   |        |                 |
| 1.1  | Mehrsprachige Bildwortkarten mit Schlüsselwörtern (1)                   | 60     | L               |
| 1.2  | Mehrsprachige Bildwortkarten mit Schlüsselwörtern (2)                   | 61     | L               |
| 2  | Große Lupe  | 62     | L               |
| 3  | Sprechblasen  | 63     | L               |
| 4  | Redemittel- und Fragemuster für Anschlusskommunikation                  | 64     | L               |
| 5.1  | Sprachen der Tiere (1): Wer sagt was?                                   | 65     | S               |
| 5.2  | Sprachen der Tiere (2): Meine Sprachen                                  | 66     | S               |
| 5.3  | Sprachen der Tiere (3): Fremde Sprachen                                 | 67     | S               |
| 6.1  | Der kleine Vogel (1): Was fühlt der kleine Vogel?                       | 68     | S               |
| 6.2  | Der kleine Vogel (2): Was denkt der kleine Vogel?                       | 69     | S               |
| 6.3  | Der kleine Vogel (3): Zurück im Nest                                    | 70     | S               |
| 7  | Wen trifft der kleine Vogel noch?                                       | 71     | S               |
| 8  | Tierrätsel  | 72     | S               |
| 9  | Labyrinth   | 73     | S               |
| 10   | Anleitung Minibüchlein  | 74     | L               |
| 11   | Faltbuch »Tschiep«  | 75     | S               |
| <b>Kap. 4.2: Bilderbuch Meine liebsten Dinge müssen mit (Klasse 2–3)</b> |   |        |                 |
| 12.1   | Mehrsprachige Bildwortkarten mit Schlüsselwörtern (1)                   | 91     | L               |
| 12.2   | Mehrsprachige Bildwortkarten mit Schlüsselwörtern (2)                   | 92     | L               |
| 13.1   | Der Umzug (1): Gedanken   | 93     | S               |
| 13.2   | Der Umzug (2): Ein fremdes Land   | 94     | S               |
| 14   | Ein Blick aus dem Fenster   | 95     | S               |
| 15.1   | Die liebsten Dinge (1): Was soll mit?                                   | 96     | S               |
| 15.2   | Die liebsten Dinge (2): Die Idee  | 97     | S               |
| 16   | Wie geht die Geschichte weiter?   | 98     | S               |
| 17   | Redemuster zum Spiel »Ich packe meinen Koffer«                          | 99     | L               |
| 18   | Flaschenpostvorlagen  | 100    | S               |
| 19   | Faltbuch »Meine liebsten Dinge müssen mit«                              | 101    | S               |
| <b>Kap. 4.3: Bilderbuch Essi war's (Klasse 1–2)</b>                      |   |        |                 |
| 20.1   | Anleitung zum Klatschspiel »Wer hat den Essi aus dem Rucksack geklaut?« | 114    | S               |
| 20.2   | Anleitung zum Klatschspiel »Wer hat was gemacht?«                       | 115    | S               |
| 21   | Faltbuch »Essi war's«   | 116    | S               |

| Nr.   | Titel   | auf S. | Adressat/Klasse |
|---|---|--------|-----------------|
| <b>Kap. 5.1 Sprachreflexionen und Aktivitäten in der Klasse</b> |   |        |                 |
| 22.1  | Steckbrief (1): Das bin ich                         | 122    | S/1–4           |
| 22.2  | Steckbrief (2): Was ich mag                         | 123    | S/1–4           |
| 22.3  | Steckbrief (3): Meine Wörter                        | 124    | S/1–4           |
| 22.4  | Steckbrief (4): Wörter in anderen Sprachen          | 125    | S/1–4           |
| 22.5  | Steckbrief (5): So spreche ich zu Hause             | 126    | S/1–4           |
| 23  | Mein Sprachenporträt                                | 127    | S/3–4           |
| 24.1  | Sprachen um mich herum (1): In der Stadt            | 128    | S/1–4           |
| 24.2  | Sprachen um mich herum (2): Diese Wörter kenne ich  | 129    | S/2–4           |
| 25.1  | Sprachen untersuchen (1): Wörter vergleichen        | 130    | S/2–4           |
| 25.2  | Sprachen untersuchen (2): Sprachen erkennen         | 131    | S/3–4           |
| 25.3  | Sprachen untersuchen (3): Die arabische Schrift     | 132    | S/3–4           |
| 25.4  | Sprachen untersuchen (4): Die arabische Kalligrafie | 133    | S/3–4           |
| 26.1  | Tierlaute in anderen Sprachen (1)                   | 134    | S/1–4           |
| 26.2  | Tierlaute in anderen Sprachen (2)                   | 135    | S/1–4           |
| 27.1  | Lesetext 1: Was ist Sprache?                        | 136    | S/3–4           |
| 27.2  | Lesetext 2: Die Muttersprache                       | 137    | S/3–4           |
| 27.3  | Lesetext 3: Alle Sprachen sind wichtig              | 138    | S/3–4           |

## Vorwort

Die hohe Anzahl von Kindern mit anderen Herkunftssprachen in unseren Grundschulklassen erfordert kein grundlegendes didaktisches Umdenken, sondern ein gründliches Nachbessern an den entscheidenden Stellschrauben in allen sprachbildenden Lernprozessen. Sprachbildungskonzepte, die Deutsch als Zweit- bzw. Zielsprache (DaZ) und ein sprachsensibles Unterrichten in allen Fächern fokussieren, haben vor allem nach den Fluchtbewegungen in den Jahren 2015/2016 Eingang in unsere Schulen gefunden und sind in jedem Fall noch weiterzuverfolgen und auszubauen. Sie helfen vielen Kindern: den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ebenso wie deutschsprachigen Kindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf als auch den schnellen deutschsprachigen Lernenden, denn sie erhöhen das Sprachbewusstsein in der gesamten Klasse. Darüber hinaus sollten wir den Fokus aber deutlich mehr auf das bereits vorhandene Sprachkapital von Kindern mit internationaler Familiengeschichte richten. Sie kommen mit oft größeren Spracherfahrungen in die Schule als die ausschließlich deutschsprachig aufwachsenden Kinder. Zweisprachige Kinder haben in der Regel ihre Familiensprache altersangemessen ausgebildet und über ihre zahlreichen Kontakte in ihrem deutschsprachigen Umfeld, wie z. B. in der Kita, eine zweite Sprache alltagssprachlich halbwegs erlernt. Dieses Sprachkapital würden wir bei Erwachsenen vorbehaltlos anerkennen und sehr wertschätzen – warum tun wir es nicht bei den Kindern? Am Lernort Schule setzen wir leider noch zu häufig die Defizitbrille auf und betrachten ausschließlich ihre Sprachkenntnisse im Deutschen und sehen sie so zwangsläufig nur aus dieser Perspektive. Die Kinder haben jedoch ein Recht darauf, aus der Könnensperspektive betrachtet zu werden. Daher sollten wir uns ihr Erstsprachwissen immer wieder vergegenwärtigen, indem wir es auch im Unterricht zulassen. Nur so kann ihre gesamte Sprachkompetenz auch in unseren Wahrnehmungsbereich rücken. Doch die schulische Realität sieht leider immer noch so aus, dass die Muttersprache der Kinder keine bis wenig Berücksichtigung erfährt oder im schlimmeren Fall sogar eine Sanktion, wenn sie auch nur auf dem Schulhof gesprochen wird, wie immer mal wieder in Zeitungsmeldungen zu lesen ist. Das ist m. E. keine kindgerechte pädagogische Reaktion. Die Muttersprache ist Teil der kindlichen Identität, in ihr werden die ersten Gefühle und Gedanken wahrgenommen und artikuliert. Gerade die Grundschule als erster gemeinsamer Lernort, der die Weichen für Bildungs- und Teilhabechancen stellt und es sich prinzipiell zur Aufgabe macht, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, darf über das Erstsprachwissen der Kinder nicht hinwegsehen. Es bedarf einer Kultur der Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung, um bildungsförderlich auf mehrsprachige Kinder einwirken zu können.

Gelingen kann uns das mit einer Didaktik der Mehrsprachigkeit, die achtsam mit den Sprachkompetenzen aller Kinder umgeht, sie für ein lernförderliches Klima nutzt und sie konstruktiv in Sprachbildungsprozesse einbindet. Sie ist die adäquate Antwort auf die vorhandene sprachliche Vielfalt in unseren Klassenzimmern. Sie ist zentrales Element interkultureller und demokratischer Lernprozesse. Sie ist die Basis für die Ausbildung eines sprachlichen Selbstbewusstseins, das gerade Kindern mit den klassischen *Migrantensprachen* so häufig fehlt.

Als Initiatorin und langjährige Begleiterin des mehrsprachigen Vorleseprojektes Mulingula in Münster mache ich immer wieder die Erfahrung, wie bedeutsam schon allein der Kontakt zur muttersprachlichen Vorlesekraft am Lernort Grundschule ist. Die Kinder sprechen sofort ihre vertraute Sprache, die Sprache der Nähe. Sie lieben es, in dieser Sprache Geschichten zu hören und sich darüber auszutauschen. Auch auffällige Kinder, die eher als Unterrichtsstörende wahrgenommen werden, oder auch besonders stille Kinder, zeigen plötzlich ein aufgeschlossenes Lernverhalten. Sie fühlen sich angenommen und wirken oft wie durch Zauberhand verwandelt. Sprache ist ein Türöffner und über die Anerkennung und den lebendigen Gebrauch ihrer Muttersprachen in Schule und Unterricht ermöglichen wir den Kindern wertvolle, nachhaltige stabilitäts- und sprachfördernde Lernprozesse.

In dem vorliegenden Praxisbuch sollen neben einigen theoretischen Überlegungen vor allem alltags-taugliche und einfache Vorgehensweisen zur Einbindung und Aktivierung vorhandener Mehrsprachig-keit aufgezeigt werden. Einen Schwerpunkt stellt das sogenannte Bilderbuchlesen dar. Hier greife ich vor allem auf meine langjährige Praxis innerhalb des mehrsprachigen Vorleseprojektes Mulingula zu-rück, insbesondere auf die zweisprachigen Leseworkshops, aber auch auf die zahlreichen Erfahrungen und Erkenntnisse des Mulingula-Teams beim Vorlesen in der Muttersprache. Eine digitale Version von Mulingula stellt die Website *mulingula-praxis.de* dar, die hier ebenfalls eine ausführlichere Beschrei-bung finden soll. Sie wurde im Jahr 2020 mit dem 1. Platz des *Deutschen Lesepreises* der *Stiftung Lesen* für die Kategorie *Herausragende Leseförderung mit digitalen Medien* ausgezeichnet.

Ich danke daher ganz besonders allen Vorleserinnen und Vorlesern, meiner Teamkollegin Chris-tiane Finger sowie allen anderen Wegbereitern und Mitwirkenden für ihr großes unermüdliches En-gagement für Mulingula. Außerdem danke ich Frau Wiesenbach und Frau Meisel vom Beltz Verlag sehr herzlich für die umfassende Unterstützung.

Münster, im März 2021

*Krystyna Strozyk*

## Einleitung

Das Sprachwissen unserer Grundschul Kinder ist vielfältig und komplex. Im Schulalltag fehlt es leider immer noch an didaktischen Konzepten und dem entsprechenden methodischen Repertoire, das Sprachkönnen der Kinder sinnvoll und gewinnbringend in den Unterricht miteinzubinden. Manchmal fehlt es aber auch an einem grundlegenden pädagogischen und fachlichen Gespür für das Potenzial und die Chancen, die das Sprachkapital mehrsprachiger Kinder mit sich bringt. Eine große Anzahl engagierter Kolleginnen und Kollegen weiß jedoch um die *verdeckten* Ressourcen dieser Kinder und ist auf der Suche nach alltagstauglichen pädagogischen und fachlichen Vorgehensweisen für einen konstruktiven Umgang mit der Sprachenvielfalt ihrer Lerngruppen.

Ziel des Praxisbuches ist es, Prinzipien und Methoden einer grundschulgerechten Didaktik der Mehrsprachigkeit aufzuzeigen und dies vor allem anhand vieler Praxisbeispiele samt Materialien. Es geht dabei um kleinere Unterrichtsideen bis hin zu größeren Literaturprojekten, die sich leicht in den Schulalltag integrieren lassen. Dennoch darf für eine professionelle didaktisch-methodische Umsetzung der wissenschaftlichen Input nicht fehlen, weshalb ich in Kapitel 1 bis 3 wichtige Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit zusammengefasst habe.


Ein besonderer Fokus wird auf die Literacy-Förderung gelegt, denn gerade der didaktisierte Umgang mit Kinderliteratur ermöglicht eine Einbeziehung erstsprachlicher Kompetenzen und entwickelt in besonderem Maße Sach- und Weltwissen sowie bildungssprachliche Kompetenzen. Das Bilderbuchlesen stellt hier eine bewährte Methode dar, die genießendes Zuhören mit sprachlichen Aktivitäten verbindet. Die Mehrsprachigkeit in der Klasse kann über das Thema eines Bilderbuches besonders authentisch aufgegriffen werden. Deshalb habe ich in Kapitel 4 für die folgenden drei Bilderbücher ausführliche Abläufe und Materialien zum direkten Einsatz im Unterricht, aber auch zur beispielhaften Nutzung für andere Bilderbücher entwickelt:

Das Bilderbuch *Tschiep* von Martin Baltscheit stellt vor allem für Erst- und Zweitklässler die Vorteile von Mehrsprachigkeit über die Abenteuer eines kleinen Vogels in besonders vergnüglicher sowie anschaulicher Weise heraus. Martin Baltscheit hat diese Geschichte extra für Mulingula geschrieben. Es gibt sie daher zum einen in Form eines digitalen mehrsprachigen Bilderbuches auf der Seite [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) aufbereitet – oder zum anderen als vierfarbiges Bilderbuch mit besonders ansprechenden Illustrationen beim Verlag Beltz & Gelberg (Martin Baltscheit, Tschiep, Beltz & Gelberg). Während und nach der Rezeption von *Tschiep* lässt sich das vorhandene Mehrsprachwissen der Kinder leicht und lustvoll aktivieren. Denn sie wollen auf keinen Fall bei dem kleinen Vogel hintenanstehen. Was er kann, können sie schon lange.

Das poetische Bilderbuch *Meine liebsten Dinge müssen mit* von Sepideh Sarihi und Julie Völk thematisiert das Verlassen der Heimat und den Neuanfang in einem fremden Land auf eine sehr gefühlvolle, aber durchaus pragmatisch orientierte Weise. Die Protagonistin findet eine recht unkomplizierte Lösung, ihre liebsten Dinge mitzunehmen. Über dieses Bilderbuch lassen sich Trennungs- und Abschiedserfahrungen unterschiedlicher Intensität thematisieren. Das Welt- und Sachwissen der Kinder, ihre eigenen Umzugs- oder auch Migrationserfahrungen fließen möglicherweise mit ein. Sicher ist jedoch, dass in der ganzen Klasse einmal darüber nachgedacht werden kann, was zu den liebsten Dingen gehört und was nicht.

Als letztes Bilderbuch wird *Essi war's* von Antje Damm vorgestellt. Es richtet sich an Lernanfänger/innen und ist für alle Kinder spannend, die ein Kuscheltier besitzen. Über die digitale Aufbereitung lässt es sich über die Hörfunktion abspielen. Motivierende digitale Höraufgaben vertiefen den Inhalt und trainieren das Sprachverstehen. Über das Downloadmaterial lassen sich weitere attraktive Lese- und Lernsituationen initiieren. Die Geschichte wurde von Julius Thesing liebevoll und kindgerecht illustriert und findet sich nur auf der mehrsprachigen Seite [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de).



Alle drei Bilderbücher stehen exemplarisch für einen Literaturunterricht, der Mehrsprachigkeit berücksichtigt, aber ebenso unterrichtliche Prinzipien eines sprachlichen Förderkonzeptes in den Blick nimmt. Dazu gehören die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen als auch die systematische Sprachförderung unter steter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Über die Erprobung der dargestellten Unterrichtsabläufe und den Einsatz der Kopiervorlagen (zur besseren Auffindbarkeit sind diese am Rand mit einem Symbol  gekennzeichnet) soll eine Implementierung der oben genannten Inhalte und Prinzipien in die Unterrichtspraxis ermöglicht werden.

Die in Kapitel 5 vorgestellten Aktivitäten und Ideen bieten weitere Anregungen zum konstruktiven Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Klasse. Berücksichtigt werden sollte immer, dass eine Unterrichtsakzentuierung, die das Sprachwissen der Kinder miteinbezieht, das Sprachbewusstsein und das Sprachwissen aller, auch der deutschsprachigen Kinder, deutlich erhöht.

Alle Kopiervorlagen finden Sie nicht nur in diesem Praxisbuch, sondern auch auf der Produktseite zum Buch auf [www.beltz.de](http://www.beltz.de) zum Download. Das Passwort zur Eingabe finden Sie am Ende des Buches.

Die Vorstellung des *mehrsprachigen Vorleseprojekts* Mulingula, das derzeit an 12 Münsteraner Grundschulen einmal wöchentlich stattfindet, soll dazu ermutigen, ebenfalls mehrsprachige Vorlesepraktiken und Lesekonzepte in der eigenen Schule zu initiieren. Im Anschluss wird zu einer Auseinandersetzung mit der mehrsprachigen Lese- und Vorleseseite *mulingula-praxis.de* angeregt. Die Website wurde für alle Kinder, Lehrkräfte und Eltern konzipiert, die in ihrer Schule keine mehrsprachigen Vorlesekräfte haben, aber viele mehrsprachige Kinder. Insgesamt sind dort zehn digitale Bilderbücher, Geschenke namhafter Kinderbuchautorinnen und Kinderbuchautoren, in sechs Sprachen übersetzt und illustriert. Sie lassen sich von den Kindern selbstständig erlesen oder über eine Audiofunktion vorlesen. Es finden sich zu jedem Bilderbuch zahlreiche kostenlose Lernmaterialien zur Sprachförderung, die über das literarische Lernen hinausgehen.

# 1 Sprachenvielfalt in der Grundschule

## 1.1 Die Bedeutung von Erst- und Zweitspracherwerb

Weltweit betrachtet ist das Aufwachsen mit mehreren Sprachen der Normalfall. Wissenschaftlich ist es heute unumstritten, dass eine frühe mehrsprachige Sozialisation keine Überforderung darstellt, sondern die Sprachkompetenz insgesamt erhöht (vgl. *biss-journal* 2016, S. 6). Sowohl die Quantität als auch die Qualität des sprachlichen Inputs sind für eine positiv verlaufende Sprachentwicklung ausschlaggebend. Eine zwei- bzw. mehrsprachige Erziehung gilt in keiner Weise als problematisch.

»Wenn sich sprachliche Schwierigkeiten zeigen, sind die Ursachen vielmehr bei den verschiedenen Faktoren des Spracherwerbs zu suchen, z. B. wenn das Sprachangebot nicht ausreicht. Hinzu kommt, dass es meist nicht um die Sprachfähigkeit der Kinder insgesamt geht, sondern um einen bestimmten Ausschnitt, in der Regel der schrift- und bildungssprachliche Sprachgebrauch der Schule.« (ebd.)

Man vermutet in der Zweitspracherwerbsforschung, dass in Korrespondenz zum Stand in der Erstsprache die zweite Sprache mehr oder weniger leicht erlernt wird (vgl. Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015). Besonders gut gelingen wird eine bilinguale Sozialisation sicher immer dann, wenn bildungssprachliche Register, ein breiter differenzierter Wortschatz samt Bedeutungserwerb angelegt und ein grammatikalisches Grundwissen in wenigstens einer Sprache ausgebildet werden können. Dieses Erstsprachwissen lässt sich dann auch auf jede zweite Sprache transferieren. Gerade aus diesem Grund sollten Eltern mit ihren Kindern in der Sprache kommunizieren, in der sie selbst über das größte Sprachwissen verfügen. Über ein gutes Sprachvorbild der Eltern bzw. der ersten Bezugspersonen kann das Kind grundlegende Sprachmuster anlegen. Beim Zweitspracherwerb ist auch das Kontaktalter bedeutsam und prägend für die Sprachbiografie (vgl. ebd.). Als Lehrkraft sollte man wissen, »wie lange die Erstsprache gesprochen wird und ob und wie lange der Schüler in der Erstsprache schulisch sozialisiert wurde« (ebd., S. 12). Wichtig sind ebenfalls Informationen über den familiären Sprachgebrauch insgesamt und über den qualitativen und quantitativen Input der deutschsprachigen Umgebung (vgl. ebd.). Vor diesen Hintergrundinformationen kann eine Einschätzung des gesamten Sprachwissens vorgenommen werden.

Wird ein Kind von Geburt an mit zwei Sprachen groß, weil die Eltern z. B. verschiedene Sprachen sprechen, bezeichnet man dies als *doppelten Erstspracherwerb*. In der Regel sind hier keine Schwierigkeiten zu erwarten, eher ist mit der Entwicklung eines insgesamt höheren Sprachbewusstseins zu rechnen.

Von einem *frühen Zweitspracherwerb* wird dann gesprochen, wenn das Kind bei der Begegnung mit der zweiten Sprache zwei bis vier Jahre alt ist.

Doch auch bei dem Erwerb des Deutschen in höherem Alter, dem *späten Zweitspracherwerb*, und selbst wenn schon eine zweite oder gar dritte Sprache ausgebildet wurde, wird immer noch vom Zweitspracherwerb gesprochen. Je älter die/der Zweitsprachlernende ist, desto gezielter und strategischer wird die Erwerbsstrategie. Die/Der Lernende ist sich ihres/seines Lernprozesses bewusst. Sie/Er lernt explizit über analytische und kontrastive Vorgehensweisen. So muss sich beispielsweise ein türkischer Muttersprachler damit anfreunden, dass es im Deutschen ein grammatisches Geschlecht gibt und sich bewusst mit diesem Unterschied zum Türkischen auseinandersetzen. Der klassische Satzbau im Türkischen unterliegt der Regel *Subjekt-Objekt-Verb*. Im Deutschen gibt es dagegen die Verbzweitstellung *Subjekt-Verb-Objekt*. Solche grammatischen und syntaktischen Phänomene lassen sich über ihre Regeln lernen. Je jünger die/der Lernende, desto bedeutsamer sind die impliziten Lernstrategien. Die Sprachregeln werden über ihre stetige Anwendung verinnerlicht und nicht über Sprachbetrachtungen auf der Metaebene. Über das Auswendiglernen von Liedern und Reimen können sich junge Kinder im Kita- und Grundschulalter beispielsweise leicht Intonation und Sprachmelodie aneignen, ohne sich dabei eines Lernprozesses bewusst zu sein. Sie lernen gängige Redemittel und Satzmuster z. B. über ihre wiederholte Anwendung und transferieren sie auf unterschiedliche Inhalte. So wird der Satz aus dem

Spiel »Ich packe meinen Koffer« (siehe S. 90) spielerisch wiederholend eingeübt und verinnerlicht, um später in anderen Situationen auf »Ich packe meinen Rucksack, meine Schultasche etc.« übertragen zu werden. Implizit lernen die Kinder dabei, wie sich das Possessivpronomen in der Akkusativform bildet und wenden die Regel automatisch an, ohne sie als Regelung explizit benennen zu können. Erst im weiterführenden Unterricht der Klasse 3 und 4 geht es dann darum, diese Regeln zu entdecken und als solche zu versprachlichen.

Die Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) wird immer dann verwendet, wenn Deutsch als neue Sprache in einer deutschsprachigen Umgebung gelernt wird. Dies geschieht sowohl durch den alltagssprachlichen Input als auch über gezielte systematische Sprachvermittlung in einer Bildungseinrichtung.

Im Gegensatz dazu meint *Deutsch als Fremdsprache* das Erlernen der deutschen Sprache in einem Schulfach in einem nicht deutschsprachigen Land. Der Unterschied für die DaZ-Lernenden besteht in der Regel darin, dass sie bei der fremdsprachigen Instruktion beim *Zweitspracherwerb* nicht auf die Sprachkenntnisse der Lehrkraft in der eigenen Erstsprache zurückgreifen können, weil die Lehrkraft diese Sprache nicht beherrscht. Beim Fremdsprachenunterricht ist dies jederzeit möglich, auch wenn die meisten Fremdsprachenunterrichtskonzepte eine primäre Verständigung in der Fremdsprache vorsehen.

### Beispiel

In meinem DaZ-Förderunterricht konnte ich bei zwei thailändischen Mädchen mit Englisch als Zweitsprache in schwierigen Verständigungssituationen auf meine eigenen Zweitsprachkenntnisse im Englischen zurückgreifen, was den beiden Mädchen eine große Sprach- und Lernsicherheit gab. Die nicht englischsprachigen Kinder in meiner Lerngruppe fühlten sich benachteiligt, sodass ich im Unterricht meinen Rückgriff auf Englisch mit viel Selbstdisziplin drastisch einschränken musste.

Im schulischen Kontext erleben wir in den Klassen eine breit vorhandene Sprachenvielfalt aufgrund der hohen Anzahl von Kindern, die eine weitere oder sogar mehrere Sprachen als Deutsch sprechen. Der Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte schwankt zwischen den Bundesländern. Im gesamtdeutschen Durchschnitt hat etwa ein Drittel der Kinder und Jugendlichen eine Zuwanderungsgeschichte (vgl. SVR 2016). Dementsprechend wächst eine hohe Anzahl von Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf.

»Während 2015 deutschlandweit 18 % der 3- bis unter 6-jährigen Kinder in Tageseinrichtungen zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprachen, waren es im Jahr 2018 21 % und 2019 bereits 22 % in dieser Altersgruppe (...); in einigen Ländern (Hessen, Berlin, Bremen) trifft das auf rund jedes 3. Kind zu. Diese Kinder kommen häufig erst in den Kindertageseinrichtungen regelmäßig mit der deutschen Sprache in Berührung.«  
(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 97)

Die meisten mehrsprachigen Kinder in unseren Klassen sind in Deutschland geboren und stehen in der zweiten, dritten oder vierten Generation von Einwanderern, die aus ganz unterschiedlichen Gründen nach Deutschland migriert sind. Die türkischsprachigen Kinder sind Nachfahren der Gastarbeiter der 1960- und 1970er-Jahre. Ein großer Teil dieser Gruppe hat heute Türkisch als Familiensprache bereits abgelegt oder spricht Türkisch nur noch rudimentär. In den *Mulingula-Gruppen* in Münster ist der Anteil der türkischsprachigen Kinder in den letzten zehn Jahren leider um fast 90 % zurückgegangen, sodass in den beteiligten elf Grundschulen nur an einer einzigen Schule noch eine Gruppe gebildet werden kann. In anderen Städten mag sich wiederum ein ganz anderes Bild ergeben. Die große Gruppe der Spätaussiedler aus dem russisch- oder polnischsprachigen Raum pflegen ihre Herkunftssprachen ebenfalls unterschiedlich intensiv, sodass manche Kinder mit einer sehr gut ausgebildeten Erstsprache in die Schule kommen.

Insgesamt ist das Sprachwissen aller mehrsprachigen Kinder so heterogen wie die Zuwanderungsursachen und individuellen Zuwanderungsgeschichten, die kulturellen/sozialen Prägungen, der jeweiligen Bildungshintergrund und die sozioökonomische Lage der Zugewanderten selbst. Zahlreiche Kinder gehen bereits während ihrer Grundschulzeit parallel zum herkunftssprachlichen Unterricht und lernen dort ihre Muttersprache auch schriftsprachlich.

### Beispiel

Besonders beeindruckend ist das Lernvermögen vieler tamilischsprachiger Kinder. Sie beherrschen häufig neben der deutschen Schriftsprache die tamilische Schrift mit 247 Konsonant-Vokalverbindungen und lesen in beiden Sprachen fließend.



Abb. 1: Viele tamilische Kinder beherrschen ihre Muttersprache auch schriftlich

Neben den mehrsprachigen Kindern, die in Deutschland geboren wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, gibt es auch zahlreiche Kinder, die eine Migrationsgeschichte selbst erlebt haben, wie z. B. die geflüchteten Kinder, die in 2015/2016 im Zuge der Fluchtbewegungen aus den Krisengebieten Syrien, Afghanistan und Irak zu uns kamen oder aktuell aus den EU-Mitgliedsstaaten Südosteuropas nach Deutschland einwandern.

Diese Kinder gelten als sogenannte Seiteneinsteiger in die deutsche Sprache. Ihr plötzlicher Zuzug stellte das deutsche Schulsystem vor große Herausforderungen. Die sprachliche Integration von Kindern, die dem Regelunterricht aufgrund offensichtlich fehlender Deutschkenntnisse nicht folgen können, erfordert praktikable schnell funktionierende Sprachförderkonzepte, die z. T. nur mühsam und unzulänglich umgesetzt werden. Diese Seiteneinsteiger mit sichtbar erhöhtem Sprachförderbedarf sensibilisieren einerseits unser Bildungssystem für die Notwendigkeit einer gezielten Sprachförderung, andererseits überlagert ihr Bedarf auch zeitweise den Lernbedarf der in Deutschland geborenen mehrsprachigen Kinder, auf den man über Jahre hinweg versäumt hat, adäquat und bildungsgerecht zu reagieren. Dies zeigen auch die jüngsten Bildungsstudien:

»Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien haben im deutschen Bildungssystem weiterhin weniger Erfolg als jene ohne Migrationshintergrund. Um diese Unterschiede abzubauen, sind nicht nur die Herkunftsfamilien und das Bildungssystem gefordert; auch die einzelnen Lehrenden spielen dabei eine Rolle.« (SVR 2017, S. 4)

Erwähnenswert ist im Zusammenhang von Migration und Bildungsbeteiligung einerseits, dass zu einem großen Teil der sozioökonomische Status und der Bildungshintergrund einer Familie über den Bildungserfolg entscheiden, andererseits dass auch die Schule leistungshemmende Faktoren verstärkt, wenn der Zuwanderungsanteil sehr hoch und das durchschnittliche Lernniveau in der Klasse sehr gering ist. Dies ist häufig in segregierten Schulen, in denen vorrangig Kinder mit Migrationsgeschichte und sozial benachteiligte Kinder unterrichtet werden, der Fall. Der Zuwandereranteil hat für sich allein genommen noch keinen leistungshemmenden Effekt (vgl. SVR 2019).

Jüngere Untersuchungen befassen sich mit einer Defizitorientierung bzw. geringeren Leistungserwartungen bei den Lehrkräften gegenüber Kindern mit Migrationsgeschichte. Es gibt eine nachweisbare Korrelation zwischen Leistungserwartung und Leistungsfähigkeit. In der Studie »Vielfalt im Klassenzimmer« (SVR 2017) werden ganz konkrete Verhaltensweisen von Lehrkräften gegenüber Kindern mit arabisch- und türkischstämmigem Migrationshintergrund aufgezeigt. Lehrkräfte haben zwar tendenziell eine positivere Einschätzung gegenüber *Zugehörigkeit und Religionspolitik* als die Restbevölkerung, erwarten aber von Kindern mit Migrationsgeschichte bei gleich hohen Fähigkeiten insgesamt geringere Leistungen (vgl. ebd.). Diese negativ gefärbte Erwartungshaltung wirkt sich auf das Selbst- und Leistungskonzept der Kinder ebenfalls negativ aus. Selbstbewusstseinsfördernde Interventionen zeigten dagegen positive Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Kindern nichtdeutscher Herkunft (vgl. ebd.).

In der SVR-Studie (2017) wird in diesem Zusammenhang Lehrkräften eine Sensibilisierung für mögliche Effekte geringer Leistungserwartungen und eine Selbstreflexion im Hinblick auf eigene Stereotypenbildungen empfohlen. Diese Reflexionsprozesse sind Bestandteil interkultureller Kompetenzen, die leider viel zu wenig über Aus- und Fortbildung vermittelt werden. Daher ist es ratsam den eigenen Fortbildungsbedarf an den entsprechenden Stellen einzufordern.

Sowohl für die Seiteneinsteiger als auch für die in Deutschland geborenen Kinder mit anderer Muttersprache gilt, dass *Deutsch als Zweit- bzw. Zielsprache* (DaZ) am Lernort Schule systematisch erlernt werden muss. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich während ihrer gesamten Schulzeit in einem Spracherwerbsprozess, der von Schule begleitet und gezielt unterstützt werden muss. Oft verläuft der deutsche Spracherwerb zum Nachteil der Erstsprache, deren Erwerb mit Schuleintrittsalter nicht abgeschlossen ist. So geht mit dem Kompetenzzuwachs im Deutschen häufig eine proportional verlaufende Kompetenzabnahme in der Erstsprache einher, wenn die Erstsprache nicht weiterhin, beispielsweise in einem herkunftssprachlichen Unterricht, explizit gefördert wird oder am Lernort Schule wertschätzend und konstruktiv eingebunden wird.

Es zeigt sich in deutschen Schulen insgesamt eine so hohe migrationsbedingte Sprachenvielfalt, dass sich in den Ballungsräumen in beinahe allen Klassen mehrsprachige Kinder befinden. In der Regel wachsen diese Kinder zweisprachig auf. Der Erstspracherwerb vollzieht sich in der Sprache der Eltern. Die Zweitsprache Deutsch wird zusätzlich in der deutschsprachigen Umgebung, zunächst in der Kita und später während der gesamten Schulzeit, auf jeweils höheren Niveaustufen erworben.

Neben den zweisprachigen Kindern gibt es selbstverständlich auch die mehrsprachig aufwachsenden Kinder, deren Eltern beispielsweise zwei verschiedene Sprachen aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft sprechen oder weil die Muttersprache als lebendige Alltagssprache genutzt wird, aber im Herkunftsland weder Schul- noch Amtssprache war, wie z. B. Kurdisch, das meistens von der regionalen Amtssprache, wie Arabisch, Türkisch oder Farsi, überlagert wurde. Diese Eltern oder auch die älteren Kinder, die bereits eine schulische Sozialisation in ihrem Herkunftsland durchlaufen haben, sind dann in der Amts- bzw. Landessprache und nicht in ihrer eigenen Muttersprache alphabetisiert.