

Lena Decker & Ina Kaplan

## Mehrsprachigkeit in Lehrwerken thematisieren

### Vorstellung eines Kapitels aus *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife*

Der folgende Beitrag stellt ein Kapitel zum Thema „Mehrsprachigkeit“ in der aktuellen Ausgabe des Lehrwerks *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* (Cornelsen, 2023) vor. Ziel dieses Kapitels ist es, Lehrkräften praktische Anleitungen und Hilfen für die Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht zu bieten. Diese Thematik stellt in Lehrwerken bisher ein Desiderat dar. Im Fokus des Beitrags steht der strukturelle Aufbau des Kapitels. Ein zentraler Schwerpunkt liegt dabei auf der Darstellung der Lernsituation – dem Verfassen eines sog. Sprachenporträts. Zusätzlich wird eine Adaption des Kapitels für die Primarstufe mit Praxisbericht vorgestellt.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachenporträt, Deutschunterricht, Lehrwerk

The following article presents a chapter on the topic of "Multilingualism" in the current edition of the textbook *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* (Cornelsen, 2023). The aim of this chapter is to provide teachers with practical instructions and support for addressing multilingualism in the classroom. This topic has been a desideratum in textbooks so far. This article focuses on the structure of the chapter. A main emphasis is on the presentation of the learning situation - the writing of a so-called language portrait. Additionally, an adaptation of the chapter for primary education, accompanied by a practical report, is presented.

Keywords: multilingualism, language portrait, German lessons, textbook

### 1 | Einleitung: Aktualität und Relevanz des Themas

Dass das Thema „Mehrsprachigkeit“ im Unterricht behandelt werden sollte, um Schüler\*innen auf die Anforderungen einer vielsprachigen Welt vorzubereiten und ihre interkulturelle Kompetenz zu stärken, wird mittlerweile auch bildungspolitisch nicht mehr in Frage gestellt (vgl. z.B. Gantefort & Maahs, 2020). So findet sich z.B. in den neuen Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss die folgende Passage: „In die Arbeit an und mit der Sprache bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit werden für die Differenzierung der sprachlichen Kompetenzen und der Sprachbewusstheit fruchtbar und unterstützen interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Kulturelle und sprachliche Vielfalt werden zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz genutzt“ (KMK, 2022, S. 8f.).

Ob dies aber tatsächlich passiert, ist zum einen anhängig von der jeweiligen Lehrkraft und zum anderen davon, inwiefern dieses Thema in Materialien für den Unterricht – v.a. in Lehrwerken – aufgegriffen wird. Zwar scheint die Bereitschaft von (angehenden) Lehrkräften, Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht zu integrieren, hoch zu sein (vgl. hier z.B. die Studien von Fischer, Hammer & Ehmke, 2018; Bien-Miller et al., 2019; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Kaplan, 2023), ihnen fehlen jedoch häufig die entsprechenden Methoden und praktischen Anleitungen zur konkreten Umsetzung (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Kaplan, 2023). Genau hier setzt die

neue Ausgabe des Lehrwerks *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* (Cornelsen) aus dem Jahr 2023 an, welches mit einem zusätzlichen Kapitel zum Thema Mehrsprachigkeit einen Beitrag hin zu einem diversitätsorientierten Deutschunterricht und zum Empowerment aller Schüler\*innen leisten will, indem ein ressourcenorientierter Umgang mit der sprachlichen Vielfalt der Klasse forciert wird<sup>1</sup>. Dieses Kapitel steht im Zentrum dieses Beitrags und soll in seinem Aufbau detailliert vorgestellt werden: Zunächst wird die Lernsituation – das Anfertigen eines Sprachenporträts – beschrieben, anschließend wird erläutert, wie grundlegende Begriffe wie innere, äußere und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Erst-/Zweit-/Fremdsprache eingeführt werden. In einem nächsten Schritt wird dargestellt, wie in Verbindung mit dem Konzept *Language Awareness* die Methoden Sprachenbiografie und Sprachenporträt angewendet werden. Dabei werden einerseits andere, mehrsprachige Personen interviewt, aber auch die eigene Mehrsprachigkeit entdeckt und reflektiert. Am Ende des Beitrags wird beispielhaft aufgezeigt, wie das Lehrwerkkapitel für die Primarstufe adaptiert werden kann, bevor in einem Fazit Schlussfolgerungen gezogen und ein Ausblick gegeben werden.

## **2 | Das Kapitel „Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen“ in *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife***

### **2.1 | Darstellung der Lernsituation**

Das Kapitel beginnt mit der Darstellung der Lernsituation: Es wird an der Schule ein Projekttag ähnlich des „Europäischen Tags der Sprachen“<sup>2</sup> veranstaltet, in dessen Rahmen sich die Schüler\*innen mit Hilfe von sog. Sprachenporträts mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinandersetzen sollen. Doch was genau ist unter einem Sprachenporträt zu verstehen? Ursprünglich stammt die Idee des Sprachenporträts von Gogolin & Neumann (1991). Sie wurde anschließend von Hans-Jürgen Krumm aufgegriffen, welcher u.a. in seinem Werk „Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit“ (2001) Sprachenporträts gesammelt und reflektiert hat. Sprachenporträts bieten Schüler\*innen eine kreative Möglichkeit, über ihre sprachlichen Kompetenzen zu reflektieren, sich dieser bewusst zu werden und diese anzuerkennen (vgl. Galling, 2011). Sie erhalten dazu eine Silhouette<sup>3</sup> (vgl. Abb. 1), in welche sie ihre Sprachen einzeichnen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe verwenden sollen. Krumm (2003) weist darauf hin, dass die Lehrkraft keinerlei Vorgaben machen sollte, wie die Sprachen in den Körper gemalt werden, denn „[d]ie Wahl der jeweiligen Farbe und des Körperteils, der ausgemalt wird, spiegelt die Emotionen, die mit einer Sprache verknüpft sind“ (Bellet, 2016, S. 4). Neben dem Ausmalen der Silhouette gehört zu einem Sprachenporträt in der Regel eine Beschriftung bzw. eine kurze schriftliche Erläuterung zu den Sprachen, zur Wahl der Farben und Körperteilen (vgl. Krumm, 2010).

<sup>1</sup> Die Autorinnen dieses Beitrags wurden vom Verlag angesprochen, ein solches Kapitel zu verfassen, das bisher noch nicht existiert und in diesem Sinne sehr innovativ ist.

<sup>2</sup> Der „Europäische Tag der Sprachen“ wurde im Jahr 2001 eingeführt und wird seitdem jedes Jahr am 26. September gefeiert, um auf Europas sprachliche und kulturelle Vielfalt aufmerksam zu machen und das Verständnis zwischen den Kulturen zu fördern (vgl. Europarat, 2023).

<sup>3</sup> Diese sollte nach Krumm (2003, S. 110) „schnörkellos und relativ abstrakt sein“, da hier das Malereignis im Vordergrund steht, an welches die Schüler\*innen fantasievoll herangehen sollten.

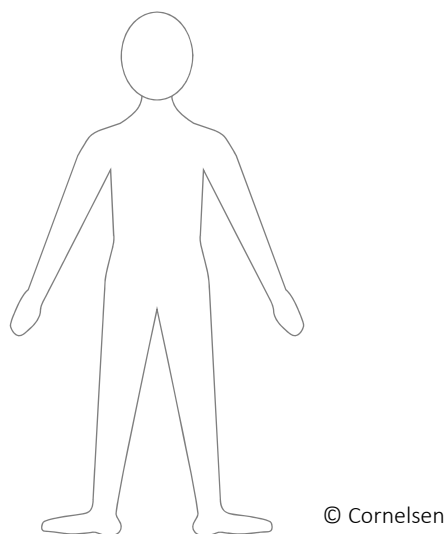


Abb. 1: Beispiel einer Silhouette

Sprachenporträts sind jedoch nicht nur eine „Entdeckungsreise zu sich selbst“ (Krumm, 2001, S. 97), sondern haben zudem das Ziel, die in der Klasse vorhandene Sprachenvielfalt deutlich zu machen. Daher ist es besonders wichtig, dass die Sprachenporträts nicht einfach von der Lehrkraft eingesammelt, sondern sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Bei der Konzeption der Lernsituation wurde sich daher an einem Vorschlag von Krumm (2001, S. 98) orientiert, nach dem Sprachenporträts in der Klasse ausgestellt werden sollten, um Schüler\*innen die Gelegenheit zum Austausch zu geben. Galling (2011, S. 1) betont, dass den Schüler\*innen vorab deutlich gemacht werden muss, dass es nicht darum geht, „sich in der Anzahl der Sprachen, die man spricht, zu messen, sondern darum, [...] sich über Sprachen auszutauschen und die vorhandene Sprachenvielfalt in der Gruppe als ‚Schatz‘ zu entdecken.“ Dadurch entsteht eine positive, wertschätzende Haltung gegenüber Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit.<sup>4</sup>

Damit die Schüler\*innen die gerade beschriebenen Sprachenporträts anfertigen können, wird ihnen im Lehrwerk zunächst vermittelt, was unter dem Terminus „Mehrsprachigkeit“ zu verstehen ist. Wie genau diese Vermittlung erfolgt, wird im Folgenden dargestellt.

## 2.2 | Typen von Mehrsprachigkeit kennenlernen

In einem ersten Schritt sollen die Schüler\*innen mit Hilfe der Methode „Gedankensprint“<sup>5</sup> ihre eigenen Vorstellungen von Mehrsprachigkeit reflektieren und sich anschließend mit einem/ einer Lernpartner\*in über ihre Ergebnisse austauschen. Anschließend werden sie durch einen Fachtext in die Konzepte „Innere Mehrsprachigkeit“, „Äußere Mehrsprachigkeit“ und „Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (vgl. Ossner, 2006; Riehl, 2013) eingeführt, um einen Einblick in

<sup>4</sup> Für eine kritische Perspektive auf das Sprachenporträt vgl. z.B. Busch, 2018.

<sup>5</sup> Beim Gedankensprint werden innerhalb von 5 Minuten ungefiltert alle Gedanken zu einem bestimmten Thema genau so aufgeschrieben, wie sie einem in den Sinn kommen. Dabei kann es sich um ganze Sätze oder nur um Wörter handeln. Zentral bei dieser Methode ist, im Schreibfluss zu bleiben und nicht zwischendurch mit dem Schreiben aufzuhören. Anschließend wird das Geschriebene durchgelesen, wichtig erscheinende Teile werden markiert und kommentiert und alles wird mit einem zusammenfassenden Kernsatz auf den Punkt gebracht (vgl. Decker & Kaplan, 2023, S. 308).

das Phänomen der Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu erhalten. Die Differenzierung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit geht auf Wandruszka (1979) zurück. „Innere Mehrsprachigkeit“ steht bei ihm für die Tatsache, dass in jedem Menschen Mehrsprachigkeit angelegt ist, weil er sich auch innerhalb seiner Erstsprache verschiedener Sprachvarietäten bedient. Hier unterscheidet Ossner (2006, S. 53) zwischen „dialektalen Varietäten“, „soziolektalen Varietäten“ und „formelle[n] und informelle[n] Stilebenen, die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angebracht sind“<sup>6</sup>. Unter „äußerer Mehrsprachigkeit“ – Ossner (2006) spricht hier auch von „sprachenübergreifender Mehrsprachigkeit“ – wird demgegenüber die Fähigkeit eines Menschen verstanden, nicht nur in verschiedenen Varietäten, sondern auch in verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können (vgl. Roche & Terrasi-Haufe, 2018). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezieht sich hingegen nicht auf mehrsprachige Individuen, sondern auf mehrsprachige Gesellschaften, wobei Riehl (2013, S. 52ff.) hier verschiedene Formen zur Unterscheidung aufführt:

- (1) Mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip
- (2) Mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit
- (3) Einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen
- (4) Ein- oder mehrsprachige Staaten mit Zuwanderung insbesondere in städtische Regionen

Zur ersten Form gehören Staaten, die in mehrere Sprachgebiete eingeteilt sind. Zu solchen Staaten zählt z.B. die Schweiz, die in den jeweiligen Kantonen eine bestimmte Sprache als offizielle Sprache bestimmt hat. Ein Beispiel für die zweite Form ist Luxemburg. Hier beherrscht die Bevölkerung den mündlichen und schriftlichen Gebrauch mehrerer Sprachen. Einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen sind Staaten mit nur einer offiziellen Sprache als Staatssprache, „auf sehr vielen dieser Staatsgebiete leben [aber] anderssprachige Sprachgemeinschaften, die durch neue Grenzziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden sind oder die als sog. ‚Restminderheiten‘ nach der Staatenbildung in Europa ohne eigenen Staat blieben“ (Riehl, 2013, S. 55). Zu diesem Typ gehört z.B. Deutschland. Hier leben drei zahlenmäßig kleine alteingesessene Sprachgemeinschaften: eine dänische, eine friesische und eine sorbische. Die letzte Form meint die Entwicklung von Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung insbesondere in städtische Regionen. Diese Form ist allen drei genannten Staaten (Schweiz, Luxemburg und Deutschland) gemeinsam (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 14f.).

Nachdem die Schüler\*innen die verschiedenen Konzepte von Mehrsprachigkeit kennengelernt haben, erhalten sie die Aufgabe, diese mit ihren Vorstellungen von Mehrsprachigkeit (siehe Aufgabe „Gedankensprint“) zu vergleichen. Hier werden sie möglicherweise feststellen, dass sie Mehrsprachigkeit vorrangig mit „äußerer Mehrsprachigkeit“ in Verbindung gebracht haben und die „innere Mehrsprachigkeit“ (insbesondere die Soziolekte und Funktiolekte) und die „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ nicht im Fokus ihrer Vorstellungen standen. Darauf könnte im Unterricht – auch in Verbindung mit der Thematisierung des „Prestiges von Sprachen“ (vgl. dazu auch Kniffka & Siebert-Ott, 2023) – dann noch einmal genauer eingegangen werden.

<sup>6</sup> Zur Unterscheidung von Dialekten, Soziolekten und Funktiolekten vgl. z.B. Löffler, 2010.

Die hier vorgestellten Aufgaben sollen einen ersten Zugang zum Begriff Mehrsprachigkeit schaffen. Der Gedankensprint (oder auch Fokussprint) ist eine verbreitete Methode der Schreibdidaktik, die Schüler\*innen dazu zu bringen, sich sehr intuitiv und spontan mit einem Begriff oder einem Thema auseinanderzusetzen und erste Ideen und Assoziationen dazu zu entwickeln (vgl. Scheuermann, 2016). Sie eignet sich gut für den Einstieg in ein Thema und kann ohne viel Vorbereitung eingesetzt werden. Für Schüler\*innen, die noch keine Erfahrung mit dieser Methode haben, könnte es zunächst herausfordernd sein, ohne Pausen und Nachdenken fünf Minuten lang zu schreiben. Als Hilfestellung und erste Orientierung bietet sich in dem Fall ein Muster zum Beginn eines Gedankensprints an (vgl. Decker & Kaplan, 2023, S. 308). Auch könnte die Lehrkraft den Anfang modellieren und aufzeigen, wie sie ihren Gedanken unzensuriert freien Lauf lässt und diese aufschreibt. Alternative Möglichkeiten für den Unterrichtseinstieg wären neben dieser z.B. eine Mindmap in Partnerarbeit oder im Plenum zu erstellen.

Der Vergleich des Ergebnisses aus dem Gedankensprint mit den verschiedenen Konzepten von Mehrsprachigkeit dient schließlich dazu, die Vorstellungen, die die Schüler\*innen intuitiv von Mehrsprachigkeit haben, zu reflektieren, theoretisch einzuordnen und weiterzuentwickeln.

In einem nächsten Schritt geht es im Lehrwerk um die Differenzierung von „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“. Im Folgenden soll erläutert werden, wie genau den Schüler\*innen der Unterschied zwischen diesen beiden Erwerbsformen deutlich gemacht wird.

### 2.3 | Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache unterscheiden

Was ist DaZ (Deutsch als Zweitsprache) und DaF (Deutsch als Fremdsprache) und wie lassen sich diese beiden Erwerbsformen sinnvoll voneinander abgrenzen? Um diese – und weitere – Fragen zu klären, erhalten die Schüler\*innen zunächst die Aufgabe, einen Ausschnitt aus Ahrenholz (2013) zu lesen und anschließend „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“ tabellarisch gegenüberzustellen (vgl. Abb. 2). Als Hilfestellung werden ihnen die folgenden Leitfragen an die Hand gegeben: 1. Wie wird gelernt? 2. Wo wird gelernt?

	Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Fremdsprache
Wie wird gelernt?	Die Sprachaneignung erfolgt im Wesentlichen durch reale, bedeutsame Kommunikation, ohne gezielten Sprachunterricht.	Die Sprachaneignung erfolgt im Wesentlichen durch gezielten Sprachunterricht.
Wo wird gelernt?	Die Lernenden eignen sich die Sprache in einem Land an, in dem die Sprache die alltägliche Umgebungssprache ist.	Die Lernenden eignen sich die Sprache in einem Land an, in dem die Sprache nicht die alltägliche Umgebungssprache ist.

Abb. 2: Beispiellösung zur Abgrenzung von DaZ und DaF in Anlehnung an Ahrenholz (2013)

Bei DaZ erfolgt die Sprachaneignung nach Ahrenholz (2013) im Wesentlichen durch „reale, bedeutsame Kommunikation“, während die Aneignung von DaF „durch gezielten Sprachunterricht“ stattfindet, „in dem die sprachliche Komplexität für den Lernprozess mit Hilfe von Progression (vom Leichterem zum Schwierigeren, vom Häufigen zum weniger Häufigen) soweit dies möglich und didaktisch sinnvoll ist, reduziert werden soll“ (Ahrenholz, 2013, S. 3). Bezüglich des „Wo-Kriteriums“ lässt sich festhalten, dass sich Lernende bei DaZ die deutsche Sprache in einem Land aneignen, in dem diese Sprache die alltägliche Umgebungssprache ist. Demgegenüber spricht man von DaF, wenn Lernende nicht in Deutschland – oder in einem anderen deutschsprachigen Land – die deutsche Sprache erlernen, sondern in einem Land, in dem diese Sprache nicht dominant ist (vgl. Ahrenholz, 2013).<sup>7</sup>

Nach der Klärung von DaZ und DaF sollen die Schüler\*innen schriftlich reflektieren, welche Sprachen sie wie gelernt haben. So werden einige Schüler\*innen beschreiben, dass sie eine Sprache – wie z.B. Englisch – gesteuert erworben haben, also z.B. durch eine Lehrkraft in Form von Sprachunterricht, andere werden von einem ungesteuerten Erwerb einer Sprache in einer natürlichen kommunikativen Umgebung berichten. Die Ausführungen der Schüler\*innen können dann im Unterricht aufgegriffen und den Erwerbstypen „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Deutsch als Fremdsprache“ zugeordnet werden. Hier werden die Schüler\*innen erkennen, dass eine eindeutige Zuordnung nicht immer einfach ist und auch sog. „Grenzfälle“ existieren (vgl. Ahrenholz, 2013, S. 4). Dies könnte im Unterricht noch durch weitere Aufgaben verdeutlicht werden (vgl. Abb. 3).

Wozu würden Sie die folgenden Beispiele rechnen?

**Beispiel 1:** Sommerschulen in Deutschland zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache, z. B. für Schülerinnen und Schüler aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland

**Beispiel 2:** Studienvorbereitende Sprachkurse für ausländische Studierende an Universitäten in Deutschland

Legen Sie schriftlich dar, ob es sich bei diesen Beispielen Ihres Erachtens um Deutsch als Zweitsprache oder um Deutsch als Fremdsprache handelt!

Abb. 3: Beispielaufgabe zu Grenzfällen (vgl. Ahrenholz, 2013)

Die Begriffe „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“ können sinnvoll um den Begriff „Deutsch als Muttersprache“ ergänzt werden, „der nötig ist, um der Situation von DaZ-Lernenden im deutschen Schulsystem, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen deutscher Erstsprache unterrichtet werden, gerecht zu werden (Rösch, 2011, S. 15). Hier bietet es sich außerdem an, die Begriffe „Muttersprache“ und „Erstsprache“ gegenüberzustellen und darüber zu reflektieren.

<sup>7</sup> Diese Einteilung nach Ahrenholz (2013) hilft den Schüler\*innen, DaZ und DaF voneinander abzugrenzen und ein erstes Verständnis der Begriffe aufzubauen. Aus wissenschaftlicher Sicht müsste hier natürlich noch weiter differenziert werden. So hängt z.B. „die alltägliche Umgebungssprache“ sehr stark davon ab, in welcher Umgebung jemand sich bewegt, beispielsweise in einer migrantischen Familie oder in einer internationalen Firma. In diesen Fällen können Kurdisch oder Englisch die „alltägliche Umgebungssprache“ sein.

Die Aufgaben zu den Begrifflichkeiten rund um Mehrsprachigkeit bilden zusammenfassend eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Mit diesen Einteilungen und Begriffsbestimmungen gehen jedoch stets auch Adressierungen und gesellschaftliche Positionierungen einher, die – wenn möglich – von der Lehrkraft aufgegriffen und zur Diskussion gestellt werden sollten (vgl. Oomen-Welke & Dirim, 2013, S. 13f., siehe auch Settineri & Jeuk, 2019).<sup>8</sup>

## 2.4 | Ein Interview mit einer mehrsprachigen Person führen

In diesem Unterkapitel setzen sich die Schüler\*innen aktiv mit der Mehrsprachigkeit einer anderen Person auseinander und erstellen anschließend eine Sprachenbiografie. Sprachenbiografien werden folgendermaßen definiert:

Eine Sprachenbiografie ist eine Beschreibung des sprachlichen Lebens einer Person. Sie fasst also zusammen, welche Sprache/n die Person spricht, wo und wann sie diese gelernt hat und wie wichtig diese für sie sind. (Decker & Kaplan, 2023, S. 313)<sup>9</sup>

Die in den vorherigen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse über die verschiedenen Begrifflichkeiten sollen durch diese Aufgabe lebensweltlich nahe gebracht werden. Es wird dazu angeregt, zu reflektieren und mehr darüber zu erfahren, was es heißt, mehrsprachig im Sinne der „äußeren Mehrsprachigkeit“ zu sein und z.B. „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Deutsch als Fremdsprache“ gelernt zu haben. Dafür wurde die Methode des Leitfaden-Interviews als geeignete Herangehensweise ausgewählt, um themen- und fragengeleitet die Erfahrungen und Sichtweisen einer mehrsprachigen Person aufzudecken. Die Adressat\*innen sind Schüler\*innen in der Sekundarstufe II, die noch gar keine oder wenig Erfahrung mit Interviews haben, sodass aus unserer Sicht eine eher strukturierte Interviewform sinnvoll ist. Narrative oder biographische Interviews können bei erfahrenen Schüler\*innen ebenfalls als Methode verwendet werden. Welche Person interviewt wird, kann den Schüler\*innen freigestellt werden. Das einzige zu erfüllende Kriterium besteht darin, dass es eine Person ist, die im Sinne der äußeren Mehrsprachigkeit mehrsprachig ist, also jemand, der in verschiedenen Sprachen kommunizieren kann.<sup>10</sup> Hier liegt es nahe, das nähere Umfeld der Schüler\*innen einzubeziehen. Verwandte, Freund\*innen oder Nachbar\*innen können bspw. befragt werden. Wenn noch keine oder kaum Erfahrungen in der Durchführung von Interviews besteht, sollte man mit den Schüler\*innen vorab einüben, wie ein Interview geführt werden kann. Hierzu bietet ein Informationskasten „Gut zu wissen“ Hilfestellung. Auch in Kapitel 18 des Lehrwerks wird diese Methode bereits

<sup>8</sup> Zu diesem Dilemma entsteht derzeit ein Special Issue „Sprachsensibilität in der Sprachlichen Bildung“ im Journal for Educational Research Online (vgl. Goltsev et al., i.V.)

<sup>9</sup> Um den Aspekt der äußeren Mehrsprachigkeit zu betonen, wurde hier der Plural von Sprache verwendet, wie es auch im Europäischen Sprachenportfolio der Fall ist (vgl. ÖSZ, 2007). Es soll also nicht nur eine Sprache im Fokus stehen, sondern möglichst alle Sprachen, die im Leben der interviewten Person eine Rolle spielen oder gespielt haben. Sowohl die Anzahl an Sprachen als auch die Relevanz dieser Sprachen stehen im Fokus einer Sprachenbiografie. Damit soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass die Sprachen als getrennte Einheiten in den Köpfen der Menschen betrachtet werden. Im Gegenteil soll das gesamtsprachliche Repertoire der Person thematisiert werden. Zum Begriff Sprachbiografie siehe bspw. auch Kirsch & Catanese, 2017; Riehl 2013; Tophinke, 2002.

<sup>10</sup> Dabei spielt es keine Rolle, wie ausgeprägt die Kompetenzen in den Sprachen sind.



eingeführt (vgl. Hensel & Dettinger, 2023, S. 256 ff.). Vor dem Interview sollte gut geplant werden, was gefragt werden soll und wie das Interview konserviert werden kann. Zur Erstellung des Leitfadens werden folgende Fragen in dem Lehrwerk vorgeschlagen<sup>11</sup>:

- Welche Sprache/n sprichst du?
- Hast du diese Sprache/n von Geburt an gelernt oder erst später? In welchem Alter?
- Wo/Von wem hast du diese Sprache/n gelernt?
- Welche Sprache/n magst du am liebsten und warum?
- Kannst du etwas in der anderen Sprache / den anderen Sprachen schreiben?
- Sprichst du gern über Sprachen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?<sup>12</sup>

Darüber hinaus können sich die Schüler\*innen noch weitere Fragen überlegen, die sie interessieren. Als Inspiration dazu kann in der Cornelsen Lernen App eine Liste mit weiteren Themen für das Interview aufgerufen werden, wie z.B. ob die Person Bücher oder Filme in anderen Sprachen als Deutsch liest bzw. ansieht. Die Fragen können gemeinsam in der Klasse vorab besprochen werden, damit Ideen gesammelt und ausgetauscht werden können. Wenn zu diesem Zeitpunkt bereits feststeht, welche Person die Schüler\*innen jeweils interviewen, kann man die Informationen, die über diese Person bereits zur Verfügung stehen, ebenfalls in die Fragen mit einbeziehen. Wenn man z.B. weiß, dass die Person Eltern oder Geschwister hat, die ebenfalls die weiteren Sprachen sprechen, könnte dies einbezogen werden, indem danach gefragt wird, in welchen Situationen die Person mit ihren Eltern oder Geschwistern diese Sprachen spricht.

Anschließend an das Interview sollen die Aspekte, die die Schüler\*innen im Interview erfahren haben, in einer Sprachenbiografie über die Person festgehalten werden. Dazu müssen die Schüler\*innen eine Transferleistung erbringen, um die mündlichen Informationen in einen schriftlichen Text zu überführen. Diese Übung zielt darauf ab, sich tiefergehend mit dem Gesagten der interviewten Person auseinanderzusetzen und zu reflektieren, was es als Mensch bedeuten kann, mehrsprachig zu sein. Die Erkenntnisse sind dabei sehr vielfältig und können nicht genau vorausgesagt werden. Folgendes Beispiel einer Sprachenbiografie soll bei der Lösung dieser Aufgabe helfen:

### MUSTER Sprachenbiografie

*Philipp spricht Türkisch, Italienisch, Sizilianisch und Deutsch. Mit seiner Mutter spricht er hauptsächlich Türkisch, Italienisch mit seinem Vater. Wenn er mit beiden zusammen spricht, wird Deutsch genutzt. Er ist mit diesen drei Sprachen aufgewachsen, hat sie also gleichzeitig erworben. Besonders mag er Sizilianisch, was er nur mit seiner Oma im Urlaub spricht. Das würde er gern noch besser können. Aber seine Lieblingssprache ist Deutsch, weil er in dieser Sprache denkt und träumt. Philipp redet gern über Sprachen und vergleicht sie häufig.*

Abb. 4: Muster einer Sprachenbiografie (Decker & Kaplan 2023, S. 313)

<sup>11</sup> Die Fragen entstammen z.T. aus dem Europäischen Sprachenportfolio (vgl. Council of Europe, 2007).

<sup>12</sup> Die Fragen sind absichtlich nicht zu erzählgenerierend formuliert, da die Interviews ca. 10 Minuten nicht überschreiten sollen. Es soll lediglich als Grundlage für die Sprachenbiografie dienen, die mit diesen Fragen gut gefüllt werden kann.



Sprachenbiografien können sehr unterschiedlich gestaltet sein, je nach dem, was die Person, die die Sprachenbiografie verfasst, für wichtig hält und welche Informationen von der interviewten Person besonders genau ausgeführt worden sind. Der Fokus sollte jedoch in jedem Fall auf den Sprachen der Person liegen.

Im Anschluss an die Aufgabe zur Gestaltung einer Sprachenbiografie einer anderen Person bezieht sich die nächste Aufgabe nun auf die eigene Person. Entsprechend sollen die Schüler\*innen eine Sprachenbiografie über sich selbst anfertigen, was als Vorbereitung für das Sprachenporträt dienen kann. Dazu sollen sie die Fragen aus dem Leitfaden des vorigen Interviews selbst beantworten und auf dieser Grundlage einen Text über die Sprachen, die in ihrem Leben eine Bedeutung haben, verfassen. Diese Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit soll dazu anregen, bewusst wahrzunehmen, dass Sprachen für jeden Menschen eine Bedeutung haben – es ist sehr unterschiedlich, welche Bedeutung und wie viele Sprachen, aber letztendlich begleiten uns Sprachen in unserem Leben in verschiedenster Hinsicht. Dabei kann vorab auch noch einmal die im vorigen Kapitel zu DaZ/DaF bearbeitete Aufgabe in Erinnerung gerufen werden, wie die Schüler\*innen welche Sprachen erlernt haben sowie die gewonnene Erkenntnis, dass auch innere Mehrsprachigkeit einbezogen werden kann, also Dialekte, Soziolekte und Funktiolekte.

Es existieren aktuell verschiedenste didaktische Möglichkeiten, um Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht zu thematisieren (vgl. z.B. Schader, 2012; Hodaie, Rösch & Treiber, 2024). Das Durchführen eines Interviews sowie das Anfertigen einer Sprachenbiografie wurden hier ausgewählt, da diese als besonders gewinnbringend für die Reflexion über die Relevanz von Sprachen und Mehrsprachigkeit anderer Personen erachtet werden. Einschränkend ist dabei zu beachten, dass vor allem die Interviewführung eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, welche didaktisch gut vorbereitet werden sollte. Auch das Anfertigen von Sprachenbiografien stellt eine komplexe Schreibaufgabe dar, die je nach Sprachstand der Klasse von der Lehrkraft begleitet werden muss und z.B. unterstützende Scaffolds erfordert.

## 2.5 | Den Ansatz *Language Awareness* reflektieren

Nachdem die Schüler\*innen sich nun theoretisch und praktisch mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben, erfolgt im nächsten Schritt eine Annäherung an Möglichkeiten der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht, was im Folgenden beschrieben wird.

Der ursprünglich britische Ansatz *Language Awareness* wird in dem Lehrwerk-Kapitel als ein mögliches Konzept vorgestellt, die Sprachen der Schüler\*innen im Unterricht als Ressource wahrzunehmen und zu nutzen. Neben diesem Ansatz gibt es viele verschiedene Konzepte wie z.B. SIOP (vgl. Beese, 2010), die ebenfalls diese Zielsetzung verfolgen, doch *Language Awareness* ist eines, welches national und international einen hohen Bekanntheitsgrad hat und durch seine holistische Herangehensweise sehr passend für den schulischen Kontext erscheint (vgl. Gürsoy, 2010, S. 2). *Language Awareness* wird hier definiert „als explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, -lehren und -gebrauch“ (Gürsoy, 2010, S. 1). Durch einen Ausschnitt eines Fachtextes von Erkan Gürsoy wird den Schüler\*innen das Konzept mithilfe konkreter Beispiele nähergebracht. Um die eigene Meinung zum Einbezug von Sprachen in Schule und Unterricht zu reflektieren, können die Schüler\*innen eine Stellungnahme diesbezüglich schreiben und überlegen, ob und inwiefern sie den

*Language-Awareness*-Ansatz als sinnvoll erachten. Zudem können weitere Beispiele gefunden werden, wie weitere Sprachen neben Deutsch in den Unterricht einbezogen werden könnten.<sup>13</sup>

Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Sprachen, die die Schüler\*innen sprechen können, im Unterricht verwendet werden dürfen, um sich mit dem Unterrichtsinhalt auseinanderzusetzen. Fachliches Lernen wird grundsätzlich zwar über das Medium Sprache vollzogen, doch spielt es dabei letztlich keine Rolle, welche Sprache dabei genutzt wird (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). In dem Kapitel des Lehrwerks wird dazu passend eine Situation beschrieben, in der eine mehrsprachige Lerngruppe einer Kölner Grundschule versucht, sich einen Kinderbuchtext zu erschließen. Dabei werden sowohl Deutsch als auch Türkisch als Arbeitssprachen verwendet:

Sina fragt: „Warum versteht Tom das Gespenst nicht?“ Lina und Azra betrachten kurz ihre deutschen Notizen und diskutieren auf Türkisch, schließlich erklärt Lina: „Hayalet tuhaf konuşuyordu.“ „Und was heißt das auf Deutsch?“, fragt Melina. „Das Gespenst redete komisch“, antwortet Lina. Azra nickt zustimmend: „Evet!“<sup>14</sup> (Gantefort & Maahs, 2020, S. 1)

Für die Schüler\*innen in der beschriebenen Situation kann es hilfreich sein, zunächst in ihrer Erstsprache erste Gedanken, die ihnen spontan in den Sinn kommen, zu äußern. So müssen sie ihre Überlegungen nicht erst übersetzen, sondern können sie direkt aussprechen und darüber den Sinn der Geschichte erschließen. Letztlich ist es für das Verständnis der Geschichte nicht relevant, in welcher Sprache die Geschichte erschlossen wird (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). Dieses Beispiel einer Lernsituation kann genutzt werden, um auf das Thema Codeswitching/ Codemixing<sup>15</sup> einzugehen und die Schüler\*innen reflektieren zu lassen, inwiefern es sinnvoll sein kann, mehrere Sprachen im Unterricht nutzen zu dürfen, aber auch welche Herausforderungen es mit sich bringen kann und wie mit diesen umgegangen werden könnte. Neben der Reflexion zum Nutzen von Mehrsprachigkeit in der Schule bietet es sich an, weiterführend zu überlegen, welche Vorteile es in der Berufswelt haben kann, Kompetenzen in weiteren Sprachen neben Deutsch zu haben.

Resümierend bietet die Auseinandersetzung mit dem Ansatz *Language Awareness* einen Ausgangspunkt für Diskussionen über den Einbezug von weiteren Sprachen neben Deutsch im Unterricht. Beispielsweise wird die Sprachbewusstheit durch einen sprachenintegrativen Unterricht signifikant verbessert (vgl. Bien-Miller & Wildemann, 2022). Zudem wirkt sich insbesondere die gemischte Nutzung der Sprachen positiv auf den Lernzuwachs aus (vgl. Schüler-Meyer et al., 2018). Aber die Verwendung anderer Sprachen kann auch zu verschiedenen Herausfor-

<sup>13</sup> Ideen hierzu bieten bspw. Schader (2012) oder Oomen-Welke & Rösch (2018). Im Methodenpool des Mercator-Institut für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung finden sich außerdem zu jeder Methode Mehrsprachigkeit einbeziehende Möglichkeiten (siehe <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>).

<sup>14</sup> Namen wurden geändert.

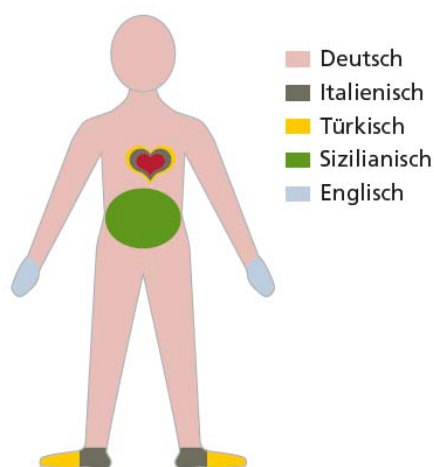
<sup>15</sup> „Als Codeswitching oder Codemixing bezeichnet man die Mischung von Sprachen beim Kommunizieren. Häufig wird angenommen, dass Menschen, die Sprachen während des Redens mischen, überfordert sind oder aufgrund der verschiedenen Sprachen verwirrt. Doch Sprachmischung ist eine völlig natürliche Form des Ausdrucks. Mehrsprachigkeit erweitert schließlich den Spielraum der Möglichkeiten, um etwas auszudrücken.“ (Decker & Kaplan, 2023, S. 316)

derungen führen, die unbedingt thematisiert werden sollten. So können zum Beispiel Ausgrenzungen von Mitschüler\*innen, die die Sprachen nicht verstehen, entstehen.<sup>16</sup> Dies sollte in der Klasse thematisiert und reflektiert werden, um vorzeitig Lösungsansätze zu finden.

## 2.6 | Umsetzung der Lernsituation: Ein Sprachenporträt anfertigen

Im letzten Teil des Kapitels geht es um die Umsetzung der Lernsituation, d.h. anlässlich des Europäischen Tags der Sprachen soll die Sprachenvielfalt der Klasse präsentiert werden. Dies soll – wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben – mithilfe von Sprachenporträts geschehen, die auf anschauliche und kreative Art aufzeigen, welche Sprachen gesprochen und welche Emotionen mit diesen verbunden werden. Es geht dabei nicht darum, sich darin zu messen, wie viele Sprachen man selbst spricht, sondern den Austausch über Sprachen anzuregen und die sprachliche Vielfalt der Klasse als etwas Bemerkenswertes zu entdecken. Es kann hilfreich sein als Lehrkraft selbst ein Sprachenporträt anzufertigen, um sich in die Situation der Schüler\*innen hinein versetzen zu können und hilfreiche Ratschläge zu geben. Bei der Gestaltung des Sprachenporträts ist grundsätzlich nicht von Relevanz, ob man selbst mehrsprachig aufgewachsen ist oder in der Schule Sprachen gelernt hat oder ob bspw. Freund\*innen oder Verwandte andere Sprachen als Deutsch sprechen, sodass man mit diesen Sprachen öfter in Kontakt kommt. Auch Urlaube sind häufig Anlass, sich für die Sprache des Urlaubslandes zu begeistern. Man überlegt zunächst also sehr offen, welche Sprachen in seinem Leben eine Bedeutung haben. Als Vorbereitung kann man sich seine Sprachenbiografie noch einmal durchlesen und zusätzlich Stichpunkte dazu machen, welche Sprachen einem besonders wichtig sind und zu welchen Farben und Körperteilen diese Sprachen passen. Als Beispiel für ein Sprachenporträt wird die eingangs bereits dargestellte Version von Phillipp verwendet (siehe Abb. 1). Die Farbe zu Deutsch füllt fast gänzlich die Silhouette von Phillipp aus. Jedoch sind noch vier weitere Sprachen bedeutsam für ihn: Italienisch, Türkisch, Sizilianisch und Englisch.

<sup>16</sup> Diese Befürchtung ist vor allem bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften sehr verbreitet, weswegen die Sprachen eher nicht im Unterricht einbezogen werden (vgl. Kaplan, 2023; Bredthauer, 2018). Schüler\*innen sind hingegen offener gegenüber den Sprachen ihrer Mitschüler\*innen (vgl. Wojnesitz, 2010).



**Beispiel:** Deutsch liegt in meinem Herzen und in meinem Kopf. Ich denke und fühle auf Deutsch. Außerdem brauche ich es, um mit meinen Freunden und in der Schule zu sprechen. Darum ist es auch in meinen Armen und Beinen. Türkisch und Italienisch mag ich aber auch sehr gern, weil ich diese Sprachen mit meinen Eltern spreche. Deshalb sind sie ebenfalls in meinem Herzen und in meinen Füßen, weil sie meine Wurzeln sind. Sizilianisch verbinde ich mit meiner Oma, die ich immer im Urlaub sehe. Meine Oma kocht besonders lecker, weshalb ich Sizilianisch in meinen Bauch gemalt habe. Englisch habe ich in der Schule gelernt, deshalb findet sich die Sprache in meinen Händen wieder.

Abb. 5: Beispiel eines Sprachenporträts mit Erläuterungen (Decker & Kaplan, 2023, S. 317)

In der Erläuterung wird deutlich, welchen Stellenwert diese Sprachen in seinem Leben haben. Interessant ist hier, dass das Sizilianische als Dialekt des Italienischen betrachtet werden kann, was einen eigenen Platz in Phillipps Darstellung einnimmt. So kann auch das Deutsche – wie bereits geschrieben – mit seinen unterschiedlichen Dialekten und Varietäten unterteilt aufgeführt werden.

Wenn jede\*r Schüler\*in das Sprachenporträt angefertigt und dieses in einem kurzen Text beschrieben hat, kann die Präsentation der Porträts erfolgen. In dem Lehrwerk wird dazu die Methode des Gallery Walks vorgeschlagen.<sup>17</sup> Die Präsentation im Rahmen eines Rundgangs hat im Vergleich zu einer Präsentation vor dem gesamten Plenum den Vorteil, dass die aktive Teilnahme gefördert und die Scheu genommen wird, seine teils sehr persönlichen Erfahrungen mit anderen Sprachen zu teilen und darüber ins Gespräch zu kommen. Durch den Austausch lernen sich die Schüler\*innen untereinander besser kennen und es wird zu weiteren Diskussionen angeregt. Außerdem erfahren die Schüler\*innen eine Wertschätzung ihrer Sprachkompetenzen durch das Interesse ihrer Mitschüler\*innen.

Abschließend erfolgt eine Reflexion, welche Erkenntnisse durch die Visualisierung gewonnen wurden. Das Anfertigen eines Sprachenporträts kann helfen, seine eigenen Sprachkenntnisse und -interessen wahrzunehmen und auf emotionale Weise zu veranschaulichen. Oft sind Schüler\*innen überrascht, wie sprachlich vielfältig ihr Alltag ist und wie viele verschiedene Sprachen, Dialekte und Varietäten in ihrem Leben eine Rolle spielen. Durch die Sprachenporträts kann auf spielerische, kreative Art über Mehrsprachigkeit reflektiert und eine Bewusstmachung der eigenen Sprachfähigkeiten erreicht werden. Durch den Gallery Walk lernt man außerdem seine Mitschüler\*innen auf eine neue Art kennen und es wird ein Austausch über Sprachen und

<sup>17</sup> „Bei einem Gallery Walk werden zunächst Aufgaben in Teams bearbeitet. Die Ergebnisse werden z. B. in Form von Plakaten, Fotostories oder Collagen festgehalten und anschließend in der Klasse wie in einer Ausstellung präsentiert. Jedes Team wählt eine Person, die die Ergebnisse vorstellt und erklärt. Die anderen Teammitglieder wandern von „Ausstellungsstück“ zu „Ausstellungsstück“. Zum Schluss kommen alle Teilnehmenden im Plenum zusammen und diskutieren über die Ergebnisse (Decker & Kaplan, 2023, S. 71).“

eine Wertschätzung aller Sprachfähigkeiten gefördert. Sprachenporträts werden immer häufiger in unterschiedlichsten, pädagogischen Kontexten genutzt und als sinnvolle Methode angesehen, die individuelle Mehrsprachigkeit zu entdecken und darüber ins Gespräch zu kommen (vgl. Gogolin, 2015). Je nach Sprachstand und Altersgruppe der jeweiligen Klasse, in der das Sprachenporträt eingesetzt wird, können die Aufgaben differenziert werden (siehe Kap. 3). So können auch in der Sekundarstufe sprachlich entlastende Maßnahmen und unterstützende Scaffolds sinnvoll sein, wobei die Schreibaufgabe bereits durch das vorangegangene Erstellen der Sprachenbiografie vorbereitet wurde.

### 3 | Adaption für die Primarstufe

Wie das Sprachenporträt in der Primarstufe eingesetzt werden kann, wurde im Rahmen des Seminars „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) an der Universität Siegen<sup>18</sup> diskutiert und eine Adaption auf Grundlage des vorgestellten Kapitels für die 3. Klasse einer Grundschule entwickelt. Diese Adaption wurde von einer Lehrkraft der 3. Klasse einer Siegener Grundschule angewendet und im Anschluss im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews mit der Lehrkraft reflektiert.<sup>19</sup> Im Folgenden wird kurz die Vorgehensweise der Lehrkraft vorgestellt und auf das Interview mit dieser eingegangen.

Zunächst wurde in der Hinführung zum Thema im Plenum allgemein über Sprachen gesprochen. Die Lehrkraft stellte dazu Impulsfragen, wie: *Welche Sprachen kennt ihr? Wie sprecht ihr in der Schule? Wie sprecht ihr zu Hause? Gibt es eine Sprache, in der ihr euch wohler fühlt als in anderen?* In Anlehnung an die ersten Aufgaben des vorgestellten Kapitels „Typen von Mehrsprachigkeit kennenlernen“ sollte dabei das Vorwissen aktiviert und Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Muttersprache oder Dialekt mündlich erarbeitet werden. Zusätzlich hat die Lehrkraft ein Plakat mit Begriffserklärungen zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, Muttersprache, Fremd- und Zweitsprache und Dialekt aufgehängt. Diese Hinführung wurde recht kurz gehalten, damit die Schüler\*innen nicht zu viel theoretischen Input erarbeiten mussten. Die Ausführungen können je nach Leistungsstand und Heterogenität der Klasse variieren, was die Lehrkraft individuell entscheiden sollte.

Ein Vorschlag der Lehramtsstudierenden in dem DSSZ-Seminar zu einer möglichen zusätzlichen Hausaufgabe bestand darin, dass in einem Sprachenstammbaum die Sprachen der Eltern und Großeltern (oder auch Urgroßeltern) festgehalten werden sollen. So könnten die Schüler\*innen mit ihrer Familie ins Gespräch über Sprachen kommen, die in der Familie eine Rolle spielen, in Anlehnung an die Aufgaben aus dem Kapitel des Lehrwerks zur Sprachenbiografie.

Den praktischen Teil des Anfertigen des Sprachenporträts hat die Lehrkraft anschließend – wie im Lehrwerk ebenfalls vorgeschlagen – damit eingeleitet, die Herangehensweise zu modellieren, indem sie eine Silhouette an die Tafel gezeichnet und exemplarisch für die Klasse ausgefüllt hat. Dabei erklärte sie, dass die Farben und Orte, in der die Sprachen eingezeichnet sind, eine

<sup>18</sup> Zum Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ vgl. Decker, Gersdorf, Kaplan & Schlinkmann i.E.

<sup>19</sup> Das Interview wurde transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Dresing & Pehl, 2018, Kuckartz & Rädiker, 2022).

Bedeutung haben und auch verschiedene Symbole genutzt werden können. Hierzu haben die Lehramtsstudierenden in dem Seminar ergänzend Arbeitsblätter entworfen, welche als Hilfestellung dienen können (Abb. 6).

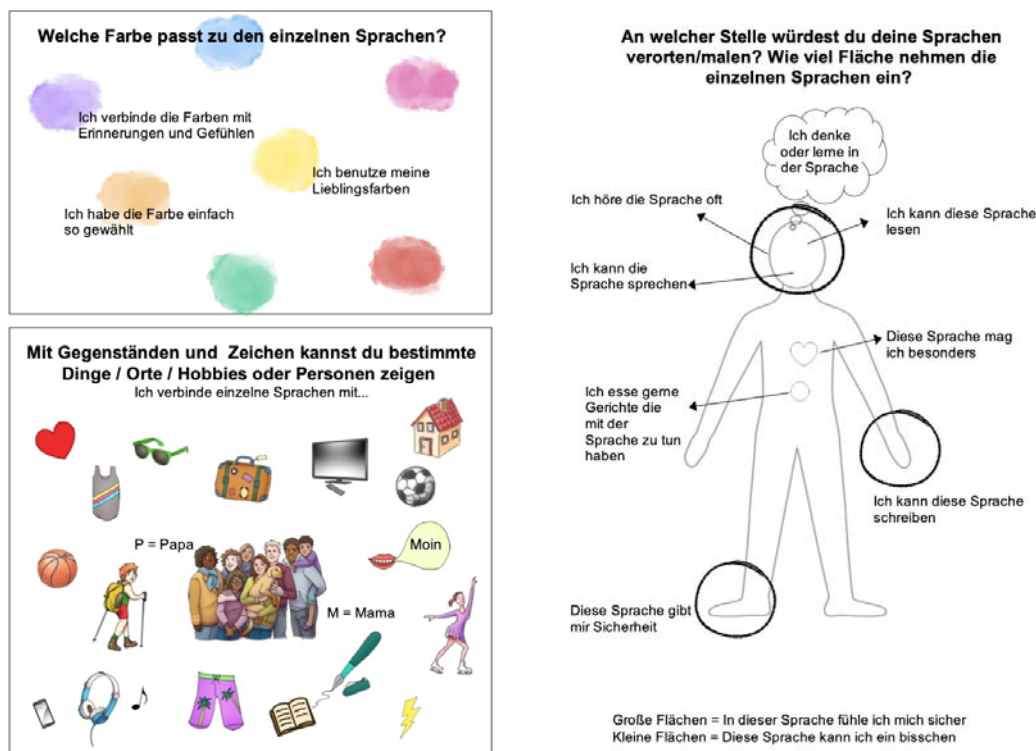


Abb. 6: Arbeitsblätter zu Darstellungsmöglichkeiten im Sprachenporträt

Anschließend fertigten die Schüler\*innen, genau wie im Kapitel zuvor beschrieben, ein Sprachenporträt in Einzelarbeit an und verfassten einen kurzen Begleittext zur Erklärung. Dabei unterstützte die Lehrkraft, gab Beispiele und half bei der Ideenfindung. In dem Interview berichtete die Lehrkraft positiv: „Ich bin dann natürlich rumgegangen und habe auch ein bisschen geholfen, wenn irgendwo eine Frage war, aber das ging eigentlich wirklich selbstständig.“

Das Beispiel in Abb. 7 zeigt das Sprachenporträt einer Schülerin, die einsprachig Deutsch aufgewachsen ist, in der 3. Klasse Englisch als Unterrichtsfach hinzubekommen und Berührungen mit Schwedisch durch ihre Großeltern hat. In dem Begleittext hätte in Bezug auf Türkisch und Holländisch noch näher auf die sprachliche Verbindung eingegangen werden können, jedoch wird deutlich, dass mit dem Sprachenporträt nicht nur Mehrsprachige angesprochen werden, sondern jedem Kind bewusster wird, wie viele Sprachen in ihrem Leben eine Bedeutung haben.



### Sprachenporträt

Du hast bereits gelernt, was ein Sprachenporträt ist. Fertige nun dein eigenes Sprachenporträt an. In deiner Gestaltung bist du frei. Verwende für jede Sprache eine andere Farben und trage Sie in eine Legende ein.

**Tipp:** Denke an: Urlaube, Freunde, Familie, Schule, Musik, Gefühle, Erinnerungen, Essen  
 Welche Sprachen spielen in deinem Leben eine Rolle?

Deine Legende:

- Deutsch
- Englisch
- Schwedisch
- Türkisch
- Holländisch
- \_\_\_\_\_

**Legende = Eine Übersicht**  
 Welche Farbe steht für welche Sprache?  
 Male die Farbe in das Kästchen und schreibe die Sprache auf

Dein Sprachenporträt soll am Ende im Klassenzimmer aufgehängt werden. Schreibe für deine Mitschüler einen Text, in dem du dein Sprachenporträt erklärst.

**Achte darauf,** nur auf jede zweite Linie zu schreiben. Dadurch kannst du deinen Text nachher leichter korrigieren.

Nach dem Lesen sollen keine Fragen offen bleiben. Versuche dich in deine Mitschüler hineinzusetzen. Was könnten sie für Fragen haben?

*wichtigsten ist Türkisch weil ich das Essen dort super lecker finde. Die Farbe Pink weil ich diese Farbe sehr mag wie das Land. Holländisch weil ich das Essen auch sehr mag. Blau weil ich diese Farbe dem Himmel sehr ähnelt.*

*Ich habe Deutsch genommen weil es meine Muttersprache ist. Deswegen ist Deutsch in meinem Herz und an Mund. Ich habe für Deutsch die Farbe Gold genommen weil ich diese Farbe besonders finde. Englisch weil ich in der Schule ganz viel Englisch lerne und weil meine Eltern viel Englisch sprechen. Die Farbe Lilac weil ich sie sehr schön finde. Ich habe Schwedisch genommen weil meine Oma und mein Opa in Schweden ein Haus gekauft haben und mein Opa in eine schwedische Schule geht. Die Farbe Silber weil diese Sprache und das Land am zweit*

**Checkliste**

- Hast du alle Sätze richtig geschrieben?
- Hast du alle Wörter richtig geschrieben?
- Hast du erklärt, warum du die einzelnen Farben gewählt hast? Sind alle farbigen Körperteile erklärt?

Blau steht bei mir für Russisch, weil man das in Russland spricht und es dort oft kalt ist. Ich habe den Bauch blau angemalt, weil ich mit meiner Mutter immer Russisch spreche und die so leckeres Essen kocht.

Abb. 7: Sprachenporträt und Begleittext einer Schülerin der 3. Klasse

Kein einziges Sprachenporträt der Klasse dieser Siegener Grundschule enthielt weniger als drei Sprachen. Positiv hinzu kam, dass zwei Schüler\*innen, die erst seit einigen Monaten aus der



Ukraine in die Klasse aufgenommen wurden und noch über wenig Deutschkenntnisse verfügten, deutliches Interesse an der Aufgabe zeigten und motiviert waren mit der Lehrkraft darüber zu sprechen. Die Lehrkraft erklärte dazu im Interview:

Im Einzelnen ein Gespräch, das fällt Ihnen noch schwer, dann sind sie eher dann auf das, was nötig ist beschränkt und hier war dann tatsächlich, dass sie mir erklärt haben, was, was das Lieblingsessen Borschtsch, diese Suppe, ne? Und haben sich wirklich Mühe gegeben, dass ich das auch verstehe. Das war unwahrscheinlich schön, aber das ist für sie wirklich, glaube ich auch, dann über das Gefühl ist man drangekommen, über Ihre Identität, über die Wertschätzung. Das, glaube ich, war dann der Schlüssel.

Zum Abschluss des Themas sollte noch eine Ausstellung sowie eine Reflexionsrunde im Plenum stattfinden, was aus zeitlichen Gründen nicht möglich war. Die Lehrkraft hielt jedoch im Nachhinein gerade diese Phase für sehr wichtig, wie sie in dem Interview erklärte: „Also ich denke, das ist ganz wichtig, dass man im Plenum noch mal darüber spricht. Was hat euch das jetzt gebracht oder hat euch das was gebracht?“ Auch die Darstellung der Sprachenvielfalt schätzte sie als einen wichtigen Aspekt ein, um die Mehrsprachigkeit der Klasse und das Wissen, welches damit zusammenhängt zu zeigen und wertzuschätzen:

Was ich schön finde, ist, wenn man die Sprachen sammelt. Also wenn man dann einmal irgendwie an der Tafel oder so, was dann alle einmal genau, dass man einmal sammelt und dann wirklich so feststellt, huh, hier sind irgendwie zwanzig Sprachen oder noch mehr, ne? Dann eben die dann die ganze Klasse zusammen hat eigentlich als Sprachschatz, dass man da so ein bisschen, ja, einfach sieht, boah, cool, irgendwie diese Sprachenvielfalt zeigt und dass das was Schönes ist, dass man da dann noch mal den Kindern zeigt, okay, ja wie viel Wissen steckt hier eigentlich drin, was man so gar nicht irgendwie, ja, weil man immer nur quasi Deutsch schreibt und so weiter, dass man da ja gar nicht so darüber nachdenkt eigentlich, wie viel Wissen über andere Sprachen hier drin steckt.

Insgesamt bewertete die Lehrkraft die Anwendung der Sprachenporträts als gewinnbringend für die gesamte Klasse und hätte gern mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung gehabt. Als erste Pilotierung einer Adaption des Kapitels „Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen“ konnten hier bereits wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, was in einer umfassenderen Studie weiterverfolgt werden soll. Die Aufnahme in Lehrwerken für die Primarstufe wäre darüber hinaus wünschenswert.

#### 4 | Fazit und Ausblick

Mehrsprachigkeit einbeziehende Lehrwerke – insbesondere eigenständige Kapitel, die sich mit diesem Thema beschäftigen – stellen ein bisheriges Desiderat dar. So lassen empirische Studien darauf schließen, dass die Bereitschaft, Mehrsprachigkeit im Unterricht einzubeziehen, seitens der (angehenden) Lehrkräfte vorhanden ist (vgl. Fischer, Hammer & Ehmke 2018; Bien-Miller et al., 2019; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Kaplan, 2023). Jedoch fehlen häufig entsprechende Methoden und Anleitungen zur konkreten Umsetzung, so dass nach wie vor eher eine monolinguale Praxis in den Schulen vorherrscht (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Kaplan, 2023). Eine Innovation diesbezüglich stellt das hier vorgestellte Kapitel „Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen“ in dem neu erschienenen Lehrwerk von Cornelsen *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* in Nordrhein-Westfalen dar. Ziel ist es, konkrete Aufgaben und angeleitete Methoden zur Thematisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit im Unterricht anzubieten, um den Einzug des Themas in die schulische Praxis zu erleichtern bzw. zu forcieren. Auf diese

Weise wird eine Entwicklung hin zu einem diversitätsorientierten Deutschunterricht und zum Empowerment aller Schüler\*innen unterstützt. Eine empirische Prüfung der Inhalte des Kapitels steht noch aus. So könnte zukünftig erhoben werden, inwiefern das Kapitel in der Schulpraxis sowie in der Berufsausbildung eingesetzt und wie die Anwendung der Inhalte seitens der Lehrkräfte und der Schüler\*innen eingeschätzt werden. Die Adaption des Kapitels auf weitere Schulformen – wie in Kapitel 3 beispielhaft dargestellt – wird ab dem WiSe 24/25 kontinuierlich in die DSSZ-Seminare integriert, da das Sprachenporträt als Möglichkeit zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht sowohl von Studierenden als auch von Lehrkräften als sehr gewinnbringend eingeschätzt wurde (vgl. Kaplan, i.E.). Kooperiert wird in diesem Zusammenhang mit einem Berufskolleg in Dortmund und mit Gymnasien, Realschulen und Grundschulen in Olpe im Rahmen des bildungsconnector:Olpe (bc:Olpe), einem seit dem Jahr 2020 bestehenden Kooperationsverbund der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken der Universität Siegen, der Kreisstadt Olpe und der allgemeinbildenden Olper Schulen.

## Literatur

- Ahrenholz, B. (2013). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10)*. (S. 3–10). Schneider Verlag Hohengehren.
- Beese, M. (2010). *Sheltered Instruction Observation Protocol The SIOP Model – ein Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Zweitsprachenlernende*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/siop.pdf>
- Bellet, S. (2016). *Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben*. [https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user\\_upload/RED\\_SOZ/PDFs/SBellet\\_Sprachenportraits.pdf](https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_Sprachenportraits.pdf)
- Bien-Miller, L & Wildemann, A. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Bien-Miller, L., Wildemann, A., Andronie, M. & Krzyzek, S. (2019). Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Schmörlzer-Eibinger, M. Akbulut, B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. (S. 143–161). Waxmann.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?. *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*, 1–20. <http://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. In *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93*, 53–70.
- Council of Europe (2007). *Europäisches Portfolio der Sprachen*. <https://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>

- Decker, L., Gersdorf, N., Kaplan, I. & Schlinkmann, E. (Hrsg.) (i.E.). *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul*. universi.
- Decker, L. & Kaplan, I. (2023). Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. In S. Hensel & R. Dettinger (Hrsg.), *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife*. (S. 306–317). Cornelsen.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Europarat (2023). *Europäischer Tag der Sprachen*. <https://www.coe.int/de/web/portal/26-september-european-day-of-languages>
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. (S. 149–184). Waxmann.
- Galling, I. (2011). Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla, (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging - Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_maahs\\_translanguaging.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf)
- Gogolin, I. (2015). Die Karriere einer Kontur: Sprachenportraits. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. (S. 294–304). Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5(1991), H. 43, 6–13.
- Goltsev, E., Kaplan, I., Maahs, I.-M., Olfert, H., Triulzi, M. & Winter, C. (Hrsg.). (i.V.). *Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! - Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung. Schwerpunktheft des Journal for Educational Research Online (jero)*. Waxmann.
- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. *Kompetenzzentrum ProDaZ*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>
- Hensel, S. & Dettinger, R. (Hrsg.). (2023). *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife*. Cornelsen.
- Hodaie, N., Rösch, H. & Treiber, L. (Hrsg.). (2024). *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Waxmann.
- Kaplan, I. (i.E.). (Wie) Lässt sich Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Grundschule thematisieren? Lehramtsstudierende reflektieren über ihre Einstellungen zur Berücksichtigung der Schülersprachen im Unterricht. In L. Decker, N. Gersdorf, I. Kaplan & E. Schlinkmann (Hrsg.), *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul*. universi.
- Kirsch, C. & Catanese, G. (2017). Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten. Eine Fallstudie aus Luxemburg. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2017), 35–47.

- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2023). *Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen* (4., aktualisierte und ergänzte Auflage). Schöningh.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva.
- Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2), 110–114. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2805/>.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Arbeitskreis DaF Rundbrief*, 61, 16–24.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022*.
- Lange, S. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Löffler, H. (2010). *Germanistische Soziolinguistik. (Reihe Grundlagen der Germanistik)*. Erich Schmidt Verlag.
- Oomen-Welke, I. & Dirim, I. (2013) Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Einleitung zu diesem Band. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse. wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. (S. 7–24). Fillibach bei Klett.
- Oomen-Welke, I. & Rösch, H. (2018). Wissen über Sprachen erwerben – Sprachengebrauch reflektieren und respektieren. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse. wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. (S. 179–220). Fillibach bei Klett.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch*. Schöningh.
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Orell Füssli.
- Scheuermann, U. (2016). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. (3. Aufl.). Barbara Budrich.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J. & Weinert, H. (2018). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 161–175.
- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *DaZ-Handbücher*. (S. 3–20). De Gruyter Mouton.
- Tophinke D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 1–14.
- Riehl, C. M. (2013). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. (3. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2018). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Narr Francke Attempto.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. R. Riper & Co. Verlag.

Wojnesitz, A. (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Waxmann.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hrsg.). (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio 15+ für junge Erwachsene*. Sekundarstufe II. Veritas. [https://www.oesz.at/download/publikationen/esp15\\_gesamt\\_webversion.pdf](https://www.oesz.at/download/publikationen/esp15_gesamt_webversion.pdf).