

Hochschule Bremen Neustadtswall 30 D-28199 Bremen

An den  
Landtag Nordrhein-Westfalen  
Referat I.A.2/A15  
- Ausschuss für Schule und Bildung -  
Platz des Landtages 1  
40221 Düsseldorf

LANDTAG  
NORDRHEIN-WESTFALEN  
18. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME**  
**18/1646**

A15, A19

Bremen, 05.08.2024

**Sachverständige Stellungnahme zum Antrag der Fraktion SPD**

**(Drucksache 18/9158 – A15 – Mehrsprachigkeit)**

**Schriftliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Bildung am 10.09.2024**

**Prof. Dr. Wiebke Scharff Rethfeldt**  
Leitung  
Angewandte Therapiewissenschaften  
Logopädie  
Fakultät 3 Gesellschaftswissenschaften  
Hochschule Bremen  
Neustadtswall 30  
D-28199 Bremen

Tel. +49 421 5905 3768

w.scharff.rethfeldt@hs-bremen.de

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bedanke mich für die Einladung und Gelegenheit, zum Antrag Stellung nehmen zu können. Der Bitte, diese schriftlich zu übermitteln, komme ich hiermit gerne nach.

Der Antrag der Fraktion SPD untergliedert sich in drei Bereiche: (I) eine Beschreibung der Ausgangslage, davon ausgehend formulierte (II) Feststellungen des Landtags, sowie folgernd verschiedene (III) an die Landesregierung gestellte Forderungen des Landtags.

Entsprechend meiner Forschungsgebiete beschränke ich mich als Sachverständige auf die Argumentationsgrundlage des Antrags mit allgemeinen Empfehlungen, zu deren Einordnung es zunächst einer Begriffsklärung bedarf. Die nachfolgende Stellungnahme gibt dabei meine persönliche Einschätzung hinsichtlich der evidenzbasierten Sachlage wieder. Ich habe bis heute weder für Parteien, staatliche Stellen, Interessensverbände, noch für Unternehmen eine entsprechende Stellungnahme abgegeben.

Für Fragen und weitergehende Erläuterungen stehe ich gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen



Prof. Dr. Wiebke Scharff Rethfeldt

## Sachverständige Stellungnahme zum Antrag der Fraktion SPD

### (Drucksache 18/9158 – A15 – Mehrsprachigkeit)

#### Schriftliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Bildung am 10.09.2024

#### Begriffe

**Mehrsprachigkeit** ist ein Prozess, der sich durch verschiedene Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umfeld auszeichnet. Eine erwachsene Person kann von Kindheit an mehrsprachig sein, sie kann aber auch mehrsprachig werden, indem sie eine weitere Sprache erst im Laufe ihres Lebens erwirbt. Dabei ist es unerheblich, ob dies aufgrund sozialer Kontakte, Interesse, Motivation oder auch Migration erfolgt. Eine mehrsprachige Person kann ihre Sprachen routiniert in unterschiedlichen Kontexten und zu sehr unterschiedlichen Zwecken mit äußerst unterschiedlichen Anforderungen einsetzen, u. a. für das Familienleben, für die Schul- oder Ausbildung sowie für berufliche Aufgaben. **Eine mehrsprachige Person muss daher also nicht über die gleichen kommunikativen Fähigkeiten in den jeweiligen Sprachen verfügen<sup>1</sup>**, und dies trifft auch auf solche Kinder zu, die zwei oder mehr Sprachen von Geburt an erwerben<sup>2</sup>.

Im vorliegenden Antrag findet der Begriff Mehrsprachigkeit in äußerst verschiedenen Bezügen und auf unterschiedlichen mikro- und makrosoziologischen Ebenen Anwendung, welche bei der Ableitung von Maßnahmen berücksichtigt werden sollten. In der Bundesrepublik Deutschland gilt **Zuwanderung als primär bedingender Faktor** für die Mehrsprachigkeit von Individuen, nicht die seitens der Europäischen Union unterstützte Sprachenpolitik mit dem Ziel einer mehrsprachigen Pflichtschulbildung<sup>3</sup>. Wengleich Deutschland in den letzten Jahren eine zunehmende Wachstumsrate an internationalen MigrantInnen verzeichnete, waren Migrationsbewegungen überwiegend innerhalb des europäischen Sprachraums zu beobachten. Somit umfasst der **Begriff der internationalen Familiengeschichte** nicht alle in Deutschland lebenden Menschen mit Einwanderungsgeschichte.

In der vorliegenden Stellungnahme wird das Konzept des Migrationshintergrundes nach der Definition des Statistischen Bundesamtes verwendet. Im Jahr 2023 hatten 43,1% aller Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund überwiegend ohne eigene Migrationserfahrung, wobei der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Westdeutschland deutlich höher als der Anteil in Ostdeutschland lag<sup>4</sup>. Es ist zu erwarten, dass sich der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an der deutschen Bevölkerung weiter erhöhen wird. **Damit verbunden werden sich auch die Bedarfe und Anforderungen zur Ermöglichung einer schulischen und gesellschaftlicher Teilhabe weiter verändern – müssen.**

Wichtig ist zu bedenken, dass **Konstrukte wie ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘** keine Schlussfolgerungen auf die jeweiligen Spracherwerbsbedingungen zulassen. Hierzu bedürfte es einer

<sup>1</sup> Rowland, C. (2013). *Understanding Child Language Acquisition* (1st ed.). Routledge.

<sup>2</sup> Scharff Rethfeldt, W. (2023). *Kindliche Mehrsprachigkeit - Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Thieme.

<sup>3</sup> Europäische Kommission (2017). Document 52017DC0673: MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017

<sup>4</sup> Statistisches Bundesamt (2024). Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Erstergebnisse 2023. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220237005.html>

differenzierten Betrachtung individueller Mehrspracherwerbsbedingungen. **Dabei bestimmt das Zusammenspiel einer Reihe vielfältiger Einflussfaktoren den Mehrspracherwerb** (Abbildung 1). D.h., zahlreiche und verschiedene Faktoren bestimmen im zeitlichen Entwicklungsverlauf die Qualität und das Gelingen des Erwerbs von Sprachkompetenzen in mehr als einer Sprache und somit, ob ein in einer mehrsprachigen Umgebung (z.B. Familie, Einrichtung, Gesellschaft) aufwachsendes Kind neben der einen Sprache auch einer/mehreren weiteren bestimmten Sprache/n hinreichend exponiert ist, sodass es überhaupt mehrsprachig werden kann (**Erwerb**). Die Faktoren beeinflussen zudem, ob seine Mehrsprachigkeit im Entwicklungsverlauf erhalten bleibt (**Erhalt**), oder ob es eine seiner Sprachen womöglich wieder verliert (**Verlust**) und in der Folge als monolinguales Kind operiert, wobei seine Sprachkompetenz auch in diesem Fall auf einem nicht mit dem monolingualen Spracherwerb vergleichbaren Entwicklungspfad fußt.

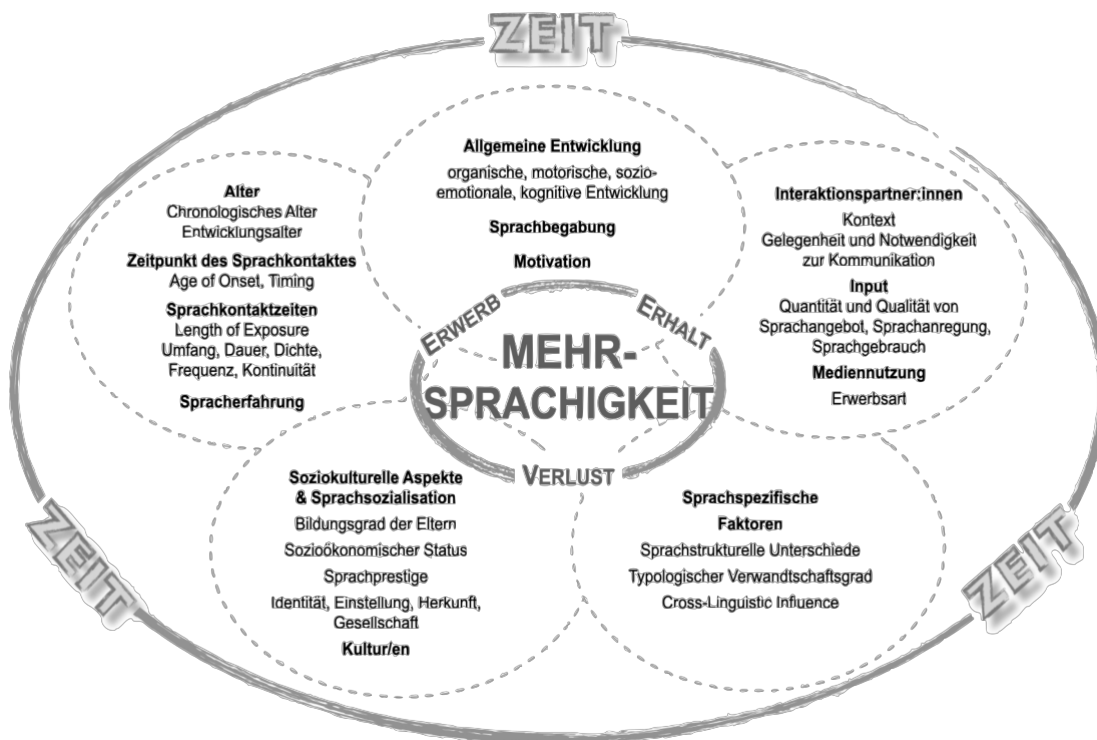


Abb. 1: Modell der Einflussfaktoren des Mehrspracherwerbs (Scharff Rethfeldt, 2023, S. 79)

Mehrsprachigkeit stellt für erfolgreiches Lernen kein Hindernis dar. Kompetenz in mehr als einer Sprache ist ein wichtiges schulisches Bildungsziel. Dennoch haben zahlreiche Studien wiederholt eine Verbindung zwischen mehrsprachigen Kindern und Sprach- und Schulleistungsschwierigkeiten und/oder eine Koppelung von Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung aufgezeigt<sup>5</sup>. Sprache ist eindeutig eine Schlüsselkompetenz für schulische Bildung. Aber auch Sprachen sind eine Schlüsselkompetenz für gesellschaftliche Teilhabe.

<sup>5</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bertelsmann.

## Spracherwerbsbedingungen

### **Kinder mit Migrationshintergrund bilden keine homogene Gruppe.**

Viele Kinder mit Migrationshintergrund leben mit ihren Familien bereits in der 2. oder 3. Generation in Deutschland. Dabei erhalten die Generationen jeweils andere Zugänge in die Gesellschaftssprache und finden auch unterschiedliche Bedingungen und Voraussetzungen zum Erwerb und Erhalt der Herkunftssprache/n vor. In der Regel verfügen Sprecherinnen und Sprecher der 3. Generation über unzureichende Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache<sup>6</sup>.

Ab der 2. Generation im Aufnahmeland Deutschland sind viele Kinder mit Migrationshintergrund deutsche Staatsangehörige (teilweise zusätzlich ausländische Staatsangehörige). Dabei lassen Herkunft oder Nationalität (z.B. Türkei) keine Rückschlüsse auf Art und Anzahl der Sprachen im familialen Sprachgebrauch zu (z.B. Türkisch, Arabisch, Kurmandschi oder Zaza, neben Deutsch und ggf. weiteren Sprachen). **Für eine angemessene Identifikation mehrsprachiger Kinder sowie für Ziele wie der Zuführung zu Maßnahmen z.B. zwecks besonderer sprachfördernder Unterstützung oder auch Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), bedarf es daher für jedes Kind zunächst einer zentralen Voraussetzung: der qualitativen Erhebung der individuellen Sprachexposition seit dem ersten Lebensjahr.** Denn erst diese erlaubt eine Einordnung des (Mehr-)Spracherwerbsverlaufs und folglich Einschätzung sprachlicher Kompetenzen, wie Sprechen und Verstehen von Sprache sowie in einer bestimmten Sprache, und schließlich deren Bedeutung als mögliche Ressource für den bildungssprachlichen (Deutsch-)Erwerb. Damit bilden Informationen zu Qualität und Quantität der individuellen Sprachexposition eine wichtige Voraussetzung zur Ableitung geeigneter Maßnahmen wie der Förderung zum Erwerb bildungssprachlicher Sprachkompetenzen oder zur Förderung der phonologischen Bewusstheit.

### **Mehrsprachige Kinder bilden keine homogene Gruppe.**

Die individuelle Sprachexposition ist abhängig von den im kindlichen Umfeld agierenden Erwachsenen der jeweiligen Sprache(n) sowie vom qualitativen und quantitativen Sprachangebot in allen Sprachen, die für ein Kind zur Bewältigung seines mehrsprachigen Alltags relevant sind. **Dabei ist es wichtig sicherzustellen, dass ein mehrsprachig aufwachsendes Kind pro Sprache hinreichend und durchgängig sprachlich angeregt wird,** um seine sprachlichen Fähigkeiten in einer bestimmten Sprache weiterentwickeln zu können. Mehrsprachige Kinder erhalten im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern pro Sprache deutlich weniger Anregung. Denn die Menge des sprachlichen Angebots in jeder Sprache ist geringer, wenn sich das Sprachangebot auf zwei oder mehr Sprachen verteilt<sup>7</sup>.

Für eine angemessene Sprachförderung ist es daher entscheidend, dass die Erwachsenen im Umfeld eines mehrsprachigen Kindes (z.B. Eltern, pädagogische Fachkräfte) ihr sprachliches Angebot in den jeweiligen Sprachen des Kindes erhöhen. Insofern sollten erwachsene Sprecherinnen und Sprecher bei jedweden Sprachfördermaßnahmen von Beginn an einbezogen und angeregt werden, für die Interaktion jene bestbeherrschten Sprachen zu nutzen, in denen ein reichhaltiges Sprachangebot erbracht werden kann. **Ein vielfältiges und ausdifferenziertes Sprachangebot in jeder der betreffenden Sprachen kann zu einem gelingenden Mehrspracherwerb beitragen.** Je größer die Anzahl der sich an ein Kind richtenden Sprecherinnen und Sprecher dabei ist, desto eher gelingt es insbesondere Kindern, die als weitere Sprache eine Herkunftssprache/Minderheitensprache verwenden, ihre bilinguale Sprachkompetenz zu erhalten und weiter zu entwickeln<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Montrul, S. (2012). Bilingualism and the Heritage Language Speaker. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Eds.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Routledge.

<sup>7</sup> Hoff, E. (2020). Lessons from the study of input effects on bilingual development. *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 82-88.

<sup>8</sup> Gollan, T. H., Starr, J., & Ferreira, V. S. (2015). More than use it or lose it: the number-of-speakers effect on heritage language proficiency. *Psychonomic bulletin & review*, 22(1), 147-155.

**Da sich quantitative und qualitative Sprachexposition, Zugänge zum Sprachangebot und folglich Spracherwerbsbedingungen von Kindern, die in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, von einsprachig aufwachsenden Kindern grundsätzlich unterscheiden, sind weder ihr Sprachentwicklungsverlauf noch ihre Sprachleistungen mit monolingualen Standards vergleichbar.**

## Deutsch als Schlüsselkompetenz

**Sprachliche Vielfalt wird zwar durchaus wahrgenommen, jedoch ungleich konnotiert.** Dies hat ambivalente Konsequenzen. Einerseits wird die Sprachenvielfalt Europas geschätzt und in den Mehrspracherwerb in Bildungskontexten als wirtschaftlich wertvolle Ressource investiert. Andererseits wurde der monolinguale Habitus<sup>9</sup> bis heute nicht überwunden, welcher vorrangig im deutschen Bildungssystem eine erfolgreiche Entfaltung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sowie die Anerkennung von Mehrsprachigkeit durch eine eher abwertende als befürwortende Haltung verhindert<sup>10</sup>. Als Spiegel heterogener Migrationsverhältnisse wird Mehrsprachigkeit eher problematisch gesehen, sofern die Herkunftssprachen nicht den in Schulen vermittelten Fremdsprachen entsprechen und ein Deutsch sprechendes Elternteil die Sprache der Schule im Elternhaus fördert. Hierdurch wird der Stellenwert der Familiensprache auf ihre Bedeutung für einen erfolgreichen schulischen Werdegang reduziert. Andere Sprachen hingegen werden positiv angesehen, sofern sich ihr Wert in Bildungskontexten erkennen lässt.

Dieser ambivalente Umgang mit Mehrsprachigkeit steht in engem Zusammenhang mit der betreffenden Herkunftssprache und dem mit ihr verbundenen Sozialprestige. Das sog. Sprachprestige bedeutet, dass nicht alle Sprachen gleichermaßen sozial angesehen sind. So erfahren die Sprecherinnen und Sprechern von Minderheitensprachen geringes Ansehen und eine Abwertung ihrer Sprache(n). Dies erfahren auch einige mehrsprachige Kinder in Deutschland in solchen strukturellen Kontexten oder pädagogischen Institutionen wie z. B. Kita oder Schule, wo vor allem eine Sprache relevant ist: Deutsch<sup>10</sup>.

**Inmitten eines zunehmenden Bewusstseins für die hohe Komplexität superdiverser Gesellschaften<sup>11</sup>,** fokussieren bildungspolitische Maßnahmen vorrangig noch immer das Konstrukt eines mehrsprachigen Kindes mit Migrationshintergrund und dessen Sprachpraxis als problematisch, sofern diese von einem deutsch-monolingualen Normverständnis abweichen. So stellt die **Beherrschung der Sprache Deutsch noch immer eine einschlägige Voraussetzung für Bildungserfolg** und zukünftige Beschäftigung dar<sup>12</sup>. Zugleich verfolgen Schulen in Deutschland noch immer vorrangig monolingual ausgerichtete Bildungskonzepte<sup>13</sup>.

Obgleich die sprachliche und kulturelle Diversität in den Schulklassen kontinuierlich zugenommen hat, zeichnen sich die **Lehrpläne** der einzelnen Bundesländer weiterhin durch einen eher statischen und etablierten monolingualen Fokus aus. So ist dem Entwurf zu den *Richtlinien Bildungs- und Erziehungsgrundsätze für die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen vom 18.08.2023*<sup>14</sup> zu entnehmen, dass „für alle Schülerinnen und Schüler [sind] bildungssprachliche Kompetenzen insbesondere in der deutschen Sprache eine wesentliche Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg“ bleiben. **Damit bleiben verschiedene Bemühungen, sprachliche Vielfalt als Ressource**

<sup>9</sup> Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

<sup>10</sup> Dean, I. (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4, 54-67.

<sup>11</sup> Vertovec, S. (2013). Super-diversity and its implications. In S. Vertovec (Ed.) *Anthropology of migration and multiculturalism* (S. 65-95). Routledge.

<sup>12</sup> Guven, C., & Islam, A. (2015). Age at migration, language proficiency, and socioeconomic outcomes: evidence from Australia. *Demography*, 52, 513-542.

<sup>13</sup> Panagiotopoulou, J.A., & Rosen, L. (2018). Denied inclusion of migration-related multilingualism: an ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany. *Language Education*, 32, 394-409.

<sup>14</sup> Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule. Lehrplannavigator, [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/RiLi2023/Entwurf\\_RiLi\\_VerbBtlg\\_2023\\_08\\_18.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/RiLi2023/Entwurf_RiLi_VerbBtlg_2023_08_18.pdf)

**für das Lernen und Leben in einer komplexen Gesellschaft einzubeziehen, inkonsistent.** Die Bemühungen und Maßnahmen sind fragmentiert und konzentrieren sich weiterhin auf ein schülerfokussiertes Defizitmodell<sup>15</sup>, anstatt die einsprachige Normorientierung im Klassenraum in Frage zu stellen<sup>16</sup>. So bleibt ausschließlich Deutsch weiterhin das entscheidende Sprachmedium für die Bildung – und dies bildet sich auch in der Deutung der Ergebnisse der PISA-Studien ab.

#### Deutung der PISA-Ergebnisse

In der Öffentlichkeit werden als Reaktion auf die im internationalen Vergleich in den PISA erbrachten Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland häufig Maßnahmen wie gezielte Sprachförderung diskutiert. **Im vorliegenden Antrag wird wiedergegeben, dass auch im Jahr 2022 ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte angibt, dass sie zu Hause meist eine andere Sprache sprechen als jene, in der ihre schulisch erwartete Leistungsfähigkeit mittels PISA-Tests geprüft wurde.** Untersucht wurden u.a. die Kompetenzen in den Domänen Mathematik und Lesen anhand von Aufgaben, zu deren erfolgreicher Bearbeitung und Lösung bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen erforderlich sind. So erlauben die Testergebnisse nur sehr eingeschränkte Rückschlüsse auf jene Fähigkeiten, die primär Gegenstand der Überprüfung sein sollen, wenn zuvor nicht gesichert ist, dass das zur Prüfung eingesetzte Medium auch hinreichend beherrscht wird und während der Vermittlung des für die Lösung der Aufgaben erforderliche Wissen auch hinreichend beherrscht wurde. Das bedeutet auch, dass die PISA-Ergebnisse keinen expliziten Rückschluss auf die zugrundeliegenden sprachlichen Kompetenzen von – insbesondere mehrsprachigen – Schülerinnen und Schüler zulassen, zumal das Verfahren nicht mit der Zielsetzung einer Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten konzipiert wurde.

So kann lediglich festgehalten werden: die **Lesekompetenzen** der 15-Jährigen in 2022, die in der Regel zum **Schuljahr 2013/14** mit dem schulischen Schriftspracherwerb begonnen haben, sind im Vergleich zu den Ergebnissen aus 2012 jener Schülerinnen und Schüler als deutlich geringer einzustufen, die zum **Schuljahr 2003/04** in die Schule eingetreten waren.

**Seither haben sich mehrere Bedingungen verändert, die für einen zielführenden Schriftspracherwerb und damit erfolgreiche Lesekompetenzen notwendig sind.**

Zu den veränderten **Bedingungen im schulischen Bereich** zählen z.B. reduzierte Aufmerksamkeit und Ablenkung durch für den Unterricht eingesetzte digitale Geräte sowie im Unterricht von Mitschülerinnen und Mitschülern verwendete digitale Geräte (wie Verbraucher sie erst seit 2007 kennen)<sup>17</sup>, veränderte und unzureichend evidenzbasierte Konzepte in der Vermittlung und Verwendung von Schriftsprache, eine unzureichende Vermittlung von Dekodierungs- und Sprachverständnisstrategien, oder Beeinträchtigungen durch den Mangel an Lehrkräften.

Auch innerhalb der **Schülerschaft** haben sich die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb und damit verbundene Lesekompetenzen verändert. So hat z.B. der Anteil jener Schülerinnen und Schüler zugenommen, die in einem bemerkenswerten zeitlichen Umfang digitale Geräte nutzen und vermehrt über Bildschirmmedien dargebotene Inhalte konsumieren, sowie weniger Printmedien nutzen bzw. lesen oder vorgelesen bekommen. Auch wächst seither ein größerer Teil der Schülerschaft in einem sozial benachteiligten Umfeld auf, z.B. in nach SGB II Leistungen beziehenden Familien, sodass für sie deutlich weniger zeitliche, materielle und personelle

<sup>15</sup> Erling, E. J., Radinger, S., & Foltz, A. (2020). Understanding low outcomes in English language education in Austrian middle schools: the role of teachers' beliefs and practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), 412–428.

<sup>16</sup> Cunningham, C. (2019). 'The inappropriateness of language': discourses of power and control over languages beyond English in primary schools. *Language and Education*, 33(4), 285-301.

<sup>17</sup> OECD (2024). *PISA in Focus. Managing screen time: how to protect and equip students against distraction*. OECD Publishing.

Ressourcen zur Unterstützung zur Verfügung stehen, welche zu ungleichen Voraussetzungen gegenüber jenen führen, die aus sozial privilegierten oder bildungsnahen Familien stammen.

Hingegen sind eine mehrsprachige Erziehung oder ein nicht-deutscher Sprachgebrauch im Elternhaus nicht ursächlich für unzureichende Lesekompetenzen. **So kann eine nicht-deutsche Sprachpraxis in Familien nicht zur Begründung der im OECD-Vergleich unterdurchschnittlichen Ergebnisse herangezogen werden. Dies zeigen Sonderauswertungen der internationalen PISA-Studie.** Werden die PISA-Ergebnisse in den Domänen Mathematik und Lesen für die Variablen Schulen und Schülerinnen/Schüler kontrolliert, lassen sich vielmehr länderbezogene Unterschiede ableiten. Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Eltern häufiger eine Minderheitensprache verwenden, erreichen im internationalen Vergleich keine geringeren Leistungen. In den meisten Ländern hat der häusliche Sprachgebrauch keinen nachweislichen Einfluss auf die Schulleistungen. In wenigen Ländern (z.B. Finnland, Kanada, Neuseeland, Singapur) steht der häufige Gebrauch einer Herkunfts-/Minderheitensprache im Elternhaus sogar in einem positiven Zusammenhang mit den im PISA-Test erbrachten Mathematik- und Leseleistungen<sup>18</sup>.

#### Häuslicher Sprachgebrauch

Die Ergebnisse des Mikrozensus 2021<sup>19</sup> deuten darauf hin, dass nahezu 80 % aller in Privathaushalten in Deutschland lebenden Menschen zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen. Während 15 % neben Deutsch zu Hause noch mindestens eine weitere Sprache verwenden, sprechen lediglich 5% kein Deutsch, sondern ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen. **So lässt sich ableiten, dass etwa ein Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund nur Deutsch im eigenen Haushalt spricht**, während die Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund neben Deutsch eine oder mehrere Sprachen verwendet.

**Wurde nicht-deutschsprachigen Eltern in der Vergangenheit davon abgeraten, mit ihrem Kind in ihrer eigenen Sprache und stattdessen besser Deutsch zu sprechen, konnten sie ihr Kind sprachlich insgesamt weniger anregen und damit seine sprachliche Entwicklung nicht fördern, wie es in einer gut beherrschten Sprache möglich wäre.**

Wenn Eltern eine unzureichend beherrschte Sprache mit ihrem Kind verwenden ist in der Folge davon auszugehen, dass sie ihrem Kind ebenfalls weniger oder nicht vorlesen. Dies kann den kindlichen Erwerb von Literacy und phonologischer Bewusstheit sowie schließlich die Lesekompetenzen beeinträchtigen.

#### Familiäre und schulische Förderung von Literacy

Die IGLU-Studie 2021<sup>20</sup> zur Lesekompetenz von Grundschülerinnen und Grundschulern zeigt sehr deutlich, dass unverändert seit 2001 die Lesekompetenz in keinem anderen untersuchten Land so stark von der sozialen Herkunft abhängt wie in Deutschland.

Die prädiktiven Wirkungen von kind- und familienbezogenen Faktoren sowie solchen der häuslichen Lernumgebung gelten in Bezug auf Lese- und schriftsprachliche Kompetenzen in vielen nationalen

<sup>18</sup> Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123-137.

<sup>19</sup> Statistisches Bundesamt (2021). Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021 – Fachserie 1 Reihe 2.2 – 2021 (Endergebnisse).

<sup>20</sup> McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.

und internationalen Studien bereits als gut untersucht<sup>21</sup>. Einen wesentlichen Prädiktor für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb und folglich Lesekompetenz bildet die frühe Lesesozialisation, d.h. der **Zugang zu Literacy fördernden Ressourcen in den ersten Lebensjahren**. So wird angenommen, dass mehr Bücher zu Hause zu mehr (Vor-)Lesen führen, was wiederum zu einem größeren Wortschatz, einer höheren grammatikalischen Genauigkeit und einem besseren Leseverständnis führt<sup>22</sup>. In mehrsprachigen Familien ist es in Bezug auf die spätere Lesekompetenz entscheidend, dass es bereits vorschulisch einen ausreichenden Zugang zu den Ressourcen in den betreffenden Sprachen gibt<sup>23</sup>.

Der Eintritt in die Schule verändert für viele mehrsprachige Familien den Fokus auf die Alphabetisierungsentwicklung in der Schulsprache (hier Deutsch), wobei **einige Kinder den Status quo der Herkunftssprache in Frage stellen**<sup>24</sup>. In Ländern wie Deutschland gibt es bislang keine feste Verpflichtung im schulischen Lehrplan, um eine durchgängige und nachhaltige Literacy bei Mehrsprachigen zu unterstützen. So gibt es Hinweise darauf, dass in den späteren Grundschuljahren die meisten mehrsprachigen Kinder ihr Leseverhalten auf die Gesellschafts-/Schulsprache umstellen, die zu Hause jedoch nicht gefördert wird/werden kann. Denn **Deutschkenntnisse werden in der Öffentlichkeit oft als Gradmesser für eine gelungene Integration herangezogen**. Der damit verbundene Anpassungsdruck auf den familiären Sprachgebrauch ist entsprechend groß und in vielen mehrsprachigen Familien ein wesentlicher Faktor für die Sprachwahl zugunsten der späteren Schulsprache Deutsch. Das bedeutet, obgleich die Mehrsprachigkeitsforschung darlegen kann, dass mit Blick auf spätere Fähigkeiten in der Bildungssprache und damit einhergehende soziale Integration, Eltern ihre Kinder besser und durchgängig in ihrer Erstsprache(n) sozialisieren sollten, sind viele Familien weiterhin dazu geneigt, mit ihrem Kind dennoch Deutsch zu verwenden, selbst wenn sie die Sprache weniger gut beherrschen.

Die Entwicklung der Lesekompetenz wird als Bestandteil der alltäglichen Mehrsprachigkeit und Alphabetisierung durch Kontext, Inhalt und Medien beeinflusst. **So ist es wichtig zu verstehen, dass Alphabetisierung zwar eine individuelle Leistung ist, die aber nicht isoliert erreicht werden kann**<sup>25</sup> – Voraussetzung sind Aktivitäten zur Literacy-Förderung und Alphabetisierungspraktiken zu Hause und eine explizite sowie nach gegenwärtigem Forschungsstand evidenzbasierte Instruktion in der Schule. Sozial privilegierte Eltern setzen oft kreative Maßnahmen ein, um eine bilinguale und biliterate Entwicklung zu unterstützen, einschließlich häuslichem oder privatem Unterricht, Einsatz von Technologien, Aufenthalte in einem Land, in dem die Sprache verwendet wird, sowie Print- und audiovisuelle Medien<sup>24</sup>.

**Der Zugang zu geeignetem Lesematerial, die den Sprachen des kindlichen Alltags entsprechen, eine positive Einstellung zum Lesen, sowie insbesondere das (Vor-)Lesen zum Vergnügen in der Herkunftssprache sind notwendig für eine gelingende Lesekompetenz mehrsprachiger Kinder.** Es ist eine solche vorteilhafte Lesesozialisation, die den sog. Matthäus-Effekt<sup>26</sup> erklärt, nach welchem gute Leserinnen und Leser im Verlauf immer besser werden, während Kinder mit geringeren Lesefähigkeiten im Vergleich immer weiter zurückfallen.

Da Lesen und die Vermittlung zum Erwerb der Schriftsprache in Herkunftssprachen außerhalb der schulischen Lehrpläne in der Regel weniger gut organisiert sind, zeigt sich der Zusammenhang bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern als besonders anfällig. So deuten Studien darauf hin, dass es

---

<sup>21</sup> Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Impact of Pre-School on Young Children's Cognitive Attainments at Entry to Reception. *British Educational Research Journal*, 30(5), 691–712

<sup>22</sup> Krashen, S. 1993. *The Power of Reading*. Libraries Unlimited.

<sup>23</sup> Song, K. 2016. "Nurturing Young Children's Biliteracy Development: A Korean Family's Hybrid Literacy Practices at Home." *Language Arts*, 93 (5), 341–353.

<sup>24</sup> Little, S. 2020. "Whose Heritage? What Inheritance? Conceptualising Family Language Identities." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (2), 198–212.

<sup>25</sup> Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.

<sup>26</sup> Stanovich, K. E. (1986.) "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy." *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406.



für eine gelingende mehrsprachige und biliterate Entwicklung sowohl eines unterstützenden Netzwerks im sozialen Umfeld, als auch eines geregelten Bildungskontextes bedarf<sup>27</sup>.

**Dies trifft in besonderem Maße auch auf solche Kinder zu, die von einer gesundheitsbedingten Störung der Sprachentwicklung betroffen sind.** Die mit solchen gesundheitsbedingten Störungen verbundenen Sprachverarbeitungsdefizite, die **mindestens 10% aller ein- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder betreffen**<sup>28</sup>, können sich im Zuge des Erwerbs von Schriftsprache als Legasthenie manifestieren. Logopädisch unbehandelt bzw. in der Schule sprachheilpädagogisch unzureichend unterstützt, können gesundheitsbedingte Störungen der Sprachentwicklung sowohl bei einsprachig als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern die oben dargestellten negativen Effekte zusätzlich verstärken.

Im internationalen Vergleich gelingt es diesbezüglich in anderen Bildungssystemen besser, Bildungserfolg und -gerechtigkeit unabhängig von der familiären Herkunft zu ermöglichen.

### Bisherige und gegenwärtige Maßnahmen

**Integration u. a. durch Förderung der Bildungsbeteiligung erhält mit Blick auf die Bevölkerungsentwicklung einen zunehmenden Stellenwert und erfordert veränderte Maßnahmen.**

In den vergangenen 60 Jahren hat die Bundesrepublik mehr als 20 Millionen Zuwanderinnen und Zuwanderer aufgenommen. Dennoch ist das öffentliche System überwiegend einsprachig ausgerichtet, wenngleich in der Vergangenheit Maßnahmen entwickelt wurden, die z.B. Türkisch, Italienisch, Portugiesisch fokussierten – Sprachen der ehemaligen sog. Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter. Zu diesen Maßnahmen zählen zusätzlicher Unterricht in Schulen wie z.B. *Deutsch für Ausländerkinder*, später *Herkunftssprachlicher Unterricht*, oder auch Bemühungen in Form von übersetzten Formularen und Broschüren, deren Nutzen jedoch eine hinreichende Alphabetisierung in den Herkunftssprachen voraussetzt. Es bleibt jedoch offen, inwieweit die im Zusammenhang mit solchen Maßnahmen gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse mit Blick auf die heutige, veränderte Migrationssituation und superdiverse Gesellschaft dienlich sein können.

So bedarf es einer kritischen Reflexion, ob und inwieweit die in die Forschung, Lehre und Praxis eingeflossenen Erkenntnisse zum Deutscherwerb, die vorrangig auf in den vergangenen Dekaden durchgeführten Studien basieren, noch ansatzweise eine belastbare Grundlage für die aktuell zu bewältigenden Erwerbssituationen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ), bzw. Dritt-, Viert-, Fünftsprache unter deutlich veränderten Bedingungen in einer superdiversen Gesellschaft bieten können. Diese betreffen z.B. die veränderten vielfältigen Kontextfaktoren von Migration, die verschiedenen beteiligten Sprachen, deren Sprachenkombinationen sowie Kulturen, den technischen Fortschritt und die Nutzung von Internetdiensten, die damit neue Realitäten geschaffen haben, und das Kommunikationsverhalten im Allgemeinen maßgeblich verändern.

Neuere Forschungsarbeiten in (frühen) Bildungsbereichen zeigen, dass einsprachige Ideologien und Praktiken **ineffektiv** sind<sup>29</sup>. Hierzu gehören auch **sämtliche Praktiken und Instrumente, die Sprachleistungen mehrsprachiger Kinder orientiert an monolingualen Normen messen, einschätzen, diagnostizieren oder fördern**. Im Ergebnis bieten sie weder positive

<sup>27</sup> Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64, 95-114.

<sup>28</sup> Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, 11(7), e0158753.

<sup>29</sup> Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Bildungserfahrungen noch die pädagogische und kognitive Unterstützung, die mehrsprachige Kinder für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe benötigen<sup>303132</sup>.

Studien in Deutschland zeigen, dass im Vorschulalter flächendeckend durchgeführte sog. **Sprachstandserhebungen** insbesondere bei mehrsprachigen Kindern zu falsch-positiven bzw. falsch-negativen Ergebnissen führen<sup>33</sup>, sodass mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund von besonders folgeschweren Risiken betroffen sind: der Zuführung für ihren weiteren Entwicklungsverlauf inadäquaten Maßnahmen. In Fällen solcher Fehlallokationen bleiben von einer gesundheitsbedingten Sprach- oder Kommunikationsstörung betroffene mehrsprachige Kinder im Vergleich zu einsprachig mit Deutsch aufwachsenden Kindern häufiger unerkannt und werden den für sie ineffektiven Sprachfördermaßnahmen zugeführt, während mehrsprachige Kinder in logopädischen Praxen zur Sprachtherapie vorstellig werden, obgleich sie sprachgesund sind<sup>34</sup>. Gleichzeitig liegt der von einer sprachgesundheitlichen Beeinträchtigung betroffene Anteil der sprachtherapeutisch versorgten Kinder ohne Migrationshintergrund im Vorschulalter höher als jener mit Migrationshintergrund<sup>33</sup>. D. h., **mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund werden nicht oder zu spät den für sie angemessenen Maßnahmen zugeführt**. Bisherige im frühpädagogischen Fachbereich durchgeführte Sprachstandserhebungen tragen demnach eher zur Fehlversorgung von mehrsprachigen Kindern bei. Denn sie suggerieren, dass mittels der eingesetzten Verfahren die Sprachfähigkeiten von Kindern beurteilt werden könnten. Es kann aber nicht vorausgesetzt werden, dass im Gießkannenprinzip eingesetzte systematische Verfahren zur Überprüfung und Beobachtung des Sprachstands durch pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten geeignete Maßnahmen als Beitrag zu Entscheidungen über Sprachförder- oder Sprachtherapiebedarfe sind.

Zudem haben sich **verschiedene Maßnahmen der vorschulischen Sprachförderung zum Erwerb der in der Schule verwendeten Sprache** als **ebenfalls ineffektiv** erwiesen<sup>3536</sup>.

**Wirksamkeitsnachweise** liegen hingegen **vorrangig für spezifische Elterntrainings** und am individuellen kindlichen Umfeld orientierte Kooperationen zwischen hinsichtlich der mehrsprachigen Entwicklung hinreichend geschulten Sprachförderkräften sowie Eltern im Rahmen von Hausbesuchen vor, und zwar unabhängig von der sozialen und sprachlichen Herkunft der Familie<sup>37</sup>. Hierbei erscheinen **Programme wie Rucksack oder e:du (ehemals Opstapje), die bilinguale Ansätze der Literacy- und Sprachförderung verfolgen**, vielversprechender als HIPPI, das Eltern zum Vorlesen in deutscher statt in der Herkunftssprache motiviert<sup>38</sup>.

Die zunehmende superdiverse Lehr-/Lern-Umgebung erfordert zunehmend vorschulische Unterstützungsmaßnahmen, schulische Unterrichtspraktiken, Lehrpläne und Strategien, die auf den

---

<sup>30</sup> Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.

<sup>31</sup> García, O. (2011). From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspectives*, 34(1), 5-9.

<sup>32</sup> García, O., & Wei, L. (2018). Book Review Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by. *Bellaterra J Teach Learn Lang Lit*, 85.

<sup>33</sup> Zaretsky, E., van Minnen, S., Lange, B., & Hey, C. (2021). Sprachtherapeutische Versorgung 4-jähriger Kinder in Hessen: ein Überblick. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 1 - 7.

<sup>34</sup> Scharff Rethfeldt W. (2019). Speech and Language Therapy Services for Multilingual Children with Migration Background: A Cross-Sectional Survey in Germany. *Folia phoniatrica et logopaedica : official organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)*, 71(2-3), 116–126.

<sup>35</sup> Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, H. (2010). Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS).

Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg.

<sup>36</sup> Fukink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth? *European Early Childhood Education Research Journal*, 1752-1807.

<sup>37</sup> Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review. *DfES Research Report*, 433.

<sup>38</sup> McElvany, N., Van Steensel, R., Guill, K., Van Tuijl, C., & Herppich, S. (2012). Family literacy programs in the Netherlands and in Germany: Policies, current programs, and evaluation studies. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (2nd ed., pp. 339-353). Routledge.

vielfältigen Ressourcen der Lernenden aufbauen und diese unter Anerkennung der vielfältigen Repertoires weiterentwickeln<sup>29</sup>.

Untersuchungen zu bisherigen schulischen Maßnahmen zeigen, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler den **Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU)** oder Ergänzungsunterricht anders als Translanguaging-Ansätze **als monolinguales Unterrichtskonzept** und folglich weniger motivierend erleben<sup>39,40,41</sup>.

Als eine mögliche pädagogische Strategie in der Grundschule wurde im vorliegenden Antrag das **KOALA Programm** angeführt. Das heutige Programm wurde in den 1980er Jahren konzeptuell durch die Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung in Berlin entwickelt und als **Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht** an Grundschulen in Hessen und Nordrhein-Westfalen erprobt. Das zwischenzeitlich unter dem Begleittitel *Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen* etablierte KOALA Programm hat das Ziel, bei gleichzeitiger Unterstützung des Deutscherwerbs mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in Deutsch und ihrer Herkunftssprache unter Einbezug von HSU-Lehrkräften zu alphabetisieren. Eine Studie zum Vergleich verschiedener Konzepte zur schriftsprachlichen Förderung bestätigt der KOALA keine nachteiligen Auswirkungen auf den Erwerb von Schriftsprache, wobei der positiven Haltung von Lehrkräften sowie der Eltern eine entscheidende Rolle zukommt<sup>42</sup>. Dieser Befund reiht sich in internationale Befunde zu verschiedenen Translanguaging-Ansätzen ein<sup>43</sup>.

Vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Einflussfaktoren sowie Gelingensbedingungen von Mehrsprachigkeit und Biliteralität sind jedoch mindestens drei Punkte kritisch anzumerken. (1) So richtet sich das KOALA-Programm in der praktischen Umsetzung bisher nach der Herkunftssprache jener Schülerinnen und Schüler, die am häufigsten vertreten ist und entspricht damit nicht der Realität einer superdiversen Gesellschaft. Didaktische Lösungen bilden z. B. Unterrichtssituationen in Form von sog. Murrephasen, die mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern erlauben, sich in einer Sprache ihrer Wahl über den betreffenden Unterrichtsstoff auszutauschen. (2) Diese hilfreiche Maßnahme ist dabei jedoch abhängig von der Komposition der jeweiligen Lerngruppe. Studien zeigen, dass die Unterstützung zur Nutzung weiterer Sprachen im Klassenraum lediglich für den Zugang zum Unterrichtsstoff in der Schulsprache genutzt werden könnte<sup>44</sup>. Schließlich wird zur strukturellen Umsetzung des Programms berichtet, dass KOALA-Unterricht und HSU insgesamt ca. fünf Stunden des wöchentlichen Unterrichts umfassen. (3) Damit bleibt Mehrsprachigkeit als Ressource auf ausgewählte Stunden beschränkt, eine monolinguale Orientierung bleibt die Regel; zudem ist das Programm auf den Anfangsunterricht beschränkt, sodass ältere Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt bleiben.

Grundsätzlich hat sich der Einsatz von Translanguaging-Techniken, bei denen der Input in einer Sprache den jeweiligen Sprachen der Lernenden gegenüber kontrastiert wird, als eine wirksame Methode für den sprachbezogenen Unterricht in mehrsprachigen Kontexten gezeigt. Studienergebnisse legen zudem nahe, dass solche Translanguaging-Ansätze geeignet sind, um Schülerinnen und Schülern Raum für die Veränderung negativer Wahrnehmungen gegenüber Minderheitensprachen zu bieten, ihre vielfältigen sprachlichen Identitäten zu wertschätzen und

---

<sup>39</sup> Nikula, T., & Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249.

<sup>40</sup> Yasar Yuzlu, M., & Dikilitas, K. (2021). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 176–190.

<sup>41</sup> Vogel, L. M. (2021). *Zur Bedeutung der koordinierten Alphabetisierung von Erst- und Zweitsprachen: Eine qualitative Interviewstudie mit Teilnehmenden am Koala Programm*. Masterarbeit. Universität zu Köln.

<sup>42</sup> Reich, H. H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In P. Rosenberg, & C. Schroeder (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Deutsch als Zweitsprache Bd. 10, De Gruyter, S. 177-205.

<sup>43</sup> Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity?. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 38(10), 901-912.

<sup>44</sup> Cunningham, C., & Little, S. (2023). 'Inert benevolence' towards languages beyond English in the discourses of English primary school teachers. *Linguistics and Education*, 78: 101122.

Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm zu fördern, um das sprachliche Lernen als positive Erfahrung zu erleben<sup>45</sup>.

Vorliegende Erkenntnisse zum Erwerb von Literacy und Schriftsprache deuten indes darauf hin, dass unter den Maßgaben einer monolingualen Orientierung das Ziel einer Vermittlung der Fähigkeit zu Lesen um zu Lernen bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern schwer erreicht wird. So braucht es Maßnahmen, die Translanguaging nicht als didaktisch-methodische Hilfe im Übergang zum monolingual ausgerichteten Lehrplan nutzen, sondern als ganzheitlichen Ansatz welcher es erlaubt, mehrsprachige Kinder besser auf mehrsprachiges Lernen – auch außerhalb der Schule – vorzubereiten.

## Fazit und Empfehlung

Maßnahmen zur Unterstützung von grundlegenden Sprachkompetenzen sowohl bei ein- als auch mehrsprachigen Kindern mit sowie ohne Migrationshintergrund bedürfen einer verbesserten multiprofessionellen Zusammenarbeit, die im ersten Lebensjahr ansetzen und durchgängig erfolgen sollte. Dabei sind primäre, sekundäre und tertiäre Präventionsmaßnahmen zu differenzieren<sup>46</sup>.

Translanguaging-Ansätze zielen bislang kaum auf die gesamte Schülerschaft, sondern sind überwiegend für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von Bedeutung, deren Herkunftssprache nicht der Schulsprache entspricht. So beschäftigt sich auch ein Großteil vorliegender Studien mit den Auswirkungen von Translanguaging-Methoden auf biografisch mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, und nicht als Folge einer curricularen Verankerung. Weiter konzentriert sich ein Großteil der Studienlage auf die soziale Integration als wesentliche Grundlage gemeinsamen Lernens.

Spezifische Erkenntnisse zur Vermittlung und Instruktion als Voraussetzung zum Schriftspracherwerb, sowie einer didaktischen Implementierung mit dem Ziel eines in höheren Jahrgängen durchgängigen und nachhaltigen mehrsprachigen Lesens um zu lernen, wären wünschenswert.

Als **geeignete strukturelle Maßnahmen zur Unterstützung einer heterogenen Schülerschaft** haben sich **mehrstufige Unterstützungssysteme, sog. Multi-Tiered Systems of Support (MTSS)** und vergleichbare Erweiterungen von Response-to-Intervention (RTI) Ansätzen, als wirksam gezeigt, um die zwischen Lernenden bestehenden große Spannen erfolgreich zu verringern<sup>47</sup>. Studien zeigen, dass alle Kinder einer heterogenen Lerngruppe von MTSS profitieren können, auch jene, die Lesen in einer Sprache lernen, die sie gleichzeitig noch erwerben<sup>48</sup>, sowie jene mit gesundheitsbedingten Schwierigkeiten im Sprach- und Schriftspracherwerb<sup>49</sup>, da sie früher identifiziert und effektiver versorgt werden können<sup>50</sup>. Dies ist insofern relevant, da ein- als auch mehrsprachige Kinder gleichermaßen von einer Sprachentwicklungsstörung und/oder Legasthenie betroffen sein können<sup>51</sup>.

<sup>45</sup> Fuster, C., & Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System* 121, 103241

<sup>46</sup> Scharff Rethfeldt, W. (2020). Logopädische Versorgung von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund: Förderung oder Therapie? *logopädieschweiz*, 3, 4-15.

<sup>47</sup> Gillon, G., McNeill, B., Scott, A., Arrow, A., Gath, M., & Macfarlane, A. (2023). A better start literacy approach: effectiveness of Tier 1 and Tier 2 support within a response to teaching framework. *Reading and writing*, 36(3), 565–598.

<sup>48</sup> Gillon, G. (2023). Supporting Children Who Are English Language Learners Succeed in Their Early Literacy Development. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(4), 219–234.

<sup>49</sup> Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *Int J Lang Commun Disord*, 54(1), 3-19.

<sup>50</sup> Linan-Thompson, S., Ortiz, A., & Cavazos, L. (2022, 2022/07/04). An Examination of MTSS Assessment and Decision Making Practices for English Learners. *School Psychology Review*, 51(4), 484-497.

<sup>51</sup> de Bree, E. H., Boerma, T., Hakvoort, B., Blom, E., & van den Boer, M. (2022). Word reading in monolingual and bilingual children with developmental language disorder. *Learning and Individual Differences*, 98, 102185.

So ist zu empfehlen, innovative (oder zumindest bisherige) pädagogische Ansätze (weiter) zu entwickeln, zu erproben, sowie fächerübergreifend und durchgängig in die Bildungspläne und in die Lehrkräfteausbildung zu implementieren, um einer tendenziellen Zunahme von Disparitäten und damit einer sich weiter verschärfenden Bildungsbenachteiligung entgegenwirken zu können. Hierzu bedarf es zunächst der Überwindung eines monolingual-orientierten Normen-Paradigmas zugunsten einer veränderten Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Teil einer heterogenen Gesellschaft.