HANDBUCH

Ingrid Gogolin
Antje Hansen
Sarah McMonagle
Dominique Rauch *Hrsg.*

Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung

Springer VS

Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung

Ingrid Gogolin · Antje Hansen ·
Sarah McMonagle · Dominique Rauch
(Hrsg.)

Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung

Springer VS

Hrsg.
Ingrid Gogolin
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Antje Hansen
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Sarah McMonagle
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Dominique Rauch
PH Ludwigsburg
Ludwigsburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-20284-2 ISBN 978-3-658-20285-9 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs 1
Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch

1 Grundlegende Begriffe und Konzepte

Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit 13
François Grosjean

Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen 23
Grit Mehlhorn

Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive 31
Sarah McMonagle

Fremdsprachen 39
Daniela Elsner

Lingua franca 47
Georges Lüdi

Bildungssprache 53
Imke Lange

2 Theorien und Modelle zur Mehrsprachigkeit – disziplinäre Perspektiven

Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit 61
Michaela Sambanis

Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis.
Eine soziolinguistische Perspektive 67
Volker Hinnenkamp

Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das
Mehrsprachenlernen 75
Britta Hufeisen

Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung
und Mehrsprachigkeit 81
Ulrike Jessner-Schmid und Elisabeth Allgäuer-Hackl

Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit 87
Sara Fürstenau

Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik 93
Claudia Maria Riehl

Intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen:
eine sozialwissenschaftliche Perspektive 99
Birger Schnoor

3 Einflüsse auf und Effekte von Mehrsprachigkeit

Sprachaneignung über die Lebenszeit 109
Christine Dimroth

Cognitive and memory-related effects of child multilingualism 115
Elma Blom

Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und
Unterrichtskonzepte 119
Anja Wildemann, Lena Bien-Miller und Muhammed Akbulut

Transfer zwischen Sprachen 125
Marion Krause

Mehrsprachigkeit und Identität 131
Hans-Jürgen Krumm

Mehrsprachigkeit und Geschlecht 137
Julia Heimler

Familiale literale Aktivitäten im Kontext von Mehrsprachigkeit 143
Antje Hansen und Katharina Rybarski

Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg 151
Aileen Edele, Sebastian Kempert und Petra Stanat

Mehrsprachigkeit im Alter 157
Gregory J. Poarch

4 Mehrsprachigkeit im Kontext von Lehren und Lernen

Durchgängige Sprachbildung 165
Ingrid Gogolin

Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter 175
Jens Kratzmann und Steffi Sachse

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht 181
Ingelore Oomen-Welke

Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik 189
Susanne Prediger und Angelika Redder

Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht 195
Holger Hopp und Jenny Jakisch

Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht:
Das Beispiel „Translanguaging“ 201
Christoph Gantefort

Herkunftssprachlicher Unterricht 207
Till Woerfel, Almut Küppers und Christoph Schroeder

Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht:
Wege zu einer mehrsprachigen Literalität 213
Erkan Gürsoy, Heike Roll und Christine Enzenbach

Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden 219
Grit Mehlhorn und Katharina Mechthild Rutzen

Modelle bilingualen Lernens 227
Johanna Fleckenstein und Jens Möller

Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit 233
Katrin Huxel

Inklusion und Mehrsprachigkeit 239
Michel Knigge

Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete 245
Emmanuelle Le Pichon-Vorstman

Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und im Beruf 251
Anke Settelmeyer

Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen 259
Tobias Schroedler

Mehrsprachigkeit und Literalität Erwachsener 267
Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen

Mehrsprachigkeit und CALL (computer assisted language learning) 273
Judith Bündgens-Kosten

5 Professionelle Qualifikationen und Kompetenzen

Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit 281
Axinja Hachfeld und Nadine Wieduwilt

Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit ... 287
Vera Busse

Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht: Erfahrungen und Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I 293
Hanne Brandt

6 Beurteilung und Bewertung

Assessment im Kontext von Mehrsprachigkeit 303
Carmen Köhler und Johannes Hartig

Klinische Diagnostik und Sprachtherapie 309
Annette Kracht

Lernprozessbegleitende Diagnostik 315
Drorit Lengyel

7 Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft

Globalisierung, Internationalisierung, Migration 323
Jochen Oltmer

Sprachpolitik und Sprachenrechte 329
Stefan Oeter

Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen 335
Ingrid Piller

Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit: Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall" im deutschen Kontext 341
Marianne Krüger-Potratz

Multilinguale Traditionen: Das Beispiel Südafrikas 347
Surette van Staden

Zwischen Tradition und Globalisierung: Mehrsprachigkeit in Luxemburg 353
Adelheid Hu und Jean-Marc Wagner

Sprachliche Vielfalt im urbanen Raum 359
Peter Skrandies

Multilingualism in the Media 365
Andreas Candefors Stæhr

Mehrsprachigkeit in der Gesundheitsversorgung 369
Mike Mösko

Autorinnen und Autoren

Muhammed Akbulut, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung, Karl-Franzens-Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit, Wissenschaftliche Textkompetenz, Sprachdiagnostik.

Dr. Elisabeth Allgäuer-Hackl, Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachiger Unterricht, Training von Multilingualem Bewusstsein und Sprachenmanagement, Sprachbewusstsein.

Dr. Lena Bien-Miller, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik, Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften sowie Reflexion über Sprache im Deutschunterricht.

Prof. Dr. Elma Blom, Utrecht University. Research foci: multilingual language development, language disorders, developmental relationships between cognition and language, role of environment in child language development.

Dr. Hanne Brandt, Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsschwerpunkte: Migrationsbedingte sprachliche Heterogenität und Bildungserfolg, professionelles Lehrkrafthandeln im Kontext sprachlicher Heterogenität, Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften.

Dr. Judith Bündgens-Kosten, Goethe Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Medienvermitteltes Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit, Inklusion im Englischunterricht.

Prof. Dr. Vera Busse, Arbeitsgruppe für Mehrsprachigkeit und Bildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Diversität und Mehrsprachigkeit im Unterricht, Schreibförderung, Sprachlernmotivation.

Associate Professor Andreas Candefors Stæhr, University of Copenhagen. Research foci: language and social media, language use across online and offline modalities, social media and family socialization, linguistic diversity and sociolinguistic normativity.

Prof. Dr. Christine Dimroth, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachvergleich, Diskursaufbau und Informationsstruktur.

Prof. Dr. Aileen Edele, Technische Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, kulturelle Identität, Ansätze zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Demokratiebildung.

Prof. Dr. Daniela Elsner, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, Bilingualer Unterricht, Multilingual Computer Assisted Language Learning (MCALL), Innovation und Exzellenz in der Hochschullehre.

Christine Enzenbach, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von sprachsensiblen Lehr- und Lernmaterialien, empirische und statistische Aufarbeitung von Schülertexten bezogen auf die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen in der Physik, sprachsensible Gestaltung naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe I.

Dr. Johanna Fleckenstein, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. Forschungsschwerpunkte: Bilinguales Lernen, Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen, Feedback, Computergestützte Schreibförderung.

Prof. Dr. Sara Fürstenau, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Migrationsgesellschaft, Transnationale Migration und Bildung.

Dr. Christoph Gantefort, Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Sprachsensibler Unterricht, Mehrsprachigkeit, Lehrer/innenbildung.

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid Gogolin, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Folgen der Migration für Bildung und Erziehung, Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit, Bildung im internationalen Vergleich.

Prof. em. François Grosjean, Université de Neuchâtel. Forschungsschwerpunkte: Wahrnehmung, Verständnis und Produktion von Sprache, Bilingualität und Bikulturalität, Zeichensprache und Bilingualität bei Gehörlosen, Aphasie, Modellierung von Sprachverarbeitungsprozessen.

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Literalitäts- und Numeralitätsforschung, Lern- und Interessensforschung.

Dr. Erkan Gürsoy, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeits- und fachorientierte Sprachbildung, Koordination des herkunftssprachlichen Unterrichts mit anderen Fächern, Sprache und Mathematik, Qualifizierung für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen.

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen und Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften, Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, Diversität in Bildungskontexten, Elternzusammenarbeit, soziale Ungleichheit.

Antje Hansen, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Faktoren erfolgreicher Mehrsprachigkeitsentwicklung, Herkunftssprachlicher Unterricht, Transfer Wissenschaft/Praxis.

Prof. Dr. Johannes Hartig, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Forschungsschwerpunkte: Modellbasierte Kompetenzdiagnostik, Modellierung der Effekte von Lerngelegenheiten, Kontext- und Positionseffekte in Leistungstests und Fragebögen.

Lisanne Heilmann, Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Literalitäts- und Numeralitätsforschung, insb. zu den Themen Gesundheit und Migration/Mehrsprachigkeit, Diskurs- und Subjekttheorie.

Julia Heimler, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung unter den Bedingungen ethnischer und sozialer Disparitäten, Mehrsprachigkeit im Migrationskontext, Einstellungen und Orientierungen im Akkulturationsprozess.

Prof. i. R. Dr. Volker Hinnenkamp, Hochschule Fulda. Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Kulturkontakt, „Sprachigkeit" und Interkulturalität unter Bedingungen der Globalisierung, Missverständnisse, Interaktionale Soziolinguistik, Konversationsanalyse.

Prof. Dr. Holger Hopp, Professur für englische Sprachwissenschaft, Technische Universität Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Zweit- und Drittspracherwerb, Psycholinguistik, Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Adelheid Hu, Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in Bildungsinstitutionen und Lehrerbildung, Sprachenpolitik an Hochschulen, Mehrsprachigkeit und Identitätskonstruktion.

Prof. Dr. Britta Hufeisen, Professur Sprachwissenschaft-Mehrsprachigkeit sowie Leitung des Sprachenzentrums, Technische Universität Darmstadt. Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Tertiärsprache, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen, Gesamtsprachencurriculum, Textkompetenzen in mehreren Sprachen.

Dr. Katrin Huxel, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Mehrsprachigkeit und Bildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität, Migration und Bildung, Geschlecht und Migration.

Dr. Jenny Jakisch, Technische Universität Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Englischunterricht und Mehrsprachigkeit, Praktika und Praxis in der Lehrerbildung, Englisch als europäische Verkehrssprache.

Prof. Dr. Ulrike Jessner-Schmid, Universität Innsbruck und Pannonische Universität. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Drittspracherwerb, Englisch als dritte Sprache, Sprachbewusstsein, Sprachabbau.

Prof. Dr. Sebastian Kempert, Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Kognitive Effekte von Zwei- und Mehrsprachigkeit und ihre Relevanz für schulisches Lernen, Interesse und konzeptuelles Lernen im Grundschulalter, Förderung von konzeptuellen Lernprozessen durch Sprache und Kontextualisierung.

Prof. Dr. Michel Knigge, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung im Umgang mit Heterogenität, soziale Prozesse innerhalb und zwischen Individuen und Gruppen, Diagnostik, Prävention und Intervention bei Lern-, Leistungs- und Entwicklungsstörungen.

Dr. Carmen Köhler, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Forschungsschwerpunkte: Modelle der Item Response Theorie (IRT) insbesondere der Item-Passung, Latente Längsschnitt-/Mehrebenenmodelle in der Bildungsforschung, Umgang mit fehlenden Werten in Bildungsstudien.

Prof. Dr. Annette Kracht, Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte: grammatische Analyse kindlicher Alltagssprache, pädagogische Sprachförderung und Sprachtherapie im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit, Unterstützte Kommunikation und kindliche Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Jens Kratzmann, Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, (Mehr-)sprachliche Bildung und Förderung in der Kindheit, Übergänge im Bildungssystem, Soziale und migrationsgekoppelte Ungleichheit in der Kindheit, Qualitätsentwicklung.

Prof. Dr. Marion Krause, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Kognition, Sprache und Diskurs, Perzeption und Spracheinstellungen.

Prof. i. R. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, Geschichte der Minderheitenbildung, Lehrerbildung, Schulreform und Diversität.

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit.

Dr. Almut Küppers, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Sprachlehr-/lernforschung und Didaktik, Mehrsprachigkeit, Sprache und Migration, Sprachenpolitik, Didaktik der Fremdsprachen/Herkunftssprachen/Migrationssprachen, Dramapädagogik, Lehrkräfteausbildung.

Imke Lange, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Bildung, Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen, Mehrsprachigkeit im Regelunterricht, Schreibdidaktik.

Prof. Dr. Drorit Lengyel, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in mehrsprachigen Konstellationen, Herkunftssprachenunterricht, Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit, Sprachbildung in der frühen Kindheit, Professionalisierung.

Prof. em. Dr. Dr. h. c. Georges Lüdi, Universität Basel, Fachbereich Französisch. Forschungsschwerpunkte: Migrationslinguistik, Mehrsprachigkeit, Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Kommunikation am Arbeitsplatz, Sprach- und Bildungspolitik, Wissenschaftssprachen, Historische Mehrsprachigkeit.

Dr. Sarah McMonagle, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Sprachpolitik und -planung, autochthone Minderheitensprachen, die Rolle digitaler Medien beim Spracherhalt und Sprachgebrauch, Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Grit Mehlhorn, Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Zweit- und Drittspracherwerb, Erwerb von Herkunftssprachen, Transfer, Sprachbewusstheit, Didaktik der slawischen Schulfremdsprachen und Herkunftssprachen.

Prof. Dr. Jens Möller, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte: Bilinguales Lernen, Motivation, Selbstkonzept, Lehrerurteile.

Prof. Dr. Mike Mösko, Psychologischer Psychotherapeut, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf und Hochschule Magdeburg-Stendal. Forschungsschwerpunkte: Zusammenhang von Migration/Flucht und Gesundheit/Resilienz, Multilingualität in der Gesundheitsversorgung, Interkulturelle Öffnung im Gesundheitssystem, Dolmetschen im Gemeinwesen.

Prof. Dr. Stefan Oeter, Fakultät für Rechtswissenschaft, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Europäisches und Internationales Wirtschaftsrecht, vergleichende Föderalismusforschung, Schutz von Sprach- und Kulturminderheiten, Humanitäres Völkerrecht, Theorie des Völkerrechts und der internationalen Beziehungen.

Apl. Prof. Dr. Jochen Oltmer, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück. Forschungsschwerpunkte: deutsche, europäische und globale Migrationsverhältnisse vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

Prof. i. R. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Grammatik, Sprachdidaktik, DaZ, Mehrsprachigkeit.

Dr. Emmanuelle Le Pichon-Vorstman, University of Toronto. Research foci: multilingual education, language teaching and planning, language rights, inclusive education, translanguaging, peer feedback, academic writing.

Prof. Dr. Ingrid Piller, Macquarie University. Forschungsschwerpunkte: Angewandte Soziolinguistik, Interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen.

Prof. Dr. Gregory J. Poarch, Universität Münster und Universität Groningen. Forschungsschwerpunkte: Zweit- und Drittspracherwerb des Englischen, das (mehrsprachige) mentale Lexikon, sprachübergreifende lexikalische und syntaktische Interferenzen, kognitive Effekte von Mehrsprachigkeit.

Prof. Dr. Susanne Prediger, Fachdidaktik Mathematik, Technische Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung im Fachunterricht, Fachdidaktische Professionalisierungsforschung, Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht.

Prof. Dr. Dominique Rauch, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte: Herkunftsbezogene Disparitäten im schulischen Erfolg, Bedingungen und Förderung des schulischen Erfolgs von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit und Bildung, Lese- und Rechenförderung zweisprachig aufwachsender Kinder.

Prof. Dr. Angelika Redder, Germanistische Linguistik/Allgemeine Sprachwissenschaft, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik und Grammatik, Wissenschaftssprachkomparatistik, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, Kommunikation in Institutionen.

Prof. Dr. Claudia Maria Riehl, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Sprachkontaktforschung, Mehrsprachigkeit, Mehrschriftlichkeit, Kulturspezifik von Texten und Diskursen.

Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Sprach- und fachintegriertes Lernen, Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch, Mehrsprachigkeit im deutsch-russischen Kontext, ästhetisch-kulturelle Sprachbildung.

Katharina Mechthild Rutzen, Gretel-Bergmann-Gemeinschaftsschule Berlin. Forschungsschwerpunkte: Russisch als Herkunftssprache, Heterogenität und Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht.

Katharina Rybarski, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Literacy in der Familie, Sprachstandserhebungsverfahren.

Prof. Dr. Steffi Sachse, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen, Sprachförderung in Kindertagesstätten und deren Evaluation, Mehrsprachigkeit – Frühdiagnostik, Förderung in Kindertagesstätten, Elternberatung, Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens/Literacy.

Prof. Dr. Michaela Sambanis, Freie Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Neurowissenschaften und Didaktik, Embodied Learning, Performative Fremdsprachendidaktik.

Dr. Birger Schnoor, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung mit Blick auf die intergenerationale Transmission von Bildungsressourcen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, soziale und ethnische Bildungsdisparitäten, Large-Scale Assessment produktiver Schreibfähigkeiten.

Prof. Dr. Christoph Schroeder, Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: mehrsprachiger Schriftspracherwerb, Sprachkontakt, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.

Dr. Tobias Schroedler, Diversity in Education Research Group – DivER, Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Institutionelle Mehrsprachigkeit, Sprachökonomie, Mehrsprachigkeit in der Lehrer/innenbildung, Lehrer/innenkompetenzmessung.

Anke Settelmeyer, Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung, Bundesinstitut für Berufsbildung. Forschungsschwerpunkte: Sprache und berufliche Ausbildung, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Beruf, Berufliche Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund.

Dr. Peter Skrandies, London School of Economics and Political Science. Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Deutschen als Wissenschaftssprache, Sprach- und Mehrsprachigkeitspolitik in Großbritannien, Spracheinstellungen und Diskursanalyse.

Dr. Surette van Staden, Director of the Centre for Evaluation and Assessment, Faculty of Education Sciences, University of Pretoria/South Africa. Research foci: international comparative studies, reading literacy, language in education.

Prof. Dr. Petra Stanat, Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Soziale, zuwanderungsbezogene und geschlechtsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg, Bedingungen und Förderung des Bildungserfolgs von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund, Zweitsprachförderung und Lesekompetenz, Bildungsqualität und Bildungsmonitoring.

Jean-Marc Wagner, Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität, Professionalisierung des Lehrberufs, Überzeugungen und Ideologien von Lehrkräften, Bildung und Identität.

Nadine Wieduwilt, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Freie Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Qualität und Qualitätsentwicklung in frühpädagogischen Einrichtungen, Sprachliche Bildungsarbeit, Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften.

Prof. Dr. Anja Wildemann, Professorin für Grundschulpädagogik/Schwerpunkt Sprache, Universität Koblenz-Landau. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, Sprachlicher Anfangsunterricht, Sprachdiagnose und sprachsensibler Unterricht.

Dr. Till Woerfel, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Sprachkontakt im Kontext von Migration, Sprachliche Bildung, evidenzbasierte Praxis und Forschungssynthesen.

Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs

Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch

Das Handbuch *Mehrsprachigkeit und Bildung*[1] führt zwei Themenbereiche zusammen, die häufig getrennt voneinander gedacht werden – und wenn sie auf einander bezogen werden, so geschieht dies oft mit einem Akzent auf Schwierigkeiten, die mit Mehrsprachigkeit für Bildung verbunden sind oder sein können. Dies aber ist eine verkürzte Sichtweise. Tatsächlich sind sowohl Mehrsprachigkeit als auch Bildung in sich vielschichtige Forschungs- und Handlungsfelder. Wenn die Ergebnisse der Forschung und forschungsgestützten Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen werden, eröffnet sich ein komplexes Bild, das in der einfachen Formel „Mehrsprachigkeit ist schlecht für Bildung" ebenso wenig aufgeht wie in der gegenteiligen, dass „Mehrsprachigkeit gut für Bildung" sei.

In diesem Handbuch wird ein Überblick über den differenzierten Forschungsstand vorgestellt, der zum Thema Mehrsprachigkeit und Bildung inzwischen erreicht wurde. Es richtet sich an Leserinnen und Leser, die sich in das Themenfeld einarbeiten und einen ersten Einblick erhalten möchten, und an Personen, die ihren Kenntnisstand auffrischen möchten. Als Adressatinnen und Adressaten sind also zum Beispiel Studierende angesprochen, aber auch pädagogisches Personal, das in der Praxis tätig ist, oder Aus- und Fortbildner/innen, Mitglieder der Bildungsverwaltung oder Wissenschaftler/innen, die an einem interdisziplinären Einblick in das vielfältige Forschungsgebiet interessiert sind. Die Artikel des Handbuchs basieren auf nationalen und internationalen Forschungsergebnissen. Sie sind bewusst kurzgehalten, denn sie sollen knapp und pointiert zum jeweiligen Thema informieren. Zur Vertiefung eignen sich die weiterführenden Literaturhinweise.

Die Forschung zum Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung wird aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven betrieben. Aus diesem Grund umfasst dieses Handbuch Beiträge aus verschiedenen Fachgebieten, theoretischen und empirischen Traditionen. Zusammengenommen ergeben sie ein nuanciertes und reichhaltiges Bild der Komplexität

1 Die Entstehung des Handbuchs geht auf eine Initiative des Forschungsschwerpunkts „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" zurück, der von 2013 bis 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Förderkennzeichen 01JM1301; www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de). Ein großer Teil der Beiträge beruht auf Forschungsergebnissen aus den am Schwerpunkt beteiligten Projekten.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020
I. Gogolin et al. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_1

des Themenfelds. Beleuchtet wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeitsentwicklung für Individuen, Bildungssysteme und Gesellschaften. Erst das Verständnis dieser drei Entitäten sowie der Interdependenzen zwischen ihnen ermöglicht auch das Verstehen der Beziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Bildung.

Forschungsanlässe

Wachsende Aufmerksamkeit erfahren Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und Bildung auch in Deutschland, nachdem sich die Neuzuwanderung in den 2010er Jahren erneut verstärkt hat. Tatsächlich aber blickt Deutschland, wie alle europäischen Staaten, auf eine lange Geschichte der Migration aus dem heutigen Staatsgebiet hinaus und in das heutige Staatsgebiet hinein zurück. Nimmt man das Ende des zweiten Weltkriegs bzw. die Gründung der BRD und der DDR (1949) als Referenzpunkte, so zeigt sich eine stetige Migration aus den unterschiedlichsten Regionen der Welt und aus den unterschiedlichsten Gründen (Gogolin et al. 2019; Gogolin und Krüger-Potratz 2020). Aus der amtlichen Statistik ist zu entnehmen, dass im Jahr 2018 fast 21 Millionen Personen in Deutschland einen „Migrationshintergrund“[2] aufweisen; das ist mehr als ein Viertel der Bevölkerung (Destatis 2019). Diese Information aber besagt wenig über die Zahl der Personen, die aufgrund ihrer Migration eine oder mehrere andere Sprachen außer Deutsch ins Land mitbringen, und sie besagt ebenso wenig über die Zahl der Sprachen außer der deutschen, die im Lande gesprochen werden.

Die Frage der individuellen und gruppenbezogenen Migrationsgeschichte wird in Deutschland über den Migrationsstatus ausgewiesen. Dieser richtet sich nach dem eigenen Geburtsort einer Person und/oder dem Geburtsort der Eltern. Als *Migranten der ersten Generation* gelten diejenigen, die selbst migriert sind. Zur *zweiten Generation* zählen jene, deren Eltern migriert sind. In manche Statistiken werden auch Migranten der dritten (Großeltern migriert) oder vierten Generation (Urgroßeltern migriert) einbezogen. Anders aber als das in vielen Einwanderungsländern der Fall ist, werden in den amtlichen Statistiken in Deutschland keine Daten über die Sprachen ausgewiesen, die außer der deutschen gesprochen werden. Dennoch kann aus vielen Quellen geschlossen werden, dass ein beachtlicher Teil der Bevölkerung Deutschlands migrationsbedingt mehrsprachig ist.

Kinder aus Migrantenfamilien wachsen in der Regel mehrsprachig auf, da sie neben dem Deutschen als der allgemeinen Umgebungssprache auch mit anderen Sprachen, z. B. durch die Kommunikation in der Familie, mit Freunden, Verwandten und Bekannten in Deutschland oder im Herkunftsland ihrer Familien, in Berührung kommen (Rauch 2019). Weil Migration insgesamt die Bevölkerung eines Lands „verjüngt“, ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich höher als die Durchschnittswerte für alle Altersgruppen – besonders in städtischen Regionen und Ballungsgebieten, die tra-

2 Zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes siehe Maehler et al. 2015.

ditionell die Hauptanziehungspunkte für Migrant/innen sind. Ein Beispiel ist Hamburg: hier hatten im Schuljahr 2017/2018 52 % der Schulanfänger/innen einen Migrationshintergrund; nur noch in 54 % der Familien wurde Deutsch als alleinige Sprache der alltäglichen Verständigung benutzt (Heckt und Pohlmann 2018).

Migration ist nicht die einzige Quelle von Mehrsprachigkeit. Auch die Sprachen sog. alteingesessener Minderheiten werden in Familien gepflegt, in Bildungseinrichtungen revitalisiert und in der täglichen Kommunikation über verschiedene Kanäle verwendet (vgl. McMonagle 2019). Zur Mehrsprachigkeit in der Bevölkerung trägt zudem das Leben in Grenznähe bei. Je nach Weite bzw. Enge des Verständnisses sind auch Personen, die beispielsweise einen Dialekt neben der Standardvariante einer Sprache sprechen, mehrsprachig (Backus et al. 2013; Wandruszka 1981). Eine weitere Quelle von Mehrsprachigkeit ist der Fremdsprachenunterricht.

In diesem Verständnis besitzen alle Schüler/innen in Deutschland einen Zugang zu Mehrsprachigkeit, da bereits in der Grundschule eine Fremdsprache – zumeist Englisch – unterrichtet wird. Ein erheblicher Teil der Schülerschaft erhält zudem in der weiterführenden Schule Unterricht in einer zweiten, oft auch dritten Fremdsprache. In der Gesamtschau ist also Mehrsprachigkeit eine Lebensbedingung und Bildungsvoraussetzung für die gesamte Schülerschaft in Deutschland.

Im Kontext der Forschung über Mehrsprachigkeit und Bildung hat sich eingebürgert, zwei Formen der individuellen Sprachaneignung zu unterscheiden: Als *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* wird diejenige Form betrachtet, in der sich eine Person ihre Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begegnung mit mehr als einer Sprache aneignet. Diese Sprachaneignungssituation ist im Kontext von Migration besonders häufig, denn Kinder, in deren Familie die Sprache(n) der Herkunft alltäglich benutzt wird (oder werden), erhalten in Deutschland sehr oft keinen Unterricht in diesen Sprachen. Als *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* wird demgegenüber die Konstellation bezeichnet, dass Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch Unterricht angeeignet werden. Dies ist bei Kindern aus einsprachig lebenden Familien zumeist der Fall. Heranwachsende mit Migrationshintergrund können im Laufe ihrer Bildungskarriere Mischformen aus *lebensweltlicher* und *fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit* entwickeln: Sie eignen sich die Herkunftssprache(n) ihrer Familien lebensweltlich an, erhalten aber zudem fremdsprachlichen Unterricht – zumeist in anderen Sprachen (Gogolin 2017). *Lebensweltliche* und *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit* können gesellschaftlich ein unterschiedliches Ansehen haben. Während *fremdsprachliche* Mehrsprachigkeit prestigeträchtig ist und gesellschaftlich als erstrebenswert angesehen wird, wird *lebensweltliche* Mehrsprachigkeit häufig weniger positiv bewertet – je nachdem, welche Sprachen und Lebensumstände damit verbunden sind. *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* wird in der Regel freundlich bewertet, wenn sie Prestigesprachen – wie hierzulande etwa das Englische oder Französische – betrifft und wenn die Person, die darüber verfügt, einer angesehenen gesellschaftlichen Gruppe angehört. Ist mindestens eins von beiden nicht der Fall, gilt *lebensweltliche* Mehrsprachigkeit eher als Manko oder sogar als Risiko.

Wissenschaftlich betrachtet, bringen die unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit Chancen und Herausforderungen mit sich. In einer globalisierten Welt kann Mehrspra-

chigkeit eine persönliche und berufliche Ressource darstellen, so dass ihre Förderung vorteilhaft ist. So betrachtet, ist die von der Europäischen Union initiierte politische Maxime, dass alle Bürger/innen zwei weitere Sprachen außer der eigenen Nationalsprache (oder Landesteilsprache, wie in Belgien als Land mit verschiedenen sprachlichen Territorien) lernen sollen, auch wissenschaftlich gut begründet. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen, dass es offenbar eine große Herausforderung der Bildungssysteme bedeutet, den Schüler/innen, die in mehreren Sprachen aufwachsen und leben, gleiche Chancen auf Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen wie denjenigen, deren erste und einzige *Lebenssprache* die Sprache des Bildungssystems ist.

Während Forschung, die die Beschreibung und Erklärung von Phänomenen ermöglicht, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind, schon ein gutes Fundament an Erkenntnissen bereitstellt, sind Untersuchungen, die pädagogisches Handeln im Mehrsprachigkeitskontext valide untermauern, noch eher rar. Vor diesem Hintergrund förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung von 2013 bis 2020 einen Forschungsschwerpunkt zum Thema „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" (www.kombi-hamburg.de). Die im Schwerpunkt geförderten Forschungsprojekte widmeten sich unterschiedlichen Aspekten des Themas und waren an verschiedenen Universitäten in Deutschland angesiedelt. Gefördert wurde zudem die „Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KoMBi)". Die Herausgeberinnen Ingrid Gogolin, Antje Hansen und Sarah McMonagle sind Mitglieder der Koordinierungsstelle. Die Mitherausgeberin Dominique Rauch ist Leiterin zweier Projekte, die im Schwerpunkt gefördert wurden. Neben Personen, die an Schwerpunktprojekten beteiligt waren, wurden weitere Expert/innen mit nationalem und internationalem Renommee für Beiträge in diesem Handbuch gewonnen.

Vorschau auf die Kapitel des Handbuchs

Im ersten Kapitel des Handbuchs sind Beiträge versammelt, in denen eine Auswahl grundlegender Begriffe erläutert ist, die nicht nur im Kontext dieses Bands vielfach Verwendung finden. Die Darstellungen verdeutlichen auch, dass das begriffliche Repertoire zu diesem Themenfeld keineswegs festgefügt ist. Es ist starkem historischen Wandel unterworfen, aber auch Unterschieden je nach fachlicher, zuweilen auch regionaler Herkunft der Benutzer. Zudem haben wir es mit einem Phänomen zu tun, das im Feld der Geistes- und Sozialwissenschaften generell zu beobachten ist: einer potentiellen Divergenz zwischen alltäglichem Sprachgebrauch und Gebrauchsweisen in wissenschaftlichen Kontexten. Die in dieses Kapitel aufgenommenen Begriffe und ihre Bedeutungsklärungen sind angesichts dessen Ausdruck eines Minimalkonsensus in wissenschaftlichen Diskursen. Zugleich aber sollen die Erläuterungen für die Dynamik und Vielschichtigkeit des Sprachgebrauchs in der Kommunikation über Mehrsprachigkeit und Bildung sensibilisieren.

In Kapitel 2 sind Theorien und Modelle der Mehrsprachigkeit aus verschiedenen disziplinären Perspektiven dargestellt. Es bildet somit eine Grundlage für die Lektüre von

Beiträgen in den folgenden Kapiteln, insbesondere für die Ordnung der dort vorgestellten Forschungsfragen und Studienergebnisse. Die im zweiten Kapitel präsentierten Modelle dienen verschiedenen Zielen und intendieren, unterschiedliche Phänomene, die mit Mehrsprachigkeit in Zusammenhang stehen, zu erklären. Sie stellen eine nicht erschöpfende Auswahl dar; angestrebt ist, die Breite der Zugänge aufzuzeigen, die gegenwärtig in der einschlägigen Forschung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven anzutreffen ist. Alle Modelle beschäftigen sich mit Folgen und Resultaten von Mehrsprachigkeit und mit dem Prozess des Lernens mehrerer Sprachen sowie der Faktoren, die diesen beeinflussen. Alle Modelle greifen tatsächliche oder vermeintliche Nachteile von Mehrsprachigkeit auf und versuchen, diese zu erklären und einzuordnen.

Angelehnt an Bronfenbrenners ökosystemisches Entwicklungsmodell (Bronfenbrenner 1981) können die Modelle in sich erweiternden Kreisen angeordnet werden (siehe Abbildung 1):

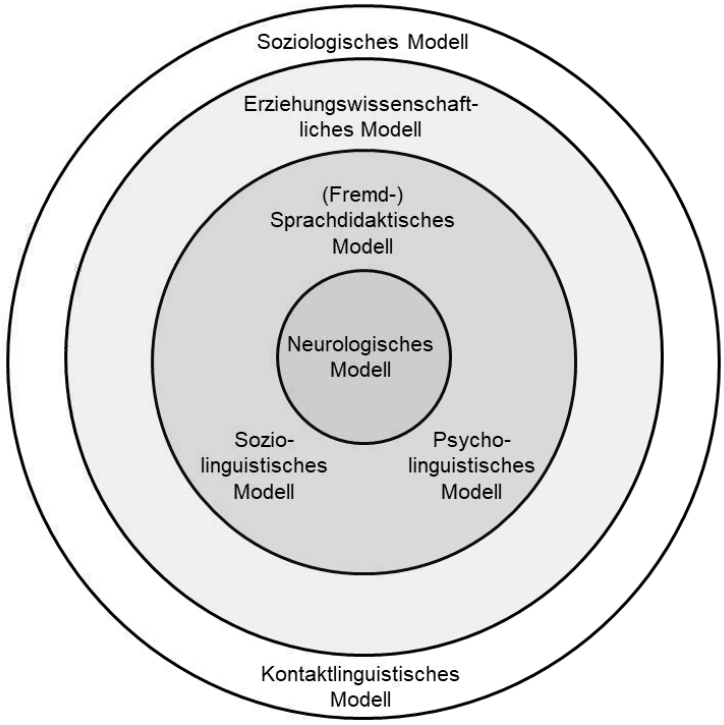

Abb. 1 Zwiebel-Modell zu theoretischen Perspektiven und Modellen der Mehrsprachigkeit angelehnt an Bronfenbrenner (1981)

Die Anordnung folgt der Bronfenbrenner'schen Vorstellung von zunehmender Distanz von individuellen und umweltlichen Einflussfaktoren auf Entwicklung. Im Kern steht daher die neurophysiologische Forschung. Hier wird danach gefragt, wie das Gehirn mehrere Sprachen verankert und welche Veränderungen des Gehirns sich durch Mehrsprachigkeit im Vergleich zu einsprachig lebenden Personen ergeben. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass bereits die zweite erworbene Sprache aus neurophysiologischer Sicht zu einem Unterschied führt. Das Gehirn nutzt beim Sprachenlernen im späteren Verlauf des Lebens ergänzend zusätzliche Hirnregionen. Mehrere Sprachen fordern es auf eine Weise heraus, die Vorteile (z. B. protektiver Faktor im Alter) und Nachteile (z. B. geringerer Wortschatz in den beteiligten Einzelsprachen) mit sich bringt.

In der nächsten Schicht kommen erste Umwelteinflüsse zum Tragen. Hier handelt es sich zum einen um solche, die durch institutionelles Einwirken beeinflusst sind. Das Faktorenmodell des Mehrsprachenlernens wird häufig in Lehr-/Lernzusammenhängen genutzt und kann daher als didaktisches Modell für das Sprachenlernen aufgefasst werden. Auch nach diesem Modell verändert sich die Aneignung von Sprachen mit jeder dazukommenden Sprache, und bereits die zweite unterrichtete Sprache macht einen grundsätzlichen Unterschied aus, denn damit kommen fremdsprachspezifische Faktoren hinzu (bspw. die Anleitung zur ausdrücklichen Nutzung von Lernerfahrungen und Strategien). Komplementär dazu wird im dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit die Entwicklung als komplexes, adaptives und nicht-lineares System mit dem Fokus auf erweitertes sprachliches Bewusstsein betrachtet. Aus dieser dynamischen Perspektive heraus erweitert jede hinzukommende Sprache das sprachliche Gesamtsystem und nicht nur das Wissen und Können in der jeweiligen Einzelsprache. Um den Einfluss der „nichtgesteuerten" Aktivitäten der Umwelt des Einzelnen auf die Entwicklung geht es im Beitrag zu Hybridität und polykulturellem Selbstverständnis. Auch aus dieser Perspektive eröffnet Mehrsprachigkeit kommunikative Möglichkeiten und daher die Aneignung von Fähigkeiten, die die Einzelsprachen-Kommunikation nicht aufweist.

In der nächsten Schicht ist die erziehungswissenschaftliche Perspektive eingeordnet. Aus dieser Sicht wird das Zusammenspiel von Faktoren bedeutsam, das sich durch intentionales und nicht intentionales Handeln für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit ergibt. Der Handlungsraum hier ist die Schule, in der sich sowohl Heranwachsende versammeln, die mehrsprachig leben als auch solche, in deren Lebenswelt eine einsprachige Praxis vorherrscht. Gesellschaftlicher Auftrag der Schule ist es, diese Konstellation so zu gestalten, dass daraus keine Nachteile für eine der Gruppen erwachsen. Zugleich ist die Schule ein multilingualer Erfahrungsraum, auch in denjenigen Bereichen der Kommunikation, die nicht explizit dem Lehren und Lernen zugeeignet sind.

Die äußeren Schichten des Modells werden aus Beiträgen gebildet, denen eine sozial- bzw. sprachwissenschaftliche Perspektive zugrunde liegt. Der sozialwissenschaftliche Blick richtet sich auf Folgen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Zielländern von Migration, wobei zwischen der kollektiven und der individuellen Ebene unterschieden wird. Auf kollektiver Ebene ist Mehrsprachigkeit eine dauerhafte gesellschaftliche Realität in Einwanderungsländern, während sie auf individueller Ebene im Zuge einer intergenerationalen sprachlichen Integration möglicherweise ein temporäres Phänomen

darstellt. Die kontaktlinguistische Sicht auf Mehrsprachigkeit richtet sich auf die Sprachen statt auf das Individuum, die Institution oder die Gesellschaft. Im Sprachkontakt entsteht Sprachwandel durch sprachliche Praktiken. Eine der leitenden Fragen ist, unter welchen Umständen Kontaktphänomene im Repertoire der einzelnen Person verbleiben oder sich dauerhaft einschreiben – etwa als Übernahmen von Fremdwörtern oder Redewendungen in andere Sprachen. Solche Einverleibung kann sehr weit gehen. Beispiele dafür sind, dass sie mit der Zeit gar nicht mehr als Einfluss aus anderen Sprachen erkannt werden (wie etwa Übernahmen aus dem Lateinischen in das Deutsche, z. B. beim Wort „Fenster") oder dass sie auf den grammatischen Bestand einer Sprache durchschlagen, wie das derzeit etwa von Englisch auf Deutsch zu beobachten ist (so z. B. die Wendung „in 2020" aus dem Englischen, wo es im Deutschen „2020" oder „im Jahr 2020" heißen müsste).

Die Beiträge des Kapitels zeigen, dass die Komplexität der zu beachtenden Faktoren mit der Distanz vom unmittelbar individuellen Geschehen zunimmt. Sie zeigen zugleich, dass für das Verstehen der komplexen Zusammenhänge eine disziplinübergreifende Perspektive erforderlich ist, die sich in der wissenschaftlichen Praxis auch bereits vielfach eingebürgert hat.

Die in Kapitel 3 des Bands enthaltenen Beiträge können als Beispiele für solche disziplinübergreifenden Befassungen mit Faktoren, die die individuelle Entwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit beeinflussen, gelesen werden. Dabei geht es zum einen um die Frage, welche Einflüsse die Lebensbedingung Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung sprachlicher (Teil-) Fähigkeiten nimmt. Zum anderen aber wird auch betrachtet, wie Mehrsprachigkeit sich auf andere Aspekte der Entwicklung von Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums auswirken kann. Bedeutsam ist hier, dass diese Fragen in einer Lebensverlaufsperspektive betrachtet werden. Sprachliche Entwicklung ist zwar im frühen Kindesalter besonders beeindruckend – aber sie findet im gesamten Lebensverlauf statt, und daher können sich sprachliche Repertoires ebenso wie sprachlich beeinflusste Merkmale und Eigenschaften von Personen bis in das hohe Alter verändern. Hier besteht gewiss kein grundsätzlicher Unterschied zu anderen Bereichen von Lernen und Entwicklung. Mit Blick auf sprachliche Fähigkeiten und die sie beeinflussenden Faktoren aber, und ebenso mit Blick auf den Einfluss der sprachlichen auf andere Fähigkeiten, Merkmale und Eigenschaften, sind zahlreiche Mythen im Umlauf. Zu diesen zählt beispielsweise die Vorstellung von einer gleichsam ein für alle Mal entwickelten Sprachdominanz oder die, dass man ab einem bestimmten Lebensalter keine weitgehende Kompetenz in einer nicht von Kindheit an erworbenen Sprache erreichen könne. Die Beiträge in Kapitel 3 befassen sich mit einigen dieser Mythen, orientiert an Gesichtspunkten, die für den Verlauf einer Bildungsbiographie, die Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere und gesellschaftliche Teilhabe bis ins Alter besonders bedeutsam sind.

In Kapitel 4 wird der Blick auf die Institutionen der Bildung gerichtet, die für die Gestaltung von Sprachbildung in formalen Lehr- und Lernsettings verantwortlich sind. Auch hier wird eine Lebensverlaufsperspektive eingenommen, wie im Beitrag zur *Durchgängigen Sprachbildung* expliziert. Jenseits davon aber ist es die Aufgabe der Institutionen, auf die Besonderheiten Rücksicht zu nehmen, die sich infolge des „Erfahrungs- und Lernalters" von Personen ergeben. Das Kapitel orientiert sich daher an den Phasen einer Bildungsbiographie:

vorschulische Bildung; Schule; Beruf; erwachsenes Leben. Innerhalb dieser Orientierung werden Aspekte thematisiert, die sich jeweils mit besonderen Herausforderungen einer Bildungsphase befassen. Dabei handelt es sich zum einen um Formen der Gestaltung des Bildungsangebots im Rahmen der jeweils vorgegebenen Strukturen, beispielsweise des Unterrichts verschiedener Fächer oder des Angebots kompletter Schulmodelle mit Rücksicht auf Mehrsprachigkeit. Zum anderen geht es um die Berücksichtigung der Anforderungen, die sich durch unterschiedliche Adressatengruppen an Bildungsinstitutionen stellen. Einbezogen in dieses Kapitel sind Beiträge, die sich mit Lösungen des jeweiligen spezifischen Problems befassen – auch, wenn diese noch nicht (wie im Falle des *Computer-Assisted Language Learning*) in „vollendeter" Form zur Verfügung stehen, sollten die präsentierten Ansätze der Entwicklung immerhin informativ und anregend für die Weiterarbeit sein.

Die Herausforderungen, die in Kapitel 4 vorgestellt werden, sind keineswegs zu lösen, wenn die Personen, die damit betraut werden, nicht angemessen vorbereitet und begleitet werden. In Kapitel 5 geht es daher um die Anforderungen an die professionellen Qualifikationen und Fähigkeiten von pädagogischem Personal, das im Kontext der Mehrsprachigkeit handeln muss. Hier sind nur drei Beiträge aufgenommen worden: zur Qualifizierung und Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte, zur Lehramtsausbildung und zu den Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrkräften in der Praxis. Letztere werden exemplarisch an einer Untersuchung von Lehrkräften für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht vorgestellt. Insgesamt ist für diesen Bereich zu konstatieren, dass substanzielle Forschung zu Qualifikationen und Praktiken pädagogischen Personals – insbesondere zu bereits (seit längerem) in der Praxis erfahrenen Personen – weitgehend fehlt. In dieser Hinsicht eröffnen sich eher Desiderata als forschungsgestützte Wissensbestände.

Das sechste Kapitel ist einer spezifischen Tätigkeit gewidmet, die sich im Kontext von sprachlicher Bildung für verschiedene, sowohl wissenschaftliche als auch praktische Handlungsbereiche stellt: der Diagnostik im Kontext der Mehrsprachigkeit. In den drei Beiträgen dieses Kapitels werden Vorgehensweisen und die damit verbundenen Qualitätsansprüche vorgestellt, die sich jeweils mit dem Ziel und Zweck einer diagnostischen Tätigkeit verbinden: dem Einsatz in großangelegten Untersuchungen, der Verwendung im Fall der Identifizierung einer Störung oder Erkrankung und schließlich der Begleitung alltäglicher Lernprozesse. Je nach Einsatzzweck müssen Verfahren sehr unterschiedliche Anforderungen erfüllen. Die für verschiedene Zwecke entwickelten Vorgehensweisen sind nicht gegeneinander austauschbar – ein Verfahren, mit dem das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung identifiziert werden kann, eignet sich nicht zur Begleitung von Lernprozessen in einer Schulklasse. Insgesamt machen die Beiträge dieses Kapitels deutlich, dass auch in diesem Bereich noch einige Forschung und Entwicklung zu leisten ist, bevor diagnostische Verfahren vorliegen, die Konstellationen der Mehrsprachigkeit in zufriedenstellender Weise berücksichtigen.

Das abschließende Kapitel „Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft" ist Themen gewidmet, die zur äußeren Rahmung der bildungsrelevanten Aspekte von Mehrsprachigkeit gehören. Das Kapitel beginnt mit einem Überblick über die soziopolitischen Prozesse, die die Entwicklung zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in den aktuellen Erscheinungsformen fördern und beschleunigen. Zugleich führen die Beiträge des Kapitels vor Augen, dass wir es

keineswegs mit einem neuartigen Phänomen zu tun haben. Vielmehr ist Mehrsprachigkeit in Gesellschaften der ‚historische Normalfall'. Politische und rechtliche Regulierungen dieses Falles unterscheiden sich über Zeit und Regionen – aber sie sind einander auch in vielen Details sehr ähnlich. Dies ist unter anderem dem Umstand geschuldet, dass sie gutenteils auf historisch herausgebildeten Auffassungen über Mehrsprachigkeit und ihre gesellschaftliche Funktion beruhen, die sich weit verbreitet haben. Zum Teil sind sie in Ideologien wiedererkennbar. Drei Beiträge stehen für markante historische Traditionen in Europa und in Südafrika – also einem kolonisierenden Teil der Welt und einem kolonisierten. Die weiteren Beiträge in diesem Kapitel greifen Entwicklungen in gesellschaftlichen Teilsystemen auf, in denen Mehrsprachigkeit in besonderer Weise zum Tragen kommt: städtischer Raum, Medien, Gesundheitssystem. In den Beiträgen zeigt sich, dass nicht nur bei wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch hinsichtlich der Herausforderungen und Lösungsansätze in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen der Blick über den Tellerrand lohnt, um das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit zu durchdringen und auf guter Wissensgrundlage angemessene Formen für Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit zu finden.

**

Am Zustandekommen dieser Publikation sind viele Personen beteiligt, denen die Herausgeberinnen danken möchten. Der Dank gilt zunächst dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Programms, durch das die Grundlagen für diese Publikation gelegt wurden. Auch den Mitgliedern des Deutschen Luft- und Raumfahrtzentrums, die uns administrativ betreut haben, gilt unser Dank für die geduldige Beratung und Begleitung.

Für seine Mitwirkung und Unterstützung bei der Konzeption des Bands und der Gewinnung von Autor/innen danken wir Paul P. M. Leseman, Utrecht, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Schwerpunkts. Zu danken ist sodann allen Autor/innen, die zu diesem Handbuch beigetragen haben, und den Mitwirkenden der Forschungsprojekte, auf denen die Beiträge beruhen.

Unser Dank gilt weiterhin Inken Gonzalez und Katja Lenz, die uns zuverlässig und tatkräftig bei der technischen und organisatorischen Realisierung des Bands zur Seite gestanden haben – eine besondere Leistung neben Studium und Examen. Für die verlegerische Unterstützung möchten wir Stefanie Laux danken, die uns – wie stets – sorgfältig um die Klippen des Publizierens gelotst hat. Und nicht zuletzt möchten wir allen jenen danken, die in den Schwerpunktprojekten, als Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats, durch ihre Teilnahme an den Tagungen des Schwerpunkts oder durch ihre Bereitschaft, an den Untersuchungen teilzunehmen, zur Mehrung des Wissens über das wichtige Thema *Mehrsprachigkeit und Bildung* beigesteuert haben.

Hamburg und Ludwigsburg, im Frühjahr 2020
Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und *Dominique Rauch*

Literaturverzeichnis

Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., ten Thije, J. D., & Vetter, E. (2013). Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. In *European Journal of Applied Linguistics, 1*(2), S. 1–37.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Stuttgart: Klett Cotta.

Destatis (2019). Jede vierte Person in Deutschland hatte einen Migrationshintergrund. Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html;jsessionid=3A4A9DCFC14330CE1EBF4E0CB485AF31.internet741 (zuletzt geprüft: 31.03.2020).

Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/UTB.

Gogolin, I., McMonagle, S., & Salem, T. (2019). Germany: Systemic, Sociocultural and Linguistic Perspectives on Educational Inequality. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (S. 557–602). Palgrave Macmillan.

Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–54). Münster u. a.: Waxmann.

Heckt, M., & Pohlmann, B. (2018). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2017/18. Hamburg. https://www.hamburg.de/contentblob/11900278/bf63ff04a40b40dfac58bc35ef8bae2a/data/pdf-bericht-viereinhalbjaehrigenvorstellung-schuljahr-2017–2018.pdf (zuletzt geprüft: 30.03.2020).

Maehler, D., Teltemann, J., Rauch, D., & Hachfeld, A. (2015). Die Operationalisierung des Migrationshintergrundes. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden in der Migrationsforschung: ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (Kap. 7). Wiesbaden: Springer VS.

McMonagle, S. (2019). Aspects of language choice online among German-Upper Sorbian bilingual adolescents. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2019.1624686

Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*, S. 125–142.

Wandruszka, M. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

1
Grundlegende Begriffe und Konzepte

Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit

François Grosjean[1]

Zahlreiche Faktoren begünstigen Zwei- und Mehrsprachigkeit – etwa Sprachkontakt innerhalb eines Landes oder einer Region; die Notwendigkeit, neben einer Erstsprache eine allgemeine Kommunikationssprache (*lingua franca*) zu etablieren; die Existenz einer von der Schriftsprache abweichenden gesprochenen Sprache in einer Bevölkerung; politisch, ökonomisch oder religiös motivierte Migration; der internationale Handel; das Schulcurriculum; Mischehen und die Entscheidung, Kinder zweisprachig zu erziehen… und so weiter. Zwei- und Mehrsprachigkeit existiert auf der ganzen Welt, in allen Gesellschaftsklassen, in allen Altersgruppen.

Trotz ihrer Verbreitung ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit von zahlreichen Mythen umgeben: Es handele sich um ein seltenes Phänomen (tatsächlich ist etwa die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig); eine zwei- oder mehrsprachige Person beherrsche ihre verschiedenen Sprachen perfekt und in gleichem Maße (tatsächlich ist es selten, dass eine solche sprachliche Kompetenz in allen Sprachen erreicht wird); „echte" Zwei- oder Mehrsprachige erwerben ihre Sprachen in der frühen Kindheit (faktisch kann man in jedem Alter mehrsprachig werden); Mehrsprachige seien geborene Übersetzer (dies ist selten der Fall, denn Übersetzung ist eine eigene Kompetenz oder Kunst); frühe Zweisprachigkeit verzögere den kindlichen Spracherwerb (in Wirklichkeit werden die wesentlichen Entwicklungsstadien des Spracherwerbs in der frühen Kindheit etwa gleichzeitig durchlaufen, und dabei ist es egal, ob die Kinder sie in einer, zwei oder mehr Sprachen erleben); Zwei-/Mehrsprachigkeit beeinflusse die kognitive Entwicklung der Kinder negativ (tatsächlich zeigt sich, dass zwei-/mehrsprachige Kinder einsprachigen häufig überlegen sind, z. B. in Bezug auf die Steuerung der Aufmerksamkeit oder die Fähigkeit, sich an neue sprachliche Regeln anzupassen, und bei metasprachlichen Handlungen).

1 Dieser Text erschien zuerst in der Encyclopædia Universalis France mit dem Titel „Bilinguisme individuel" (http://www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/). Wir danken der Encyclopædia Universalis France für das Einverständnis mit der Aufnahme in dieses Handbuch in der in das Deutsche übersetzten Fassung. Bei der Übersetzung wurde der Text geringfügig überarbeitet. Die Übersetzungsgrundlage aus dem Französischen lieferte Katrin Hoffmann.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020
I. Gogolin et al. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2

1 Die zwei- oder mehrsprachige Person

1.1 Definition

Vielfach werden Zwei- oder Mehrsprachige immer noch als Personen definiert, die zwei (oder mehrere) Sprachen ‚perfekt' beherrschen. Mehrheitlich wird in der Wissenschaft jedoch heute die Position vertreten, dass diese Definition nicht der Realität entspricht. So lassen sich nicht nur jene Personen als zwei-/mehrsprachig betrachten, die in jeder ihrer Sprachen wie jeweils Einsprachige entwickelt sind und agieren. Nur wenige Personen – unter ihnen etwa Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen, Sprachlehrer/innen oder Sprachwissenschaftler/innen – erreichen solche Fähigkeiten. Die große Mehrheit derer, die im Alltag zwei oder mehrere Sprachen nutzen, verfügt weder über eine vergleichbare noch über eine perfekte Kenntnis der beteiligten Sprachen.

Die empirische Beobachtung von sprachlichen Fähigkeiten und Praktiken hat dazu geführt, Zwei- und Mehrsprachigkeit neu zu definieren. Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen. Als Zwei- bzw. Mehrsprachige werden diejenigen betrachtet, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen (oder auch Dialekte) nutzen. Einbezogen sind z. B. Personen, die über mündliche Kompetenzen in einer Sprache und schriftliche Kompetenzen in einer anderen verfügen, oder Personen, die sich mehrerer Sprachen bedienen, jedoch auf verschiedenen Kompetenzniveaus (vielleicht eine der Sprachen weder lesen noch schreiben können), und selbstverständlich auch Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen sehr gut beherrschen.

Diese Definition berücksichtigt sowohl Personen mit zwei Sprachen als auch solche mit mehr als zwei Sprachen, und sie schließt zudem Sprachvarianten wie Dialekte ein, die in Ländern wie der Schweiz oder Italien von großer Bedeutung sind. Der Aspekt der Sprachkompetenz ist in dieser Definition ebenfalls enthalten, denn wenn sich eine Person regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachen bedient, muss sie über ein bestimmtes Kompetenzniveau in den betreffenden Sprachen verfügen. Das Umgekehrte hingegen trifft nicht immer zu: Man kann eine Sprache kennen, auch ohne sie zu sprechen.

1.2 Das Komplementaritätsprinzip

Zwei- oder Mehrsprachige erwerben und nutzen ihre Sprachen in unterschiedlichen Situationen, in Auseinandersetzung mit verschiedenen Personen, zu vielfältigen Zwecken. Es existieren Domänen oder Aktivitäten, die den Gebrauch mehrerer Sprachen zulassen; andere Domäne wiederum sind ausschließlich einer Sprache vorbehalten. Sprachgebrauch erfolgt also nach einem Komplementaritätsprinzip.

Dies hat Einfluss auf die Sprachkenntnisse der zwei- oder mehrsprachigen Person. So besteht die Möglichkeit, dass eine Sprache, sofern sie nur in wenigen Bereichen oder