

MEHRSPRACHIGE UNTERRICHTSELEMENTE – EINE HANDREICHUNG FÜR LEHRKRÄFTE

An deutschen Schulen bringen Schülerinnen und Schüler heutzutage Kompetenzen in vielen Sprachen mit in das Klassenzimmer. Deshalb fragen sich immer mehr Lehrerinnen und Lehrer, wie sie die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden in den Unterricht einbinden können. In Seminaren und Fortbildungen für angehende sowie aktive Lehrkräfte wünschen sich diese immer wieder konkrete Beispiele, die zeigen, wie sie mehrsprachige Elemente im Unterricht der verschiedenen Fächer einsetzen können. Damit sind eine Vielzahl unterschiedlicher Lehr- und Lernaktivitäten gemeint, bei denen jeweils mehr als eine Sprache genutzt wird. Auf Grundlage dieser Fragen und Bedarfe ist diese Handreichung entstanden. Sie liefert angehenden und aktiven Lehrkräften aller Fächer der Sekundarstufe I zum Einstieg in diesen Themenbereich – in knapper Form und auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse – Antworten auf grundlegende Fragen zu mehrsprachigen Unterrichtselementen sowie Unterrichtsvorschläge mit Beispielen zur konkreten Umsetzung im Unterricht.

1. Für welche Schülerinnen und Schüler sind mehrsprachige Unterrichtselemente geeignet?

Schülerinnen und Schüler können eine Vielfalt an mehrsprachigen Kompetenzen in den Unterricht mitbringen. Denn **als mehrsprachig gelten alle Personen, die in mehr als einer Sprache kommunizieren können** – unabhängig davon, ob diese Kompetenzen produktiv und/oder rezeptiv (z. B. nur lesen, aber nicht schreiben), mündlich und/oder schriftlich, gut ausgeprägt oder rudimentär sowie in der Familie erworben oder in der Schule erlernt wurden (vgl. u.a. Li, 2008; Gogolin & Lüdi, 2015; Europarat, 2001; Bredthauer, Gantefort, Wörfel & Marx, 2021). Alle diese Formen multilingualer Kompetenzen können Lehrkräfte im Rahmen von mehrsprachigen Unterrichtselementen einbeziehen. Spätestens ab dem Englischunterricht in der Grundschule **verfügen alle Schülerinnen und Schüler über solche Fähigkeiten** (vgl. u.a. Cantone & Di Venanzio, 2015). **Vom Einsatz mehrsprachiger Unterrichtselemente profitiert deshalb die gesamte Klasse** und alle Lerngruppen, nicht nur einzelne Schülerinnen und Schüler.

Wichtig zu wissen ist, dass im alltäglichen Sprachgebrauch oft nur bestimmte Subgruppen gemeint sind, wenn von Mehrsprachigkeit

gesprochen wird: z. B. nur Menschen, die von Geburt an mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind, oder aber lediglich Personen, die mehrere Sprachen auf jeweils muttersprachlichem Niveau beherrschen. Das führt dazu, dass viele Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrpersonen) sich selbst nicht als mehrsprachig wahrnehmen, obwohl sie es tatsächlich sind (vgl. u.a. Natara-jan, 2016). Damit Schülerinnen und Schüler das Potenzial ihrer mehrsprachigen Ressourcen für das fachliche und sprachliche Lernen ausschöpfen können, ist es zentral, dass Lehrkräfte sie dabei **unterstützen, sich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst zu werden**. So kann in den Klassen und Lerngruppen ein Wissen über die Vielseitigkeit von Mehrsprachigkeit entstehen und sich gleichzeitig ein Verständnis davon entwickeln, dass alle unterschiedlichen Varianten wertvoll sind. Zusätzlich kann hierdurch das Gemeinschaftsgefühl unter den Schülerinnen und Schülern gestärkt und eventuelle Ausgrenzungsrisiken (auch als „Othering“ bezeichnet: vgl. u.a. Terhart & von Dewitz, 2017) verringert werden, da **Mehrsprachigkeit alle als ein verbindendes Merkmal der gesamten Klasse** oder Lerngruppe wahrnehmen.

Zudem bestehen die Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen nicht nur additiv nebeneinander, sondern sie beeinflussen sich wechselseitig (vgl. u.a. Europarat, 2001) und es bildet sich eine **spezielle Mehrsprachigkeitsfähigkeit** aus, die über die Kompetenzen in den Einzelspra-

chen hinausgeht (vgl. u.a. Herdina & Jessner, 2002). Damit ist z. B. ein größeres Bewusstsein für sprachliche Strukturen und Sprachgebrauch gemeint. Die Mehrsprachigkeit aller Menschen ist eine dynamische Kompetenz, weil sie sich im Laufe eines Lebens immer wieder ändert.

2. Gibt es Nachteile beim Einsatz mehrsprachiger Unterrichtselemente?

Bevor sich Lehrkräfte für den Einsatz mehrsprachiger Unterrichtselemente entscheiden, stellen sie sich häufig die Frage, **ob dies auch Nachteile mit sich bringen kann**. Hierfür gibt es allerdings **keine Anhaltspunkte aus der Forschung**.

So kann beispielsweise die Frage, ob der Einbezug von Mehrsprachigkeit die Schülerinnen und Schüler überfordert, verneint werden. Denn Studienergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersklassen sowieso von sich aus Verbindungen zwischen ihren Kompetenzen in verschiedenen Sprachen herstellen und diese **automatischen Transferprozesse zusätzlich verstärkt** werden können, wenn die Lehrpersonen diese aufgreifen (vgl. u.a. Morkötter, 2014; Morkötter, 2016). Auch das **Erlernen von Sachfachinhalten leidet nicht unter einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung**, vielmehr belegen aktuelle Studien zum Mathematikunterricht, dass die fachlichen Lernergebnisse der Schülerinnen und

Schüler sogar davon profitieren können (vgl. u.a. Meyer & Prediger, 2011; Wessel, Prediger, Schüler-Meyer & Kuzu, 2016). Für die **Verwendung anderer Sprachen in Arbeitsphasen** wurden **ebenfalls keine Nachteile** nachgewiesen. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler sich dabei in Sprachen unterhalten, die die Lehrkräfte möglicherweise nicht verstehen, geht es meistens um die aktuelle Aufgabe (vgl. Duarte, 2019).

Aus diesen Gründen spricht nichts dagegen, das **europäische Bildungsziel von Mehrsprachigkeit** im Unterricht zu verfolgen (vgl. Europarat, 2001; Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2005; Europäische Kommission, 2008). Denn nur indem Lehrkräfte mehrsprachige Unterrichtselemente in allen Fächern und Altersstufen einsetzen, kann dieses Ziel erreicht werden (vgl. u.a. Bainski, Benholz, Fürstenau, Gantfort, Reich & Roth, 2017; KMK, 2013; KMK, 2015).

3. Welche Vorteile bringen mehrsprachige Unterrichtselemente mit sich?

Mehrsprachige Unterrichtselemente bieten viele verschiedene Vorteile. Denn **beim Lernen von etwas Neuem hilft es Menschen immer, wenn sie dafür alles nutzen, was sie schon wissen oder können**. Das trifft auf alle Lernprozesse zu (vgl. Ausubel, 1968). Zum Beispiel ist es hilfreich,

wenn jemand, der oder die Motorradfahren lernt, vorher schon Fahrradfahren kann. Bezogen auf die Schule ist es ebenso hilfreich, wenn jemand dort Sachfachinhalte oder Sprachen erlernt und dafür alle sprachlichen Kompetenzen nutzen kann, über die er oder sie verfügt.

Deshalb können Lehrkräfte mehrsprachige Unterrichtselemente generell einsetzen, um – durch das **Anknüpfen an die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse** ihrer Schülerinnen und Schüler – Synergieeffekte und somit eine Ökonomisierung des Lernens zu erzielen (vgl. u.a. Krumm, 2010). Das führt vor allem zu Vorteilen in diesen drei Bereichen:

1. Die **Lernleistungen** der Schülerinnen und Schüler werden verbessert. Denn das Anknüpfen an die Vorerfahrungen und das Vorwissen führt zu einer Lernerleichterung. Das gilt für sprachliche Lerninhalte (vgl. u.a. Marx, 2005; Bär, 2009; Marx, 2010; Bredthauer, 2016) genauso wie für die Inhalte von Sachfächern (vgl. u.a. Meyer & Prediger, 2011; Wessel, Prediger, Schüler-Meyer & Kuzu, 2016).
2. Die **Lernmotivation** der Schülerinnen und Schüler wird gesteigert (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007; Meißner, 2010; Bär, 2010; Bredthauer, 2016) und das bringt eine höhere Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007) mit sich. Denn natürlich ist es für die Lernenden motivierend, wenn sie merken, dass Dinge, die

sie bereits können und wissen, im Unterricht aufgegriffen werden und ihnen so das Lernen erleichtern.

3. Die **Sprachbewusstheit** (vgl. u.a. Marx, 2005; Bär, 2009; Behr, 2007; Meißner, 2010; Bredthauer, 2016) und die **Sprachlernkompetenz** (vgl. u.a. Bär, 2009; Marx, 2005; Morkötter, 2016; Behr, 2007; Meißner, 2010; Meißner, 1997; Bredthauer, 2016; Zeevaert & Möller, 2011) der Schülerinnen und Schüler werden gesteigert. Das heißt, das Wissen über Sprache und Lernprozesse wird gefördert, was wiederum die Entwicklung von Lernerautonomie unterstützt. Auch hiervon profitieren sowohl die Sprach- als auch die Sachfächer, da Schülerinnen und Schüler Inhalte in allen Fächern mittels Sprache lernen.

Der Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtselementen kann sich somit sehr positiv auf die Schülerinnen und Schüler sowie den Unterricht auswirken, aber **auch Lehrkräfte selbst können davon profitieren**, indem ihnen mögliche Synergieeffekte bewusster werden (vgl. u.a. Behr, 2007; Bredthauer, 2018).

4. Sind mehrsprachige Konzepte im Schulalltag überhaupt umsetzbar?

Viele erprobte Konzepte und Materialien zeigen, dass die Umsetzung von mehrsprachigen Unterrichtselementen nicht nur in der Theorie funktioniert, sondern auch in der Praxis (vgl. u.a. Bainski, Benholz, Fürstenau, Gantefort, Reich & Roth, 2017; García, Flores & Woodley, 2012; Schader, 2012; Reich & Krumm, 2013; Oomen-Welke, 2000; Oomen-Welke, 2006/07). Dafür stellt auch eine große Vielfalt an Herkunfts- und weiteren erlernten Sprachen in der Klasse kein Hindernis dar. Denn **Lehrkräfte können die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufgreifen, ohne dass sie die verschie-**

denen Sprachen beherrschen müssen. Dabei moderieren sie die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler, indem sie auf deren mehrsprachiges Expertinnen- und Expertenwissen zurückgreifen (z. B. durch freie Sprachwahl in Gruppenarbeitsphasen) (vgl. u.a. Brandt & Gogolin, 2016; Bredthauer, 2020). Neben diesem Wissen der Schülerinnen und Schüler können Lehrerinnen und Lehrer auch auf Informationen zu den unterschiedlichen Herkunftssprachen zurückgreifen, die speziell für Lehrkräfte aufbereitet wurden, und die häufig Hinweise zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen und

mit typischen Fremdsprachen enthalten (vgl. u.a. Krifka, 2014; ProDaZ, fortlaufend).

Für die Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtselemente **müssen sich die fachlichen Lernziele des Unterrichts keineswegs ändern.**

Die Unterrichtsvorschläge dieser Handreichung zeigen, dass mehrsprachige Ressourcen nicht nur in Sprach- sondern auch in Sachfächern eine inhaltliche Bereicherung darstellen. Ihr Einbezug ermöglicht Lehrkräften ein effizienteres Erreichen der fachlichen Lernziele.

5. Wie können Lehrkräfte mehrsprachige Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Schulunterricht nutzen?

Lehrerinnen oder Lehrer haben vielfältige Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu nutzen und zu fördern. Zum Beispiel indem sie Eltern über herkunftssprachliche Angebote informieren oder indem sie ihre Schülerinnen und Schüler zum Gebrauch aller ihrer Sprachen auf dem Schulhof ermuntern. Und natürlich können Lehrerinnen und Lehrer die **mehrsprachigen Kompetenzen** ihrer Schülerinnen und Schüler auch **didaktisch geplant in ihren Unterricht einbeziehen**. Hierfür stehen ihnen vor allem diese neun Aktivitäten zur Verfügung:

- 1. Quellen recherchieren:** Wenn Quellen in unterschiedlichen Sprachen recherchiert werden, dann stehen den Schülerinnen und Schülern insgesamt mehr Quellen zur Verfügung und diese können außerdem vielfältigere Perspektiven enthalten.
- 2. Inhalte von Quellen erschließen:** Damit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Informationen selbst aus authentischen Quellen zu entnehmen, ist es je nach Unterrichtsthema sinnvoll, hierfür Quellen in verschiedenen Sprachen auszuwählen. Je nach Erkenntnisinteresse müssen die Lernenden die Sprache der Quelle hierfür nicht oder nur rudimentär beherrschen.
- 3. Notizen machen:** Bei der Bearbeitung von Aufgaben ist es sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler sich Notizen in allen Sprachen

machen können, die sie kennen. Es kann z. B. sein, dass die Lernenden Begriffe in ihren Herkunftssprachen notieren, wenn dies die Sprachen sind, in denen sie häufig mit diesem Thema in Kontakt kommen. So wird das Abbrechen von Gedankengängen verhindert und für eine kognitive Entlastung gesorgt.

- 4. Austausch mit Partnerinnen und Partnern:** Auch beim Austausch mit Arbeitspartnerinnen und -partnern ist es für den Fluss von Gedankengängen und die kognitive Entlastung sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler alle Sprachen zur Kommunikation nutzen können, die sie kennen.
- 5. Texte schreiben:** Beim Verfassen von Texten können Lehrkräfte den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen, indem sie mehrsprachige Ressourcen der Lernenden einbeziehen. Entweder indem bei allen Schritten der Textproduktion freie Sprachwahl gilt oder aber indem die Kompetenzen in anderen Sprachen bei der Vorbereitung der Textproduktion zur Entlastung genutzt werden. Dies kann z. B. beim Erstellen einer Gliederung oder aber dem Sammeln von relevanten Ausdrücken für die jeweilige Textsorte vor dem Schreiben des Textes geschehen.
- 6. Ergebnisse präsentieren:** Auch bei der Präsentation von Ergebnissen kann es sinnvoll sein, unterschiedliche Sprachen einzubeziehen. Das

gilt z. B. für Zitate, die in ihren Originalsprachen belassen werden, oder aber Mindmaps, in die bei der Ideensammlung Wörter und Ausdrücke in mehreren Sprachen eingeflossen sind.

7. Sprache/n kennenlernen und vergleichen: Durch den Vergleich von Strukturen und Gebrauchsweisen in verschiedenen Sprachen werden die Kompetenzen in allen beteiligten Sprachen sowie das Sprachbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gestärkt. Dies gilt sowohl für die allgemein bildungssprachlichen als auch fachsprachlichen Kompetenzen.

8. Lern- und Arbeitsstrategien reflektieren: Nicht nur an das sprachliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch an ihre bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen können Lehrkräfte im Unterricht anknüpfen. So wird ihr Repertoire an Lern- und Arbeitsstrategien erweitert. Auch dies gilt wieder sowohl für die

allgemein bildungssprachlichen als auch für fachsprachliche Kompetenzen.

9. Sprachenbiographien reflektieren: Wenn Aufgaben eine Reflexion der individuellen Sprachenbiographien einschließen, erhalten sie einen stärkeren Lebensweltbezug. Hierfür eignen sich z. B. persönliche Migrations- und Reiseerfahrungen der Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus wird so ein mehrsprachiges Selbstverständnis der Lernenden gefördert.

Alle neun Aktivitäten sind **sowohl für den Unterricht in Sach- als auch in Sprachfächern geeignet**, allerdings mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung. Die sinnvolle Auswahl richtet sich nach dem jeweiligen Thema und Lernziel der Unterrichtseinheit. Wie Lehrkräfte sie zum Scaffolding im Unterricht der verschiedenen Fächer einsetzen können, zeigen exemplarisch [die 13 Unterrichtsvorschläge dieser Handreichung](#).

6. Worauf ist bei der Umsetzung von mehrsprachigen Unterrichtselementen zu achten?

Um die mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Unterricht einbeziehen zu können, ist die **Ermittlung und Sichtbarmachung von Sprachrepertoires**, die in der Klasse vorhanden sind, essentiell. Dafür existieren bereits zahlreiche aktivierende Instrumente (vgl. Gogolin, 2015; Bezirksregierung Köln, 2016; Triulzi, Maahs, Steinborn, Veiga-Pfeifer & Hacısalıhoğlu, 2020). Es ist sehr wichtig, dass Lehrkräfte sich ein genaues Bild der mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler verschaffen, um **Fehlzuschreibungen** z. B. in Bezug auf migrationsbedingte Sprachkompetenzen zu **vermeiden**. Denn selbst wenn die Eltern zu Hause mehrere Sprachen sprechen, bedeutet das nicht zwangs-

läufig, dass die Kinder auch über diese Kompetenzen in allen sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen) verfügen. Außerdem ist ein Herkunftsland nicht mit einer Herkunftssprache gleichzusetzen, denn neben Amtssprachen werden auch Minderheitensprachen und dialektale Varietäten als Familiensprachen gesprochen (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2011; Cantone & Olfert, 2015; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015). Auch **regionale und dialektale Varietäten** des Deutschen können Lehrkräfte ermitteln und einbeziehen. Sie sollten darauf achten, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler durch eine unerwünschte bzw. falsche Rollenzuschreibung (z. B. die der Sprachexpertinnen und -experten für

eine bestimmte Sprache, in der sie sich aber ggf. unsicher fühlen) nicht bloßgestellt fühlen.

Insgesamt sollten die zuvor vorgestellten neun Aktivitäten **altersgerecht und realistisch** gestaltet werden, damit keine Überforderung entsteht (vgl. u.a. Schader & Roost, 2010). Ratsam ist es, die Methoden so einzusetzen, dass alle gleichermaßen teilnehmen können, z. B. indem auch Schülerinnen und Schüler mit Sprachkompetenzen, über die sonst niemand in der Klasse verfügt, nicht ausgeschlossen werden.

Zentral ist, dass Lehrkräfte die Lernenden dafür sensibilisieren, dass es keine Sprache gibt, die wichtiger oder weniger wichtig als eine andere ist. Eine Kultur der **Gleichbehandlung aller Sprachen sowie aller Sprachvarietäten und Erwerbskontexte** (in der Familie, im Ausland, in der Schule, auf der Flucht etc.) im Klassenverband sorgt für ein Umfeld, in dem mehr soziale Gerechtigkeit und weniger Diskriminierung zu finden sind (vgl. u.a. García & Flores, 2010).

Quellen

Ausubel, David Paul (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York/Chicago/Toronto/London: Holt, Rinehart and Winston.

Bär, Marcus (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Bär, Marcus (2010). *Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft*. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 281–290). Tübingen: Narr.

Bainski, Christiane; Benholz, Claudia; Fürstenau, Sara; Gantefort, Christoph; Reich Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW*. Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) Nordrhein-Westfalen.

Behr, Ursula (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I: Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Bezirksregierung Köln (Hrsg.). (2016). *Sprachstark. Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip für die Primarstufe*. Bezirksregierung Köln. Verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf (abgerufen am: 05.11.2021).

Brandt, Hanne & Gogolin, Ingrid (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele* (Förmig Material, Band 8, DVD). Münster/New York: Waxmann.

Bredthauer, Stefanie (2019). *Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24/1, 127–143.

Bredthauer, Stefanie (2020). *Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 62/2019, 5–18.

Bredthauer, Stefanie; Kaleta, Magdalena & Triulzi, Marco (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/mehrsprachige-unterrichtselemente/> (abgerufen am 05.11.2021).

Bredthauer, Stefanie; Gantefort, Christoph; Wörfel, Till & Marx, Nicole (2021). *Individuelle Mehrsprachigkeit*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/individuelle-mehrsprachigkeit/> (abgerufen am 05.11.2021).

Cantone, Katja F. & Olfert, Helena (2015). *Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italiensisch-Deutsch –methodologische Überlegungen*. In Eva Maria Fernández Ammann, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Akten zur gleichnamigen Sektion auf dem XXXIII. Romanistentag (S. 25–42). Berlin: Frank & Timme.

Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015). *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen*. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 35–49). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Duarte, Joana (2019). *Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Goethe-Institut Inter Nationes, Hrsg.). Berlin: Langenscheidt.

Europarat (Hrsg.). (2012). *FREPA: A Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

García, Ofelia & Flores, Nelson (2010). *Multilingual pedagogies*. In Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (S. 232–246). London: Routledge.

García, Ofelia; Flores, Nelson & Woodley, Heather Homonoff (2012). *Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies*. In Androula Yiakoumetti (Hrsg.), *Harnessing linguistic variation to improve education* (S.45–75). Oxford: Peter Lang.

Gogolin, Ingrid (2015). *Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits*. In Inci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marion Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 294–304). Münster/New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid & Lüdi, Georges (2015). *In vielen Sprachen sprechen*. Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit. Verfügbar unter: www.goethe.de/de/spr/mag/20492171.html (abgerufen am: 05.11.2021).

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015). *Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?* In Elisabeth Allgäuer-Hackl, Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (S. 209–229). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krifka, Manfred; Blaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5>.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.). (2005). *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF> (aufgerufen am: 05.11.2021).

Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.). (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ES> (aufgerufen am: 05.11.2021).

Krumm, Hans-Jürgen (2010). *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 208). Tübingen: Francke.

KMK (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).

KMK (Hrsg.). (2015). *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015).

Li, Wei (2008). *Research perspectives on bilingualism and multilingualism*. In Wei Li & Melissa G. Moyer (Hrsg.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (S. 3–17). Malden, MA: Blackwell.

Marx, Nicole (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFne“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Marx, Nicole (2010). *eag and multilingualism pedagogy. An empirical study on students' learning processes on the internet platform English after German*. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 225–236). Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph (1997). *Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich*. In Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation: Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (S. 25–44). Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph (2010). *Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung*. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 193–225). Tübingen: Narr.

Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2011). *Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch*. In Susanne Prediger & Erkan Özdiil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung* (S. 185–204). Münster/New York: Waxmann.

Morkötter, Steffi (2014). *Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe – lernerseitige Transferprozesse und lehrerseitige Steuerung*. In Christiane Fäcke, Martina Rost-Roth & Engelbert Thaler (Hrsg.), *Sprachenausbildung – Sprachen bilden aus – Bildung aus Sprachen: Dokumentation zum 25. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Augsburg, 25.–28. September 2013* (S. 185–194). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Morkötter, Steffi (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.

Natarajan, Radhika (2016). *Die Erfindung der Einsprachigen: Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt*. In Caroline Gritschke & Maren Ziese (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 261–274). Bielefeld: transcript.

Oomen-Welke, Ingelore (2000). *Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen*. *Deutsch lernen*, 25(2), 143–163.

Oomen-Welke, Ingelore & Arbeitsgruppe (2006/07). *Der Sprachenfächer (Thematische Arbeitshefte)*. Freiburg im Breisgau: Freiburger Verlag. Verfügbar unter: www.sprachenfaecher.de. (aufgerufen am: 05.11.2021)

ProDaZ (fortlaufend). *Kontrastive Beschreibungen von häufigen Herkunftssprachen*. Verfügbar unter: www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php. (aufgerufen am: 05.11.2021)

Reich, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York: Waxmann.

Schader, Basil (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.

Schader, Basil & Roost, Dominik (2010). *Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern: Schulverlag plus.

Terhart, Henrike & von Dewitz, Nora (2017). *Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote*. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 139–154). Münster/New York: Waxmann.

Triulzi, Marco; Maahs, Ina-Maria; Steinborn, Waltraud; Veiga-Pfeifer, Rode & Hacisalihoğlu Erol (2020). *Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial*. In Janek Scholz, Marvin Wassermann & Johanna Zahn (Hrsg.), *DaZ-Unterricht an Schulen. Didaktische Grundlagen und methodische Zugänge* (S. 103–126). Berlin: Peter Lang.

Wessel, Lena; Prediger, Susanne; Schüler-Meyer, Alexander & Kuzu, Taha (2016). *Is grade 7 too late to start with bilingual mathematics courses? An intervention study*. TSG 32. 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg.

Zeevaert, Ludger & Möller, Robert (2011). *Wege, Irrwege, Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanistischen Interkomprehension*. In Franz-Joseph Meißner, Filomena Capucho, Christian Degache, Adriana Martins, Doina Spita & Manuel Tost (Hrsg.), *Interkomprehension – Learning, teaching, research* (S. 146–163). Tübingen: Narr.

Diese Publikation darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden: Bredthauer, Stefanie, Kaleta, Magdalena & Triulzi, Marco (2021): *Mehrsprachige Unterrichtselemente – eine Handreichung für Lehrkräfte*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Bei der Erarbeitung dieser Handreichung wurden wir von zahlreichen Kolleginnen und Kollegen unterstützt. Ein besonderer Dank gilt hierbei den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die uns mit ihren wertvollen Expertisen in der Entwicklung der Unterrichtsvorschläge beraten haben.