

Sarah Désirée Lange & Anna Plohmer

Mehrsprachige Kinder im Unterricht sichtbar machen – Didaktische Umsetzung des lernförderlichen Nutzens von Familiensprachen für *alle* Kinder

Abstract

Ziel des Beitrags ist es, ein breites Spektrum an didaktischen Zielen und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die es ermöglichen, die Familiensprachen von Grundschulkindern lernförderlich für *alle* Kinder im Unterricht zu berücksichtigen. Ausgangspunkt sind die didaktischen Funktionen zum lernförderlichen Einbezug von Mehrsprachigkeit als theoretisches Ergebnis der DFG-geförderten BLUME-Studie zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften. Davon ausgehend werden konkrete Unterrichtsideen beschrieben, um die jeweiligen didaktischen Ziele mit entsprechenden Methoden erreichbar zu machen.

The aim of this article is to present a broad spectrum of didactical objectives and methodological implementation options for incorporating the family languages of primary school children into the classroom in a way that is conducive to learning for all children. The starting point are the didactical functions for the inclusion of multilingualism to promote learning as a theoretical result of the BLUME study (funded by the German Research Foundation) on the beliefs of primary school teachers. Based on this, concrete teaching ideas are described, detailing how and with which methods the respective didactical goals can be achieved.

Schlagwörter

Familiensprachen, Mehrsprachigkeit, Grundschullehrkräfte, sprachsensibel

Family languages, multilingualism, primary school teachers, language-sensitive

1. Mehrsprachige Kinder in mehrsprachigen Klassen

Mehrsprachige Schüler*innen, deren sprachliche Vielfalt oftmals, aber nicht ausschließlich migrationsbedingt ist, stellen den Normalfall im heterogenen Klassenzimmer in Grundschulen in Deutschland dar (Lange & Pohlmann-Rother, 2025). Viele Kinder wachsen lebensweltlich mehrsprachig auf, das heißt ihr Alltag wird von zwei (oder mehr) verschiedenen Sprachen geprägt. Dabei gleichen keine sprachlichen Kompetenzen der Kinder und damit keine mehrsprachigen Lernausgangslagen den anderen (Gamper et al., 2024). Mehrsprachigkeit ist als ein dynamisches System zu sehen, in dem sich die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen verändern, stetig verschieben und sich die eigenen sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können (Plohmer, Lange

& Lüssenhop, 2025; Riehl & López, 2015). Neben unterschiedlichen Standardsprachen (äußere Mehrsprachigkeit) prägen verschiedene Varianten und Varietäten einer Sprache (innere Mehrsprachigkeit) – auch durch das Erlernen von bildungssprachlichen Kompetenzen mit Eintritt in die Grundschule – die sprachlichen Erfahrungen der Kinder. Damit ist festzuhalten, dass die Spracherfahrungen der Schüler*innen in Grundschulklassen vielzählig sind und selbst auf den ersten Blick monolinguale deutschsprachige Kinder im Laufe ihres Lebens mit verschiedenen Sprachen und Sprachvarietäten in Kontakt sind (Brandt & Böhme, 2024; Lange, 2024; Stangen et al., 2022). Sie lernen mindestens eine Fremdsprache in der Schule, haben unterschiedliche analoge, aber gerade auch digitale Sprachkontakte in ihrem privaten Umfeld (wie bspw. durch internationale Musik oder bekannte Idole) und werden von nicht-deutschen Spracheinflüssen geprägt. Daher kann postuliert werden, dass jedes Kind mehrsprachig ist (Wandruszka, 1979). Ergebnisse zur Auswertung von digitalen Sprachenportraits von mehrsprachigen Kindern zeigen, dass (mehrsprachige) Sprecher*innen über ein vielfältiges sprachliches Gesamtrepertoire verfügen, aus dem sie sich bedienen können und dass die Familiensprachen der Kinder häufig lebendige Kommunikationssprachen darstellen, die eine emotionale Bedeutung für die Kinder haben (Lange, 2024). Linderoos (2016) betont, dass die Visualisierung der eigenen sprachlichen Identität in Form von Sprachenportraits den Reflexionsprozess der Kinder unterstützt. Dies bekräftigt, dass gerade auch aus Sicht von Grundschulkindern ein mehrsprachiges Lebensumfeld Alltag und Normalität darstellt (vgl. Braunsdorfer & Smolzer, 2021).

Was bedeutet diese mehrsprachige Ausgangslage für den Grundschulunterricht? Um den Lernausgangslagen von Grundschulkindern gerecht zu werden, bedarf es einer Unterrichtsplanung, die die entsprechenden mehrsprachigen Lernvoraussetzungen der Kinder als eine Ressource und als Selbstverständnis im Unterricht anerkennt, berücksichtigt und fördert. Dies wird auch von bildungspolitischer Seite angestrebt, indem die KMK ausdrücklich die Würdigung und Förderung mehrsprachiger Kompetenzen von Schüler*innen im Unterricht fordert (KMK, 2013). Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der didaktischen Frage, wie die mehrsprachigen Ressourcen von Grundschulkindern lernförderlich für *alle* Kinder in den Unterricht miteinbezogen werden können. Ausgehend von den didaktischen Funktionen zum lernförderlichen Einbezug von Familiensprachen, die ein theoretisches Ergebnis der DFG-geförderten BLUME¹-Studie darstellen (Lange & Pohlmann-Rother, 2025), werden zu den jeweiligen didaktischen Zielen konkrete Unterrichtsideen beschrieben.

¹ BLUME steht für **Ü**berzeugungen von Grundschul**L**ehrkräften zum **U**mgang mit **M**ehrsprachigkeit, gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Leitung Prof.ⁱⁿ Dr. habil. Sarah Désirée Lange, Professur Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung, Technischen Universität Chemnitz durchgeführt (LA 4631/2-1: Laufzeit: 04/2022–09/2025).

2. Sechs Gründe für die Integration der Familiensprachen von Grundschulkindern im Unterricht

Zur theoretischen Untermauerung der Bedeutung des Themas Mehrsprachigkeit im Unterricht und ausgehend von den Kernaufgaben und Prinzipien der Grundschule (vgl. Jung, 2021), leiten Lange und Pohlmann-Rother (2025) sechs mehrsprachigkeitsbezogene Begründungslinien ab. So wird postuliert, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht (a) die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen unterstützen (Martschinke, 2014), (b) das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation der Kinder fördern (Lohrmann & Hartinger, 2024) und (c) die Vermittlung sprachbezogener Basiskompetenzen bestärken kann (Busch, 2013). Eine (d) diversitätssensible Orientierung des Unterrichts kann sicherstellen, dass der Unterricht an den sprachlichen Lernvoraussetzungen aller Kinder orientiert wird (Fürstenau, 2011). Außerdem kann die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht (e) die Verbindung sprachlicher Bildungsprozesse mit fachlichen Inhalten unterstützen (Gogolin, 2020) sowie (f) außerschulische und kulturelle Spracherfahrungen aufgreifen (Neuhaus, 1991).

Aufbauend auf diesen sechs Begründungslinien formulieren Lange und Pohlmann-Rother (2025) ein *Grundschulpädagogisches Selbstverständnis zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht*:

Als erste und gemeinsame Schule hat die Grundschule als Ort grundlegender Bildung für alle den Auftrag, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im Unterricht als Ressource für die Persönlichkeits- und Identitätsbildung, soziale Lernprozesse sowie sprachliches, fachliches und kulturelles Lernen aller Kinder zu nutzen. Dazu sind kindgemäße Lernumgebungen diversitätssensibel zu gestalten, die eine individuelle Förderung entlang der vieldimensionalen Verschiedenheit der Kinder ermöglichen, um alle sprachlichen Lernvoraussetzungen und familiären Spracherfahrungen der Lernenden einzubeziehen. Die unterschiedlichen sprachlichen Lernpotenziale der Kinder sind wertzuschätzen und im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung über alle Lernbereiche hinweg zu berücksichtigen, wobei Macht- und Ungleichverhältnisse zu reflektieren sind (Lange & Pohlmann-Rother, 2025, 516).

Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Mehrsprachigkeit: Aufbauend auf diesen Begründungslinien wurde in der BLUME-Studie für die Unterrichtsebene eine Systematisierung zu sechs verschiedenen didaktischen Funktionen entworfen, die mit dem Einbezug von nicht-deutschen Familiensprachen im Unterricht verfolgt werden können. Diese Funktionen wurden auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit sowie unter Einbezug der spezifischen grundschulpädagogischen Kernaufgaben entwickelt. Es handelt sich um die identitätsstiftende, soziale, spracherwerbsstützende, diskriminierungskritische, fachliche und kulturelle didaktische Funktion (Lange & Pohlmann-Rother, 2025). Die didaktischen Funktionen sind als hypothetische, theoriefundierte Unterscheidungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Grundschulunterricht zu verstehen.

(1) *Identitätsstiftende didaktische Funktion:* Die identitätsstiftende didaktische Funktion zielt auf die Förderung und Stärkung verschiedener sprachlicher Identitäten ab. Die Stärkung des Selbstkonzepts kann zur Identitätsentwicklung der Schüler*innen beitragen (Krumm, 2020) und das Selbstbewusstsein von mehrsprachigen Kindern als Herkunftssprecher*innen fördern (Riehl, 2014).

(2) *Soziale didaktische Funktion:* Bei der sozialen didaktischen Funktion geht es um die Bildung einer Gemeinschaft in mehrsprachigen Schulklassen, die Wertschätzung und die Repräsentation der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, wodurch das soziale Klassengefüge gestärkt werden kann (Fürstenau, 2017).

(3) *Spracherwerbsstützende didaktische Funktion:* Der spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion folgend ist es bedeutsam, Sprachvergleiche und die Vorteile des grammatischen Grundgerüst der Erstsprachen der Kinder für sprachliche Bildung zu nutzen (Akbulut et al., 2017).

(4) *Diskriminierungskritische didaktische Funktion:* Durch die gleichberechtigte Wertschätzung und Berechtigung aller Sprachen kann, der diskriminierungskritischen didaktischen Funktion folgend, der Diskriminierung einzelner Schüler*innen entgegengewirkt (Riehl, 2014) und vorurteilsbewusste Bildung angestrebt werden.

(5) *Fachliche didaktische Funktion:* Mit der fachlichen didaktischen Funktion geht es um das Erreichen möglicher kognitiver und kommunikativer Vorteile, die der Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht für das fachliche Lernen erbringen kann (Prediger et al., 2019).

(6) *Kulturelle didaktische Funktion:* Der kulturellen didaktischen Funktion folgend kann ausgehend von einer kindlichen Lebenswelt über den Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kulturelle Bildung ermöglicht werden (Nießeler, 2016).

3. Mehrsprachigkeit im Unterricht: Unterrichtsideen zur lernförderlichen Nutzung der Mehrsprachigkeitsressource

Wie können die mit den didaktischen Funktionen verbundenen lernförderlichen Ziele in der unterrichtlichen Umsetzung verfolgt werden? Ausgehend von den didaktischen Funktionen werden nachfolgend konkrete Unterrichtsideen beschrieben, mit denen die jeweiligen didaktischen Ziele angestrebt werden (s. Tab. 1). Die vorgeschlagenen Unterrichtsideen und Methoden können als Anregungen verstanden werden, die je nach thematischer und fachlicher Ausarbeitung auch anders zugeordnet werden können.

3.1 Unterrichtsideen zur Identitätsstiftenden didaktischen Funktion

Didaktische Ziele: Entsprechend der identitätsstiftenden didaktischen Funktion wird das Ziel verfolgt, durch den Einbezug der Familiensprachen das Selbstbild, die Überzeugungen zur eigenen Sprachgruppe sowie die Motivation zur Stärkung der Identität mehrsprachiger Sprecher*innen positiv zu beeinflussen (Jeuk, 2008). Im Hinblick auf

den Unterricht bedeutet dies, den Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, die Sprachkompetenzen ihrer Familiensprache einzubringen, um das Bewusstsein für verschiedene sprachliche Identitäten zu fördern und damit auch diesen Anteil der Identität der Kinder wertzuschätzen (Brandt & Böhme, 2024). Die Unterschiede der Kinder in Bezug auf ihr Identitätsbewusstsein und ihre Ich-Identität können genutzt werden, um sich mit der eigenen Persönlichkeit und Individualität auseinanderzusetzen (Schmid, 2021). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kinder mit ihren verschiedenen Sprachen unterschiedliche Emotionen verbinden (Heinzel et al., 2021). Der Einbezug und die Wertschätzung der mehrsprachigen Ressourcen der Kinder im Unterricht können entscheidend sein für die Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder als Herkunftssprecher*innen (Riehl, 2014, S. 18).

Umsetzung im Unterricht: Um es mehrsprachigen Kindern zu ermöglichen, sich ihrer mehrsprachigen Identität bewusster zu werden, kann die **Sammlung von mehrsprachigen Wörtern** eingesetzt werden, indem die Kinder für sie subjektiv Bedeutsames benennen und so bislang implizite mehrsprachige Identitäten explizit werden können. Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass bei der Suche nach Lieblingswörtern festgestellt wird, dass Wörter in verschiedenen Sprachen gewählt wurden; dadurch wird ermöglicht, dass sich die Kinder ihren eigenen mehrsprachigen Kompetenzen bewusstwerden.

Der **Sprachensteckbrief** ist eine Methode, bei der Kinder eine meist vorstrukturierte Liste mit gezielten Fragen zum Sprachgebrauch und zur Sprachnutzung ausfüllen. Das Ausfüllen des Steckbriefes kann den Reflexionsprozess zu dem eigenen (häufig komplexen) sprachlichen Repertoire anregen; damit kann ermöglicht werden, sich der eigenen sprachlichen Identität bewusster zu werden. Erweiternd dazu bieten **Familien-sprachenporträts** die Chance (neben sich selbst) gerade auch andere für das Kind zentrale Personen (meist Familienmitglieder) sowie weitere Sprachnutzungsräume darzustellen (vgl. Strozyk, 2021, S. 126). Auch für vermeintlich einsprachig aufwachsende Kinder können diese Methoden dazu führen, dass sich alle Beteiligten der Berührungspunkte mit verschiedenen Sprachen bewusst werden.

Als eine Version der Sprachensteckbriefe wird mit der Methode der **Sprachenportraits** zudem das Ziel verfolgt, den ästhetisch-gestalterischen Zugang von Kindern zu ihrer sprachlichen Identität zu unterstützen (Lange, 2024). Dabei geht es darum, dass die Kinder von sich selbst ein Sprachenportrait erstellen und dazu einen Körperumriss nutzen, um die für sie subjektiv bedeutsamen Sprachen sichtbar zu machen. Verschiedene Farben können dabei verschiedene Sprachen repräsentieren, denen die Kinder für sie bedeutsame Orte am ‚eigenen Körper‘ zuweisen. Einige Vorteile der digitalen Umsetzung am Tablet sind nach Lange (2024) die flexible Gestaltung, aber auch, dass Kinder ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Form von Sprachmischungen visualisieren können. Nach der individuellen Gestaltung bietet es sich an, dass sich die Kinder austauschen können, um ausgehend von den interpretierenden Erläuterungen der

Sprachenportraits (vgl. Busch, 2021) die verschiedenen sprachlichen Identitäten der Kinder in der Gemeinschaft zu reflektieren (vgl. soziale didaktische Funktion).

Identitätsstiftende didaktische Funktion	Soziale didaktische Funktion	Spracherwerbsstützende didaktische Funktion	Diskriminierungskritische didaktische Funktion	Fachliche didaktische Funktion	Kulturelle didaktische Funktion
Sammlung mehrsprachiger Wörter	Sammlung von Sprachen und Schriften in der Klasse	Analyse von Wörtern und Sprachvergleich	Mehrsprachige Klassenbibliothek	Wahl der Arbeitssprache	Sprachenrecherchen
Sprachensteckbriefe	Sprache des Monats	Mehrsprachige Anlauttabellen & Lesespiele	Diskriminierungsfreie Klassen- und Schulregeln	Freies mehrsprachiges Schreiben	Mehrsprachige Märchen weltweit
Sprachenportraits	Integration von Fantasiesprachen	Mehrsprachige Bilderbücher	Mehrsprachige Bücher	Mehrsprachige/nicht-deutsche Lernmaterialien	Kinderliteratur aus aller Welt

Tab. 1: Unterrichtsideen der didaktischen Funktionen

3.2 Unterrichtsideen zur sozialen didaktischen Funktion

Didaktische Ziele: Mit der sozialen didaktischen Funktion kann das Ziel verfolgt werden, durch mehrsprachige Erziehung und den Einbezug mehrerer Sprachen zur Förderung von Empathie und Toleranz beizutragen (Eser Davolio, 2001). Indem Mehrsprachigkeit im Klassenverband wertgeschätzt und für gruppenstärkende Aktivitäten und Gruppenbildungsprozesse genutzt wird, soll ein gemeinschaftliches Verständnis der Klasse gefördert werden (Fürstenau, 2017). Für den Unterricht bedeutet dies, Mehrsprachigkeit im Unterricht zuzulassen, so dass mehrsprachige Kinder im Unterricht sicht- und hörbar werden und diese Wertschätzung erfahren. Durch den mehrsprachigen Austausch in der Gruppe können Reflexionsprozesse bei den Kindern angeregt, Normalitätsvorstellungen hinterfragt und Empathie und Verständnis für mehrsprachige Lernende bestärkt werden. Im Sinne einer mehrsprachigen Unterrichtskultur kann dies zur sozialen Partizipation der Kinder und zu Gerechtigkeit im Klassenverband beitragen (Lange et al., 2025a; García & Flores, 2010).

Umsetzung im Unterricht: Um den Sprachen der Kinder einen Raum zu geben und damit ein gemeinschaftliches Verständnis zu fördern, können Sammlungen und Präsentationen der verschiedenen **Sprachen und Schriften der Klasse** oder Schule genutzt

werden, beispielsweise in Form eines Sprachenbaums oder einer *linguistic landscape* (Heinzel & Schüler, 2021). Dadurch kann die sprachliche Diversität innerhalb der Lerngruppe sowie das Spektrum an sprachlichen Ressourcen demonstriert und das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit der Kinder sichtbar gemacht werden – ohne Hierarchien zwischen den Sprachen zu konstruieren bzw. zu verstärken. Um die Gemeinschaft der Kinder weiter zu bestärken, können Leitsätze wie *„Wir sprechen verschiedene Sprachen und verstehen uns trotzdem.“* unterstützen.

Darauf aufbauend können einzelne Sprachen der Kinder explizit hervorgehoben werden und für Projekte in Form der **Sprache des Monats** (vgl. Quehl, 2016) genutzt werden, indem für einen Monat Unterrichtsaktivitäten mit und in der Sprache des Monats konzipiert und durchgeführt werden, Expert*innen eingeladen werden und somit die Sprache in den Mittelpunkt des Schulalltags gerückt wird. Damit kann Mehrsprachigkeit für die Gesamtheit sicht- und hörbar werden und Kinder erfahren zu ihren Familiensprachen Wertschätzung. Durch die Repräsentation und Außendarstellung der Materialien und Sprachen der Kinder kann das Verständnis für Mehrsprachigkeit gefördert werden und die Mehrsprachigkeit Ausgangspunkt für gruppenbildende Aktivitäten sein.

Die **Integration von Fantasiessprachen** in den Unterricht kann dazu führen, die Situation von mehrsprachigen Kindern für alle verständlich(er) und erfahrbar(er) zu gestalten, da alle Kinder mit dieser neuen und für sie unverständlichen Sprache konfrontiert werden (vgl. Schüler, 2021). Durch Unterrichtsinhalte in fiktiven Sprachen oder auch Charaktere, die verschiedene Sprachen sprechen und nicht von allen automatisch verstanden werden, kann Empathie, Verständnis und das Einüben von Perspektivenwechsel für mehrsprachige Sprecher*innen gefördert werden (vgl. Strozzyk, 2021: S. 68). Dies kann auch Reflexionsprozesse bei allen Kindern auslösen und dazu beitragen, Normalitätsvorstellungen der Schüler*innen durch den Austausch in der Gruppe zu hinterfragen. Ergänzend dazu kann auch Gebärdensprache mit in den Unterricht integriert werden, um das Sprechen ohne Worte als verbindendes Element zu berücksichtigen.

3.3 Unterrichtsideen zur spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion

Didaktische Ziele: Mit der spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion wird das Ziel der sprachlichen Bildung, mit Einbezug aller sprachlichen Kompetenzen der Kinder, verfolgt. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit im Unterricht bedeutet dies zum Beispiel auf Kompetenzen wie das grammatische Grundgerüst der Erstsprachen zurückzugreifen (Jeuk, 2008). Dabei kann auch die Wertschätzung der Sprachen den Prozess des Spracherwerbs unterstützen (Kalkavan-Aydin, 2015, S. 59). Ziel ist es, die (mehr-)sprachigen Kompetenzen der Kinder zu nutzen, um Sprachvergleiche im Unterricht und das Erkennen und Bewusstmachen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der grammatischen Strukturen, Möglichkeiten des Sprachenlernens und des Deutschspracher-

werbs für mehrsprachige Kinder zu eröffnen (Akbulut et al., 2017). Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sprachen der Kinder im Unterricht, indem die Sprachen zum Unterrichtsgegenstand werden, kann auch die Sprachbewusstheit der Kinder gestärkt werden, indem diese explizit metasprachlich agieren und über Sprache und ihren Gebrauch nachdenken und sprechen (Bien-Miller & Wildemann, 2021).

Umsetzung im Unterricht: Die Förderung von Sprachbewusstheit kann durch die **Analyse von Wörtern und Sprachvergleichen** erfolgen, indem die Bedeutung, Schreibweise, Schriftzeichen oder Aussprache eines Wortes in verschiedenen Sprachen untersucht wird (Strozyk, 2021, S. 130). Durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Sprachen können zentrale kognitive und emotional verknüpfte Prozesse angeregt werden, die für den Schriftspracherwerb grundlegend sind (Becker & Schulz, 2021). Sprachvergleiche können sich nicht nur auf einzelne Wörter, sondern auch auf Satzebene erstrecken, um über die Analyse der Satzstruktur Unterschiede in Grammatik und Syntax der Sprachen zu erarbeiten. Erweitert dazu können multimodal aufbereitete **mehrsprachige Bilderbücher** eingesetzt werden, in denen Geschichten in Deutsch und parallel in weiteren nicht-deutschen Sprachen durch Bilder aufbereitet werden (vgl. Mulingula – Multilinguale Leseaktivitäten²). Die zweisprachigen Texte ermöglichen den Kindern angeleitet Sprachen zu vergleichen und ebenso durch die Bilder und Möglichkeiten den Text vorlesen zu lassen, mit dem Ziel das eigene Sprachverständnis und die Sprachbewusstheit zu stärken.

Vertiefend dazu können **mehrsprachige Lesespiele** (vgl. Schüler, 2021) eingesetzt werden, indem die Kinder bspw. mehrsprachige Wortkarten zu Texten und Bildern erstellen und diese entsprechend zugeordnet werden. Dabei können auch Karten integriert werden, die thematisch nicht passen und von den Kindern erkannt werden müssen. Durch die Analyse der Wörter und den metasprachlichen Austausch kann die Sprachbewusstheit der Kinder gefördert werden, indem diese Ähnlichkeiten zwischen Wörtern und Zusammenhänge zwischen Sprachen erkennen. Um die Sprachbewusstheit im Schriftspracherwerb zu unterstützen, können **mehrsprachige Anlauttabellen** genutzt werden mit deren Hilfe die Kinder auch Wörter in ihnen unbekannten Sprachen lesen und schreiben können (Vishek, 2021). Dadurch kann Bewusstsein für verschiedene Schriftsysteme gestärkt und die Kinder in Prozessen des Spracherwerbs und Strukturen der Schrift unterstützt werden. Bei den Zielen der spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion ist es nicht entscheidend, ob die Kinder die untersuchte Sprache selbst sprechen oder ob es sich dabei um ihre Familiensprache handelt.

3.4 Unterrichtsideen zur diskriminierungskritischen didaktischen Funktion

Didaktische Ziele: Mit der diskriminierungskritischen didaktischen Funktion wird darauf abgezielt, Diskriminierung einzelner Schüler*innen entgegenzuwirken, indem im Unterricht alle Sprachen gleichermaßen wertgeschätzt und anerkannt werden (Riehl,

² <https://www.mulingula.de/buchtipps/mehrsprachige-kinderbuecher.html> (Abruf: 01.10.2025).

2014), um so allen Kindern gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen (Fürstenau, 2016). Dabei soll insbesondere dem geringeren gesellschaftlichen Ansehen von Migrationssprachen im Vergleich zu Prestigesprachen entgegengewirkt werden. Für den Unterricht liegt der Fokus darauf, Sprachen und ihre Sprecher*innen nicht vom Unterricht auszuschließen und ein Sprachenraum zu etablieren, in welchem die Freiheit gewährt wird, die von ihnen bevorzugten Sprachen (z. B. Familiensprachen) zu verwenden, da dies einen wesentlichen Bestandteil ihrer Identität darstellt (vgl. identitätsstiftende didaktische Funktion) und ihr Lernprozess dadurch positiv beeinflusst werden kann (vgl. fachliche didaktische Funktion; spracherwerbsstützende didaktische Funktion). Im Sinne der diskriminierungskritischen didaktischen Funktion sollte darauf verzichtet werden, eine Trennung der Sprachen und Sprecher*innen von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ explizit hervorzuheben, um Sprachetikettierungen und Sprachzuschreibungen zu vermeiden. Besonders zu beachten ist, dass es den mehrsprachigen Kindern selbst überlassen sein sollte, ob sie/er sich als Expertin/Experte der Sprache einbringen möchte, damit keine negativen Othering-Effekte entstehen (Lange et al., 2024, S. 258; vgl. Spivak, 1985).

Umsetzung im Unterricht: Für die Umsetzung im Unterricht bedeutet dies, Schüler*innen Möglichkeiten zu geben, ihre Familiensprachen im Unterricht einbinden zu können; demnach gilt es **diskriminierende Klassen- oder Schulregeln** (vgl. Heinzl et al., 2021), wie etwa Deutschsprachgebote abzuschaffen, um allen Kindern umfassende Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Ergänzend dazu können mehrsprachige Materialien in den Unterricht miteinbezogen werden, indem Schüler*innen **mehrsprachige Bücher**, Zeitschriften oder Postkarten in den jeweiligen Familiensprachen mitbringen, die bei bestimmten Themen miteinbezogen oder im Klassenzimmer ausgestellt werden. Dies kann zum einen die Wertschätzung und Anerkennung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden fördern und zum anderen ermöglichen, diese Ressourcen in einem bereitgestellten Sprachenraum zu entfalten. Für das einzelne mehrsprachige Kind kann es förderlich sein, wenn die im Unterricht präsentierten Sprachen tatsächlich die Sprachen der Kinder widerspiegeln, um sich mit ihrer und seiner sprachlichen Identität auch als Teil der Klasse zu verstehen (vgl. identitätsstiftende didaktische Funktion, vgl. soziale didaktische Funktion). Im Rahmen der Grundausrüstung der **mehrsprachigen Klassenbibliothek** ist es empfehlenswert, Bücher in den verschiedenen Sprachen der Schüler*innen bereitzustellen und dabei insbesondere auch Migrationssprachen zu berücksichtigen, um damit die Gleichwertigkeit aller Sprachen zu betonen. Dabei erscheint eine Orientierung an den Sprachen der Kinder der jeweiligen Klasse gewinnbringend, um ein inklusives und unterstützendes Lernumfeld für alle Kinder zu schaffen.

3.5 Unterrichtsideen zur fachlichen didaktischen Funktion

Didaktische Ziele: Der fachlichen didaktischen Funktion folgend geht es darum, *alle* sprachlichen Ressourcen für den Wissenserwerb der Kinder lernförderlich für das

fachspezifische Lernen miteinzubeziehen. Im Hinblick auf den Unterricht bedeutet dies, die Familiensprachen in den Fachunterricht zu inkludieren, um sowohl für mehrsprachige Kinder als auch für die restlichen Lernenden kommunikative und kognitive Vorteile zu ermöglichen (Prediger et al., 2019). Dabei geht es darum, dass Schüler*innen das gesamte zur Verfügung stehende sprachliche Repertoire zum Lernen und in Arbeitsphasen nutzen können, indem metasprachliches Wissen und Können von einer Sprache in eine andere transferiert wird (Gogolin, 2010; Riehl, 2014).

Umsetzung im Unterricht: Um den mehrsprachigen Kindern ein optimales Lernumfeld zu bieten, in dem sie alle sprachlichen und kognitiven Ressourcen nutzen können, sollte ihnen (wann immer möglich) die Wahl der Sprache, in der sie Aufgaben lösen möchten, überlassen werden. Dies erlaubt es den Kindern beim Problemlösen, beim Aushandeln und beim Aufbau von Wissen auf die für sie vertrauteste Sprache zurückzugreifen, was einen wesentlichen Schritt zur Förderung des fachlichen Lernens darstellen kann. Um dies systematisch zu fördern, empfiehlt es sich den Schüler*innen, in Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen, die **Wahl der Arbeitssprache** freizustellen und gleichsprachige Tandems zusammenzustellen, sodass die Schüler*innen in der Arbeitsphase ihre gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen können (Brandt & Böhme, 2024). Dafür können beispielsweise mehrsprachige Textaufgaben im Mathematikunterricht zur Verfügung gestellt werden, damit das Lösen der Aufgabe nicht an deutschsprachlichen Barrieren scheitert. Schüler*innen, die schriftsprachliche Kompetenzen in den Familiensprachen besitzen, können darüber hinaus auch davon profitieren bei der Erschließung neuer Inhalte auch **mehrsprachige bzw. nicht-deutsche Lernmaterialien** zu nutzen oder zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Im Unterricht können zudem verschiedene Schreibmethoden eingesetzt werden, um die Familiensprachen der Kinder zu integrieren. Das **freie mehrsprachige Schreiben** eröffnet Möglichkeiten zum Einbezug von Familiensprachen, indem Schreibaufträge in beliebiger Sprache erarbeitet werden können. Dies eignet sich bspw. im Rahmen der Vermittlung der Struktur und Form des Elfchens, einer spezifischen Gedichtform, bei der zunächst von Bedeutung ist, dass die Kinder die grundlegenden Elemente verstehen und die Sprache frei wählbar ist. Darüber hinaus können freie Schreibaufträge zu Bilderbüchern (z. B. Wazn Teez), die in fiktiver oder für alle Schüler*innen fremden Sprache, verfasst sind, für alle Kinder dazu beitragen, Einsprachigkeit zu überwinden (Schüler, 2021). Durch die zweisprachige Rezeption in mehrsprachigen Bilderbüchern (vgl. Mulingula) kann auch das Textverstehen der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen bestärkt werden (vgl. Strozyk, 2021).

3.6 Unterrichtsideen zur kulturellen didaktischen Funktion

Didaktische Ziele: Mit der kulturellen didaktischen Funktion kann das Ziel verfolgt werden, Kinder durch den Einbezug aller sprachlich-kulturellen Erfahrungen bei der Erschließung der kindlichen Lebenswelt als Kulturwelt zu unterstützen (Nießeler, 2016). Unter Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt können durch einen Vergleich der

Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Zugehörigkeiten auch kulturelle Orientierungen und Positionierungen der Schüler*innen sowie die kulturelle Teilhabe der Kinder gefördert werden. Ein weiteres Ziel ist es, die Kinder bei der Gestaltung der eigenen kulturellen Identität innerhalb einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern (Costa, 2020), indem die gesamten sprachlich-kulturellen Erfahrungen der Kinder miteinbezogen werden. Kinder können dadurch verschiedene kindliche Lebenswelten kennenlernen und kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten erfahren.

Umsetzung im Unterricht: Die Erschließung der kulturell-sprachlichen Lebenswelt der Kinder kann im Kleinen durch das Entdecken der näheren Umwelt erfolgen. Durch **Sprachenrecherchen**, bei denen die Kinder mit offenen Augen durch ihre Stadt gehen und fremde oder ihnen bekannte Sprachen in ihrem Umfeld entdecken, können unterschiedliche Spracheinflüsse im nahen Kultur- und Lebensraum erfahrbar werden (Strozyk, 2021, S. 128f).

Um den Zielen der kulturellen didaktischen Funktion in der Grundschule nachzukommen, eignen sich **typische Märchen**, die vielen Kindern auch weltweit vertraut sind und als verbindende Brücke unterschiedlicher Kinderwelten dienen können (vgl. Vishek, 2021). Durch den Vergleich verschiedener, aber dennoch ähnlicher Märchen und Erzählungen in verschiedenen Sprachen aus verschiedenen Ländern, können die Kinder ihren Blick auf ihnen vertraute Konstellationen weiten. Dabei können auch kulturübergreifende Fragen und Gespräche initiiert werden, beispielsweise gemeinsam Charaktere, die in Märchen vorkommen gesammelt werden oder indem analysiert wird, welche Tiere für welche Metaphern in den Märchen vorkommen.

Der Einbezug von internationaler **Kinderliteratur** ermöglicht es, die Lebenswelt von Kindern aus aller Welt (insbesondere auch aus dem globalen Süden) kennen zu lernen und kulturelle Unterschiede der Lebenswelten auf kindgerechte Art zu vergleichen. In den Büchern werden die Kinder zwar mit für sie wahrscheinlich ungewöhnlichen Namen, Schriften, Bildern und Handlungsorten konfrontiert, die Themen der Geschichten sind ihnen aber meist bekannt. Der Einsatz (mehrsprachiger) internationaler Kinderliteratur kann dazu beitragen, dass sich die Lernenden mit den Lebensrealitäten anderer Kinder identifizieren und ihre eigene kulturelle und sprachliche Identität reflektieren.

4. Diskussion: Auf dem Weg zu einer grundschultheoretischen Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie kann das Potenzial der Mehrsprachigkeitsressourcen im Grundschulunterricht weiter ausgebaut werden? Im Folgenden werden vier aktuelle und zentrale theoretische Ansätze aufgerufen und hinsichtlich ihres Potenzials für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Bezug zu den sechs didaktischen Funktionen diskutiert: Language Awareness, Sprachsensibler Fachunterricht, Durchgängige Sprachbildung, Translanguaging.

Durchgängige Sprachbildung: Mit dem Konzept durchgängiger Sprachbildung wird sprachliche Bildung als fächerübergreifende und querverbindende Aufgabe in der Grundschule verstanden, welche sich durch alle Lernbereiche zieht (Gogolin et al., 2020). Dabei werden auch fremdsprachliche und fachliche Inhalte miteinander verknüpft; die durchgängige Sprachbildung kann damit in Bezug zu der *fachlichen didaktischen Funktion* gesehen werden, in deren Fokus steht, dass Schüler*innen die Fähigkeit zur Sprachreflexion und Sprachbewusstheit entwickeln. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung zielt ebenso wie mit der *spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion* darauf ab, Kindern die Fähigkeit zu vermitteln, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, alltäglicher Kommunikation und den sprachlichen Anforderungen der Bildungssprache zu erkennen und zu beherrschen. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung geht Sprachliche Bildung weit über den Deutschunterricht hinaus und Sprache wird zum zentralen Medium der Förderung von Fachlernen angesehen (Quehl & Trapp, 2015).

Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung: Für die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung ist es notwendig, sprachliche Bildung und den Erwerb von Bildungssprache als übergeordnetes Kompetenzziel für alle Fächer anzuerkennen (Gogolin & Lange, 2011; Gogolin, 2020). Im Rahmen der Unterrichtsplanung ist es dazu erforderlich, sprachliche Bildung kontinuierlich und fächerübergreifend zu berücksichtigen. Zudem sollten sprachliche Angebote in verschiedenen Fächern und Unterrichtssituationen geschaffen werden, ausgehend von den sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Für eine fächerübergreifende Umsetzung ist eine Kooperation mit anderen (Fach-)Lehrkräften von entscheidender Bedeutung. Dies ist zum einen erforderlich, um in der Planung eine kontinuierliche durchgängige Sprachbildung zu beachten und zum anderen, um die Sprachentwicklung der Kinder umfassend zu reflektieren. Herausfordernd dabei ist es, die unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder zu berücksichtigen (Lange et al., 2025b).

Language Awareness: Das Konzept *Language Awareness* (dt. Sprachbewusstheit) zielt auf die Analyse von Sprachen, sprachlichen Strukturen und Sprachgebrauch ab (Einhellinger, 2023). Dabei geht es insbesondere darum, sprachliche Strukturen, Wirkungen und Funktionen von Sprachen zu erfassen und zu analysieren, indem (nicht-deutsche) Sprachen (z. B. durch Sprachvergleiche) zum Lerngegenstand werden (Liedke, 2018) und Mehrsprachigkeit zur Lern- und Lehrstrategie wird (Oommen-Welke, 2020). Diese Ziele können in Relation zur ausgeführten *spracherwerbsstützenden didaktischen Funktion* gesehen werden. Allen Kindern – aber gerade auch mehrsprachigen Kindern – sollen durch den aktiven Einbezug von Sprachen und das Sprechen über Sprachen im Unterricht Räume geschaffen werden, um den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und die eigenen sprachlichen Ressourcen zu gestalten (Bien-Miller & Wildemann, 2023). *Language Awareness* wird auch als Kompetenz bezeichnet, mit der das Nachdenken über Sprache und die Sprachentwicklung der Kinder gefördert werden kann (Oommen-Welke, 2020) und um so den Bezug zur eigenen sprachlichen Identität herzustellen

(vgl. *identitätsstiftende didaktische Funktion*). Dabei wird der Fokus mit dem Ansatz vorrangig auf den Deutschunterricht und den Spracherwerb der Kinder gelegt (Lernbereiche im Lehrplan: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen; Sprachliche Muster erkennen, siehe auch Einhellinger, 2023). Als Voraussetzung für die Förderung von Sprachbewusstheit wird auch ein sprachsensibler Fachunterricht beschrieben, mit dem eine integrierte Sprachbetrachtung umgesetzt und an die Sprachen und Sprachvorstellungen der Kinder angeknüpft wird (Becker-Mrotzek et al., 2021).

Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung: Die Umsetzung von *Language Awareness* im Unterricht erfordert eine aufgeschlossene Haltung gegenüber nicht-deutschen Sprachen sowie die Schaffung eines sprachenübergreifenden Lernumfelds. Um Sprachvergleiche gezielt im Unterricht anzuregen und darüber hinaus Raum für die Reflexion der Weiterentwicklung der Sprachbewusstheit zu eröffnen, sind didaktische Impulse seitens der Lehrkraft gefordert. Lehrkräfte benötigen zudem entsprechend sprachensible Kompetenzen und linguistisches Wissen, um durch die didaktische Umsetzung des lernförderlichen Nutzens von Fachsprachen Wege zu *Language Awareness* im Unterricht zu eröffnen.

Sprachsensibler Fachunterricht: Im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts werden die Familiensprachen der Kinder im Unterricht miteinbezogen, um das fachliche Lernen zu unterstützen, sprachliche Schwierigkeiten zu vermeiden und die Inhalte des Faches sowohl *durch* als auch mit Sprache zu lernen (Leisen, 2011). Mehrsprachigkeit kann entsprechend der *fachlichen didaktischen Funktion* als Medium für das Fachlernen genutzt werden. Dabei können die Kinder Kompetenzen auf der sprachlichen, fachlichen und kommunikativen Ebene erwerben. Sprache wird somit sowohl verwendet als auch gleichzeitig neu erworben und ständig weiterentwickelt. Leisen (2011) unterscheidet vier Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht: (1) Bildungssprachliches Sprachbad, um mit (Bildungs-)Sprache im Prozess in Kontakt zu kommen und diese zu erwerben. Dazu empfiehlt er einen (2) Wechsel der Darstellungsformen, um verschiedene Zugänge zum fachlichen Verstehen und eine Versprachlichung zu ermöglichen und somit fachliches und sprachliches Verstehen und Lernen zu fördern. Dabei sollen die Aufgaben (3) sprachlich und kognitiv kalkuliert herausfordernd sein, damit die Lernenden die Sprachhandlungen erfolgreich bewältigen können, ohne unterfordert zu sein oder an sprachlichen Herausforderungen zu scheitern. (4) Die Umsetzung einer kalkulierten Herausforderung erfolgt nach Leisen in drei aufeinander aufbauenden Schritten: der defensive Ansatz in Form von Sprachvereinfachung, ein offensives Vorgehen bspw. durch sprachliche Unterstützungsmaßnahmen wie Scaffolding (vgl. Kniffka, 2012) und ein stärkender Ansatz, indem Sprachkompetenzen wie Wortschatzerweiterung und Sprachstrategien angestoßen werden.

Es empfiehlt sich im Sinne eines Sprachsensiblen Fachunterrichts insbesondere sprachliche Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen, um an die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder anzuknüpfen und ein fachliches Lernen für diese zu ermöglichen (vgl. *fachliche didaktische Funktion*). Um den individuellen Sprachstand von

mehrsprachigen Kindern zu diagnostizieren und gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten, ist es bedeutsam für Lehrkräfte mit aktuellen und mehrsprachigkeitssensiblen Sprachstandsverfahren vertraut zu sein (Lange & Plohmer, 2025). Grundlegend ist das Bewusstsein dafür, dass Sprach- und Fachlernen stark miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen (vgl. Leisen, 2011). Ziel eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist es, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen nicht als Hindernis, sondern als Ressource aufzufassen (Wildemann & Fornol, 2023)

Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung: Voraussetzung für einen sprachsensiblen Fachunterricht ist die Eröffnung eines Sprachraums, der sprachliche Lernumgebungen ermöglicht. Die Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts erfordert von der Lehrkraft sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen. Zum einen sind Kenntnisse über die Grundlagen des Sprachenlernens und über Sprachtheorien notwendig, um Schwierigkeiten beim Sprachenlernen erkennen und darauf reagieren zu können. Ebenso ist es notwendig zu erkennen, welche sprachlichen Herausforderungen spezifische Fachbegriffe für Schüler*innen darstellen, um diese zu minimieren. Zum anderen wird fachliches Wissen von der Lehrkraft benötigt, um fachlich komplexe Inhalte entsprechend der didaktischen Reduktion sprachlich aufzubereiten und um diese an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anzupassen. Auch für die kompetente Umsetzung von Scaffolding-Maßnahmen und die Verknüpfung von sprachlichem mit fachlichem Lernen bedarf es einer entsprechenden Wissensgrundlage.

Translanguaging: Mit *Translanguaging* wird ein Prozess beschrieben, in dem Kinder flexibel und strategisch auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen können (Vogel & García, 2017). Dafür ist es notwendige Voraussetzung im Sinne der *diskriminierungskritischen didaktischen Funktion* alle Sprachen im Unterricht zuzulassen. Ziel des *Translanguaging*-Ansatzes ist es, dass die Lehrkraft im Unterricht Möglichkeiten für die Schüler*innen gestaltet, bei denen die Kinder ihre mehrsprachigen Ressourcen zum und beim Lernen einsetzen können „um zu kommunizieren, Wissen zu konstruieren, Verständnis zu erzeugen und ihre sprachliche Identität auszudrücken.“ (Kirsch & Montini, 2016, S. 23; vgl. identitätsstiftende didaktische Funktion). Durch den Einsatz von *Translanguaging* soll ein besseres Verständnis der Unterrichtsinhalte gefördert und eine bessere Beteiligung von leistungsstärkeren und -schwächeren Schüler*innen ermöglicht werden (Lundberg, 2019).

Das benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung: Um *Translanguaging* im Unterricht umsetzen zu können ist es notwendig, dass die Lehrkraft das mehrsprachige Kind ermutigt, die Familiensprache zu nutzen, indem auch bereits in der Unterrichtsplanung Phasen für *Translanguaging* berücksichtigt werden (Vogel & García, 2017). Dabei ist es nicht notwendig, dass die Lehrkraft über Kompetenzen in allen Sprachen der Kinder verfügt, entscheidend ist der pädagogisch aufbereitete, zu Verfügung stehende mehrsprachige Raum, der förderlich für die sprachliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Schüler*innen sein kann.

Fazit: Mit allen beschriebenen Konzepten wird das Ziel verfolgt, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen und die Familiensprachen der Kinder dezidiert in den Unterricht miteinzubeziehen. Auffallend ist, dass mit den beschriebenen Konzepten vorrangig das Ziel verfolgt wird, Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen zu nutzen oder um die Sprachbewusstheit zu fördern. Mit den im Beitrag ausgeführten didaktischen Funktionen sollen mögliche Ziele des Einbezuges von Mehrsprachigkeit im Unterricht erweitert werden. Denn um das Lernpotenzial der Ressource der Familiensprachen der Kinder angemessen sichtbar zu machen, ist ein Bewusstsein für die Vielfältigkeit Voraussetzung: Neben Zielen des Spracherwerbs und des fachlichen Lernens können auch die Stärkung der Identität, die Förderung des sozialen Lernens, der Aufbau einer diskriminierungssensiblen und -bewussten Lernumgebung sowie das ernst nehmen der kulturellen Erfahrungen von Grundschulkindern in einem weiten Kulturverständnis als Teil von Mehrsprachigkeit in den Blick genommen werden.

Auch wenn der Blick im vorliegenden Beitrag überwiegend auf die Lehrkräfte und auf didaktische Fragen zur Unterrichtsgestaltung gerichtet ist, bedarf es der Entwicklung hin zu einer Mehrsprachigkeitskultur im Sinne des *Whole School Approach* als Ziel – also Mehrsprachigkeit als Gesamtkonzept der Schulentwicklung einer Einzelschule.

Literatur

- Akbulut, Muhammed; Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10(2), S. 61-74.
- Becker, Saskia & Schulz, Isabella (2021). Sprachen im Unterricht. Mehrsprachigkeit (er-)leben. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 24-27.
- Becker-Mrotzek, Michael; Höfler, Martha & Wörfel, Till (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43(2), S. 250-259. <https://doi.org/10.25656/01:22913>
- Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2021). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren - empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, S. 151-167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (2023). Sprachbewusstheit - Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen. In Anja Wildemann & Lena Bien-Miller (Hg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Springer, S. 7-39. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-39229-1_2
- Brandt, Hanne & Böhme, Jule (2024). Sprachliche Diversität im Unterricht: Potenziale nutzen, Herausforderungen meistern. Wege zu einer sprach(en)sensiblen Gestaltung des Fachunterrichts. *Sprache – Stimme – Gehör, Zeitschrift für Kommunikationsstörungen* 48(3). <https://doi.org/10.1055/a-2305-2679>

- Braunsdorfer, Johanna & Smolzer, Anna (2021). Sprachreflexion – warum, für wen & wie? *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung* 4, S. 71-86. <https://doi.org/10.48646/zisch.210405>
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. facultas.
- Busch, Brigitta (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). facultas.
- Costa, Jana (2020). "Kultur" in Datensätzen der Lehrer*innenbildungsforschung. *Bildung und Erziehung* 73(1), S. 42-60. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42>
- Duarte, Joana (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(2), S. 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Einhellinger, Christine (2023). Unterricht bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Methoden – Materialien. Kohlhammer.
- Eser Davolio, Miryam (2001). Viele Sprachen – eine Schule: Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Haupt.
- Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Sara Fürstenau & Mechtilde Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer, S. 25-50.
- Fürstenau, Sara (2016). Mehrsprachigkeit im Unterricht. Eine Einführung. *Die Grundschulzeitschrift* 249, S. 29-31.
- Fürstenau, Sara (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10(2), S. 9-22.
- Gamper, Jana; Purkarthofer, Judith & Schroeder, Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *Die Deutsche Schule* 116(2), S. 202-211. <https://doi.org/10.25656/01:30207>
- García, Ofelia & Flores, Nelson (2010). Multilingual pedagogies. In Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (Hg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge, S. 232-246.
- Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), S. 529-547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sarah Fürstenau & Mechtilde Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer, S. 107-128.
- Gogolin, Ingrid (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 165-173.
- Gogolin, Ingrid; Lengyel, Drorit; Bainski, Christiane; Lange, Imke; Michel, Ute; Rutten, Sabine & Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material* 10. Waxmann.
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert & Schüler, Lis (2021). Mehr Sprachen und mehr Kulturen im Unterricht. Mehrsprachige Ressourcen anerkennen und nutzen. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 6-10.

- Heinzel, Friederike & Schüler, Lis (2021). „Raum für Mehrsprachigkeit geben!“. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 40-43.
- Jeuk, Stefan (2008). Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In Simona Colombo-Scheffold, Peter Fenn, Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hg.), *Ausländisch für Deutsche*. Fillibach, S. 29-42.
- Jung, Johannes. (2021). Die Grundschule neu bestimmen: Eine praktische Theorie. Kohlhammer.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep (2015). Deutsch als Zweitsprache - Didaktik für die Grundschule. Cornelsen.
- Kirsch, Claudine & Mortini, Simmone (2016). Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* 365, S. 23-25.
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Magdalena Michalak & Michaela Kuchenreuther (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Schneider, S. 208-225.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 131-135.
- Lange, Sarah Désirée (2024). Multimodale Sprachenportraits 2.0 – Mehrwert digitaler Sprachenportraits für das Sichtbarmachen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. In Heidrun Demo, Silver Cappello, Vanessa Macchia & Simone Seitz (Hg.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich*. Bozen-Bolzano University Press, S. 137-156.
- Lange, Sarah Désirée & Plohmer, Anna (2025). Schriftspracherwerb von mehrsprachigen Kindern – Anforderungen an Lehrkräfte und Chancen der Sprachstandsdiagnostik. *Grundschule – Ideen, Erfahrungen, Konzepte. Basiskompetenzen Schreiben – Wege in die Schriftkultur*, Heft 5/2025, S. 30-32. (Herausgegeben von K. Liebers & B. Rupprecht) (im Druck).
- Lange, Sarah Désirée & Pohlmann-Rother, Sanna (2025). Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Familiensprachen im Grundschulunterricht – Perspektivierungen aus grundschultheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik* 71(4), S. 509-529. <https://doi.org/10.3262/ZP2504509>
- Lange, Sarah Désirée; Alhallak, Zahia & Plohmer, Anna (2024). „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 17 (2), S. 247-262. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6>
- Lange, Sarah Désirée; Huxel, Katrin; Then, Daniel & Pohlmann-Rother, Sanna (2025a). Soziale Teilhabe in mehrsprachigen Klassenzimmern? Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00493-6>

- Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna; Plohmer, Anna & Müller, Tanja (2025b). The complexity and contradictory nature of beliefs in dealing with multilingualism – positionings of primary school teachers between support, ambivalence and rejection. *Frontiers in Education*, 10:1627726. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1627726>
- Leisen, Josef (2011). Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht [PDF-Dokument]. <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/07%20Praktische%20Ans%C3%A4tze%20schulischer%20Sprachf%C3%B6rderung%20%E2%80%93%20Der%20sprachensible%20Fachunterricht%202011.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.07.2025)
- Liedke, Martina (2018). Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In Anne-Katharina Harr, Martina Liedke & Claudia Maria Riehl (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Springer, S. 61-94.
- Linderoos, Petra (2016). Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht. Jyväskylä University Printing House.
- Lohrmann, Katrin & Hartinger, Andreas (2024). Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert, Susanne Miller & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl.). Klinkhardt, S. 327-332.
- Lundberg, Adrian (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction* 64, S. 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>
- Martschinke, Sabine (2014). Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.). Klinkhardt, S. 271-275.
- Neuhaus, Elisabeth (1991). Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Klinkhardt.
- Nießeler, Andreas (2016). Kultur als didaktische Kategorie des Sachunterrichts. *Widerstreit-Sachunterricht* 22, S. 1-7.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, S. 181-188.
- Plohmer, Anna; Lange Sarah Désirée & Lüssenhop, Maïke (2025). Mehrsprachige Kinder, monolinguale Schulen? Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Mehrsprachigkeit. In Evghenia Goltsev, Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi & Christina Winter (Hg.), *Sprache – Macht – Diversität. Reihe Sprachliche Bildung* (M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth). (im Druck)
- Prediger, Susanne; Uribe, Ángela & Kuzu, Taha (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht. *Lernende Schule* 86, S. 20-24.
- Quehl, Thomas (2016). Language of the month. Sicht- und hörbare Mehrsprachigkeit an einer Londoner Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 294, S. 32-36.

- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht*. Waxmann.
- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG.
- Riehl, Claudia Maria & López, Julia Blanco (2015). Mehrsprachigkeit. Ein kurzer Überblick aus linguistischer Sicht. *Informationen zur Deutschdidaktik* 39(4), S. 19-28.
- Schmid, Bert (2021). Identität und Persönlichkeit von Kindern entwickeln. *Grundschule aktuell* 156, S. 3-5.
- Schüler, Lis (2021). Mehr Sprachen erproben. In dies. (Hg.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten*. Klett/Kallmeyer, S. 241-251.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and theory* 24(3), S. 247-272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Stangen, Ilse; Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna & Doll, Jörg (2022). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität – Zusammenhänge mit universitären und in Fortbildungen genutzten Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(5), S. 649-672.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* [PDF-Dokument]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.07.2025)
- Strozyk, Krystyna (2021). *Praxisbuch Sprachenvielfalt in der Grundschule*. Beltz.
- Vishek, Svetlana (2021). Vielfalt im (mehrsprachigen) Bilderbuch. In Geschichten und Sprachen aus aller Welt eintauchen. *Die Grundschulzeitschrift* 328, S. 28-31.
- Vogel, Sara & García, Ofelia (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopeda of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.
- Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2023). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule*. Klett/Kallmeyer.

Über die Autorinnen

Prof.‘ Dr.‘ habil. Sarah Désirée Lange ist Inhaberin der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz und leitet das DFG-geförderte Forschungsprojekt BLUME. Sie beschäftigt sich in ihrer empirischen Grundschulforschung ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis mit grundschulrelevanten, gesellschaftlichen Fragen wie Mehrsprachigkeit, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Informatische Bildung/KI im Unterricht.

Korrespondenzadresse: sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Anna Plohmer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz. Seit 2022 arbeitet sie im DFG-geförderten Forschungsprojekt BLUME zu den Überzeugungen von GrundschulLehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Ihre Forschungsinteressen liegen u. a. in der Lehrkräfteprofessionalisierung und dem Einsatz von Concept Mapping als Forschungsinstrument sowie im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und sozialer Ungleichheit und Differenz in der Grundschule.

Korrespondenzadresse: anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de