

**MEDIEN
DIENST
INTEGRATION**

EXPERTISE

**Mehrsprachigkeit an
Schulen in Deutschland**

Mai 2025

**Prof. Dr. Galina Putjata und Dr. Melanie David-Erb
Goethe-Universität Frankfurt**

Die Expertise wurde von der Robert Bosch Stiftung gefördert.

Inhalt

1.	Einleitung	2
2.	Daten zu Mehrsprachigkeit in Deutschland	3
3.	Mehrsprachigkeit an Schulen	5
4.	Mehrsprachigkeit an Schulen: Stand der Forschung	7
5.	Zusammenfassung	10

1. Einleitung

Immer mehr Schüler*innen wachsen mehrsprachig auf. Auf der einen Seite betonen Bildungspolitiker*innen, dass mehrsprachige Kompetenzen gefördert und genutzt werden sollen¹. Zugleich wird Mehrsprachigkeit weiterhin oft in Konkurrenz zu Deutsch betrachtet und fehlende Deutschkenntnisse für schlechte Schulleistungen verantwortlich gemacht. Die Expertise zeigt im Folgenden auf, welche Erkenntnisse die Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule bietet. Studien zeigen unter anderem, dass Mehrsprachigkeit Denk- und Lernprozesse fördern kann. Wenn Familiensprachen mehrsprachiger Kinder gefördert und im Unterricht einbezogen werden, kann das ihr Gefühl der Teilhabe und das Engagement aller Schüler*innen steigern.

Dabei geht es nicht um ein "entweder-oder"-Prinzip (Familiensprachen oder Bildungssprache Deutsch) für die Ausrichtung der Bildungsprogramme, sondern um "sowohl-als-auch"-Ansätze: Die Bildungssprache Deutsch soll gelehrt und fachliche Inhalte in der deutschen Sprache vermittelt werden – aber unter Einbezug der Familiensprachen der Kinder². Die Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen in der deutschen Sprache ist und bleibt Kerngeschäft des Bildungswesens in Deutschland. Der Einbezug weiterer Sprachen stellt die Wichtigkeit des Deutschen nicht infrage. Hingegen – das zeigen zahlreiche Studien – unterstützt er Lernprozesse aller Schüler*innen.

Die wichtigsten Ergebnisse:

- **Mehrsprachigkeit ist Realität vieler Kinder in Deutschland, die statistischen Daten dazu sind aber unvollständig:** Schätzungsweise 18 Prozent der Kinder und Jugendlichen sprechen Deutsch und mindestens eine weitere Sprache in ihrer Familie, unter Kindern mit Einwanderungsgeschichte sind es rund 48 Prozent.
- Studien zeigen: Das Lernen und Verwenden anderer Sprachen **geht nicht auf Kosten des Deutschen**. Auch Mehrsprachigkeit in der Familie wirkt sich nicht negativ auf die Deutschkenntnisse aus.
- Mehrsprachigkeit kann von Vorteil sein: Mehrsprachige Kinder haben etwa höhere **Fähigkeiten, Probleme zu lösen**. Der Einbezug der Familiensprachen im Unterricht **fördert die Lese- und Schreibfähigkeiten aller Schüler*innen und steigert ihr Engagement**. Zudem trägt die Anerkennung der Sprachen dazu bei, dass sich mehrsprachige Schüler*innen als **gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft** sehen.

¹ „Nutzung der mehrsprachigen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht“ sowie die „Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen“ betont (KMK bereits 2013), ebenso KMK 2019.

² Fürstenau & Niedrig 2011.

- **Das Bildungssystem ist oft einsprachig orientiert:** Mehrsprachige Ansätze sind im Unterricht nicht systematisch etabliert. Angebote in den Familiensprachen der Kinder sind oft freiwillig am Nachmittag und außerhalb der Schulen. Fehlende Deutschkenntnisse führen oft zu einer Rückstellung in den Kindergarten.
- **Folgen für die Praxis:** Die Forschungsergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Ansätze im Unterricht und Angebote in den Familiensprachen die Bildungsteilhabe mehrsprachiger Kinder fördern kann. Um diese umsetzen zu können, müsste das Thema in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften verpflichtend verankert werden.

2. Daten zu Mehrsprachigkeit in Deutschland

Mehrsprachigkeit ist eine gesellschaftliche Realität. Sprachliche Vielfalt nimmt in Deutschland durch Migration und internationale Verflechtungen zu. Das zeigt sich auch an Schulen: Immer mehr Schüler*innen wachsen mehrsprachig auf.

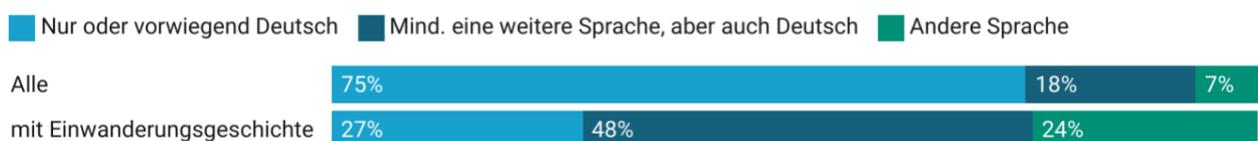
Wie viele Menschen in Deutschland mehrsprachig sind und welche Sprachen sie sprechen, wird statistisch nicht genau erfasst. Hinweise geben die Zahlen aus dem Mikrozensus zu Personen, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind. Viele von Ihnen gebrauchen zwei oder mehr Sprachen in der Familie und im Alltag: Ein Viertel (25,2 Prozent) der deutschen Bevölkerung sind entweder selbst eingewandert oder beide Eltern sind eingewandert, von weiteren 4,8 Prozent ein Elternteil³. Unter Kindern und Jugendlichen bis 15 Jahre sind es deutlich mehr: je 27,9 und 12,8 Prozent.

Der Mikrozensus erhebt auch, ob in Familien Deutsch gesprochen wird oder nicht, ob neben Deutsch weitere Sprachen verwendet werden, oder welche Sprache die Familie sonst „vorrangig“ spricht. Ob das mehrere Sprachen sind oder nicht, geht aus den Daten nicht hervor.

Demnach sprachen 2023 unter allen Kindern zwischen 6 bis 15 Jahren rund 75 Prozent in ihren Familien ausschließlich oder vorwiegend Deutsch. Unter Kindern mit Einwanderungsgeschichte sprachen knapp drei Viertel vorwiegend eine andere Sprache. Am häufigsten sind dabei Arabisch, Kurdisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch und Ukrainisch. Die Hälfte der Familien gab jedoch an, dass sie zu Hause auch Deutsch neben den weiteren Sprachen verwenden.⁴

Zu Hause wird vorwiegend gesprochen...

6 bis 15-Jährige 2023



Grafik: MEDIENDIENST INTEGRATION 2024 • Quelle: Statistisches Bundesamt 2024: Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte 2023 • Erstellt mit Datawrapper

³ Statistisches Bundesamt (2024), eigene Berechnung

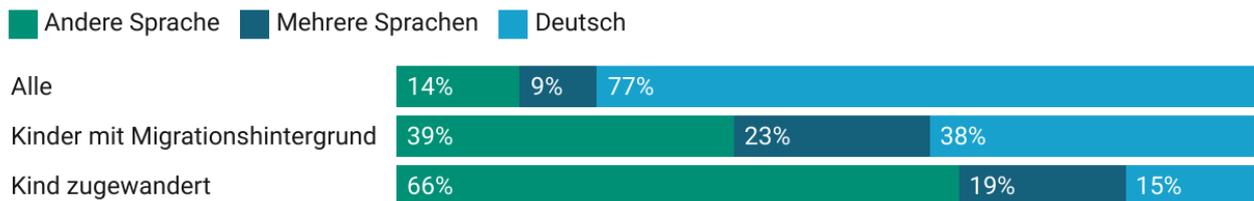
⁴ Statistisches Bundesamt (2024), eigene Berechnung

Teilweise wird in Schulstatistiken der Bundesländer erhoben, ob Kinder „nichtdeutscher Herkunftssprache“ sind. Die Ergebnisse fallen sehr unterschiedlich aus, so waren es 2023 etwa in Berlin rund 43 Prozent, in Sachsen rund 13 Prozent.⁵

Eine Auswertung des SOEP 2019⁶ zeigt, dass bei Kindern mit Migrationsintergrund in rund einem Fünftel der Familien mehrere Sprachen gleichermaßen genutzt werden. Ähnlich ist es bei Kindern, die selbst zugewandert sind.

Hauptsächlich wird in der Familie gesprochen...

Kinder unter 16 Jahren, Angabe der Mutter, 2019



Grafik: MEDIENDIENST INTEGRATION 2024 • Quelle: IW-Trends 1/2022, Daten des SOEP • Erstellt mit Datawrapper

Die Daten geben keinen genauen Aufschluss darüber, wie viele Sprachen in mehrsprachigen Familien gesprochen werden oder wie die Kenntnisse in den jeweiligen Sprachen sind. Studien⁷ zeigen, dass Mehrsprachige sowohl in den Familien als auch in anderen Kontexten ihre Sprachkompetenzen strategisch und kreativ einsetzen: **Sie wechseln auch innerhalb eines Gesprächs zwischen ihnen, drücken manche Themen in der einen, andere in der anderen aus.** Wenn Familien vorwiegend eine Sprache sprechen bedeutet das nicht, dass Familienmitglieder nicht auch Deutsch untereinander sprechen. Wie Familien mit Einwanderungsgeschichte Deutsch verwenden, unterscheidet sich stark. Vor allem in neu zugewanderten Familien wird Deutsch zunächst weniger gesprochen werden.

Einfluss auf den Bildungserfolg von Schüler*innen in Deutschland haben vor allem sozioökonomische Faktoren, wie das Bildungsniveau der Eltern. **Mehrsprachigkeit in der Familie wirkt sich an sich nicht negativ auf den Bildungserfolg aus:** Wenn Eltern mindestens gute Deutschkenntnisse haben, hat dies keinen Einfluss, zeigt die genannte Auswertung des SOEP: Kinder besuchen dann genauso häufig ein Gymnasium wie Kinder ohne Migrationshintergrund.

Es hat aber einen Einfluss, wenn kaum oder wenig Deutsch zu Hause gesprochen wird – was etwa bei vielen neu zugewanderten Kindern der Fall ist. Laut IQB Bildungstrend 2022 haben Schüler*innen dann weniger Kompetenzen beim Lesen und Zuhören im Fach Deutsch. Bei Orthografie – die in der Schule vermittelt wird – hat die Familiensprache hingegen keinen Einfluss. Im Fach Englisch zeigen sie sogar bessere Kompetenzen.⁸

⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023) sowie Sächsisches Kultusministerium (2023): weitere Daten liefert das Hamburger „Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger“.

⁶ Geis-Thöne 2022

⁷ Insbesondere aus dem Kontext der Tanslanguaging-Forschung (nach García et al. 2016), Quantitative Studien hierzu liegen nicht vor.

⁸ IQB Bildungstrend 2022

3. Mehrsprachigkeit an Schulen

Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit trifft auf ein Bildungssystem, welches oft einsprachig orientiert ist. Einige Beispiele:

Schuleingangsuntersuchungen: In allen Bundesländern wird mit den Untersuchungen vor dem Eintritt in die Grundschule der Entwicklungsstand der Kinder beurteilt und ihre Deutschkenntnisse getestet. Bei Kindern, die nicht deutschsprachig aufgewachsen kann das zur Rückstellung in den Kindergarten führen. Gängige Verfahren konzentrieren sich auf die Fähigkeiten in einer Sprache, Deutsch. Eine Abfrage unter allen Kultusministerien zeigt: Es wird zwar erfasst, ob Kinder weitere Sprachen sprechen, die Kenntnisse in den Sprachen werden aber nur in Ausnahmen erhoben⁹. Dadurch werden die Sprachkenntnisse und der Lernstand von Kindern unterschätzt.

Empfehlung für die weiterführende Schule: Fehlende Deutschkenntnisse führen regelmäßig dazu, dass Kinder nach der Grundschule nicht auf ein Gymnasium überwiesen werden. Das Personal an anderen Schulen ist im Umgang mit mehrsprachigen Kindern nicht spezifisch oder besser ausgebildet. An vielen weiterführenden Schulen wird Deutsch aber als Voraussetzung angesehen: Schulen und Lehrpläne gehen oft von einer sprachlich homogenen, deutschsprachigen Lernendengruppe aus, der es nur noch fachliche Inhalte zu vermitteln gilt.

Familiensprachen als Fach: Es gibt Unterricht in den Familiensprachen mehrsprachiger Kinder. Der sogenannte herkunftssprachliche Unterricht ist oft ein freiwilliges Angebot am Nachmittag. Häufig wird er nicht von den Schulen selbst angeboten, sondern von den jeweiligen Konsulaten. Für Unterricht in Türkisch oder Polnisch müssen Schüler*innen oft einen zusätzlichen Weg auf sich nehmen, den Unterricht geben häufig Honorarkräfte. Oft gibt es den Unterricht nur für Grundschüler*innen¹⁰. Nur in seltenen Fällen können Leistungen in den Fächern ins Zeugnis eingebracht werden. All das führt zu einer mangelnden Motivation seitens der Schüler*innen und einer logistischen Herausforderung; zudem haben die Sprachen dadurch eine schulische Randständigkeit.

Sprachgebote und Verbote: Immer wieder gibt es Debatten über Regeln an Schulen, im Unterricht und sogar in der Pause ausschließlich den Gebrauch der deutschen Sprache zuzulassen. 2020 musste eine Grundschülerin eine Strafarbeit schreiben ("Warum wir in der Schule Deutsch sprechen"), weil sie sich auf dem Schulhof mit einer Mitschülerin auf Türkisch unterhalten hatte. 2022 urteilte das VG Freiburg, dass dieses Vorgehen unzulässig war, da es die Persönlichkeitsrechte verletzte. Dies ist kein Einzelfall, auch an anderen Schulen existieren solche „Sprachgebote“. Von den Rektor*innen werden die Regeln damit gerechtfertigt, dass es sich nicht um Verbote handle, sondern um freiwillige Vereinbarungen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern.¹¹

Getrennte Beschulung: Neu zugewanderte Kinder werden sehr unterschiedlich unterrichtet, und kommen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Regelklasse. Teilweise werden sie direkt mit anderen Kindern unterrichtet und erhalten separate Deutschförderung, teilweise haben sie gemeinsamen Unterricht in ausgewählten Fächern. Oder sie werden komplett getrennt beschult. Manche Kinder erhalten jahrelang eine Sonderbeschulung, wenn sie sprachliche Erwartungen nicht erfüllen. An der getrennten Beschulung gab es viel Kritik: Karakayalı stellte 2017 in einer Studie fest,

⁹ Vgl. Döll, Brizic, Wildemann 2023, zur Abfrage: Es wurden die Kultusministerien der Bundesländer angeschrieben, Reinhardt und Putjata, Februar 2024, i.E.

¹⁰ Vgl. Mediendienst Integration (2022): „Wo gibt es herkunftssprachlichen Unterricht?“, [Link](#)

¹¹ Vgl. Artikel im Spiegel vom 20.10.2022: „Strafarbeit für Drittklässlerin war rechtswidrig“, [LINK](#); Untersuchung mit Beteiligung der GFF, [LINK](#); Studien zu tatsächlichen Sprachregelungen an deutschen Schulen stehen noch aus. An diesem Bedarf setzt eine Expertise an, die aktuell an der Goethe Universität Frankfurt erstellt wird (Reinhardt & Putjata i.E.).

dass die Kinder oft „für nicht beschulbar im Regelbetrieb erklärt“ werden und der Unterricht „weitgehend konzeptlos“¹² sei. Einige Bundesländer reagierten in den letzten Jahren auf die Kritik, neu zugewanderte Kinder werden nun häufiger in Regelklassen beschult und erhalten stundenweise Sprachunterricht.

Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht etabliert: Mittlerweile gibt es zahlreiche Projekte zu sprachsensiblen Unterricht, darunter [BISS](#) – Bildung durch Sprache und Schrift, an dem aktuell über 4.000 Schulen beteiligt sind, oder [Rucksack Schule](#)¹³. Einige setzen an der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an. Rucksack Schule richtet sich etwa an 4-6-jährige Kinder, unter anderem mit mehrsprachigen Materialien und schult die Eltern darin, ihre Kinder zu unterstützen. Derartige Versuche haben allerdings noch immer Projektcharakter und konnten sich bislang nicht als Standard etablieren. In fast allen Bundesländern ist das Thema der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung in die Lehramtsausbildung integriert, aber nicht immer verbindlich.¹⁴

Es lassen sich (vgl. Niedrig) grob zwei Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit skizzieren: solche, die Mehrsprachigkeit reduzieren, und solche, die sie fördern:

Ansatz 1: Die Staatssprache – also Deutsch – ist das Bildungsziel. Mehrsprachigkeit ist lediglich eine Übergangsphase und soll reduziert werden. Diskussionen sind defizitorientiert und betonen Schwierigkeiten des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Schüler*innen. Die Unterstützung der Familiensprache geht nach diesen Vorstellungen auf Kosten von Deutschkenntnissen.

Ansatz 2: Sprachliche Vielfalt ist das Ziel. Mehrsprachigkeit ist eine Qualifikation, Diskussionen drehen sich darum, wie nützlich die Sprachen für die Schüler*innen sind. Ein Beispiel ist der Fremdsprachenunterricht, der als nützlich für die Bildungsbiographie gilt. Die Sprachen werden als Zusatz – nicht als Ersatz – zu den Deutschkenntnissen der Kinder gesehen. Mehrsprachigkeit ist ein Ausgangspunkt im Prozess der Bildung, und nicht nur ein Ziel, und kann im Unterricht produktiv aufgegriffen werden.

¹² Karakayali et al. 2017

¹³ Ein weiteres abgeschlossenes Projekt ist [MIKS](#) – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung

¹⁴ Abfrage unter den Kultusministerien der Bundesländer für diese Expertise, 2024; vgl. Becker-Mrotzek et al. 2017

4. Mehrsprachigkeit an Schulen: Stand der Forschung

4.1 Mehrsprachigkeit und Kompetenzen

Die Psycholinguistik untersucht Kompetenzen, die mit Mehrsprachigkeit einhergehen und zeigt: **Mehrsprachige Personen können Vorteile in bestimmten Bereichen haben.** Studien ergeben, dass eine mehrsprachige Sozialisation die kognitive Entwicklung – also Denk- und Lernprozesse – positiv beeinflussen kann, wenn es ausreichend sprachlichen Input in beiden Sprachen gibt¹⁵. Eine positive Auswirkung hat auch, wenn Sprachen in der Kita oder im Unterricht einbezogen werden:

- Kinder, die mehrsprachig aufwachsen und/oder in der KiTa eine zusätzliche Sprache erlernen verfügen über ein signifikant **gesteigertes Reaktionsvermögen** und signifikant höhere **Fähigkeiten, Probleme zu lösen** als einsprachige Personen und leicht höhere als Zweitsprachlernende¹⁶.
- Sie können bereits erworbene sprachübergreifende **Fähigkeiten** (“Wie baue ich einen Satz auf?”, “Wie gestalte ich eine Erzählung?”) **auf andere Sprachen übertragen**¹⁷. Sie wissen etwa, dass der Buchstabe R unterschiedlich lautiert werden kann oder dass Vergangenheitsformen unterschiedlich ausgedrückt werden. Das kann sich positiv auf das Erlernen neuer Sprachen auswirken.¹⁸ Das lässt sich etwa im IQ Bildungstrend 2022 ablesen, in dem Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, bessere Kompetenzen im Fach Englisch zeigen.¹⁹

Kinder profitieren also bei Denk- und Lernprozessen in einer Sprache von Vorkenntnissen, die sie in anderen Sprachen bereits erworben haben. Wenn mehrsprachige Schüler auf all ihre Sprachkenntnisse zugreifen können, begünstigt das den kognitiven Transfer **auch in anderen Fächern**: Beim Lernen wird das Wissen, das in einer Sprache vorhanden ist, besser und schneller abgerufen, wenn die Möglichkeit besteht, diese Sprache auch zu verwenden – also etwa in der Sprache zu recherchieren, sich Notizen zu machen und sich auszutauschen.

4.2 Mehrsprachigkeit und ihre gesellschaftliche Anerkennung

Forscher*innen aus Soziologie und Erziehungswissenschaften zeigen, dass eine **negative Bewertung** von Sprachen, insbesondere von Sprachen gesellschaftlicher Minderheiten, **negative Folgen auf die Selbstwahrnehmung und Persönlichkeitsentwicklung** von Kindern hat. Die Möglichkeit, die Sprache einzusetzen, hat hingegen positive Effekte:

- Studien zur Perspektive von Kindern ergeben, dass sie Sprache als zentral für Teilhabe und Zugehörigkeit wahrnehmen²⁰.
- Das zeigt sich konkret am Herkunftssprachlichen Unterricht: Wie er organisiert ist, spiegelt sich in der Selbstwahrnehmung der Schüler*innen, die daran teilnehmen. Wenn er etwa nicht an der Schule stattfindet, kann das zu einem Gefühl der Ausgrenzung und Abwertung der Sprachen und damit ihrer Sprecher*innen führen²¹.

¹⁵ Poarch und Bialystok 2017

¹⁶ Poarch und Van Hell 2012

¹⁷ vgl. u.a. Poarch und Bialystok 2017

¹⁸ vgl. Wildemann und Bien-Miller 2023;

¹⁹ IQB Bildungstrend 2022

²⁰ Vgl. Putjata 2019

²¹ David-Erb 2024, Lengyel & Neumann 2017

- Der Einbezug sprachlicher Vielfalt im Unterricht kann der Defizitperspektive auf Angehörige sprachlicher Minderheiten entgegenwirken und eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen²².

Der Einbezug der Sprachen mehrsprachiger Kinder entscheidet mit darüber, ob sie am Unterricht und damit an Lernprozessen teilnehmen können. Ob ihre sprachlichen Ressourcen – die Familiensprachen – anerkannt werden und etwa für das Zeugnis wichtig sind. Diese alltäglichen Situationen **prägen das Gefühl der Selbstwirksamkeit und eine Selbstwahrnehmung als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft**²³.

4.3 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Studien aus der empirischen Unterrichts- und Schulforschung zeigen, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht **förderlich für Lernprozesse der gesamten Schülerschaft** ist. Die Vorteile sind nicht auf mehrsprachige Schüler*innen beschränkt, sondern können auch für die anderen Schüler*innen von großem Nutzen sein. Veerman et al. (2025) untersuchen in ihrer Metaanalyse von über 30 Studien, wie sich mehrsprachige Ansätze auswirken. Die Ergebnisse:

- Mehrsprachige Ansätze im Unterricht können **die Lese- und Schreibfähigkeiten** aller Schüler*innen und ihr Sprachbewusstsein **fördern**.
- Schüler*innen zeigen eine gesteigerte Selbstwirksamkeit, also **erhöhtes Selbstvertrauen und Befähigung**, sowie eine höhere Handlungsfähigkeit. Ihre Identitätsbildung wird unterstützt.
- Es zeigt sich ein **erhöhtes Engagement der Schüler*innen**: Sie sind motivierter und beteiligen sich stärker am Unterricht.

Das Lernen und Verwenden der Herkunftssprache **geht nicht auf Kosten des Deutschen** – das ist zeigen mittlerweile viele Studien.²⁴ Schüler*innen, die über gute schriftliche Fähigkeiten in der Familiensprache verfügen, also in dieser Lesen und Schreiben können, haben auch im Deutschen bessere schriftliche Fähigkeiten.

Aussagekräftige Ergebnisse hinsichtlich der Beschulung für Neuzugewanderte liefert eine Studie von Schilling und Höckel (2022). Sie untersuchten den Effekt eines separaten vorbereitenden Sprachkurses auf den schulischen Erfolg von neu zugewanderten Kindern im Grundschulalter. Das Ergebnis: Sie schnitten bei standardisierten Tests in der fünften Klasse deutlich schlechter ab als Kinder, die direkt in die Regelklasse integriert wurden. Besonders deutlich waren die Ergebnisse in Mathematik und Deutsch. Außerdem haben sie eine etwas geringere Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die direkte Integration neu zugewanderter Kinder in Regelklassen ihre schulischen Leistungen stärker fördert als der Besuch von Vorbereitungsklassen mit Schwerpunkt auf Erwerb der deutschen Sprache.

4.4 Was folgt daraus für die Praxis?

Mehrsprachige Ansätze im Unterricht: Mehrsprachige Kinder im Unterricht beim Denken und Handeln in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu unterstützen, kann sich positiv auf ihren Lernerfolg auswirken. So können sich Schüler*innen etwa Aufgaben zunächst in oder mit Hilfe der Familiensprachen nähern und etwa mit Kindern gleicher Herkunftssprache in Gruppenarbeit lesen und recherchieren. Im Anschluss können sie bei der Vorstellung der Lösung in die deutsche Sprache wechseln. Aktuelle Forschung untersucht, wie Herkunftssprachen beim fachlichen Lernen

²² Vgl. Dirim und Knappik 2014, Hägi-Mead und Tajmel 2023, vgl. Gomolla 2010

²³ Vgl. Putjata 2019

²⁴ Reich 2007; Söhn 2005.

– zum Beispiel in Mathematik – oder auch beim Lesen so genutzt werden können, dass fachliche Konzepte oder Texte besser verstanden werden. Materialien für die einzelnen Fächer, um solche Ansätze anzuwenden, gibt es allerdings für den deutschsprachigen Raum noch kaum.²⁵

Familiensprachen als Fach: Familiensprachen aktiv zu fördern, kann sich nicht nur positiv auf andere Sprachen – darunter Deutsch – auswirken, sondern auf andere Fächer. Ein wichtiger Punkt ist der Herkunftssprachliche Unterricht: Er ist häufig der einzige Ort, an dem Kinder und Jugendliche in ihrer Familiensprache schreiben und lesen lernen können. Der Unterricht könnte als eine Aufgabe des deutschen Bildungssystems verstanden werden. Das würde bedeuten, dass Schulen den Unterricht organisieren, und nicht wie in vielen Bundesländern die Konsulate. Der Unterricht würde zudem nicht in Nachmittagsstunden und Räumlichkeiten außerhalb der Schule ausgelagert werden. Ein Vorschlag von Dita Vogel (2020)²⁶ ist, herkunftssprachlichen Unterricht strukturell mit fremdsprachlichem Unterricht gleichzusetzen. Das würde bedeuten ihn in den Fächerkanon zu integrieren, zu benoten und auch die Ausbildung und das Gehalt der Lehrkräfte den von anderen Fächern anzupassen.

Sprachstandserhebungen vor Schulbeginn: Dass verschiedene Sprachkompetenzen miteinander interagieren und aufeinander aufbauen, ist schwer zu messen und kaum objektiv zu bewerten. Sprachkenntnisse mehrsprachiger Kinder können aber nicht wie bei Einsprachigen erfasst werden. Wenn zum Beispiel erhoben wird, wie viele Wörter Kinder beherrschen, dann wird oft nur der Wortschatz in *einer* Sprache berücksichtigt: Deutsch. Somit werden mehrsprachige Kinder hinsichtlich ihres Sprachvermögens unterschätzt. Forscher*innen²⁷ fordern, Diagnoseverfahren anzupassen und schriftliche und mündliche Kenntnisse in den Familiensprachen und weiteren Fremdsprachen besser zu berücksichtigen. Sind diese bekannt, kann die Förderung der Kinder besser auf sie abgestimmt werden.

Hinsichtlich der **Beschulung neu zugewanderter Kinder** zeigt eine Studie²⁸ 2022 aus NRW und Berlin, dass der integrative Ansatz, also das gemeinsame Lernen in Regelklassen, die Schulsituation der Kinder maßgeblich verbessert: Sowohl inhaltlich als auch sozial können neu zugewanderte Kinder in diesem Rahmen besser am Schulleben teilnehmen. Das bestätigt eine Studie des RWI 2022²⁹. Die zeigt, dass Kinder, die getrennte Vorbereitungsklassen besuchen, unter anderem im Fach Deutsch schlechter abschneiden und seltener den Sprung auf Gymnasium schaffen. Für die Praxis bedeutet das: Eine weitestgehend gemeinsame Beschulung aller Kinder mit zusätzlichem Deutschunterricht für Neuzugewanderte fördert die Entwicklungsperspektiven der Kinder. Davon können auch die deutschsprachigen Kinder profitieren, wie z.B. eine Studie 2022 für den Deutschunterricht zeigt.³⁰ Hierzu sind die Lehrkräfte wichtige Schlüsselfiguren und ihre Ausbildung zentral.

²⁵ Vgl. Reich und Krumm 2013; Reich 2016; Beispiele für Unterrichtseinheiten gibt es u.a. beim Institut für Angewandte Sprachforschung Bozen, [LINK](#)

²⁶ Vogel (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!, [LINK](#)

²⁷ Wildemann et al. 2023, auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz forderte vor Kurzem eine Etablierung von Verfahren der Diagnostik, [Link](#)

²⁸ Karakayali und Heller 2022

²⁹ Schilling und Höckel 2022

³⁰ Wildemann und Bien-Miller 2022

4.5 Die Rolle der Lehrkräfte

Trotz der aufgeführten Argumente orientieren sich viele Schulen und Lehrkräfte in vielen Ländern weiterhin nicht an sprachlicher Vielfalt³¹: Die sprachliche Diversität nehmen viele Lehrkräfte als **Herausforderung wahr, auf die sie sich nicht vorbereitet fühlen**³². Das kann zur Überforderung führen. Ferner befürchten Lehrkräfte häufig Autoritäts- oder Kontrollverlust, wenn sie die Gespräche nicht verstehen³³.

Eine Analyse von Audio- und Videoaufzeichnungen im Unterricht zeigt etwa, dass Schüler*innen Familiensprachen vor allem benutzen, um die Unterrichtsaufgaben zu lösen oder sich mit anderen Schüler*innen abzustimmen.³⁴

Dennoch: die Erwartungen an die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen – bei denen Mehrsprachigkeit weiterhin als „Sonderfall“ und nicht als „Normalfall“³⁵ gesehen wird – prägen stark das Gefühl der Lehrkräfte von Selbstwirksamkeit, also wie sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit meistern können.

Folgen für die Lehrer*innenbildung:

In den letzten Jahren wurden deutschlandweit Lehramtsmodule zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung sowie mehrsprachige Praktiken in der Lehrer*innenbildung eingeführt. Der Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt im Rahmen der Lehramtsausbildung sollte aber ein höherer Stellenwert zukommen: Sie stellt nicht mehr eine bloße Zusatzqualifikation dar, sondern bildet eine Voraussetzung für den Zugang zum Lehrer*innenberuf³⁶. Dafür wäre es wichtig, in der Ausbildung und Fortbildungen von Lehrkräften die Auseinandersetzung mit sprachlicher Diversität verbindlich zu verankern – als Aufgabe aller Lehrkräfte. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass Lehrkräfte diese Aufgabe nicht alleine bewältigen können. Mehrsprachigkeit müsste als Aufgabe der gesamten Schule gesehen werden und ein zentraler Baustein in Schulentwicklungsstrategien sein.³⁷

5. Zusammenfassung

Die dargestellte Studienlage verdeutlicht, dass mehrsprachiges Aufwachsen für Bildungsprozesse kein Hindernis sein muss. Im Gegenteil **kann Mehrsprachigkeit vorteilhaft genutzt werden** – und zwar sowohl für mehrsprachig als auch für einsprachig aufwachsende Kinder. Etwa wenn die sprachlichen Ressourcen der Kinder in den Unterricht aller Fächer und aller Jahrgangsstufen einbezogen werden.

Wenn Einsprachigkeit als Normalität gilt, führt das zur Bildungsbenachteiligung all der Gruppen, die davon abweichen. Gleichzeitig prägt es die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften: Sprachliche Vielfalt nehmen sie oft als Herausforderung wahr. Wie kann das verändert werden? Die hier diskutierten Studien der letzten Jahrzehnte zeigen, dass es einer engeren Verzahnung auf drei Ebenen bedarf: Es bedarf bildungspolitischer Maßnahmen, die die Professionalisierung hinsichtlich

³¹ Putjata & Koster 2023 für Deutschland; Young 2017 für Frankreich; Pulinx und van Avermaet 2015 für Belgien, Cunningham und Little 2022 für UK

³² Becker-Mrotzek et al. 2012

³³ Lange et al. 2023

³⁴ Duarte 2016

³⁵ Roth 2019

³⁶ vgl. z. B. Goltsev et al. 2022, Putjata 2019, Putjata et al. 2016, Putjata & Danilovich 2019, Putjata 1.E.

³⁷ Fürstenau 2016, Putjata 2019, Vgl. Fürstenau, Lange 2021

Mehrsprachigkeit in der Regelausbildung von Lehrer*innen verankern. Weiterhin bedarf es mehrsprachiger Praktiken im Unterricht.

Die Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen in der deutschen Sprache ist und bleibt Kerngeschäft des Bildungswesens in Deutschland. Deutsche Sprachkenntnisse sind zentral für eine Bildungslaufbahn in Deutschland wie für einen späteren beruflichen Werdegang. Dennoch zeigen Forschungen, dass der ausschließliche Einbezug der deutschen Sprache in der Schule sowohl der Effizienz von Bildungsbemühungen als auch Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit aller Schüler*innen entgegensteht. Der Einbezug aller sprachlichen Fähigkeiten der Kinder stellt die Wichtigkeit des Deutschen nicht infrage. Hingegen – das belegen zahlreiche der oben zitierten Studien – unterstützt er Lernprozesse aller Schüler*innen.

Autorinnen

Prof. Dr. habil. Galina Putjata ist Professorin für Grundschulpädagogik und Mehrsprachigkeitsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Schwerpunkte liegen auf sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration.

Dr. Melanie David-Erb ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Schwerpunkte liegen auf Migration, Bildung und Sprache.

Literatur

Becker-Mrotzek, et al. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Mercator Institut. Köln. [LINK](#)

Becker-Mrotzek et al. (Hg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York: Waxmann.

Cunningham und Little (2023): 'Inert benevolence' towards languages beyond English in the discourses of English primary school teachers. In: *Linguistics and Education*, S. 101122.

David-Erb (2024): *"Wir waren immer etwas Besonderes" - Die exklusive Konzeption des HSU im Spiegel von Erfahrungsberichten von Schüler_innen*. In Dirim & Wegner (Hrsg.): *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht*. Leverkusen: Budrich.

Dirim und Knappik (2014): Kiezdeutsch als Mimikry? Positionierende Ko - Konstruktionen durch Jugendliche und WissenschaftlerInnen. In: Mecheril (Hg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript, S. 223–237.

Dirim und Knappik (2014): Das "andere" Deutsch: Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb, [LINK](#)

Duarte (2016): Translanguaging in mainstream education. A sociocultural approach. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, S. 1–15. [LINK](#)

Fürstenau und Niedrig (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau und Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87.

Fürstenau (2016): Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. Insights from an Intervention Study at German Elementary Schools. In: Küppers et al. (Hg.): *Bildung in transnationalen Räumen. Education in transnational spaces*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–90.

Fürstenau und Gomolla (2011): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau und Lange (2021): Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung. Erkenntnisse aus dem MIKS-Projekt. In: *Journal für Schulentwicklung* 5 (4), S. 23–29.

Geis-Thöne (2022): Kinder mit nicht Deutsch-sprechenden Eltern. *IW-Trends* 1/2022. Institut der Deutschen Wirtschaft. [LINK](#)

Gomolla (2010): Diversität, Internationalität und Nachhaltigkeit im Kontext aktueller Bildungsreform (II). Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft* 16 (200-229).

- Hägi-Mead und Tajmel (2023): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung. In: Wildemann und Bien-Miller (Hrsg.): Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik. Wiesbaden: Springer VS. 451-490.
- IQB Bildungstrend 2022, S. 328. [LINK](#)
- Jessner (2008): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. In: The Modern Language Journal 92 (2), S. 270–283.
- Karakayali und Heller (2022): Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität? In: Ivanova-Chessexet al. (Hrsg.): Lehrer*innenbildung. (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz, S. 295-309.
- Karakayali et al. (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung. In: Die Deutsche Schule 109, S. 223-235, [LINK](#)
- KMK (2013): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: vom 5. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 i. d. F. 25. 10. 1996. sowie (2019: "Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken".
- Lange, Alhallak & Plohmer (2024): „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. ZfG 17, 247–262, [LINK](#)
- Lengyel (2017): Stichwort. Mehrsprachigkeitsforschung. In: Z Erziehungswiss 20 (2), S. 153–174.
- Lengyel und Neumann (2017): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). DDS – Die Deutsche Schule, 109(3), 273-282.
- Niedrig (2002): Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze, Tertium comparationis, [LINK](#)
- Poarch und Bialystok (2017): Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (2), S. 175–191.
- Poarch und van Hell (2012): Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second language learners, bilinguals, and trilinguals. In: Journal of Experimental Child Psychology 113 (4), S. 535–551. [LINK](#)
- Pulinx und van Avermaet (2015): Integration in Flanders (Belgium) – Citizenship as achievement: How intertwined are 'citizenship' and 'integration' in Flemish language policies? In: Journal of Language and Politics 14 (3), S. 335–358.
- Putjata (2025): Grundlegendes zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Georgi und Karakaşoğlu (Hg.): Migration, Diversity und Bildung - Unterricht und Didaktik, Kohlhammer.
- Putjata (2021): Mehrsprachigkeit als Regelfall. Eine Mehrebenen-Analyse zum Wandel monolingualer Normalitätsvorstellungen in Bildungskontexten. In: Kreß (Hrsg.) Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation, Sprachvermittlung: Internationale Perspektiven auf DaF und Herkunftssprachen. Peter Lang, 293-314.
- Putjata und Danilovich (2019): Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In: Danilovich und Putjata (Hg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. Wiesbaden: Springer (Edition Fachdidaktiken), S. 1–14.
- Putjata (2019): Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children. In: Fürstenau, S. & Carnicer, J. (Hrsg.) Themenheft ‚Transnational Education‘, Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 234-250.

- Putjata und Koster (2023): 'It is okay if you speak another language, but ...': language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs. In: *International Journal of Multilingualism* 20 (3), S. 891–911.
- Putjata et al. (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« in Nordrhein-Westfalen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 32 (1), S. 34–44.
- Putjata und Reinhardt: Expertise zur Regelung des Sprachgebrauchs an deutschen Schulen. Eine qualitative Untersuchung bildungspolitischer Stellungnahmen. Hg. v. Rat für Migration.
- Reich (2007): Türkisch-deutsche Sprachbiographien – Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen. In: Eßer & Krumm (Hg.). *Bausteine für Babylon*. München, 34 – 44.
- Reich (2016): Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. In: Schader (Hg.): *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch. Grundlagen und Hintergründe*. Zürich: Orell Füssli, S. 168–171. [LINK](#)
- Reich und Krumm (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.
- Roth (2019): Einheitlichkeit und Vereinheitlichung – Verstehen und Verständigung: Eine metasprachliche Diskursfigur – am Beispiel des Deutschen. In: Antos et al. (Hg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Einheitlichkeit und Vereinheitlichung - Verstehen und Verständigung*: Berlin/Boston:: De Gruyter.
- Sächsisches Kultusministerium (2023): „Sachsens Schulen werden immer internationaler“; [LINK](#)
- Schilling und Höckel (2022): Starting Off on the Right Foot – Language Learning Classes and the Educational Success of Immigrant Children, [LINK](#)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023): *Blickpunkt Schule; Schuljahr 2023/2024*, S. 8, [LINK](#)
- Statistisches Bundesamt (2024): „Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte – Endergebnisse 2023“, Tabelle 12211-01 sowie 12211-38, [LINK](#)
- Söhn (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. [LINK](#)
- Wildemann und Bien-Miller (2022): Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *ZfG* 15, 151–167 (2022). [LINK](#)
- Wildemann und Bien-Miller (Hg.) (2023): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. 1. Auflage 2023. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wildemann et al. (2013): Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis (Hrsg). *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. In: Esra Hack-Cengizalp, Melanie David-Erb und Irene Corvacho del Toro (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. Bielefeld: WBV: WBV, S. 33–46.
- Young (2017): “Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j’sais pas moi en arabe”. Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. In: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 10 (2), S. 11–24.