

Ingrid Gogolin

Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie

Zusammenfassung

*Leben in zwei oder mehr Sprachen bedeutet – vielen landläufigen Auffassungen zum Trotz – nicht per se ein Risiko für Bildungserfolg. Mit dieser Konstellation sind vielmehr Vorteile für das sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt verbunden – aber selbstverständlich auch Nachteile. Ob die Vorteile genutzt werden können (und nicht in Nachteile umschlagen), hängt zu guten Teilen – mit zunehmendem „Entwicklungsalter“ immer mehr – von der Rücksichtnahme auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ab. Beim „Fernunterricht“¹, der ein wesentliches Element der Krisenbewältigung in der Zeit der Pandemie darstellt, brechen viele Routinen solcher Rücksichtnahme weg, die für den „üblichen“ Unterricht zur Verfügung stehen. In diesem Beitrag werden zunächst einige Besonderheiten der Sprachentwicklung in zwei oder mehr Sprachen in Erinnerung gerufen, die auf das weitere Lernen Einfluss nehmen. Aus ihnen ergeben sich Hinweise auf Bereiche, auf die beim Lehren und Lernen im Krisenbewältigungsmodus besonders achtzugeben ist, damit sich keine Benachteiligung aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen ergibt. Im zweiten Kapitel werden Erfahrungen vorgestellt, die sich auch beim „Fernunterricht“ als hilfreich für Lernende, für die Deutsch nicht die einzige Lebenssprache ist, erweisen sollten. Der Beitrag ist konzentriert auf Schüler*innen, die in Deutschland aufgewachsen sind und leben – also auf den weit überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Zudem liegt der Fokus auf Förderung des Deutschen als Schul- und Unterrichtssprache, dem als „Notfallmaßnahme“ hier Priorität eingeräumt wird. Bildung zur Mehrsprachigkeit ist ein weiterreichendes Innovationsvorhaben – die Chancen, die sich auch dafür vielleicht in der Krise eröffnen, müssen an anderer Stelle beschrieben werden.*

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache, durchgängige Sprachbildung, Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, Sprachentwicklung

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

Language Support, Language Education and Learning in German as a Second Language during and after the Pandemic

Abstract

Living in two or more languages does not per se pose a risk to educational success, despite many popular views. Rather, this constellation is associated with advantages for language learning and learning in general – but of course also with disadvantages. Whether the advantages can be exploited (and not turn into disadvantages) depends largely – and increasingly so as “developmental age” proceeds – on the attention to bi- or multilingualism in teaching and learning processes. During distance learning, which is an essential element of crisis handling since the pandemic, many routines of such consideration in “normal” teaching break off. In this paper, I will first recall specific features of language development in two or more languages that influence further learning. On this basis, I identify areas that need to be given special attention for teaching and learning in the crisis management mode in order to avoid additional disadvantage of learners due to their linguistic preconditions. Experiences that should prove helpful for learners of German as a second language, even when learning at a distance, will be presented in the second chapter. The article focuses on pupils who grow up and live in Germany – who constitute the vast majority of children and young people from immigrant families. Furthermore, the focus is on promoting German as a language of school and teaching, which I prioritize as an “emergency measure”. Education for multilingualism is a more ambitious innovation project – the opportunities that may also open up for this in the crisis must be described elsewhere.

Keywords: German as a second language, continuous language education, heritage languages, multilingualism, language awareness, language development

1 Sprachliche Entwicklung im Kontext der Zwei- und Mehrsprachigkeit

Die Sprachentwicklung des Kindes – unabhängig davon, ob sie unter einsprachigen oder unter mehrsprachigen Bedingungen stattfindet – nimmt immer denselben Verlauf: Sie vollzieht sich von intuitiven hin zu zunehmend kognitiv gesteuerten Prozessen. Damit verbunden ist ein Übergang von ausschließlich mündlichen zu in erheblichem Maße schriftbasierten Quellen. Dies gilt jedenfalls für die Sprachentwicklung in differenzierten und wesentlich durch Schrift bestimmten Gesellschaften, also in der heutigen Zeit in den allermeisten Gesellschaften der Welt. Im „natürlichen“ kindlichen Spracherwerb, der überwiegend intuitiv ist und auf mündlicher Kommunikation basiert, sind die Familie und das unmittelbare Umfeld des Kindes die primäre Quelle für die Sprachaneignung. Bereits hier gibt es die ersten Einblicke in die Schrift, je nach Lebenslage mehr oder weniger intensiv – etwa durch Lesen und Vorlesen in der Familie. Die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten zur Schrift aber baut auf eine Veränderung der ersten „natürlichen“

Sprachaneignungsmöglichkeiten: Zur intuitiven Sprachaneignung tritt zunehmend die Fähigkeit, aber auch die Notwendigkeit kognitiv gesteuerten, expliziten Sprachlernens hinzu. Von der Mündlichkeit ausgehend, findet eine Entwicklung zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit statt. Wenngleich die geschilderten Prozesse nicht nur von der „Natur“, sondern auch von den Lebensumständen des Kindes – vor allem von sozio-ökonomischer Lage und Bildungsstand der Familien (Weinert & Ebert, 2013) – beeinflusst sind, ist die systematische Einführung in die Welt der Schrift als Basis für Bildungserfolg seit der Erfindung von allgemeinen Bildungssystemen primär deren Aufgabe, also Sache der Schule.

Wenn Kinder recht früh (etwa vor dem dritten oder vierten Lebensjahr) von mehr als einer Sprache umgeben sind, erfolgt ihr Sprachentwicklungsprozess nach diesen Prinzipien. Dabei stellt der Umstand, dass zwei oder mehr unterscheidbare sprachliche Systeme die Quellen für ihre Sprachentwicklung bilden, durchaus eine besondere Herausforderung dar. Dies aber ist zunächst eine förderliche Entwicklungsbedingung, denn es werden eben durch die besonderen Anforderungen (beispielsweise die Notwendigkeit, verschiedene Sprachen zu unterscheiden und Sprecher*innen zuzuordnen) kognitive Aktivitäten stimuliert, die für die Sprachaneignung ebenso wie für andere Lernaktivitäten nützlich sind. Eine Überblicksanalyse der einschlägigen Forschung kam zu dem Schluss, dass mit der Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Entwicklungsbedingung an sich überwiegend Vorteile verbunden sind (Woll & Wei, 2019). Dazu gehört zum Beispiel ein früh angeeignetes Wissen über Sprache, das eine ausgezeichnete Grundlage für Strategien des weiteren Lernens bildet. Ob diese Vorteile überdauern und sich weiterentwickeln, hängt allerdings wesentlich davon ab, dass dies im schulischen Lernen unterstützt wird: Das Wissen über Sprache zu erweitern ist in der Regel kein Bestandteil alltäglicher, etwa familiärer Sprachpraxis, sondern es bedarf der Expertise der Schule – etwa der Förderung von Lese- und Schreibfähigkeit oder der Einführung in die spezifischen „Jargons“ der verschiedenen Lernbereiche und Fächer.

Wie jede Medaille, so hat auch diese zwei Seiten: Mit der Sprachaneignung im Kontext von Mehrsprachigkeit sind auch Nachteile verbunden. Für das Lernen in der Schule ist besonders relevant, dass Zwei- oder Mehrsprachige in der Regel in jeder ihrer Sprachen einen geringeren Wortschatz aufweisen als jeweils Einsprachige. Der gesamte Wortschatz der Mehrsprachigen ist tendenziell größer als im einsprachigen Fall – aber der Besitz verteilt sich auf die Sprachen und zwar unterschiedlich nach Lebenslagen und Kontakten zur jeweiligen Sprache. Hintergrund dessen ist, dass die Weiterentwicklung inhaltlicher Sprachmittel (also von Wortschatz, Redewendungen, spezifischen Stilmitteln usw.) von der tatsächlichen Begegnung mit ihnen abhängt. Je nach dem Sprachgebrauch in seinem Umfeld entwickelt das Kind domänenspezifisch ausgeprägte Bestände an Sprachmitteln. Als Faustregel für die Kinder und Jugendlichen im Schulalter, die in Deutschland mit weiteren Sprachen leben, kann gelten, dass für private Lebensbereiche ein profilierter herkunfts-

sprachlicher Besitz zu finden ist, während für öffentliche Bereiche und insbesondere in Bildungseinrichtungen eher das Deutsche dominant ist (Ilić, 2016). Für die Weiterentwicklung des schulrelevanten inhaltlichen Sprachbesitzes ist die Intensität des Kontakts mit diesen spezifischen Mitteln entscheidend, verbunden mit der Reichhaltigkeit der Gelegenheiten, selbst aktiv von ihnen Gebrauch zu machen. Auch hier besteht also eine Aufgabe für die Schulen.

Weit verbreitet ist die Sicht, dass die Benutzung der Herkunftssprachen in den Familien negative Effekte auf die Entwicklung schulisch relevanter sprachlicher Fähigkeiten besitzt. Plausibilisiert wird dies durch die Annahme, dass die Zeit, die für den Gebrauch anderer Sprachen aufgewendet wird, für den Erwerb der Sprache der Schule verlorengelht. So naheliegend die Vermutung zunächst ist – empirisch untermauert werden konnte sie nur für Extremfälle, in denen Kinder der Sprache der Schule so gut wie nicht begegnen. Dies aber ist bei Kindern, die in Deutschland leben und zur Schule gehen, kaum der Fall.

Es zeigte sich hingegen, dass die Sprachkompetenzen von Schüler*innen, die über gut ausgebaute Fähigkeiten in ihren Herkunftssprachen verfügen, auch im Deutschen gut entwickelt sind. Zu den Erklärungen dafür gehört, dass die Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskonstellation im Migrationskontext sehr komplex ist; sie ist in der Regel durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Sprachpraxen geprägt, nicht durch Dominanz der einen oder der anderen Sprache. Welche Sprache gebraucht wird, ist abhängig von der Situation, den Sprachpartner*innen, aber auch von Themen und Gegenständen der Kommunikation. Untersuchungen weisen darauf hin, dass die „Menge“ des sprachlichen Inputs weniger bedeutsam für die (auch schulrelevante) sprachliche Entwicklung ist als die Qualität der Begegnung mit Sprache (Ağirdag & Vanlaar, 2018). Hinweise darauf, dass sich der Gebrauch der Herkunftssprachen in bestimmten Konstellationen (z. B. mit Gleichaltrigen außerhalb des schulischen Kontextes) in nachteiligen schulischen Leistungen spiegelt, lassen eher auf Kompositionseffekte des sozialen Umfelds der Kinder oder Jugendlichen schließen als auf Effekte des Sprachgebrauchs an sich. Beim gegenwärtigen Stand des Wissens sei jedenfalls kein Anlass für die Vermutung gegeben, dass die familiäre Nutzung der Herkunftssprachen hinderlich für die Aneignung schulisch relevanter sprachlicher Kompetenzen ist, so Rauch (2019). Vielmehr erwiesen sich bildungsrelevante sprachliche Aktivitäten in der Familie – wie aktiver Umgang mit Schrift – auch dann als günstig für die schulische Entwicklung, wenn sie in Herkunftssprachen vollzogen werden (Scheele, Leseman & Mayo, 2010; Schnoor, Lotter & Schwenke-Lam, 2017).

Für das sprachliche Lehren und Lernen ist ein weiterer Zusammenhang relevant, der jedoch nicht allein Lernende betrifft, die zwei- oder mehrsprachig leben. Es handelt sich darum, dass die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule – zusammengefasst als Bildungs- und Fachsprache – eine die Schullaufbahn durchdringende und überdauernde Herausforderung darstellen. Auch hierfür ist verantwortlich,

dass sprachliche Mittel, die für Situationen und Sachverhalte angemessen sind, erst angeeignet werden, wenn sie tatsächlich gebraucht werden und die passende Art und Weise ihres Gebrauchs „begriffen“ wurde. Hieraus ergibt sich das Erfordernis der „durchgängigen Sprachbildung“ (Reich, 2013) als eine sprachensible Gestaltung des Lehrens und Lernens, die einerseits die Bildungsbiographie von Beginn bis Ende begleitet und andererseits Maßnahmen für alle Fächer und Lernbereiche einschließt.

Zu den Merkmalen schließlich, die im Kontext der für den Schulbesuch geltenden Beschränkungen durch die Pandemie zu bedenken sind, gehört, dass viele Schüler*innen aus zugewanderten Familien in Deutschland zur Gruppe derjenigen mit ungünstigen Lebens- und Lernbedingungen gehören. In vielen Regionen befinden sich Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien gehäuft in Schulen in herausfordernder Lage (vgl. den Beitrag von Bremm & Racherbäumer in diesem Band). Sprachliche Entwicklung und sprachliches Lernen sind, wie schon angesprochen, hiervon stets beeinflusst. Dies erhöht die Herausforderungen, die beim „Fernunterricht“ berücksichtigt werden müssen.

Zusammengefasst ergibt sich aus den vorgestellten Besonderheiten der Entwicklung und des Lernens für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen (und dabei oft in benachteiligenden Situationen leben), ein Set an Herausforderungen für die Gestaltung von Unterricht im Zeichen der Pandemie:

- Sprachförderliche Gestaltung der Lernangebote ist eine „durchgängige“ Aufgabe der Schule, die sich nicht allein für sprachliche, sondern für alle Lernbereiche und Fächer stellt und die nicht am Ende der Grundschule endet, sondern bis zum Ende der Schullaufbahn erhalten bleibt. Es sind daher Maßnahmen erforderlich, die die sach-/fachliche und die sprachliche Komponente des „Stoffs“ auch beim „Fernunterricht“ miteinander verknüpfen. Dabei ist es für Lernende des und im Deutschen als Zweitsprache besonders wichtig, dass das sprachliche Material (der Wortschatz, die spezifischen Redewendungen, textliche Merkmale etc.), das für die inhaltliche Lösung von Lernaufgaben erforderlich ist, zur Verfügung gestellt wird.
- Je weiter fortgeschritten die Lernenden in ihrer Bildungsbiographie sind, desto höher ist die Verantwortung der Schule für ihre sprachliche Förderung im Deutschen, weil die für Bildungs- und Lernerfolg besonders relevanten sprachlichen Mittel zunehmend auf den spezifischen Sprachgebrauch in der Schule und im Unterricht zugeschnitten sind.
- Für die Aneignung dieser speziellen sprachlichen Mittel sind reichliche Gelegenheiten zu ihrem aktiven Gebrauch mit Sprachpartner*innen erforderlich. Die während des „Fernunterrichts“ gestellten Aufgaben sollten daher dialogische Angebote einschließen.
- Passende Sprachpartner*innen stehen möglicherweise im familialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen nicht ohne Weiteres zur Verfügung. Daher müssten die während des „Fernunterrichts“ gestellten Aufgaben auch den Zugang zu Dialogpartner*innen beinhalten.

- Zu bedenken ist ferner, dass die Lernenden nicht nur im Schriftlichen, sondern auch im Mündlichen gute Möglichkeiten zum Ausbau bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten benötigen. Gerade für Letzteres sind Gelegenheiten wichtig, die die Schule anbietet oder vermittelt, denn bildungsrelevanter mündlicher Sprachgebrauch ist in alltäglicher Sprachpraxis (auch in monolingualen Familien) eher nicht üblich.
- Neben dem Voranschreiten im „Unterrichtsstoff“ sollte Gewicht auf die Bekanntmachung mit und Vertiefung von Strategien gelegt werden, die das eigenständige Lernen unterstützen (siehe hierzu auch den Beitrag von Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster in diesem Band). Auch für das Lernen des und im Deutschen sind dabei Strategien sinnvoll, die an der Mehrsprachigkeit der Lernenden ansetzen und ihr Wissen über Sprache aktivieren.
- Sprachförderliche Aktivitäten in der Familie sind bekanntlich nicht nur im Kontext der Pandemie sinnvoll für den Bildungserfolg der Kinder. Es ist aber gerade jetzt bedeutend, den Eltern zu signalisieren, dass dabei der Einsatz ihrer besten sprachlichen Ressourcen die größten Erfolgsaussichten mit sich bringt. Ein Beispiel dafür aus einer aktuellen Tageszeitungs-Reportage über die Rolle von Eltern bei der Unterstützung des „Fernunterrichts“: Ein Vater berichtet, dass er seiner Tochter eine Mathematikaufgabe auf Deutsch nicht erklären konnte, sehr wohl aber auf Arabisch – in der Sprache, in der er aufgrund der eigenen Schulerfahrung und seines Berufs in manchen Bereichen stärker „zu Hause“ sei als im Deutschen.² Es kommt also auch den Herkunftssprachen eine wichtige Rolle für die Gestaltung einer bildungs- und sprachförderlichen häuslichen Umgebung zu, wenn dies den Möglichkeiten der Familie entspricht. Dies sollten die Schulen anerkennen, und sie sollten entsprechende Bemühungen von Eltern würdigen und unterstützen.
- Die Schulen sind im Kontext der Pandemie besonders auf Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen. Daher ist zu bedenken, dass etliche Eltern sprachliche Unterstützung dabei benötigen könnten, die an sie und ihre Kinder gerichteten Erwartungen zu verstehen.

2 Anregungen aus der Praxis sprachlicher Bildung und Förderung

Anregungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die sich auch in Untersuchungen – allerdings mit Bezug auf den „üblichen“ Schul- und Unterrichtskontext – bewährt haben, könnten sich auch für das Lehren und Lernen auf Distanz als nützlich erweisen; empirisch überprüft werden konnte das allerdings bislang nicht. Die folgenden Beispiele entstanden vor allem in Modellprogrammen und Interventionsstudien.

2 Nach einem Bericht im *Hamburger Abendblatt* vom 28.5.2020 (M. Enjila: Homeschooling – ein Problem für Migranten. Welche Auswirkungen der coronabedingte Unterrichtsausfall für Kinder und Jugendliche aus Familien mit ausländischen Wurzeln hat).

2.1 Anregungen zur „durchgängigen Sprachbildung“

Die Entwicklung von Vorschlägen zur „durchgängigen Sprachbildung“ nahm ihren Anfang im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) (Gogolin al., 2013) und wird fortgesetzt in laufenden Programmen wie „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) (Titz, Geyer, Ropeter, Wagner, Weber & Hasselhorn, 2017). In diesen Kontexten entstandene Handreichungen und Praxisvorschläge können auch die Gestaltung von Aufgaben im „Fernunterricht“ anregen. Grundlagen bieten Übersichten zur „durchgängigen Sprachbildung“ mit Praxisbeispielen, publiziert in der Reihe „FörMig Material“ und hier insbesondere die Bände *Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (Gogolin et al., 2020), *Sprachförderlicher Fachunterricht* (Brandt & Gogolin, 2016) und *Sprachbewusste Unterrichtsplanung* (Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Eine gemeinsame Intention dieser Handreichungen ist es, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, für einen Unterrichtsgegenstand spezifische sprachliche Mittel zu identifizieren und systematisch in den Prozess fachlichen Lernens einzubinden. Tipps für die Differenzierung unterstützen die Bereitstellung zusätzlicher Hilfsmittel je nach dem Lernbedarf der Schüler*innen.

Im Kontext des Programms BiSS sind Publikationen mit Praxisanregungen (z. B. Titz, Weber, Wagner, Ropeter, Geyer & Hasselhorn, 2020) und Handreichungen mit reichhaltigen Beispielen (z. T. mit Videoclips) entstanden, deren besonderes Augenmerk auf Maßnahmen zum Lesen- und Schreibenlernen liegt (z. B. Trägerkonsortium BiSS, 2016). Auch hier sind die Vorschläge für den Präsenzunterricht ausgearbeitet, können aber (zumindest in Teilen) auf Phasen des „Fernunterrichts“ übertragen werden. Ein Beispiel, das auch mündliche Interaktion zwischen Lernenden anregt, bietet die Broschüre zum Lesetraining mit dem Konzept „Lautlese-Tandems im Schulunterricht“ (Beck, 2017). Dieses Vorgehen ist zum Training flüssigen Lesens für Schüler*innen ab der zweiten Klasse bis zum Ende der Sekundarstufe I geeignet. Die Methode kann zudem für den Sach-Fachunterricht adaptiert werden, wenn der „Lesestoff“ aus diesem stammt. Eine Adaption von „Präsenztandems“ auf „Tandems am Bildschirm“ ist leicht vorstellbar; Entwicklungsbedarf besteht jedoch hier (wie bei vielen „Fernunterrichts“-Maßnahmen) hinsichtlich der erforderlichen Rückmelde-Interaktion mit der Lehrkraft oder anderen dafür qualifizierten Partner*innen.

Das Stöbern durch die Websites dieser und weiterer Initiativen (siehe Literaturverzeichnis) lohnt sich also, um Anregungen für die „durchgängige Sprachbildung“ zu gewinnen, die für den „Fernunterricht“ adaptierbar sein sollten. Einschränkend ist festzustellen, dass sich das bisherige Angebot weit überwiegend auf schriftliche Aktivitäten richtet. Für die Förderung der bildungsrelevanten Mündlichkeit – also formaler, auf öffentlichen Sprachgebrauch gerichteter Formen zu sprechen, die situativ, sachlich und fachlich angemessen sind – besteht noch großer Entwicklungsbedarf.

2.2 Klug kombinieren: Regel- und Zusatzangebote

Zu den allgemeinen Merkmalen guter Schulen gehört beständige Aufmerksamkeit dafür, dass es Lernende gibt, die über kürzere oder längere Zeiträume zusätzliche Unterstützung benötigen (Steffens, Maag-Merki & Fend, 2017). Auch im Kontext der sprachlichen Förderung von zwei- und mehrsprachigen Lernenden haben sich Kombinationen von gut gestaltetem Regelunterricht und zusätzlichen Fördermaßnahmen als ertragreich erwiesen (Gogolin et al., 2011). Besonders nützlich sind dabei ergänzende Angebote, die im Anschluss an eine entsprechende Diagnostik etabliert werden, sich konsequent auf den festgestellten Bedarf richten und mit „sprechenden“ (dialogischen) Formen der Rückmeldung verbunden sind. Eine Voraussetzung dafür ist zielführende Diagnostik (Titz, Ropeter & Hasselhorn, 2017).³ Anregungen für die arbeitsteilige Durchführung solcher Diagnostik in Kooperation zwischen Lehrkräften einer Klasse oder Jahrgangsstufe enthalten die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*, die für die Primarstufe und die Sekundarstufen zur Verfügung stehen (Landesamt für Schule und Bildung, 2019a, 2019b, 2019c).

Im Kontext der Bewältigung der Pandemiefolgen ist die Gestaltung von (zeitweisen) Zusatzangeboten besonders erfolgversprechend, weil sich damit Möglichkeiten zur aktiven eigenen Sprachpraxis eröffnen, die Schüler*innen in kleinen Gruppen nutzen können. Eine bewährte Strategie, für eigene Aktivitäten Raum zu schaffen, ist es, Komponenten des kooperativen Lernens, also der „arbeitsteiligen“ Zusammenarbeit zwischen Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben einzubinden (Borsch, 2018). Diese Strategie kann besonders gut dafür genutzt werden, dass den Lernenden mehr Zeit für eigenen aktiven Sprachgebrauch zukommt. Anregungen zur Gestaltung kooperativen Lernens mit Unterstützung digitaler Medien sind inzwischen durchaus vorhanden (z. B. zu finden auf Websites der Lehrerfortbildungseinrichtungen der Bundesländer). Recht gering ist dabei bislang allerdings die Berücksichtigung von Bedürfnissen derjenigen, die Deutsch als Zweitsprache lernen; Hinweise auf sprachliches Lernen beziehen sich vorwiegend auf den fremdsprachlichen Unterricht.

Beim Einsatz von Medien, die den „Fernunterricht“ unterstützen, ist zu bedenken, dass zwei- oder mehrsprachige Lernende besonders auf den Dialog mit Sprachpartner*innen angewiesen sind, die mit den Anforderungen an bildungsrelevante Deutschkenntnisse vertraut sind und sachkundig bei deren Weiterentwicklung behilflich sein können. Dies gilt für den schriftlichen ebenso wie für den mündlichen Sprachgebrauch. Eine in Modellschulen in den Vereinigten Staaten mit nachgewiesenem Erfolg praktizierte, in Deutschland aber noch nicht verbreitete Praxis ist es, den Schüler*innen individuell oder in kleinen Gruppen Tutor*innen zur Seite zu stellen, die die übermittelten Lernangebote anleiten und begleiten (Madden & Slavin, 2017).

3 Anregend dafür ist auch „quop“ – ein Programm für die Gestaltung computerunterstützter Lernverlaufsdiagnostik, verfügbar unter: <https://www.quop.de/>; Zugriff am 20.05.2020. Siehe dazu Souvignier, Förster & Salaschek, 2014.

Als Tutor*innen werden in der Regel Student*innen im fortgeschrittenen oder mit soeben abgeschlossenem Studium eingesetzt. Allerdings hängt der Erfolg des Einsatzes davon ab, dass sie für ihre Aufgabe geschult werden (Lindo, Weiser, Cheatham & Allor, 2018). Ein Beispiel für erfolgreich praktiziertes Tutoring als Maßnahme der Lernbegleitung für Schüler*innen mit (zeitweise) besonderem Förderbedarf beim Lesen ist „Tutoring with the Lightning Squad“, das von Schulen genutzt wird, die am Programm „Success for all“ teilnehmen. Die Unterstützung erfolgt in kleinen Gruppen im Präsenzmodus; sie ist also auch in Zeiten des Distanzhaltens praktikabel, kann aber zudem an das Lernen im virtuellen Raum adaptiert werden.⁴

Neben diesen Möglichkeiten der unterrichtsbegleitenden Kombination von Regel- und Zusatzmaßnahmen haben sich Angebote von Ferien- oder Freizeitkursen für Lernende mit Förderbedarf bewährt. Die Anregungen dafür stammen vor allem aus Ländern wie den USA, in denen dem „Lernverlust“ entgegengewirkt werden sollte, der durch die lange Dauer der Sommerferien droht. Positiv evaluierte Erfahrungen mit solchen Angeboten wurden auch in Deutschland bereits gewonnen (z. B. Stanat, Baumert & Müller, 2008). Vielfach werden die Angebote in Kooperation von Schulträgern und Stiftungen oder anderen zivilgesellschaftlichen Partnern gemacht; entsprechende Hinweise sind auf den Bildungsportalen der Bundesländer zu finden (ein Beispiel: Ferienangebote zur Sprachförderung, Bildungsportal NRW: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Integration_Fit/index.html, Zugriff am 20.5.2020). Im Grundsatz sind solche Angebote als digitale Angebote auch zu Pandemie-Zeiten vorstellbar.

2.3 Mehrsprachigkeit als Ressource

Bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, geht es nicht nur um einen Nachteilsausgleich. Vielmehr gilt es auch, die Chancen zu nutzen, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit für das sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt bietet. Die Entwicklung und Überprüfung entsprechender Ansätze steckt (in Deutschland) bedauerlicherweise noch in den Anfängen.

Erste erfolgversprechende Resultate erbrachten Studien, die sich auf die Förderung von Sprachbewusstheit und den Einsatz metasprachlicher Strategien richten. Solche Strategien helfen den Lernenden, ihr mitgebrachtes sprachliches Wissen für die weitere Sprachaneignung auch selbstgesteuert zu nutzen. Ihr Grundprinzip ist der Einsatz von Methoden, die sprachvergleichende Aktivitäten ermöglichen: angeleitete Kommunikation mit den Lernenden über ihre sprachlichen Erfahrungen und Strategien und die Unterstützung dabei, diese in lernunterstützende Aktivitäten zu

4 Ein herzlicher Dank an Ekkehard Thümler, Hamburg, für den Hinweis auf dieses interessante Programm.

„übersetzen“. Beispiele dafür, die mit entsprechender Materialentwicklung und empirischen Beobachtungen des Nutzens verbunden waren, bieten Projekte für den Deutschunterricht (wie „MehrSprachen im Deutschunterricht“, Akbulut, Bien-Miller & Wildemann, 2018; „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“, Wenk, Marx, Steinhoff & Rüßmann, 2016; siehe auch Anregungen in Müller & Sczepaniak, 2020).

Gerade weil es bislang noch an Entwicklungen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht fehlt, besitzt die Einbeziehung von Eltern – verbunden mit ihren Fähigkeiten als Mehrsprachige – einen besonderen Stellenwert. Eltern (und Geschwister) sind die „eingeborenen“ Partner*innen der Schule, weil sie nicht nur in der Zeit der Krisenbewältigung als Sprachpartner*innen der Schüler*innen zur Verfügung stehen. Wie angedeutet, ist sprachförderliche Kommunikation in der Familie dann von besonders hohem Nutzen für die Bildungsentwicklung der Kinder, wenn dabei die stärksten zur Verfügung stehenden Sprachmittel genutzt werden – dies können, je nach Thema oder Gegenstand, herkunftssprachliche Mittel oder Mittel des Deutschen sein. Nicht immer haben mehrsprachige Eltern gute Erfahrung damit oder den Mut dazu, auch von ihren Herkunftssprachen aktiv Gebrauch zu machen, wenn es um die Gestaltung eines sprachförderlichen Familienklimas geht. Das Programm „Rucksack“ für den Elementarbereich und die Schule hat Vorbildcharakter für eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, bei der auch die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Eltern bei der Sprachbildung ihrer Kinder systematisch unterstützt werden (Roth & Terhart, 2015). Da ein solches Programm recht voraussetzungsreich ist und nicht spontan etabliert werden kann, wäre es immerhin hilfreich, wenn Eltern von den Schulen dabei beraten und ermutigt würden, ihren Kindern auch Zugang zu anregender Lektüre, Spielen etc. in ihren Herkunftssprachen zu bieten. Hier bietet sich Zusammenarbeit an – beispielsweise mit Bibliotheken, die an vielen Orten (auch digitales) Material und Anstöße für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und mehrsprachigen Familien bereithalten (ein Beispiel: Hamburger Bücherkoffer; verfügbar unter: <http://www.coachatschool.org/konzept-des-hamburg-buecherkoffers/>; Zugriff am 26.5.2020).⁵

3 Fazit

Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und das Lehren/Lernen im Deutschen als Zweitsprache bilden während und nach der Pandemie eine besondere Herausforderung für die Schulen. Optimistisch stimmt, dass die Bewältigung dieser Heraus-

5 Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich Formate, in denen lediglich sprachliches Material in Deutsch *und* in Herkunftssprachen zur Verfügung gestellt wird, nicht bewährt haben (McElvany, Ohle, El-Khechen, Hardy & Cinar, 2017). Ein Grund hierfür kann sein, dass dabei der Gewinn, der aus dem Sprechen über Sprache beim vergleichenden Lehren und Lernen gezogen wird, nicht erzielt wird.

förderung auf Anregungen bauen kann, die sich vor der Pandemie bewährt haben. Zu leisten ist die gewiss nicht leichte Aufgabe der Adaption solcher Ansätze für den aller Wahrscheinlichkeit nach auch künftig noch notwendigen „Fernunterricht“. Schon bei der Entwicklung von Maßnahmen wie den oben geschilderten haben sich Strategien der Kooperation bewährt: solche, in denen Schulen sich vernetzen und einander gegenseitig unterstützen (van Ackeren, Holtappels & Bremm, 2020), aber auch Strategien der Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Einrichtungen, die Bildung unterstützen (wie Bibliotheken, Eltern- oder Migrantenvereine, Stadtteilinitiativen, ...), und nicht zuletzt: mit Wissenschaftler*innen, die im Dialog mit Schulen und anderen Partnern dazu beitragen wollen und können, Bildung während und nach der Pandemie so erfolgreich wie möglich zu gestalten.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020, im Druck). *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*. Münster & New York: Waxmann.
- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-national Examination. *International Journal of Bilingualism*, 22 (1), 123–137. <https://doi.org/10.1177/136700691665871>
- Akbulut, M., Bien-Miller, L., & Wildemann, A. (2018). Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 117–140). Tübingen: Stauffenburg.
- Beck, L. (2017). *Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. Köln: Trägerkonsortium BiSS. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>.
- Borsch, F. (2018). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirklichkeit* (3., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandt, H., & Gogolin, I., unter Mitarbeit von M. Maronde-Heyl & H. Scheinhardt-Stettner (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele* (FörMig Material, Bd. 8). Münster et al.: Waxmann.
- Brandt, H., Krause, M., Usanova, I., & Rahbari, S. (Hrsg.). (2020, im Druck). *Language Development in Diverse Settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gill, C., Marx, N., Reichert, M. C., & Rick, B. (2019). Der Unterricht von Deutsch als Sprache der Bildung in Vorbereitungsklassen. Ein curricularer Vorschlag für die Sekundarstufe I. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 152–161.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H. J., & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., Schnoor, B., in Zusammenarbeit mit C. Gabriel, M. Knigge, M. Krause & P. Siemund (2019). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapier Nr. 1). Hamburg: Universität Hamburg. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: www.mez.uni-hamburg.de.

- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020, im Druck). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich utb.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S., Saalman, W., & Scheinhardt-Stettner, H. (2020, im Druck). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Mit einem Beitrag von T. Schroedler (FörMig Material, Bd. 3). Münster & New York: Waxmann.
- Hennies, J., Hänel-Faulhaber, B., & Chilla, S. (2016). Gebärdenspracherwerb. In U. Dohmas & B. Primus (Hrsg.), *Handbuch: Laut – Gebärde – Buchstabe* (Reihe: Sprachwissen) (S. 283–301). Berlin: De Gruyter.
- Ilić, V. (2016). *Familiale Lernumwelt von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86388703>
- Kehoe, M., & Havy, M. (2019). Bilingual Phonological Acquisition: The Influence of Language-Internal, Language-External, and Lexical Factors. *Journal of Child Language*, 46 (2), 292–333. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000478>
- Kirsch, C., & Duarte, J. (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledgement to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674>
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019a). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* (2. Aufl.). Radebeul: LSB. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490>.
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019b). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* (2. Aufl.). Radebeul: LSB. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>.
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019c). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II* (2. Aufl.). Radebeul: LSB. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25525>.
- Lindo, E. J., Weiser, B., Cheatham, J. P., & Allor, J. (2018). Benefits of Structured After-School Literacy Tutoring by University Students for Struggling Elementary Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 34 (2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1357156>
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2017). Evaluations of Technology-assisted Small-Group Tutoring for Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33 (4), 1–8. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2016.1255577>
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I., & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potential der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 13–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000189>
- Müller, A., & Sczepaniak, R. (Hrsg.). (2020). Sprachen vergleichen. Deutsch und andere Sprachen. Thementeil. *Praxis Deutsch*, 278, 4–61.
- Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. In I. Gogolin & K. Maaz (Hrsg.), *Migration und Bildungserfolg* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 34. Beiheft) (S. 125–142). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00888-y>
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55–70). Münster et al.: Waxmann.
- Roth, H. J., & Terhart, H. (2015). *Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster et al.: Waxmann.

- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The Home Language Environment of Monolingual and Bilingual Children and Their Language Proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31 (1), 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schnoor, B., Lotter, V., & Schwenke-Lam, T. (2017). Heritage Language Use of Turkish and Vietnamese Mothers in Germany. In H. Peukert & I. Gogolin (Hrsg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies II. Dynamics of Linguistic Diversity* (S. 75–98). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsl.d.6.05sch>
- Slavin, R. E., & Chambers, B. (2016). Evidence-based Reform: Enhancing Language and Literacy in Early Childhood Education. *Early Child Development and Care*, 187 (3–4), 778–784. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1211121>
- Souvignier, E., Förster, N., & Salaschek, M. (2014). Quop. Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239–256). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. (2008). Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In A. Ballis & K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 14–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steffens, U., Maag-Merki, K., & Fend, H. (Hrsg.). (2017). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Münster et al.: Waxmann.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Münster et al.: Waxmann.
- Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2017). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Titz, C., Ropeter, A., & Hasselhorn, M. (2017). Ausgangslage erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Titz, C., Weber, S., Wagner, H., Ropeter, A., Geyer, S., & Hasselhorn, M. (2020). *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trägerkonsortium BiSS (2016). *Handreichung: Durchgängige Leseförderung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: www.biss-sprachbildung.de.
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 303–332. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8>
- Wenk, A. K., Marx, N., Steinhoff, T., & Rießmann, L. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.
- Will, G., Balaban, E., Dröschner, A., Homuth, C., & Welker, J. (2018). *Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie* (LifBi Working Paper No. 76). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/Aktualisierung_WP_LXXVI.pdf.
- Woll, B., & Wei, L. (2019). *Cognitive Benefits of Language Learning: Broadening our Perspectives*. London: The British Academy.

Websites (Zugriff jeweils am 28.5.2020)

Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig): www.foermig.uni-hamburg.de/.

Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS): <https://biss-sprachbildung.de/>.

Initiative „Lerndialoge“, Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung: <https://www.lerndialoge.ch/praxisbeispiele.html>.

Einbeziehung von Mehrsprachigkeit, auch in den „Fernunterricht“, „Netzwerk Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen“: <http://www.netzwerk-sims.ch/unterrichtsmaterialien-mehrsprachig/>.

Anregungen zum kooperativen Lernen mit digitalen Medien: https://www.nibis.de/kooperatives-lernen-mit-digitalen-medien_11239.

Anregungen zur Kooperation und Vernetzung durch das Netzwerk „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“: <http://schulen-staerken.de/>.

Beispiel für Ferienangebote zur Sprachförderung, Bildungsportal NRW: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Integration_Fit/index.html.

Video aus dem Jacobs-Sommercamp: <https://www.youtube.com/watch?v=RcLZS74dCSA>.

Ingrid Gogolin, geb. 1950, Senior-Professorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

E-Mail: Gogolin@uni-hamburg.de

Korrespondenzadresse: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg