

Begrifflichkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit

INFO



In Ihren Klassenzimmern begegnen Sie täglich einer Vielzahl von Kindern, die neben Deutsch noch weitere Sprachen verstehen und/oder sprechen. In diesem Zusammenhang begegnen Ihnen sicher auch **verschiedene Begriffe wie Alltagssprache, Bildungssprache, Familiensprache oder Herkunftssprache**. Dieses Factsheet möchte **Ihr bereits vorhandenes Wissen terminologisch schärfen und ein gemeinsames Begriffsverständnis fördern**. Es soll Sie dabei unterstützen, weiterführende Materialien und Informationen, die in diesem Kontext bereitgestellt werden, gezielter einzuordnen und einheitlich zu nutzen.

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit kann auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. In der Forschung wird sie in der Regel in **gesellschaftliche, institutionelle, individuelle** sowie **innere bzw. äußere Mehrsprachigkeit unterteilt (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020)**. Im Bildungskontext wird zunehmend auch die **lebensweltliche Mehrsprachigkeit** als eigenständige Dimension diskutiert, um den alltäglichen Sprachgebrauch von Lernenden von formalem Fremdsprachenlernen abzugrenzen (Wanka, 2021).

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit



Von **gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit** spricht man, wenn in einem Staat oder einer Region **mehrere Sprachen offiziell anerkannt und im öffentlichen Leben verwendet** werden. Beispiele sind Luxemburg mit Luxemburgisch, Deutsch und Französisch oder die Schweiz mit Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch als Amtssprachen (Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Diese Form von Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die **gesellschaftliche und politische Organisation**

von Sprachen, unabhängig von den individuellen Sprachkenntnissen der Bevölkerung.

Institutionelle Mehrsprachigkeit



Institutionelle Mehrsprachigkeit bezeichnet die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb einer **Organisation oder Institution**. Dabei kann die Sprachpraxis je nach Kommunikationssituation und Funktion variieren. Dies bedeutet nicht, dass alle Beschäftigten auch alle verwendeten Sprachen beherrschen oder zwingend mehrsprachig sein müssen. Bei der Europäischen Union verwenden die Beschäftigten in der Regel ein bis drei Sprachen, während innerhalb der gesamten Institution bis zu 24 Sprachen verwendet werden (Art. 55 des EU-Vertrags).

Hinweis: Die **Koexistenz mehrerer Sprachen innerhalb einer sozialen Gruppe** oder in demselben geografischen Gebiet wird auch als **„Vielsprachigkeit“** oder mit **„mehrsprachige Gesellschaft“** bezeichnet. Somit ist auch Nordrhein-Westfalen eine mehrsprachige Gesellschaft, da die dort lebenden Menschen in unterschiedlichen Sprachen kommunizieren.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Die **lebensweltliche Mehrsprachigkeit** beschreibt den **alltäglichen Sprachgebrauch mehrerer Sprachen im persönlichen Umfeld**. Sie bezieht sich auf die Sprachen, die Individuen in Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft oder Freizeit verwenden (Gogolin, 2010; Förderdiagnostik Sachsen, 2023). Im schulischen Kontext ist sie insbesondere relevant, da viele Kinder mit internationaler Familiengeschichte bereits über vielfältige Sprachressourcen verfügen, bevor sie formalen Unterricht in einer Zweit- oder Fremdsprache erhalten (Wanka, 2021). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist damit ein zentraler Ausgangspunkt sprachlicher Bildung.



Individuelle, äußere und innere Mehrsprachigkeit



Bei der **individuellen und inneren Mehrsprachigkeit** liegt der **Fokus auf den Sprachkenntnissen der einzelnen Person**.

Das regelmäßige Verwenden von zwei oder mehr Sprachen im täglichen Leben, wird als individuelle Mehrsprachigkeit bezeichnet (Grosjean, 1982).

Wichtig ist, dass die Person nicht alle Sprachen fließend beherrschen oder **gleichsprachlich** sein muss, also nicht über gleich hoch ausgeprägte Kenntnisse in jeder ihrer Sprachen verfügen muss.

Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich demnach auf die Fähigkeit und Praxis einer Person, **mehr als eine Sprache im Alltag zu verwenden** (Grosjean, 1982; Scharff Rethfeldt, 2013). Zur näheren Beschreibung der Mehrsprachigkeit können Aspekte wie der jeweilige Grad der Sprachenbeherrschung, der Erwerbszeitpunkt sowie Gebrauch und Funktionen der einzelnen Sprachen herangezogen werden.

Zur weiteren Differenzierung wird zudem häufig zwischen **äußerer und innerer Mehrsprachigkeit** unterschieden (Lüdi & Py, 2009):

- **Äußere Mehrsprachigkeit** beschreibt den **Gebrauch verschiedener Sprachen** (z.B. Deutsch und Türkisch).
- **Innere Mehrsprachigkeit** bezieht sich auf die **Variation innerhalb einer Sprache**, etwa bei Dialekten, Registern oder Sprachstilen (Bredthauer et al., 2021). Diese bezeichnen verschiedene Ausprägungen einer Einzelsprache, die geografisch verortet sein können (wie Dialekte), sich stilistisch (z.B. Fachsprache) oder personen-/gruppenbezogen (z.B. Jugendsprache) unterscheiden.

Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit nicht nur den Wechsel zwischen Sprachen, sondern auch die **Komplexität sprachlicher Varianz** innerhalb einer Sprache umfasst.

Hinweis: Verfügt eine Person über Sprachkenntnisse in zwei Sprachen, wird dies auch

als Bilingualismus (Zweisprachigkeit) bezeichnet.

INFO



Personen gelten dann als **individuell mehrsprachig, wenn sie in mehr als einer Sprache kommunizieren können**. Dafür reicht es aus, dass sie dies mündlich oder schriftlich können. Dies bedeutet, selbst wenn eine der Sprachen zwar verstanden (rezeptive Kenntnisse), aber nicht aktiv gesprochen wird (produktive Fähigkeiten), gilt die Person als individuell mehrsprachig (Baker, 2011).

Dabei ist wichtig zu betonen, dass **viele mehrsprachig aufwachsende Kinder über differenzierte sprachliche Fähigkeiten verfügen**, die je nach Kontext und Sprache unterschiedlich ausgeprägt sein können. Mehrsprachigkeit geht keineswegs, wie fälschlicherweise oft angenommen, mit sprachlichen Defiziten im Deutschen einher und sollte daher **als wertvolle Ressource** betrachtet werden, die das sprachliche Repertoire und die kognitive Flexibilität der Kinder erweitert und das schulische Lernen bereichern kann.

Individuelle Mehrsprachigkeit ist dynamisch, d.h. die Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachen können sich im Laufe der Zeit und aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Begebenheiten immer wieder verändern bzw. sich gegenseitig beeinflussen (Bredthauer et al., 2021).

Erstsprache (L1)

Die **von einer Person zuerst erworbene Sprache** wird auch als **L1** bezeichnet. Hiervon abgegrenzt werden die danach erworbenen Sprachen mit ansteigender Nummerierung als L2, L3, ... (die Zweit-, die Drittsprache, ...) bezeichnet.

Herkunfts- und Familiensprache

In Nordrhein-Westfalen wird seit 2022 der Terminus Herkunftssprache im schulischen Kontext verwendet (Gesetz zur Modernisierung und Stärkung der Eigenverantwortung von Schulen vom 23.2.2022; 16.



Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit



Schulrechtsänderungsgesetz; Artikel 1) vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. 2022 S. 250) Artikel 1; Änderung des Schulgesetzes NRW).

Eine Person, die als Herkunftssprachensprecherin oder Herkunftssprachensprecher bezeichnet wird, wurde entweder schon im Aufnahmeland geboren oder ist mit den Eltern aus dem Herkunftsland eingewandert und wächst seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt auf (Brehmer & Mehlhorn, 2018). Die Herkunftssprache ist häufig, muss aber nicht immer (oder ausschließlich), gleichbedeutend mit der aktiven Familiensprache (s.u.) sein.

Insgesamt werden in Deutschland ungefähr 200 Herkunftssprachen gesprochen, wobei die Anzahl tendenziell steigt (Mehlhorn, 2020). Die Fähigkeiten im Bereich der Herkunftssprachen reichen von geringen rezeptiv-mündlichen bis hin zu sehr guten Fähigkeiten sowohl in gesprochener als auch geschriebener Sprache.

Der Begriff **Familiensprache** steht für die **Sprache, die in der Familie überwiegend verwendet** wird. Dies ist nur die Angabe der **Kommunikationssituation**, ohne damit zeitgleich eine konkrete Angabe zum Grad der Beherrschung dieser Sprache oder der Stärke des individuellen emotionalen Bezugs des Kindes zu der Sprache zu geben (Jeuk, 2015).

Wenn in der Familie mehr als eine Sprache gesprochen wird, spricht man von mehreren Familiensprachen.

Hinweis zum Begriff „Muttersprache“: Dieser erscheint veraltet, unpräzise und potenziell missverständlich – auch die Sprache des Vaters ist eine Muttersprache für das Kind. Aus diesem Grund wird dieser Begriff im wissenschaftlichen Diskurs und in der Forschung weitgehend vermieden. Zudem ist die spezifische Fokussierung auf die Sprache der Mutter weder zeitgemäß noch angemessen, insbesondere unter Berücksichtigung von familiären Konstellationen wie beispielsweise alleinerziehenden Vätern oder Pflegeeltern. Stattdessen werden im Alltag differenzierte Konzepte wie die Sprache der Eltern, die zuerst gelernte oder besser beherrschte Sprache verwendet. In der Mehrsprachigkeitsforschung und -theorie werden die Termini der

Herkunftssprache/n (HS) oder Familiensprache/n bevorzugt (Jeuk, 2015).

Deutsch als Zweitsprache (L2)

Man unterscheidet die Erst- von der Zweitsprache nach der zeitlichen Reihenfolge des Erwerbs, ohne dass damit eine Wertigkeit vorgenommen wird. Ein weiterer wichtiger Unterschied besteht in der Unterscheidung zwischen **Zweit- und Fremdsprache**. Hier stellen der Ort, der Erwerbskontext und der Erwerbsprozess entscheidende Differenzierungsfaktoren dar.

Zweit- vs. Fremdsprache

Wanka (2021, S. 1) beschreibt dies sehr anschaulich: „Zweit- und Fremdspracherwerb lassen sich anhand des Erwerbskontexts unterscheiden: Von Zweitspracherwerb (L2-Erwerb) ist die Rede, wenn die Sprache, die eine Person erwirbt, während des Erwerbsprozesses in der Umgebung gesprochen wird, in der die Person lebt (z.B. Deutsch in Deutschland). Handelt es sich bei der zu lernenden Sprache nicht um eine Umgebungssprache (z.B. Französisch in Deutschland), spricht man von Fremdspracherwerb“. Lernen Kinder z.B. Deutsch an einer Schule in Frankreich, würde man von einem Fremdsprachenlernen ausgehen, bei dem die Zielsprache pädagogisch vermittelt wird und der sprachliche Input sich zumeist auf den pädagogischen Kontext, das unterrichtlich vermittelte Sprachmaterial beschränkt. Die Sprache wird darüber hinaus nicht zur alltäglichen Kommunikation benötigt. Man spricht in diesem Kontext vom **Erlernen einer Fremdsprache**.

Von Zweitspracherwerb spricht man dagegen, wenn die zu lernende Sprache zur gleichen Zeit die Umgebungssprache ist und damit für die Personen im **Alltag unmittelbar kommunikativ relevant** ist und eine wichtige Rolle spielt (Jeuk, 2015). Neben dem Erwerbskontext spielt damit auch der Stellenwert einer Sprache eine Rolle (Neugebauer & Nodari, 2012; Rösler, 1994). **Erwerb** steht dabei für eine Sprachaneignung, die nicht vornehmlich durch unterrichtlich unterstützte,



systematische Aneignung beeinflusst ist (Ahrenholz, 2008).

Teilweise ist eine exakte Zuordnung zu einer der beiden Formen nicht möglich, sondern es ergibt sich eine Mischform, die sich bei den verschiedenen Faktoren jeweils zwischen zwei Polen einordnen lässt (s. Abb. 1). So kann ein mehrsprachig aufwachsendes Kind z.B. erweiterte Deutschkenntnisse natürlich und unbewusst im Umgang mit seinen Freunden in der Freizeit erwerben, während es sich zeitgleich in der Institution Schule bewusst mit der Zweitsprache Deutsch auseinandersetzt und die Strukturen erlernt.

Translanguaging

Alle vom Kind gesprochenen und/oder geschriebenen Sprachen können sich im Idealfall gegenseitig positiv beeinflussen. Die Unterscheidung in voneinander getrennte Sprachen bzw. Sprachenfertigkeiten sind dabei eine nur von außen, eher künstlich vorgenommene Trennung. Man geht heutzutage vielmehr von einem **Gesamtsprachenschatz** einer Person aus. Zu diesem zählen **alle Sprachkenntnisse** über alle Sprachen hinweg (Sauerborn, 2017). Je nach Situation und Sprachfertigkeit greift die individuell mehrsprachige Person dann auf die eine oder andere Sprache zurück. Genauere Informationen hierzu finden sich im Factsheet **Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit**.

Translanguaging bietet im Unterricht vielfältige Chancen, die über den rein sprachlichen Aspekt hinausgehen. Indem Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen aktiv einzubringen, können sie komplexe Inhalte besser erschließen und den Erwerb der Bildungssprache Deutsch gezielt unterstützen. Dieser Ansatz fördert nicht nur das fachliche Lernen, sondern stärkt auch das Selbstwertgefühl mehrsprachiger Lernender, da ihre gesamte sprachliche Kompetenz als wertvolle Ressource anerkannt wird. Translanguaging trägt so zur Persönlichkeitsentwicklung bei und unterstützt eine positive Sicht auf Mehrsprachigkeit. Durch gezielte Impulse und konkrete Beispiele kann Translanguaging auch im

Schulalltag alltagsnah umgesetzt werden. Genauere Informationen hierzu finden sich im Factsheet **Gesamtsprachliche Ressourcen im Unterricht**.

Sprachliche Register

Je nach Situation und Gesprächspartnerin bzw. Gesprächspartner verwenden Sprecherinnen und Sprecher, bewusst oder unbewusst, verschiedene Varianten einer Sprache. Diese nennt man **sprachliche Register – als funktionale Varietät** in der Sprache. Dahinter verbirgt sich eine einfache Grundidee: Sprache kann zu unterschiedlichen Zwecken (Funktionen) und in verschiedenen Situationen verwendet werden. Dabei beeinflusst jede Funktion bzw. Situation den Sprachgebrauch auf allen linguistischen Ebenen (Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik/Lexikon und Pragmatik).

Der gleiche Inhalt wird demnach unterschiedlich ausgedrückt, abhängig davon, ob man diesen seiner/seinem Vorgesetzten oder seinen Freundinnen/Freunden erzählt. Auch die Formulierung eines förmlichen Briefes oder die einer WhatsApp-Nachricht an eine Freundin bzw. einen Freund wird sprachlich unterschiedlich ausfallen. Vergleichbar ist dies mit unterschiedlichen Kleidungsstilen. Auch hier wird sich die Wahl der Kleidung zu einem offiziellen Anlass wie einer Hochzeitsfeier im Vergleich zu einem Treffen mit Freundinnen und/oder Freunden am Strand deutlich unterscheiden.

Die **sprachlichen Register** weisen jeweils spezifische Funktionen und Merkmale in den jeweiligen Kommunikationssituationen auf. Besonders hervorzuheben sind dabei die **Alltags-** und die **Bildungssprache**.

Alltagssprache

Die Alltagssprache wird für alltägliche, eher informelle Zwecke genutzt. Sie kann sowohl in mündlicher (Gespräch auf dem Schulhof) als auch in schriftlicher Form (WhatsApp) auftreten. Sie wird in der Regel im Laufe des natürlichen Spracherwerbs ohne gezielte Instruktion erworben. Gemäß der Qualitäts- und



Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit



Gesamtsprachliche Ressourcen im Unterricht



Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (2024) weist sie folgende Merkmale auf:

- unvollständige und einfache Sätze (Satzabbrüche)
- teilweise grammatikalische Fehler
- ungenaue Formulierungen, unpräziser Wortgebrauch
- viele Füllwörter
- viele Wiederholungen
- Gedankensprünge

Die Bildungssprache wird in akademischen, formellen Kontexten verwendet und gilt als Sprache des Lehrens und Lernens (Wilde mann & Merkert, 2020). Gogolin und Lange (2010, S. 9) bezeichnen sie als „das Medium, um abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufzunehmen und auszudrücken“. Sie wird zum einen für die mündliche und schriftliche Kommunikation im Bildungsprozess, zum anderen bei der expliziten Aneignung schulischen Wissens benötigt werden (Cummins, 2000, 2008).

Das Register Bildungssprache zeichnet sich durch einen hohen Komplexitätsgrad aus. Sprachliche Herausforderungen stellen hier z.B. Nominalisierungen, Operatoren (Arbeitsanweisungen), stark differenzierende Verben sowie komplexe Nebensätze dar.

Genauere Informationen können dem Factsheet **Sprachliche Anforderungen im Deutschunterricht: Sprachbildung – Bildungssprache Deutsch** entnommen werden.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2008). Erstsprache—Zweitsprache—Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 3–16). Schneider.
- Art. 55 des EU-Vertrags (2024). <https://dejure.org/ge-setze/EUV/55.html>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual Education and Bilingualism* (5th edition). Multilingual Matters.

Bredthauer, S., Gantefort, C., Marx, N., & Woerfel, T. (2021). *Individuelle Mehrsprachigkeit*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr.

Cummins, J. P. (2000). BICS and CALP. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 76–79). Routledge.

Cummins, J. P. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education: Bd. Volume 2: Literacy* (2nd Edition). Springer Science & Business Media LLC.

Förderdiagnostik Sachsen. (2023). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache*. <https://www.foerderdiagnostik.bildung.sachsen.de/lebensweltliche-mehrsprachigkeit-und-deutsch-als-zweitsprache-4129.html>

Gogolin, I., & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung*. Waxmann.

Gogolin, I. (2010). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. vollst. überarb. Aufl.). Springer VS

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.

Henrici, G., & Vollmer, H. J. (2001). Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *ZFF*, 12(2), 1–145.

Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (3., erweiterte Auflage). Kohlhammer.

Lüdi, G., & Py, B. (2009). Sprachliche Variation, Mehrsprachigkeit und Identität. In H. Amon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik* (2. Aufl., S. 110–122). Berlin: de Gruyter.

Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS.



Sprachliche Anforderungen im Deutschunterricht



Begrifflichkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit

- Montanari, E., & Panagiotopoulou, J. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. UTB.
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern*. Schulverlag Plus.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule. (2024). Sprachsensibler Fachunterricht in der Primarstufe. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensible-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht-in-der-primarstufe/index.html>
- Rösler, D. (1994). Deutsch als Fremdsprache. Metzler.
- Sauerborn, H. (2017). Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter. Klett Kallmeyer.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Thieme.
- Wanka, R. (2021). Basiswissen: Zweitspracherwerb. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln.
- Wildemann, A., & Merkert, A. (2020). Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung – Grundlagen, Methoden und Praxis. Klett Kallmeyer.

