



# Einblicke in aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse

## INFO



Als Grundschullehrkraft verfügen Sie über umfassende Erfahrung im Umgang mit sprachlich diversen Lerngruppen. Sie wissen um den Wert der Mehrsprachigkeit Ihrer Schülerinnen und Schüler und setzen sich täglich dafür ein, deren sprachliche Potenziale im Unterricht zu erkennen, aufzugreifen und zu fördern.

Dieses Factsheet bietet Ihnen einen **kompakten Einblick in wissenschaftliche Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit und ihrer Bedeutung für schulisches Lernen**. Es soll Ihre bewährten Ansätze durch **neue Perspektiven** bereichern, Ihnen **praxisnahe Anregungen** für eine sprachförderliche Unterrichtsgestaltung geben und Ihnen zugleich **wissenschaftlich fundierte Begründungen für Ihr pädagogisches Handeln** an die Hand geben – insbesondere für das Einbeziehen der Herkunfts- bzw. Familiensprachen.

Zugleich zeigt das Dokument auf, wie gezielte Konzepte – wie etwa KOALA – dazu beitragen können, die Lernprozesse mehrsprachiger Kinder noch systematischer zu begleiten und zu stärken. Es versteht sich als Unterstützung für Ihre professionelle Arbeit – fundiert, reflektiert und praxisnah – und **möchte Sie darin bestärken, Ihren Weg weiterzugehen**: mit Vertrauen in Ihre Erfahrung und Offenheit für neue Impulse.

wobei die grundlegenden Entwicklungsprozesse in beiden Gruppen ähnlich sind (Unsworth et al., 2014). Mehrsprachige Kinder brauchen manchmal etwas länger für bestimmte sprachliche Phänomene wie beispielsweise die Negation oder Kasusmarkierung im Deutschen. In anderen Bereichen im Deutschen, wie der Subjekt-Verb-Kongruenz oder bei W-Fragen, machen sie jedoch genauso schnelle oder sogar schnellere Fortschritte als einsprachige Kinder (Schulz & Grimm, 2018). Diese Entwicklung kann auch davon abhängen, wie eng die Herkunfts- bzw. Familiensprache mit der Zielsprache verwandt ist (Nation, 2013). Genauere Informationen zum Aufbau verschiedener Sprachen finden Sie in den **Sprachensteckbriefen**.



Sprachensteckbriefe

## Kognitive Vorteile von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird heute als kognitiver Vorteil anerkannt. Dazu zählen Aspekte wie:

- Ein besseres Arbeitsgedächtnis
- Eine höhere Flexibilität beim Einsatz von Lernstrategien
- Verbesserte Aufmerksamkeits- und Problemlösungsfähigkeiten
- Ein stärkeres Perspektivwechselvermögen
- Erhöhte metasprachliche Fähigkeiten

(Grein & Riedinger, 2022; bei Aufmerksamkeitskontrolle: Bialystok & Viswanathan, 2009).

## Mehrsprachigkeit als Vorteil beim Sprachenlernen

Kinder, die neben Deutsch eine weitere Sprache vor dem Lernen einer Fremdsprache (z.B. Englisch) erlernt haben, zeigen nachweislich bessere Fähigkeiten im Wortschatz und in der Grammatik als einsprachig aufwachsende

## Allgemeine Erkenntnisse

### Keine Überforderung durch Mehrsprachigkeit

Die internationale Mehrsprachigkeitsforschung ist sich vorwiegend einig, dass Kinder ohne Überforderung mehrere Sprachen in der frühen Kindheit erlernen können. Dies beeinträchtigt nicht ihre Fähigkeit, die Sprachen gut zu beherrschen (Seifert et al., 2019; Chilla, Rothweiler & Babur, 2022).

Ein- und mehrsprachige Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen zu unterschiedlichen Zeiten,



Gleichaltrige, unabhängig von kognitiven oder sozialen Faktoren (Hopp et al., 2019).

Bereits erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten im Lesen und Schreiben in einer Sprache können zudem gezielt für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten in weiteren Sprachen eingesetzt werden (Roll et al., 2019; Wenk et al., 2016; Gantefort, 2013). Zusätzlich fördern stark ausgeprägte Lesefertigkeiten in beiden Erstsprachen (z.B. Deutsch und Türkisch) die Lesekompetenz in einer dritten Sprache wie Englisch, da das metasprachliche Bewusstsein gestärkt wird (Rauch, Naumann & Jude, 2012).

## Wortschatzkompetenz ist bedeutend

Der Wortschatz ist eine zentrale Grundlage für jedes sprachliche, kognitive und kommunikative Handeln. Ohne ausreichend verfügbaren Wortschatz ist es Kindern kaum möglich, Gedanken klar auszudrücken, Sachverhalte zu verstehen oder sich aktiv am schulischen Lernen zu beteiligen (Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2024; Oomen-Welke, 2024).

Als grundlegender Bestandteil der Sprachkompetenz spielt der Wortschatz eine Schlüsselrolle für nahezu alle Bildungsprozesse. Er bildet die Basis für das Textverständnis, den Erwerb fachlicher Inhalte sowie für den schriftlichen und mündlichen Ausdruck – er ist unverzichtbar für den schulischen Lernprozess (Wildemann & Merkert, 2020; Altun et al., 2021; Seifert et al., 2019).

Studien belegen z.B. die grundlegende Bedeutung des Wortschatzes für die Entwicklung von Lesekompetenz (Juska-Bacher et al., 2016; 2021; Übersicht: Baumann, 2009; Einfluss auf das Leseverständnis: Ennemoser et al., 2012; für rezeptive Wortschatzleistungen: Seifert et al., 2019). Dabei ist nicht nur der Umfang, sondern auch die Qualität des Wortschatzes entscheidend – also beispielsweise die Fähigkeit, Wortbedeutungen zu differenzieren, treffende Ausdrücke zu wählen und Wörter kontextangemessen einzusetzen.

Phasenmodelle tragen wesentlich dazu bei, den Prozess des Wortschatzerwerbs besser

zu verstehen und gezielt zu fördern. Sie zeigen auf, dass der Erwerb neuer Wörter in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten erfolgt – von der ersten Begegnung bis zur aktiven Verwendung.

Am Beginn steht die **Wortbegegnung**: Das Kind nimmt ein neues Wort wahr – etwa im Unterricht, in Gesprächen, beim Vorlesen oder durch Medien. Es erkennt, dass ein sprachliches Element eine Bedeutung trägt, kann dieses jedoch noch nicht selbst aktiv nutzen. Entscheidend in dieser Phase ist die kontextgebundene Einführung des Begriffs, damit das Wort mit einer konkreten Situation oder Bedeutung verknüpft werden kann.

Es folgt die Phase des **Wortverstehens**: Das Kind beginnt, das neue Wort semantisch zu erschließen. Es verknüpft es mit eigenen Erfahrungen, Bildern, Bedeutungen oder – bei mehrsprachigen Kindern – mit entsprechenden Ausdrücken in anderen Sprachen. Nach und nach kann das Wort in vertrauten Zusammenhängen verstanden und korrekt eingeordnet werden.

In der letzten Phase, der **Wortproduktion**, wird das neue Wort schließlich aktiv verwendet – sowohl mündlich als auch schriftlich. Es ist nun Teil des produktiven Wortschatzes geworden, wird zunehmend automatisiert abgerufen und flexibel in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt. Damit ist es im mentalen Lexikon verankert und dauerhaft in das sprachliche Repertoire integriert.

In der Praxisanregung zur Wortschatzförderung wird unter anderem auf das Phasenmodell von Feilke (2009) sowie auf die Arbeiten von Kühn (2000, 2007, 2010) verwiesen. Beide Modelle schlagen didaktisch fundierte Konzepte zur Wortschatzarbeit vor, die ebenfalls auf einem systematischen, phasenorientierten Aufbau basieren – und damit eine zielgerichtete sprachliche Förderung im Unterricht ermöglichen.

Ein Unterricht, der auf systematische Wortschatzarbeit setzt, schafft wichtige Voraussetzungen für sprachliche Bildung in allen Fächern. Er unterstützt Kinder dabei, neue Begriffe zu verstehen, miteinander zu vernetzen und aktiv zu nutzen – insbesondere in der Bildungssprache Deutsch.



Wortschatz



Wortschatzförderung



## Umsetzung im Unterricht: Konzepte und Ansätze

Im Folgenden werden erste Konzepte und Ansätze vorgestellt, die sprachliche Bildung ganzheitlich denken.

### KOALA - Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen

Das KOALA-Konzept steht für eine enge Zusammenarbeit von Regel- und Herkunftssprachlehrkräften, um mehrsprachiges Lernen gezielt zu fördern. Ziel ist es, die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu stärken und gleichzeitig ihre Herkunft- bzw. Familiensprache zu bewahren und weiterzuentwickeln. Mehrsprachigkeit wird dabei als wertvolle Ressource betrachtet und aktiv in den Unterricht eingebunden. Im Fokus steht der sprachliche Vergleich zwischen Deutsch und der Herkunft- bzw. Familiensprache, um Sprachbewusstsein, Sprachlernstrategien und die Reflexion über Sprache insgesamt zu fördern. Auch interkulturelles Lernen ist ein zentraler Bestandteil des Konzepts.

#### INFO



#### Downloads zum KOALA-Konzept

(Stand 06/2025)

Das Projekt KOALA begann ursprünglich als „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ in der Grundschule. Es bot Kindern die Möglichkeit, von Beginn an zweisprachig – etwa in Deutsch und Türkisch – systematisch Lesen und Schreiben zu lernen. Die Fortsetzung dieses Ansatzes in den Klassen drei und vier führte zur Umbenennung in KOLE – „Koordiniertes Lernen“.

Angesichts der zunehmend sprachlich vielfältigen Zusammensetzung heutiger Schulklassen wurde das Konzept weiterentwickelt und umfassender gestaltet. Der neue Name KOALA – „Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen“ – spiegelt diese Erweiterung treffend wider.

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen die Wirksamkeit des Konzepts. Eine Studie

analysierte die Sprachentwicklung deutsch-türkischer Grundschul Kinder in Köln zwischen 2006/07 und 2009/10 unter drei verschiedenen Sprachförderkonzepten. Untersucht wurden Kinder, die entweder zweisprachig alphabetisiert wurden (KOALA) oder bei denen der Fokus auf dem Deutschen lag – teils ergänzt durch Herkunftssprachenunterricht. Erhoben wurden schriftliche Daten (z.B. Wörter, Sätze, Erzählungen), mündliche Erzählfähigkeiten, schulische Rahmenbedingungen sowie Lehrkräfte-Einstellungen. Die Ergebnisse im Kurzüberblick:

#### 1. Vergleich: KOALA vs. ausschließliche Deutschförderung (D-Konzept)

- Im 1. Schuljahr zeigen sich noch keine signifikanten Unterschiede.
- Ab dem 2. Schuljahr erbringen KOALA-Schülerinnen und Schüler im Türkischen deutlich bessere Leistungen in Rechtschreibung und Textproduktion; im Deutschen bleiben die Leistungen zunächst auf gleichem Niveau.
- Ab dem 3. Schuljahr schreiben KOALA-Kinder auch im Deutschen längere Texte; im 4. Schuljahr zeigen sie in Textstruktur, Wortwahl und Syntax signifikant bessere Ergebnisse.
- Beim Leseverstehen liegt das D-Konzept im Deutschen leicht vorn (jedoch nicht signifikant), KOALA ist klar überlegen im Türkischen.

**Insgesamt führt KOALA zu einer ausgewogenen und fortgeschrittenen Zweisprachigkeit, ohne Nachteile im Deutschen.**

#### 2. Ergebnisse zum Konzept „Deutschförderung mit muttersprachlichem Ergänzungsunterricht“ (D+MU-Konzept)

- Anfangs zeigen D+MU-Schülerinnen und Schüler schwächere Leistungen in beiden Sprachen.
- Im 3. und 4. Schuljahr holen sie im Deutschen auf, insbesondere bei der Textproduktion.



OnePager  
MehrSprachen



- Im Türkischen bleiben sie klar hinter KOALA zurück und liegen nur leicht vor dem D-Konzept – jedoch ohne signifikante Unterschiede.
- Der muttersprachliche Zusatzunterricht zeigt insgesamt nur geringe Wirkung; eine ausgeglichene Zweisprachigkeit wird selten erreicht.

**Vermutete Gründe:** Schwächere Lehrkräftekooperation und weniger positive Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im Vergleich zu KOALA-Schulen. Positive Lehrkräftehaltungen und enge Zusammenarbeit korrelieren nachweislich mit besseren Leistungen – besonders im Türkischen.

## Fazit

**Das KOALA-Konzept wirkt am nachhaltigsten und fördert erfolgreich bilaterale Kompetenz.** Schülerinnen und Schüler, die nach dem KOALA-Ansatz unterrichtet wurden, zeigten in beiden Sprachen signifikant bessere Leistungen in Wortschatz, Textumfang und Lesekompetenz als Vergleichsgruppen, die mit traditionellen Methoden wie der Kombination aus Regelunterricht und Deutsch als Zweitsprache gefördert wurden (Reich, 2015, 2016).

## Gesamtsprachlichkeit im Unterricht

Das Konzept des „Translanguaging“ ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, alle ihre Sprachen gezielt einzusetzen, um Lernprozesse zu unterstützen (García & Wei, 2018). Lernende dürfen ihre Herkunfts- bzw. Familiensprachen im Unterricht aktiv nutzen, etwa bei Gruppenarbeiten oder beim Erarbeiten von Inhalten. Erste Forschungsergebnisse zeigen, dass dieser mehrsprachige Ansatz für viele Lernende eine wertvolle Unterstützung bietet (Redder et al., 2022). Er hat positive Auswirkungen auf die Lernleistungen (Charamba & Zano, 2019), fördert das Verständnis und ermöglicht gezielte Sprachvergleiche im Unterricht (García & Kleyn, 2016).

Ein Unterricht, der mehrere Sprachen einbezieht und Sprachvergleiche sowie -reflexion fördert, kann die Sprachbewusstheit und

sprachanalytischen Fähigkeiten der Lernenden stärken. Eine sechsmonatige Intervention im Rahmen des Projekts „MehrSprachen“ zeigte, dass sowohl mehrsprachig als auch monolingual deutsch aufwachsende Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Ansatz profitieren. In einem sprachenvergleichenden Unterricht erzielten beide Gruppen signifikant bessere Ergebnisse in Sprachbewusstheit und metasprachlichen Fähigkeiten im Vergleich zu den Kontrollgruppen (Wildemann & Bien-Miller, 2022).

## Hinweise

### Herkunfts- bzw. Familiensprache im Unterricht verwenden: Nicht nur Potenzial, auch Anforderung

Die Nutzung der Herkunfts- bzw. Familiensprache im Unterricht ist für viele Lernende zunächst ungewohnt und wird nicht automatisch in Anspruch genommen. Viele Schülerinnen und Schüler wissen zu Beginn nicht, wie sie diese Möglichkeit sinnvoll einsetzen können (Schüler-Meyer et al., 2019). Einige Lernende lehnen die Verwendung ihrer Herkunfts- bzw. Familiensprache sogar ab, beispielsweise aufgrund von Unsicherheiten in ihrer Sprachkompetenz oder negativen Erfahrungen im schulischen Kontext im Umgang mit ihrer Herkunfts- bzw. Familiensprache (Schastak, Reitenbach, Rauch & Decristan, 2017).

### Auch beim Zulassen anderer Sprachen: Fokus bleibt auf dem Lernen

Eine explorative Studie von Duarte (2019) zeigt, dass mehrsprachige Peer-Interaktionen in der Regel gezielt auf die Bearbeitung von Unterrichtsinhalten ausgerichtet sind. Dabei wurde kein Unterschied zwischen Deutsch und anderen Sprachen festgestellt: Die Verteilung aufgabenbezogener Äußerungen und Nebenunterhaltungen bleibt unabhängig von der verwendeten Sprache konstant.



Gesamtsprachlichkeit



**Fazit:** Die Herkunfts- bzw. Familiensprache wird nicht einfach „ausgenutzt“, sondern gezielt eingesetzt, um Lerninhalte zu bearbeiten.

## Motivation als Schlüsselfaktor für den Erfolg

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler ist entscheidend für die Nutzung und Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Eine Studie aus Kanada (Mady, 2015) zeigt, dass eine hohe Sprachlernmotivation die Entwicklung von Sprachfähigkeiten, wie zum Beispiel im Französischen, positiv beeinflusst.

## Die Rolle des Klassenklimas

Ein unterstützendes, mehrsprachiges Unterrichtsklima spielt eine wesentliche Rolle. Es motiviert Schülerinnen und Schüler, ihre sprachlichen Ressourcen aktiv zu nutzen und weiterzuentwickeln (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017). Lehrkräfte sollten daher bewusst eine Atmosphäre schaffen, in der alle Sprachen geschätzt werden und als Bereicherung für den Lernprozess wahrgenommen werden. Die aktive Einbindung der Herkunfts- bzw. Familiensprachen kann nicht nur den Lernprozess erleichtern, sondern auch das sprachliche und kulturelle Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler stärken.

Das mehrsprachige  
Klassenzimmer



## Literatur

- Altun, T., Handt, C., Hinrichs, B., Hoffacker, A., Niederhaus, C., & Weis, I. (2021). Sprachbildung in der Grundschule. Klett.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension. The nexus of meaning. In S. F. Israel & G. G. Duffy (Hrsg.), *Handbook of research on reading comprehension* (S. 470–493). Routledge.
- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of Executive Control with Advantages for Bilingual Children in Two Cultures. *Cognition*, 112(3), 494–500.
- Charamba, E., & Zano, K. (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African Chemistry classroom. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 291–307. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1631229>
- Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2017). Mehrsprachigkeit in der KiTa. *Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Kohlhammer.
- Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2022). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Decker-Ernst, Y., & Oomen-Welke, I. (2024). 1000 Wörter Basiswortschatz Deutsch für die Grundschule-Wortschatzvermittlung in Erst- und Zweitsprache. Filibach.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie- und Pädagogische Psychologie*, 44, 53–67.
- Feilke, H. (2009). Wörter und Wendungen: Kennen, können, lernen. *Praxis Deutsch*, 218, 4.
- Gantefort, C. (2013). Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten. Waxmann.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2018). Translanguaging. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (1. Aufl., S. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488>
- Grein, M., & Riedinger, M. (2022). Mehrsprachigkeit. In M. Grein, A. Nagels, & M. Riedinger (Hrsg.), *Neurodidaktik Aktuell* (S. 77–80). Hueber.



- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T., & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>
- Juska-Bacher, B., Beckert, C., Stadler, U., & Schneider, H. (2016). Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. *Didaktik Deutsch*, 40, 20–39.
- Juska-Bacher, B., Röthlisberger, M., Brugger, L., & Zangger, C. (2021). Lesen im 1. Schuljahr: Die Bedeutung von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Wortschatz. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung. In Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung* (S. 11–26). Ruhr-Universität Bochum.
- Kühn, P. (2000). Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik. In *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (S. 5–28). Olms Verlag.
- Kühn, P. (2007). Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kühn, P. (2010). *Sprache untersuchen und erforschen*. Cornelsen Scriptor.
- Mady, C. (2015). Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion: Examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 298–311. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.967252>
- Nation, I. (2013). *Learning Vocabulary in another language* (2. Auflage). Cambridge University Press.
- Oomen-Welke, I. (2024). Wortschatz für DaZ/DaF. In Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik* (2. komplett überarbeitete Auflage). Cornelsen.
- Rauch, D. P., Naumann, J., & Jude, N. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402–418. <https://doi.org/10.1177/1367006911425819>
- Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á., & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *DDS – Die Deutsche Schule*, 2022(03), 312–326. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.09>
- Reich, H. (2015). Sprachstark - Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln – ein Untersuchungsbericht. [https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen\\_schule\\_und\\_bildung\\_reich\\_evaluierung.pdf](https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_reich_evaluierung.pdf)
- Reich, H. H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 177–206). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-011>
- Roll, H., Bernhardt, M., Enzenbach, C., Fischer, H. E., Gürsoy, E., Krabbe, H., Lang, M., Manzel, S., & Ulucam-Wegmann, I. (2019). Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Waxmann.
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D. P., & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 213–235.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L., & Redder, A. (2019). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9857-8>
- Schulz, P., & Grimm, A. (2019). The Age Factor Revisited: Timing in Acquisition Interacts With Age of Onset in Bilingual Acquisition. *Frontiers in Psychology*, 9, 2732. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.0273>



## Einblicke in aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse

- Seifert, Susanne, Paleczek, Lisa, & Gasteiger-Klicpera, Barbara. (2020). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. <https://doi.org/10.25656/01:18334>
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 765–805. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000574>
- Wenk, A., Marx, N., Rießmann, L., & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), 151–179.
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Wildemann, A., & Merkert, A. (2020). Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung – Grundlagen, Methoden und Praxis. Klett Kallmeyer.

