

## MEHRSPRACHIGKEIT GEZIELT NUTZEN UND FÖRDERN

### Hintergrund: Unterricht mit digitalen Medien organisieren

Unterricht ist zu allen Zeiten ein in hohem Maße sprachlich-kommunikatives Geschehen. Die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und die Kommunikationsmöglichkeiten sind daher zwei zentrale Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse. Der Wegfall des Präsenzunterrichts – und damit die Möglichkeit zur unmittelbaren mündlichen Kommunikation (*face-to-face*) – während der Schulschließungen hat das drastisch vor Augen geführt. Auch im kommenden Schuljahr ist davon auszugehen, dass es neben dem Präsenzunterricht Formen des Distanzlernens, also des Lernens zu Hause, geben wird (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020). Lehrkräfte müssen den Unterricht so organisieren, dass Schülerinnen und Schüler auch zu Hause sinnvolle, didaktisch gute Aufgaben bearbeiten. Wenn Kinder und Jugendliche Lerninhalte zu Hause erledigen, ist es hilfreich, zu Beginn ihren Zeitbedarf zu erheben. So kann die Lehrkraft für künftige Aufgaben realistisch einschätzen, wie viele Aufgaben in welcher Zeit bearbeitet werden können.

Für die Organisation des Unterrichts bieten sich digitale Medien an: für die Kommunikation der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern sowie die Kommunikation der Lernenden untereinander, das selbstständige Recherchieren, Nutzen und Bewerten von Informationen, die Nutzung und Förderung individueller Mehrsprachigkeit sowie das sprachensible Unterrichten.

## Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler sind mehrsprachig: Sie bringen bereits mit Eintritt in die Schule verschiedene Sprachen mit oder werden durch den Erwerb von Fremdsprachen mehrsprachig. Diese Ressourcen gilt es im Unterricht zu nutzen und auszubauen. Digitale Medien bieten eine Vielzahl an Zugangsmöglichkeiten in unterschiedlichen Sprachen, die sich gewinnbringend integrieren lassen, um mehrsprachige Ressourcen zu nutzen und zu fördern. Der Beitrag nimmt Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und liefert Beispiele zur methodischen Umsetzung im Unterricht. Er erklärt, wie digitale Medien gebraucht werden können, um digitale Produkte mehrsprachig zu erstellen, wie sie den Zugang zum Unterricht bzw. zu Lernaufgaben ermöglichen und wie sich mit ihrer Hilfe mehrsprachige Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen ausbauen lassen.

## Didaktische Einordnung

Immer mehr Schülerinnen und Schüler verfügen über sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen, die sie in unterschiedlichen Kontexten entwickeln, u. a. in der Familie oder in der Schule. Dies wird als **individuelle Mehrsprachigkeit** bezeichnet. Zur mehrsprachigen Kompetenz einer Schülerin oder eines Schülers können Familien-

bzw. Herkunftssprachen (beispielsweise Arabisch, Persisch oder Griechisch in Deutschland) zählen sowie Umgebungssprachen (z. B. Deutsch in Deutschland) und Fremdsprachen (etwa im Schulunterricht erlerntes Englisch, Französisch oder Spanisch) (vgl. Bredthauer, Gantefort, Woerfel & Marx, erscheint). Schätzungen zufolge wächst

mittlerweile über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler bereits vor der Einschulung mit mehr als einer Sprache auf (vgl. Wiese, 2012 mit Bezug auf den Mikrozensus 2011), wobei dieser Anteil in urbanen Gebieten deutlich höher liegt. Umfragen zeigen außerdem die enorme Sprachenvielfalt an Grundschulen in deutschen Großstädten bzw. Ballungszentren, in denen mehr als hundert unterschiedliche Sprachen zu finden sind (vgl. Chlosta, Ostermann, & Schroeder, 2003; Fürstenaу, Gogolin, & Yağmur, 2003). Dazu zählen die häufig vorkommenden Herkunftssprachen, wie Türkisch, Arabisch, Russisch oder Polnisch, aber auch diejenigen, die deutlich weniger Schülerinnen und Schüler sprechen, etwa Tamil, Kurdisch, Albanisch oder Romanes.

### **Vorteile der Mehrsprachigkeit nutzen**

Mit steigendem Alter bzw. dem Erwerb weiterer Sprachen in der Schule, nimmt die Anzahl der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zu. Das stellt ein enormes Potenzial dar: Mehrsprachige Kompetenzen tragen zum einen zur **Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung** aller Schülerinnen und Schüler in der multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft bei. Zum anderen birgt es **ökonomische Chancen** auf einem transnationalen Arbeitsmarkt, wenn Menschen mehrere Sprachen beherrschen (vgl. Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020, S. 200). Darauf fußt auch die Grundidee der Sprachenpolitik der Europäischen Union: Alle EU-Bürgerinnen und -Bürger sollen zusätzlich zur Erstsprache zwei weitere Sprachen beherrschen (vgl. Hériard, 2019). Entsprechend haben sich die Kultusministerkonferenz (KMK) (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013) und verschiedene Bildungsprogramme des Themas angenommen und Hinweise erarbeitet, wie Lehrkräfte die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf sprachliche Bildung gezielt nutzen und fördern können

(z. B. die Bund-Länder-Programme *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG* und *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* oder das BMBF-Rahmenprogramm *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*).

### **Sprachliche Kompetenzen lassen sich übertragen**

Lehrkräfte, die mehrsprachige Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler nutzen und fördern möchten, sollten berücksichtigen, dass sich die **Fähigkeiten** in den verschiedenen Sprachen im Laufe der Zeit und aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Begebenheiten **immer wieder verändern**. Sprachen sind „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat, 2001, S. 17). Ratsam ist, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler zum einen unterstützen, mündliche und schriftliche Kompetenzen in einer oder mehreren in der Schule angebotenen Fremdsprachen auszubauen und zum anderen dafür sorgen, vorhandene sprachliche Kompetenzen in Familien- bzw. Herkunftssprachen zu erhalten, zu erweitern oder für unterschiedliche Kontexte gezielt einzusetzen (vgl. Cantone-Altıntaş, 2019). So können Lernende z. B. die (schriftsprachlichen) Kompetenzen, die sie in einer Sprache erworben haben, auf andere Sprachen übertragen (vgl. Riehl, 2013; Turgut, 1996; Verhoeven & Aarts, 1998) und sich ihrer gesamtsprachlichen Kompetenzen bedienen, um Lernaufgaben zu lösen (vgl. Gantefort & Oroquieta Sánchez, 2015; Gantefort & Maahs, 2020).

### **Häufig unterschiedliche Kompetenzen im Sprechen und Schreiben**

Lehrkräfte sollten bei der Nutzung und Förderung der Mehrsprachigkeit beachten, dass Schülerinnen und Schüler, die sich im Alltag in meh-

ren Sprachen verständigen können, im Bereich der schriftsprachlichen Kommunikation oft einsprachig bleiben, da in der Schule häufig keine doppelte Alphabetisierung stattfindet (vgl. Riehl, 2014). Es gibt zwar verschiedene Organisationsformen für Herkunftssprachenunterricht (vgl. Löser & Woerfel, 2017), jedoch erfolgt eine koordinierende Einbindung in den schulischen Regelunterricht nur in Einzelfällen bzw. öffnen nur einige Bundesländer den herkunftssprachlichen Unterricht für Fremdsprachenlernende (vgl. dazu ausführlicher Woerfel, Küppers, & Schroeder, 2020).

Lehrkräfte können, etwa in Kooperation mit Sprecherinnen und Sprechern derselben Herkunftssprache (z. B. einer Herkunftssprachenlehrkraft), Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen,

dass sie unterschiedliche Schriftsysteme sowie Orthographieregeln beherrschen. Zusätzlich können sie den Lernenden eine mehrschriftliche Kompetenz ermöglichen, die den Erwerb und Ausbau von Textkompetenz in mehreren Sprachen berücksichtigt (vgl. Riehl, 2014; Woerfel, Koch, Yilmaz Woerfel & Riehl, 2014; sowie didaktische Hinweise dazu in Schader & Maloku, 2016).

Digitale Medien bieten zahlreiche Zugangsmöglichkeiten in unterschiedlichen Sprachen, die Schülerinnen und Schüler gewinnbringend nutzen können, um mehrsprachige Ressourcen vielfältig zu verwenden und mehrsprachige Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen auszubauen.

## Methodische Umsetzung

Die Fremdsprachendidaktik befasst sich schon sehr lange mit dem Potential digitaler Medien für den „Sprachunterricht 2.0“ (Höfler & Wagner, 2018) bzw. dem Einsatz „neuer Medien“ im Fremdsprachenunterricht (z. B. Buchberger, Charaloupa, Perperidis & Heckmann, 2011; Grünwald, 2000; 2019; Legutke & Rösler, 2003) oder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Würffel, 2010a,b; Würffel & Rösler, 2013; Roche & Hölscher, 2004; Roche, 2002).

Digitale Medien ermöglichen im (fremd-)sprachlichen Kontext mittlerweile einen schnellen Zugang zu vielen authentischen Sprachmaterialien bzw. Originalquellen in unterschiedlichen Sprachen. Diese haben den Vorteil, dass sie noch stärker an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anschließen und Lernenden beim Recherchieren und Rezipieren vielfältigere Perspektiven geboten werden (z. B. Webseiten, Online-Zeitungen, Texte, Blogs, digitale Radiosendungen, Podcasts, YouTube-Videos, Zeitungsarchive etc.) und sie

diese als Sprech- und Schreibenanlässe einsetzen können.

### Mithilfe digitaler Tools Mehrsprachigkeit fördern

Lehrkräfte können digitale Tools mittlerweile auch gezielt integrieren, um Schülerinnen und Schüler selbstständig Produkte erstellen zu lassen und diese mehrsprachig zu gestalten. Die Lernenden können beispielsweise

- mit [Bitsboard](#) Vokabeln fotografieren und einsprechen,
- mit [Puppet Pals](#) eigene zweisprachige Geschichten erzählen und dadurch ihren Wortschatz und grammatische Strukturen üben,
- mit [Storyboard That](#) mehrsprachige Comicsequenzen gestalten oder zum Sprache(n)lernen nutzen,
- Erklärvideos mit [MySimpleShow](#) in verschiedenen Sprachen erstellen,

- mit [Book Creator](#) mehrsprachige mündliche und schriftliche Textprodukte zusammenfassen und aufbereiten,
- mit dem Tool [H5P](#) in der Sekundarstufe z. B. eigene Quiz oder Vokabelkarten erstellen (→ Handreichung [Sprachsensibel unterrichten](#)) sowie
- mit [AnchorFM](#) eigene Podcasts in mehreren Sprachen produzieren.

Gleichzeitig haben Lehrkräfte mit den Tools die Möglichkeit, die verschiedenen sprachlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler mit in den Blick zu nehmen und sie zu stützen. Im (Fremdsprachen-)Unterricht können Lernende mit und ohne Kenntnisse in bestimmten Sprachen z. B. in Tandems oder Kleingruppen – mithilfe digitaler Wörterbücher oder Übersetzungstools – die Herkunft von Wörtern, die anderen Sprachen entlehnt sind, recherchieren und diskutieren. Im Türkischen lassen sich etwa nominale Entlehnungen aus dem Arabischen („hata“ = Fehler oder „fikir“ = Gedanke/Meinung) und Persischen („şehir“ = Stadt und „şeker“ = Zucker) beobachten (vgl. Schroeder & Şimşek, 2014), die Lehrkräfte zum Gegenstand solcher Aufgaben machen können. Das Projekt *ProDaZ* stellt Lehrerinnen und Lehrern [Beschreibungen und Beispiele verschiedener Herkunftssprachen](#) zur Verfügung, die kontinuierlich erweitert werden und die sie auch ohne Vorkenntnisse in den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler für solche Zwecke nutzen können (vgl. dazu auch die Sammlung in Krifka, Błaszczak, Leßmöllmann, Meinunger, Stiebels, Tracy & Truckenbrodt, 2014).

### Zusammenarbeit in mehrsprachigen Kleingruppen fördern

Im Französischunterricht können Schülerinnen und Schüler, die Türkisch sprechen, gemeinsam mit Lernenden zusammenarbeiten, die kein Türkisch sprechen. Der türkische Wortschatz

verfügt über zahlreiche Lehnwörter aus dem Französischen (türkisch „paraşüt“, französisch „parachute“ = Fallschirm; türkisch „makyaj“, französisch „maquillage“ = Make-up; türkisch „asansör“, französisch „ascenseur“ = Fahrstuhl) (Schroeder & Şimşek, 2014, S. 128). Werden ähnliche Laute korrekt im Türkischen ausgesprochen, lässt sich die korrekte Bedeutung in beiden Sprachen auf einer auditiven Ebene in Verbindung bringen (vgl. Thiele, 2015, S. 139). Hierfür eignen sich außerdem viele digitale Wörterbücher (z. B. [leo.org](#)) oder Übersetzungsanbieter (etwa [Google translate](#)), die Aussprachebeispiele bereitstellen und die Nutzerinnen und Nutzer über die Webseiten abspielen können.

### Mehrsprachigkeit durch digitale Medien fächerübergreifend einbeziehen

Digitale Medien sind aber nicht nur auf den (Fremd-)Sprachenunterricht beschränkt. Lehrerinnen und Lehrer können in allen Fächern auf sie zurückgreifen, vor allem, wenn es darum geht, in Arbeitsanweisungen mehrsprachige Ressourcen der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.

In kollaborativen Rechercheaufgaben können Lernende aktuelle journalistische Berichterstattungen (z. B. über Aktivitäten der *Fridays for Future*-Bewegung oder über Maßnahmen zur Eindämmung des Coronavirus) gezielt in anderen Sprachen recherchieren (→ Handreichung [Informationen recherchieren und bewerten](#)). Hierfür eignen sich sowohl die Fremdsprachen, die Kinder und Jugendliche in der Schule erworben haben, als auch die Herkunftssprachen, die sie in der Familie gelernt haben.

Systeme, die Übersetzungen im Internet finden (z. B. [Linguee](#)) oder künstliche Intelligenz nutzen, um Sprache automatisch zu erkennen und in andere Sprachen zu übersetzen (etwa [Google translate](#) oder [DeepL](#)), können Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern an die Hand geben, um fremdsprachige

Texte zunächst ins Deutsche zu übersetzen. Im nächsten Schritt besteht die Möglichkeit, die Texte von ihnen überarbeiten zu lassen. Die Lernenden können das zum Anlass nehmen, um über Sprache zu sprechen und zu reflektieren: Sie finden z. B. gemeinsam Synonyme, die sie für passender halten, oder einigen sich auf korrekte grammatische Strukturen. Auch das webbasierte Programm [Googlesheets](#) ermöglicht [Übersetzungen von über 100 Sprachen in die andere](#) sowie [das automatische Erkennen von Sprachen](#), darunter auch Dialekte und Minderheitensprachen.

Hier können Lehrkräfte auch auf andere Angebote zurückgreifen, wie z. B. [ReadLang](#), [LinQ](#) und [Learning with Texts](#). Schülerinnen und Schüler haben auf [ReadLang](#) beispielsweise die Möglichkeit, Texte hochzuladen und sich einzelne Wörter per Mausklick übersetzen zu lassen. In [ReadLang](#) ist dies derzeit für 60 verschiedene Sprachen möglich. Die angeklickten Wörter werden in einer Wortliste gespeichert und die Lernenden können sie mithilfe von Flashcards üben und sie sich dabei noch einmal einzeln anhören.

### Sprachliche Kenntnisse der Eltern nutzen

Die Schule, insbesondere die Grundschule, ist beim Fernunterricht in besonderer Weise auf die Zusammenarbeit mit Eltern angewiesen. Hierbei können Lehrkräfte die sprachlichen Kompetenzen der Eltern gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler nutzen. Ein weitverbreiteter Irrtum ist, dass Eltern mit ihren Kindern zu Hause möglichst in der Unterrichtssprache sprechen sollten. Vielmehr sollten Lehrkräfte Mütter und Väter darauf hinweisen, zu Hause bei der **Unterstützung der Kinder ihre besten sprachlichen Ressourcen einzubringen** (vgl. Gogolin, 2020, S. 180). In diesem Sinne kommt den herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Eltern eine wichtige Rolle zu, die Kinder zu fördern (vgl. Roth & Terhart, 2015 zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern im

Programm *Rucksack Schule*). Die Eltern können ihren Kindern beispielsweise Aufgaben im Fach Mathematik in der Familien- bzw. Herkunftssprache erklären und sie so sprachlich begleiten. Dies sollte die Schule unbedingt unterstützen und Eltern dazu anregen (vgl. Gogolin, 2020, S. 180). Eltern können aber auch einbezogen werden, um **gemeinsam mit ihren Kindern mehrsprachigen Content** als Produkt von Projekten im Unterricht zu erstellen. Fehlen einer Schülerin oder einem Schüler sprachliche Fähigkeiten (z. B. weil sie oder er erst kürzlich zugewandert ist) oder ist keine Lernbegleitung im Haushalt möglich, sollte eine Person mit Kenntnissen in der entsprechenden Herkunftssprache und der Unterrichtssprache die Lernenden virtuell begleiten (→ Handreichung [Sprachsensibel unterrichten](#)).

Ebenfalls können Lehrpersonen die Eltern motivieren, ihren Kindern Bücher, Zeitschriften, Musik, Spiele usw. in den Herkunftssprachen anzubieten oder ihnen Tipps geben, wie sie an diese gelangen können (etwa in Bibliotheken oder durch Online-Angebote usw.). Das *Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht* führt eine [Liste mit Hinweisen für Eltern](#) und der *Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM-Verbund)* bietet Informationen zum Thema *Mehrsprachigkeit für Eltern* in einer [Flyerreihe](#) an, die in mehreren Sprachen (zurzeit in Deutsch, Russisch, Türkisch, Englisch, Arabisch) zur Verfügung steht und Themen wie *Mit Kindern die Familiensprache(n) sprechen* oder *Mehrsprachigen Kindern Vorlesen in der Herkunftssprache* in den Blick nimmt.

### Digital gestützter Herkunftssprachenunterricht

Herkunftssprachliche Angebote, die die Länder verantwortlich organisieren, kommen erst bei einer bestimmten Anzahl an Schülerinnen und Schülern zustande (vgl. Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020). In NRW ist das z. B. der Fall, wenn mindestens 15 Eltern in der Grundschule

bzw. 18 in der Sekundarstufe I einen Bedarf in einem Einzugsgebiet anmelden. Dies führt insbesondere bei selteneren Sprachen (beispielsweise Tschetschenisch, Albanisch, Tamil usw.) dazu, dass lokale Gruppen in Präsenz häufig nicht realisiert werden. Digitale Bildungstechnologien bieten hier auch zukünftig Wege, den Unterricht als Distanzlernangebot und über lokale Grenzen hinaus zu organisieren. Darüber hinaus wäre ein virtueller Austausch mit Sprecherinnen und Sprecher sowie Lehrkräften aus den Herkunftsländern möglich.

### Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Distanzlehr-Settings

Wann immer möglich, sollten Schülerinnen und Schüler, denen noch sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Deutschen fehlen, während des Fernunterrichts Kontakt zu einer Dialogpartnerin und einem Dialogpartner haben, die sie während des Lernprozesses auch sprachlich unterstützen können (vgl. Gogolin, 2020, S. 179). Dies betrifft insbesondere Schülerinnen und Schüler, die erst kürzlich neu zugewandert sind und zu Hause möglicherweise nur wenig beim Lernen begleitet werden können. Kurzfristig können Lehrkräfte, Mitschülerinnen und -schüler (in synchronen Peer-Learning-Szenarien, z. B. via Videokonferenzen, WhatsApp-Chats, Telegram-Gruppen usw.) oder auch Geschwister diese Aufgabe übernehmen. Auch wären etwa Lehramtsstudierende als Assistentinnen und Assistenten eine Möglichkeit, Lernende zu Hause zu unterstützen. Mittelfristig ist zu überlegen, wie die Schule organisieren kann, Schülerinnen und Schüler auf Distanz individuell zu begleiten. In den USA erfolgen sprachliche Unterstützungen modellhaft durch Tutorinnen und Tutoren (Madden & Slavin, 2017) und in Kanada über Schulbegleiterinnen sowie Schulbegleiter, die dieselbe Herkunftssprache wie die Schülerinnen und Schüler sprechen (sogenannte settlement workers, vgl. Löser, 2008).

In einem Distanzlehr-Setting ist ebenso vorstellbar, dass mehrsprachige Personen, die dieselbe Herkunftssprache wie (neu zugewanderte) Schülerinnen und Schüler sprechen, ihnen mittels Videokonferenztools beispielsweise bei der Bearbeitung von Lernaufgaben helfen. Dies können aber auch Sprecherinnen und Sprecher im Herkunftsland sein oder Menschen, die in derselben Region leben und über bestehende Netzwerke oder Programme zu finden sind: Das [eTwinning](#) Programm der Europäischen Union (als Teil des *Comenius Programms* und von *Erasmus+*) vernetzt Schulen schon seit langem über das Internet. Es ist zwar auf die Amtssprachen der EU beschränkt, kann aber als Vorbild dafür dienen, Schulen über die EU hinaus zusammenarbeiten zu lassen.

## Quellen

Bredthauer, Stefanie; Gantefort, Christoph; Woerfel, Till & Marx, Nicole (erscheint). *Individuelle Mehrsprachigkeit*.

Buchberger, Gerlinde; Chardaloupa, Johanna; Perperidis, Georgios & Heckmann, Verena (2011). *Fremdsprachen – Mit Technologien Sprachen lernen und lehren*. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Berlin: epubli.

Cantone-Altıntaş, Katja (2019). *Spracherhalt*. ProDaZ. Verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/cantone\\_spracherhalt\\_prodaz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/cantone_spracherhalt_prodaz.pdf) (abgerufen am 24.07.2020).

Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten & Schroeder, Christoph (2003). *Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)*. ELiSe: Essener Linguistische Skripte, 3, 43–139.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.

Friedrich-Ebert-Stiftung (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie: Empfehlungen für das Schuljahr 2020/21*. Verfügbar unter: <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/ergebnisse-der-kommission-schuljahr-2020-21> (abgerufen am 24.07.2020).

Fürstenau, Sara; Gogolin, Ingrid & Yağmur, Kutlay (Hrsg.). (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster/New York: Waxmann.

Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020). *Translanguaging*. ProDaZ. Verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_maahs\\_translanguaging.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf) (abgerufen am: 24.07.2020).

Gantefort, Christoph & Oroquieta Sánchez, Maria Jose (2015). *Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit*. Transfer Forschung ↔ Schule., 1 (1), 24–37.

Gogolin, Ingrid (2020). *Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie*. In Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ (S. 175–188). Münster/New York: Waxmann. doi:10.31244/19783830992318.11

Grünewald, Andreas (2000). *Neue Medien im FSU. Kriterien für den sinnvollen Einsatz informationstechnischer Medien im Fremdsprachenunterricht*. Lehrer-Online, Materialien für den Französischunterricht.

Grünewald, Andreas (2019). *Spanischunterricht mit digitalen Medien: Lernen mit Apps*. Hispanorama. Zeitschrift des deutschen Spanischlehrerverbandes., 166 (4), 10–13.

Hériard, Pierre (2019). „Language Policy.“ *Fact Sheets on the European Union – 2020*.

Höfler, Elke & Wagner, Jürgen (2018). *Sprachunterricht 2.0 Neue Praxisbeispiele aus Schule und Hochschule*. Glückstadt: Hülsbusch.

Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer.

Legutke, Michael K. & Rösler, Dietmar (Hrsg.). (2003). *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr.

Löser, Jessica (2008). *Der Settlement Worker in School – Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund*. In Inci Dirim, Kathrin Hauenschild, Birgit Lütje-Klose, Jessica Löser & Isabell Sievers (Hrsg.), *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten* (S. 55–65). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Löser, Jessica & Woerfel, Till (2017). *Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. (4. Auflage, Band 9, S. 577–589). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Madden, Nancy A. & Slavin, Robert E. (2017). *Evaluations of Technology-Assisted Small-Group Tutoring for Struggling Readers*. *Reading & Writing Quarterly*, 33 (4), 327–334. Routledge. doi:10.1080/10573569.2016.1255577

Riehl, Claudia (2013). *Multilingual discourse competence in minority children: Exploring the factors of transfer and variation*. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 254–292. doi:10.1515/eujal-2013-0012

Riehl, Claudia (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Roche, Jörg (2002). *Deutsch Uni Online (uni-deutsch.de – Deutsch als Fremdsprache für Studium, Forschung und Beruf)*. Universität München/Deutsch Uni Online. München, 2002 ff. (15 Programm/ min. ca. 2000 Stunden deutschsprachiges Lernmaterial in Modulen: basis-Deutsch (Blended Learning Grundstufenkurs), uni-deutsch.de (Mittelstufe), Studienvorbereitung, Studienorganisation, Studier-techniken, Prüfungstraining, Wirtschaft, Medizin, Jura, Naturwissenschaften, Psycholinguistik, Forst-, Agrar- und Ernährungswissenschaften, Kulturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Wirtschafts-praxis. Verfügbar unter: [www.deutsch-uni.com](http://www.deutsch-uni.com) (abgerufen am 24.07.2020).

Roche, Jörg & Hölscher, Petra (2004). *Grenzenlos: – Deutsch lernen über CD-ROM und Internet auf der Basis von interkulturellem Erfahrungsaustausch für Kinder auf der ganzen Welt*. *Frühes Deutsch*, 1.

Roth, Hans-Joachim & Terhart, Henrike (2015). *Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster/New York: Waxmann.

Schader, Basil & Maloku, Nexhat (2016). *Förderung des Schreibens in der Erstsprache*. Zürich: Orell Füssli.

Schroeder, Christoph & Şimşek, Yazgül (2014). *Das Türkische. Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 115–133). Berlin: Springer VS. doi:10.1007/978-3-642-34315-5\_6



Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (abgerufen am 24.07.2020).

Thiele, Sylvia (2015). *Was ist französisch an türkisch du? Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen*. In Eva Maria Fernández Ammann, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 137–158). Berlin: Frank & Timme.

Turgut, Ahmet (1996). *Untersuchungen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in der Erst- und Zweitsprache bei türkischen Gymnasiasten*. Önel.

Verhoeven, Ludo & Aarts, Rian (1998). *Attaining functional biliteracy in the Netherlands*. In Aydin Yücesan Durgunoglu & Ludo Verhoeven (Hrsg.), *Literacy Development in a Multilingual Context: A Cross-Cultural Perspective* (S. 111–133). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Wiese, Heike (2012). *Das Potential multiethnischer Sprechergemeinschaften*. In Arnulf Deppermann (Hrsg.), *Jahrbuch 2012 des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim* (S.41–58). Berlin/New York: De Gruyter.

Woerfel, Till; Koch, Nikolas; Yılmaz Woerfel, Seda & Riehl, Claudia (2014). *Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren [Growing up with two languages – What about Literacy?]*. *Lili – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 53 (174), 44–65.

Woerfel, Till; Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2020). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch & Paul Leseman (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 197–202). Wiesbaden: Springer.

Würffel, Nicola (Hrsg.). (2010a). *Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht und in der DaF-Lehrendenausbildung*. Themenheft der Zeitschrift *German as a Foreign Language*, 1.

Würffel, Nicola (Hrsg.). (2010b). *Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht und in der DaF-Lehrendenausbildung*. Themenheft der Zeitschrift *German as a Foreign Language*, 2.

Würffel, Nicola & Rösler, Dietmar (2013). *Digitale Medien. Deutsch als Fremdsprache*. Reihe: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. (S. 252–260). Hohengehren: Schneider Verlag.

---

Die Handreichungen *Unterricht und sprachliches Lernen digital* sind das Ergebnis einer Arbeitsgruppe am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, die sich mit den Anforderungen an sprachliche Bildung in der digitalisierten Welt während und nach der Corona-Pandemie beschäftigt hat. Mitglieder der Arbeitsgruppe (in alphabetischer Reihenfolge) sind: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Ilka Huesmann, Michaela Mörs, Dr. Till Woerfel.

Diese Publikation darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden: Woerfel, Till (2020): *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.