



Selbstberichtete Gründe für die (Nicht-)Nutzung von Familiensprachen beim mehrsprachigkeitssensiblen Reziproken Lehren

V. Reitenbach · J. Decristan · D. P. Rauch · V. Bertram · K. M. Schneider

Eingegangen: 2. Juni 2022 / Überarbeitet: 15. Februar 2023 / Angenommen: 9. März 2023 / Online publiziert: 28. April 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Der Einbezug von Familiensprachen der Schüler*innen im Unterricht lässt sich aus kognitiver sowie aus anerkennungstheoretischer Perspektive begründen. Dennoch zeigen erste Studien, dass mehrsprachige Schüler*innen ihre Familiensprachen vergleichsweise selten nutzen, selbst wenn sie dazu angeregt werden. In diesem Beitrag werden aus der Perspektive der Schüler*innen Gründe für die (Nicht-)Nutzung ihrer Familiensprachen beim Reziproken Lehren im Grundschulunterricht dargestellt.

Für die Analysen wurden Daten aus einer Leseinterventionsstudie mit 667 Viertklässler*innen verwendet. Die Lehrkräfte nahmen an einer Fortbildung teil, in die eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und die kooperative Methode des Reziproken Lehrens in eine Unterrichtseinheit eingebettet waren. Anschließend setzten die Lehrkräfte diese in ihrem Deutschunterricht um. Neben der Zuordnung von Sprachpartner*innen in Kleingruppen wurden Sprachenportraits, zweisprachiges Unterrichtsmaterial und Sprachlernstifte eingesetzt, um mehrsprachige Interaktion anzuregen. Die Schüler*innen beantworteten am Ende der Einheit im Rahmen eines

✉ V. Reitenbach · J. Decristan

Bergische Universität Wuppertal (Schulische Interventionsforschung bei besonderen pädagogischen Bedürfnissen), Wuppertal, Deutschland
E-Mail: reitenbach@uni-wuppertal.de

D. P. Rauch · K. M. Schneider

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Institut für Psychologie), Ludwigsburg, Deutschland

V. Bertram

Goethe-Universität Frankfurt (Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie), Frankfurt am Main, Deutschland

D. P. Rauch · V. Bertram

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Abteilung Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen), Frankfurt am Main, Deutschland

Fragebogens die Frage, ob sie während der Intervention eine andere Sprache als Deutsch gesprochen haben und wurden gebeten, ihre Antwort zu begründen.

Von den mehrsprachigen Schüler*innen gaben 63% an, dass sie eine andere Sprache als Deutsch gesprochen haben. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden fünf Hauptkategorien der selbstberichteten Gründe für die (Nicht-)Nutzung des Sprachangebots identifiziert: Individuum, Gruppe, Sprachangebot, Material und Zeit. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen sowohl für die Nutzung als auch für die Nicht-Nutzung ihrer Familiensprachen während der Unterrichtseinheit hauptsächlich individuelle und gruppenbezogene Gründe angaben, die sich jeweils auf Sprachkompetenzen bezogen. Für individuumsbezogene Begründungen der Nutzung waren darüber hinaus sprachbezogene Emotionen bedeutsam. Aus den Ergebnissen lassen sich Implikationen für die Umsetzung einer mehrsprachigkeitssensiblen und -aktivierenden Lernumgebung ableiten.

Schlüsselwörter Reziprokes Lehren · Mehrsprachigkeit · Mehrsprachige Praktiken · Grundschule · Qualitative Inhaltsanalyse

Students' reasons for (not) using their home languages during linguistically responsive reciprocal teaching.

Abstract The inclusion of students' home languages in the classroom can be substantiated from a cognitive and from a recognition theory perspective. Nevertheless, initial studies show that multilingual students rarely use their home languages even when encouraged to do so. The paper presents reasons from students' perspectives for (not) using their home languages during the cooperative method of Reciprocal Teaching in elementary school.

For data analyses, we used data from a reading intervention study with 667 fourth graders. Teachers participated in a professional development workshop in which awareness of multilingualism and Reciprocal Teaching were embedded in an instructional unit. They then implemented the instructional unit in their German classes. In addition to assigning language partners within small groups, language portraits, bilingual material, and multilingual audio-pens were used to stimulate multilingual interaction. After the instructional unit, students answered the question whether they spoke in a language other than German during the intervention and were asked to justify their answer.

In total, 63% of the multilingual students indicated that they did speak a language other than German. Using qualitative content analysis, we identified five main categories of reasons for multilingual interaction: individual, group, material, instruction, and time. For both using or not using their home languages during the instructional unit, results show that students listed mainly individual- and group-related reasons that addressed language competencies. Furthermore, for individual-related reasons of use, language-related emotions were relevant. Implications for the implementation of a linguistically responsive learning environment are discussed based on the results.

Keywords Reciprocal Teaching · Multilingualism · Multilingual practices · Primary school · Qualitative Content Analysis

1 Einleitung

Der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler*innen in Deutschland steht ein weitestgehend monolingual deutschsprachiges Schulsystem gegenüber (Stratilaki-Klein 2016), obgleich Einbezug der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen in Schule und Unterricht politisch gefordert werden (Council of Europe 2001). Auch aus anerkennungstheoretischer Perspektive (Honneth 1992) sowie einer kognitiv- bzw. kommunikationsorientierten Perspektive, im Sinne einer Nutzung des gesamtsprachlichen Potenzials für schulisches Lernen (García 2009), ist der Einbezug der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen grundlegend. Die große Zahl unterschiedlicher Sprachen – insbesondere in deutschen Großstadtbezirken, wo häufig bis zu acht Sprachen in einer Klasse vertreten sind (Henschel et al. 2019) – stellt jedoch eine Herausforderung für die Berücksichtigung von Familiensprachen im Unterricht dar. Ein besonderes Potenzial, diese Barriere zu überwinden, wird kooperativen Lernformen beigemessen, bei denen Schüler*innen unter Nutzung aller ihrer Sprachen zusammenarbeiten und lernen, ohne dass Lehrkräfte selbst mehrsprachig sein müssen (z. B. BiSS-Trägerkonsortium 2020; Fung et al. 2003). Studien im deutschsprachigen Raum zeigen jedoch, dass es kaum gelingt, mehrsprachige Interaktion beim kooperativen Lernen anzuregen (z. B. Decristan et al. 2021; Meyer und Prediger 2011). Der vorliegende Beitrag präsentiert aus der Perspektive von Schüler*innen Gründe für die Nutzung sowie für die Nicht-Nutzung eines Angebots mehrsprachiger Interaktion im Rahmen des Reziproken Lehrens im Grundschulunterricht.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht

Die einsprachige Ausrichtung des Unterrichts in Deutschland im Sinne eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) geht mit dem Ausblenden der sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schüler*innen einher, die in ihrer natürlichen Sprachpraxis eingeschränkt werden und damit im Schulkontext Benachteiligung erfahren (Fürstenau 2017). Eine Möglichkeit, sich aus einer Defizitperspektive zu lösen und stattdessen ressourcenorientiert auf Möglichkeiten des Einbezugs zu blicken, ist die Berücksichtigung von Familiensprachen im Unterricht (Woerfel 2020). Der Einbezug von Familiensprachen im Unterricht bzw. der Nutzen familiensprachlicher Kompetenzen für den Erwerb von Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch oder anderen schulisch relevanten Kompetenzen wird allerdings kontrovers diskutiert (z. B.

Esser 2009).¹ So gibt es bspw. Hinweise, dass sich die Sprech- und Lernzeit in einer Sprache negativ auf den Kompetenzerwerb in der anderen Sprache auswirken kann (,time-on-task'-Hypothese: z. B. Leseman et al. 2009; Scheele et al. 2010; ,cognitive load': z. B. McElvany et al. 2017), sodass ein Einbezug von Familiensprachen auf Kosten der Förderung von Unterrichtssprache erfolgen könnte. Als robust kann die empirische Lage allerdings nicht bezeichnet werden (Kempert et al. 2016). Einem Ansatz im Sinne eines Entweder-Oder (Familiensprache *oder* Deutsch), kann ein integrativer, gesamtsprachlicher Blick gegenübergestellt werden, der die Potenziale eines Einbezugs der Familiensprachen im Unterricht in den Blick nimmt und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann (Krumm 2016; Stojanov 2008). Durch die Nutzung aller den Schüler*innen verfügbaren Sprachen können Interaktionsmöglichkeiten erweitert (García 2009; Grosjean 2020), sprachliche Barrieren abgebaut (Halai 2009; Moschkovich 2007) und Anknüpfungspunkte zu Vorwissen und individuellen Lernvoraussetzungen geschaffen werden (Jakisch 2015). Neben diesen kommunikativen und lernbezogenen Funktionen ist die Berücksichtigung der Familiensprachen auch normativ im Sinne der Anerkennung und Stärkung der individuellen Identität der Schüler*innen wünschenswert. Aus Perspektive der Anerkennungstheorie (Honneth 1992) sind die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen als individuelle Potenziale wertzuschätzen und im Unterricht zu integrieren (Schastak 2020). Die Anerkennung der sprachlichen Biografie und des gesamten sprachlichen Repertoires ist zudem eng mit der Entwicklung des Selbstwertgefühls verbunden und trägt wesentlich zur Identitätsentwicklung mehrsprachiger Schüler*innen bei (Krumm 2016).

Dennoch werden die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schüler*innen im Unterricht in Deutschland bislang nur unzureichend aufgegriffen. Zwar stehen Lehrkräfte Mehrsprachigkeit im Allgemeinen oft positiv gegenüber, bezogen auf ihren Unterricht erachten sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit jedoch als problematisch und fürchten negative Auswirkungen auf das Klassenklima und die Lernzeit (Bredthauer und Engfer 2018; Schnitzer 2020). Darüber hinaus fühlen sie sich für diese Aufgabe nicht hinreichend vorbereitet (Bien 2012; Wischmeier 2012). Die große Vielfalt an Sprachen in den Klassen, die die Lehrkräfte selbst nicht beherrschen (Prediger et al. 2021), stellt eine weitere Herausforderung dar.

Trotz dieser Herausforderungen können im Unterricht zahlreiche Impulse realisiert werden, die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zu berücksichtigen sowie eine mehrsprachige Interaktion anzuregen (Krumm 2009; Meyer et al. 2016). Hierzu zählt, ein wertschätzendes Klima gegenüber der Familiensprachennutzung zu etablieren, indem mehrsprachige Äußerungen der Schüler*innen zugelassen werden und die sprachliche Vielfalt explizit thematisiert wird, beispielsweise durch die Erstellung von Sprachenportraits (Gogolin und Neumann 1991; Krumm 2009). Schüler*innen mit gleichen Familiensprachen können zudem Interaktionspartner*innen sein. Darüber hinaus kann die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien in unterschiedlichen Sprachen zur Nutzung der Familiensprachen anregen (Meyer et al.

¹ Ein Herausgeberwerk, welches sich dieser Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven nähert, ist beispielsweise „Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingual controversy“ von Gogolin und Neumann (2009). Eine knappe Übersicht der gängigsten Argumente findet sich bspw. in Schüler-Meyer et al. (2019).

2016). Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie sich diese Impulse beim Reziproken Lehren aufgreifen lassen.

2.2 Reziprokes Lehren als empirisch erprobtes Konzept

Reziprokes Lehren (Palincsar und Brown 1984) stellt eine evidenzbasierte Variante des kooperativen Lernens dar (Rosenshine und Meister 1994). Laut Hacker und Tenent (2002) lässt sich dieses definieren als „instructional procedure in which small groups of students learn to improve their reading comprehension through ‚scaffolded instruction‘ of comprehension fostering and comprehension-monitoring strategies“ (S. 699). Für den deutschsprachigen Raum liegen empirisch erprobte und für den Einsatz im Grundschulunterricht angepasste Konzepte zum Reziproken Lehren vor (z.B. Spörer et al. 2016). Dabei üben Schüler*innen in Kleingruppen, angeleitet und begleitet von einer Lehrkraft, verschiedene Lese- und Lernstrategien ein. Diese Strategien des selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1999; Zimmerman 1990) können das Lernen fördern (Dignath und Büttner 2008; Hattie et al. 1996). Entscheidend sind dabei eine Begleitung und Anleitung des Strategieerwerbs durch eine erfahrene Person (Scaffolding; Van de Pol et al. 2010), da dieser besonders für jüngere Kinder aufwändig und komplex ist (Afflerbach et al. 2008; Zimmerman 1990). So konnten Hacker und Tenent (2002) für das Reziproke Lehren zeigen, dass Schüler*innen ohne entsprechende Begleitung die Strategien oft falsch angewendet haben. Darüber hinaus kann ergänzendes Material in den Familiensprachen der Schüler*innen die Arbeit in den Kleingruppen unterstützen (Meyer et al. 2016). Zusammengefasst können beim Reziproken Lehren vor allem die Kleingruppenarbeit und das Material Ansatzpunkte für mehrsprachige Impulse bieten.

2.3 Nutzung verschiedener Sprachen im Unterricht

Trotz dieser Impulse zeigen Studien, in denen mehrsprachige Interaktionen in kooperativen Settings explizit erwünscht waren oder angeregt wurden, dass mehrsprachige Schüler*innen ihre Familiensprachen selten nutzten (Meyer und Prediger 2011; Decristan et al. 2021; Swain und Lapkin 2000). Warum Schüler*innen ihre Familiensprachen beim Lernen (nicht) nutzen, lässt sich unter Bezug auf die Sprachmodi mehrsprachiger Sprecher*innen erklären: Nach Grosjean (2020) verfügen mehrsprachige Personen über zwei Sprachmodi, die wie zwei Pole eines Kontinuums zu verstehen sind, bei dem auf der einen Seite der monolinguale Pol und auf der anderen Seite der mehrsprachige Pol liegt. Befindet sich eine mehrsprachige Person im monolingualen Modus, so wird nur eine Sprache aktiviert und alle anderen Sprachen deaktiviert, im mehrsprachigen Modus werden dagegen alle interaktionsrelevanten Sprachen aktiviert. Während also monolinguale Personen immer im einsprachigen Modus agieren, ändert sich der Sprachmodus von mehrsprachigen Personen in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren. Aus Grosjeans (2020) Ausführungen lassen sich Faktoren für den Sprachmodus ableiten, die sich auf das Individuum, auf die Interaktionspartner*innen sowie auf den Kontext beziehen und relevant für die (Nicht-)Nutzung von mehrsprachigen Impulsen sind.

Individuelle Faktoren beziehen sich vor allem auf das sprachliche Repertoire, gekennzeichnet beispielsweise durch Vokabular, Zugang zur Schriftsprachlichkeit und sprachliche Vorlieben, die bei mehrsprachigen Personen zumeist unterschiedlich in ihren verschiedenen Sprachen sowie Teilbereichen dieser Sprachen (z. B. Bildungssprache) ausgeprägt sind. So legen Schüler-Meyer et al. (2019) in einem deutsch-türkischsprachigen kooperativen Lernsetting mit bilingualen Instruktionen im Fach Mathematik anhand einer beobachteten Interaktion dar, dass Schüler*innen, die bilingual interagierten, Schwierigkeiten mit dem fachsprachlichen Register in Türkisch haben. In der Studie von Storch und Wigglesworth (2003; $n = 12$) konnte die Nutzung der Familiensprache (Indonesisch und Mandarin) hingegen Studierenden im Rahmen einer Aufgabenbearbeitung helfen, fehlende Kompetenzen in der Unterrichtssprache (Englisch) zu kompensieren. Anhand von transkribierten Interaktionen wurde gezeigt, dass sowohl Tandems, die zur mehrsprachigen Interaktion ermuntert wurden ($n = 6$) als auch Tandems ohne Ermunterung ($n = 6$) ihre Familiensprache benutzten, um einzelne Wörter oder Ausdrücke aus dem Englischen in ihre Familiensprache zu übersetzen. Auch Alegría de la Colina und del Pilar García Mayo (2009; $N = 24$) zeigten anhand von Beobachtungsdaten von Studierenden im Fremdsprachenunterricht, dass die Familiensprache vor allem zur Klärung unbekannter Begriffe oder Inhalte sowie zum Abbau von Ängsten und Unsicherheiten herangezogen wurde. Schließlich zeigten Swain und Lapkin (2000; $N = 44$) anhand deskriptiver Daten, dass Achtklässler*innen im französischsprachigen Immersionskontext ihre Erstsprache Englisch häufiger in Gruppenarbeiten nutzten, wenn ihre Französischkompetenz unter dem Median der Gesamtstichprobe lag. Sowohl die Kompetenz in der Familiensprache als auch die Kompetenz in der Unterrichtssprache scheinen relevant für die individuelle Begründungsebene zu sein. Ergänzend dazu können persönliche Emotionen und Einstellungen gegenüber einer Sprache als individueller Faktor benannt werden. In einer deutsch-türkischsprachigen Intervention mit Dritt- und Viertklässler*innen begründete ein Teil der Schüler*innen, die zur mehrsprachigen Interaktion beim kooperativen Lernen ermuntert wurden, sowohl positive Emotionen gegenüber der Familiensprache Türkisch als Grund für die Nutzung mehrsprachiger Interaktion als auch negative Emotionen für die Nicht-Nutzung (Schastak et al. 2017; $n = 37$).

Zusätzlich zu den individuellen Faktoren ist zu berücksichtigen, dass Interaktion immer ein wechselseitiger Prozess zwischen den *Interaktionspartner*innen* ist (z. B. Watzlawick et al. 2017). Nach Grosjean (2020) erfolgt die Aktivierung des mehrsprachigen Modus bei Eintritt in die Interaktion mit einer anderen mehrsprachigen Person, mit der mehr als eine Sprache geteilt und von der eine gemischtsprachige Interaktion akzeptiert wird. Vor diesem Hintergrund spielen nicht nur individuelle Faktoren *einer* Person, sondern auch sprachliche Kompetenzen, „sprachliche Vorlieben, sprachliche Gewohnheiten im Hinblick auf das Gegenüber oder das Machtverhältnis zwischen den Gesprächspartnern/innen“ (Grosjean 2020, S. 17) für den gewählten Sprachmodus eine Rolle. Empirische Erkenntnisse dazu, dass die Interaktionspartner*innen für die Sprachwahl beim kooperativen Lernen relevant sind, finden sich bspw. in Schastak et al. (2017). In der Intervention mit dem Angebot zur mehrsprachigen Interaktion bezogen sich 3 von 56 Begründungen einer Nutzung und 4 von 23 Begründungen für eine Nicht-Nutzung dieses Angebots auf den*die

Interaktionspartner*in. Darüber hinaus findet sich in Interviewdaten von Storch und Wigglesworth (2003) ein Hinweis, in dem ein*e Schüler*in in einer Befragung angab, die Familiensprache bei der Bearbeitung einer Gruppenaufgabe mit einem gleichsprachigen Peer nicht genutzt zu haben, weil die anwesende Versuchsleitung dies nicht verstanden hätte.

Schließlich können auch *Kontextfaktoren* auf Meso-Ebene (Unterricht) und Makro-Ebene (Bildungssystem & Gesellschaft) das Ausmaß der Nutzung unterschiedlicher Sprachen erklären. Der Unterricht mit den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Zeit, Raum), Zielen, Inhalten und Methoden (z. B. Aufgabentyp und Material) lässt sich zu den kontextuellen Faktoren auf Meso-Ebene zählen, die den Sprachmodus beeinflussen können. Im Klassenzimmer stattfindende Interaktionen spiegeln allerdings immer auch das gesellschaftliche Gefüge der Sprachen im Sinne von Machtverhältnissen der Sprecher*innen, also die Makro-Ebene wider (Halai 2009).

Auf Meso-Ebene zeigt sich die Relevanz kontextueller Faktoren bei Planas und Setati (2009). Sie fanden anhand einer Stichprobe von 24 spanisch-sprachigen Schüler*innen in einem katalanisch geprägten Bildungssystem heraus, dass sich diese Schüler*innen in Klassengesprächen an der monolingualen Norm ausrichteten und Katalanisch sprachen, während sie in Kleingruppen mit anderen Mehrsprachigen hauptsächlich das Spanische heranzogen. In beiden Fällen wurde der Kontext sowohl für die Nutzung als auch für die Nicht-Nutzung als Begründung herangezogen. Alegría de la Colina und del Pilar García Mayo (2009) zeigten darüber hinaus, dass sich Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht in ihrem Sprachmodus nach der zu bearbeitenden Aufgabe und damit nach kontextuellen Faktoren richten: „Our findings indicate that the L1 is an important tool for these learners and that there is task-related variation in its use“ (S. 325). Ein weiterer Hinweis für die Relevanz des Kontextes findet sich in der bereits angeführten Studie von Storch und Wigglesworth (2003). Ein Interview mit den Schüler*innen im Anschluss an die Bearbeitung der Aufgaben ergab, dass die Nicht-Nutzung mit Kontextfaktoren begründet wurde. Dazu gehörten 1. die Annahme einer langsameren Bearbeitung der englischsprachigen Aufgabe durch den Einbezug der Familiensprache, 2. eine Verbesserung ihrer Englisch-Kompetenz durch eine möglichst häufige Nutzung dieser Sprache, 3. die Trennung von Familiensprache als Sprache im familiären Kontext und Englisch als Unterrichtssprache sowie 4. ein wahrgenommenes Verbot der Nutzung der Familiensprache an der Universität außerhalb der Studie.

Als Kontextfaktor auf Makro-Ebene ist für Deutschland das traditionell durch einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) geprägte Schulsystem zu nennen, durch welchen Familiensprachen, die nicht zum Fremdsprachenkanon gehören, wenig Anerkennung entgegengebracht wird (Meyer et al. 2016). Entsprechend überrascht es nicht, dass motivational-emotionale Barrieren beim Nutzen verschiedener Sprachen sowohl seitens der Lehrkräfte (Bredthauer und Engfer 2018) als auch seitens der Schüler*innen selbst (Binanzer und Jessen 2020; Hu 2003) berichtet werden.

Die drei Faktoren sind nicht als voneinander losgelöst zu betrachten, sondern miteinander verbunden. So ist die individuelle Sprachkompetenz an bestimmte Kontexte gebunden, weil sich Erwerb und Gebrauch von Sprachen zwischen Orten (z. B. Fa-

milie vs. Schule), Situationen (z. B. Alltag vs. Schule) und Domänen (z. B. Deutsch vs. Mathematik) unterscheidet (Grosjean 2020, S. 14).

Auch Schastak et al. (2017) finden die aus Grosjean (2020) abgeleiteten drei Erklärungsfaktoren für die (Nicht-)Nutzung von mehrsprachigen Impulsen (Individuum, Interaktionspartner*in und Kontext). Die dazu herangezogene Studie bezog sich auf eine außerunterrichtliche Peer-Tutoring-Intervention² am Nachmittag. Dabei haben deutsch-türkischsprachige Dritt- und Viertklässler*innen in Tandems, je begleitet von einer deutsch-türkischsprachigen Übungsleitung, gelernt und dabei das explizite Angebot bekommen, auch auf Türkisch zu interagieren. Nach der Intervention wurden die 37 Schüler*innen zu ihren Gründen für die (Nicht-)Nutzung des Angebots gefragt. Das in diesem Zuge entwickelte Kategoriensystem enthielt sowohl für die Nutzung als auch für die Nicht-Nutzung drei Hauptkategorien mit jeweils zwei Subkategorien: (1) Individuum (unterteilt in Kompetenz und Affinität), (2) Gesprächspartner*in (unterteilt in Peertandem und Übungsleitung), (3) Kontext (unterteilt in Aufforderung und Angebot). Als Gründe für die Nutzung führten die Lernenden vor allem Gründe auf Ebene des Individuums an und das jeweils bezogen auf ihre Kompetenzen (z. B. „Weil es mir einfacher ist“) oder positiven Gefühlszustände (z. B. „Weil ich es mag“). Häufig wurde ebenso die Aufforderung als Element der Intervention thematisiert (z. B. „Weil wir Türkischsprechen mussten“). Vergleichsweise selten wurden das Angebot der Nutzung von Türkisch selbst, positive Emotionen sowie die Lernpartner*innen bzw. ihr sprachliches Verhalten angegeben. Bei Begründungen einer Nicht-Nutzung wurden am häufigsten eine fehlende Sprachkompetenz oder eine Sprachasymmetrie zugunsten des Deutschen sowie negative Emotionen bezogen auf die Familiensprache Türkisch benannt. Die Lernpartner*innen spielten in den Begründungen kaum eine Rolle.

Zusammenfassend lässt sich für die bisherigen empirischen Befunde festhalten, dass in kooperativen Lernsettings der Eintritt von mehrsprachigen Schüler*innen in einen mehrsprachigen Sprachmodus vor allem über individuelle Faktoren der Schüler*innen und kontextuelle Bedingungen bestimmt zu werden scheint.

2.4 Forschungslücke und Forschungsfragen

Obwohl mithilfe kooperativen Lernens Impulse zur Nutzung aller Sprachen gesetzt werden können, gelingt die Anregung mehrsprachiger Interaktion nicht immer. Auf Basis bisheriger theoretischer Argumente und erster empirischer Daten lassen sich das Individuum, die Gesprächspartner*innen und der Kontext als Faktoren hierfür anführen. Insgesamt finden sich wenige empirische Befunde zu Begründungen aus Schüler*innenperspektive (außer Schastak et al. 2017 sowie Storch und Wigglesworth 2003). Analysen für den Regelschulunterricht mit Schüler*innen ganz unterschiedlicher Familiensprachen und mit einer umfangreichen Stichprobe liegen hingegen bislang nicht vor.

Im Rahmen einer Leseinterventionsstudie im Grundschulunterricht wurde in der vorliegenden Untersuchung das Reziproke Lehren mit Impulsen zur Nutzung al-

² Peer-Tutoring ist eine weitere Variante des Kooperativen Lernens, wobei die Schüler*innen in Rollen als Tutor*in und Tutand*in miteinander interagieren (z. B. Decristan et al. 2021; Topping 2005).

ler Sprachen kombiniert, die die Schüler*innen sprechen (mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren). Hierauf bezogen wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

Welche Gründe führen mehrsprachige Grundschüler*innen dazu an,

1. dass sie eine andere Sprache als Deutsch während des mehrsprachigkeitssensiblen Reziproken Lehrens genutzt haben (Nutzung)?
2. dass sie *keine* andere Sprache als Deutsch während des mehrsprachigkeitssensiblen Reziproken Lehrens genutzt haben (Nicht-Nutzung)?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Für die Analyse der Fragestellungen wurden Daten der Leseinterventionsstudie „Förderung der Deutsch-Lesekompetenz durch mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren im Grundschulunterricht“ (meRLe) mit 37 vierten Klassen (22 Klassen aus NRW, 15 Klassen aus Hessen³) des Schuljahrs 2018/19 herangezogen. Es nahmen insgesamt 667 Schüler*innen (weiblich = 49,7 %) mit einem Durchschnittsalter von 10,17 Jahren teil. Von ihnen wurden 71,2 % ($n=472$) als mehrsprachig kodiert. Für die Kodierung wurden Selbstberichte der Schüler*innen („Welche Sprachen sprichst du?“) sowie Angaben von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften herangezogen. Wenn Schüler*innen angaben, neben Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache zu sprechen, wurden sie als mehrsprachig kodiert. Antworten, aus denen hervorging, dass sich die weitere Sprache auf den Fremdspracherwerb (Englisch) bezieht oder dass der*die Schüler*in eine*n mehrsprachige*n Freund*in hat, wurden nicht in der Kodierung von Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Lagen keine Angaben der Schüler*innen vor, wurden in einem ersten Schritt Angaben der Erziehungsberechtigten zur Sprache des Kindes als Entscheidungskriterium verwendet. Lagen auch keine Angaben der Erziehungsberechtigten vor, wurden die Angaben der Lehrkräfte einbezogen. Bei widersprüchlichen Angaben zwischen Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften, wurden weitere Fragebogendaten der Schüler*innen zu ihrer Sprachbiografie als Entscheidungskriterium herangezogen (z. B. „Welche Sprache hast du zuerst gelernt?“). Das Material wurde zu 25 % doppelt kodiert, die Übereinstimmung lag bei 99,4 %. Im Hinblick auf das Geschlecht unterscheiden sich mehr- und einsprachige Schüler*innen nicht (Geschlecht: $X^2=0,030$, $p=0,863$). Das Durchschnittsalter unterscheidet sich hingegen statistisch signifikant (Alter: $t(632)=-2,326$, $p=0,020$), wobei die mehrsprachigen Schüler*innen im Durchschnitt lediglich 1,4 Monate älter waren. Die weiteren Ausführungen beziehen sich nur auf Schüler*innen, die als mehrsprachig kodiert wurden.

Für die meisten mehrsprachigen Schüler*innen wurde eine nicht-deutsche Sprache kodiert (78,4 %), es gab aber auch Schüler*innen mit zwei (18,4 %) oder gar drei

³ Die Stichprobe aus Hessen fungierte als Wartekontrollgruppe und setzte die Interventionsinhalte sowie die begleitenden Erhebungen zeitversetzt, nach Abschluss der Intervention in NRW um.

bis vier Sprachen ($n=14$). Am häufigsten waren dabei Türkisch (22,7%) und Arabisch bzw. Arabisch-Marokkanisch (12,3%) vertreten. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der als mehrsprachig kodierten Schüler*innen orale Kompetenzen in der Familiensprache mitbringen. So gaben lediglich 10,0% ($n=47$) der mehrsprachigen Schüler*innen an, Deutsch als Erstsprache erlernt zu haben, 41,9% ($n=198$) erwarben Deutsch und eine weitere Sprache gleichzeitig und 28,2% ($n=133$) gaben an, eine andere Sprache als erstes erlernt zu haben (fehlend: $n=94$). Angaben zur Sprachpraxis in den Familien zeigen weiterhin, dass ein Großteil der mehrsprachigen Schüler*innen in der Interaktion mit der Mutter (72,2%) bzw. dem Vater (64,8%) meistens eine andere Sprache als Deutsch oder Deutsch und eine andere Sprache etwa gleich häufig sprechen. In der Interaktion mit den Geschwistern (36,8%) tun dies deutlich weniger Schüler*innen.

3.2 Intervention

Alle Lehrkräfte nahmen an einer Fortbildung teil (3 Nachmittage à 4 h), die in Teams aus Projektmitarbeiterinnen und praktisch tätigen fachlich einschlägigen Lehrkräften durchgeführt wurde. Hierbei wurden wissenschaftliche Hintergründe sowie praktische Anleitungen zum Reziproken Lehren und zum Einbezug von Familiensprachen im Unterricht thematisiert. Die Lehrkräfte wurden durch die gesamte Unterrichtseinheit geführt und darauf vorbereitet, diese unter Nutzung eines Manuals im Unterricht durchzuführen. Lediglich zwei der Lehrkräfte nahmen an zwei von drei Fortbildungstagen teil, alle anderen waren zu allen Terminen anwesend. Die Fortbildung wurde von den Lehrkräften als sehr positiv bewertet. Auf einer Notenskala von eins bis sechs lag der Durchschnitt bei $M=1,6$ ($SD=0,7$).

Die Unterrichtsreihe bestand aus 12 Unterrichtseinheiten von je 45 min und orientierte sich am Prinzip des Scaffoldings. Zunächst instruierte die Lehrkraft die Lesestrategien (Zusammenfassen & Fragen an den Text) und Lernstrategien (Ziele setzen & Reflexion), anschließend arbeiteten die Schüler*innen in Kleingruppen von in der Regel drei bis sechs Personen selbstständig weiter, um diese anzuwenden und zu vertiefen. In der Interaktion durften sie alle ihnen verfügbaren Sprachen nutzen. Die Lesetexte, die Instruktionen der Lehrkraft sowie das Festhalten der Ergebnisse auf Arbeitsblättern waren auf Deutsch, sodass alle Schüler*innen unabhängig von ihrer Mehrsprachigkeit an der Unterrichtseinheit teilnehmen konnten. Die Lehrkraft konnte so die Gruppenarbeiten überwachen, begleiten und korrigierend eingreifen. Zur Unterstützung der Schüler*innen bei der Lesestrategieanwendung wurden „Promptkarten“ ausgeteilt, welche die einzelnen Schritte der Lesestrategien auflisteten (z. B. Zusammenfassung: „1. Nenne das Wichtigste WER (Hauptperson) oder WAS (Hauptsache)!“; „2. Nenne das WICHTIGSTE ÜBER das WER (Hauptperson) oder WAS (Hauptsache)!“). Decristan et al. (2022) konnten die Wirksamkeit der Intervention für die Anwendung von Lesestrategien aufzeigen.

Für die Anregung von mehrsprachiger Interaktion wurden drei Impulse gesetzt: Sprachenportraits (Gogolin und Neumann 1991; Krumm 2009), mehrsprachiges Unterrichtsmaterial und Sprachpartnerschaften innerhalb der Kleingruppen. Bei den Sprachenportraits geht es darum, die Sprachen, zu denen die Schüler*innen Berührungspunkte haben, sichtbar zu machen und sich mit ihrer persönlichen Bedeutung

auseinanderzusetzen. Dafür zeichnen die Schüler*innen alle ihre Sprachen mit verschiedenen Farben in eine menschliche Silhouette ein, wobei Farben, Größe der Fläche und Körperstellen unterschiedliche Nutzen und Emotionen repräsentieren können. Mithilfe der Arbeit an und Präsentation von Sprachenportraits sollte in den Klassen ein wertschätzendes Klima gegenüber Mehrsprachigkeit etabliert werden. Weiterhin wurden die Promptkarten in die Familiensprachen der Schüler*innen übersetzt, sodass den Schüler*innen monolingual deutsche und zweisprachige Promptkarten zur Verfügung gestellt werden konnten. Auf den zweisprachigen Karten wurden die Schritte auf Deutsch und rechts daneben jeweils auf einer anderen Sprache dargestellt. Ihre Nutzung wurde mit einem Sprachlernstift unterstützt, welcher die einzelnen Schritte auf den entsprechenden Sprachen akustisch vorlesen konnte. Dies war insbesondere für Schüler*innen relevant, welche in Familiensprachen mit anderem Schriftsystem nicht alphabetisiert waren.

Insgesamt wurden die Promptkarten in 33 verschiedene Sprachen und die Aufnahmen des Sprachlernstiftes in 35 verschiedene Sprachen übersetzt. Aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands konnten nicht für alle Familiensprachen zweisprachige Promptkarten und/oder Audioaufnahmen für den Sprachlernstift zur Verfügung gestellt werden. Für die Sprachen Tigrinisch und Mazedonisch lagen lediglich Sprachaufnahmen vor. Für Armenisch und Amharisch konnten weder zweisprachige Promptkarten noch Sprachaufnahmen angeboten werden. Die Gruppen wurden möglichst so gebildet, dass Schüler*innen mit gleichen Familiensprachen zusammensaßen, sodass mehrsprachige Interaktion explizit ermöglicht wurde. Für 62,1 % ($n=293$) der mehrsprachigen Schüler*innen konnte ein*e Sprachpartner*in mit der gleichen Sprache oder eines Dialekts derselben Sprache zugeteilt werden (1× Serbisch und Kroatisch (Serbokroatisch); 2× Arabisch und Marokkanisch (Arabisch))⁴. Der Einsatz der Impulse kann sowohl auf Basis der Auskunft von Schüler*innen als auch von Lehrkräften als erfolgreich bewertet werden. Von 435 als mehrsprachig kodierten Schüler*innen lag eine Antwort auf die Frage „Hast du während der Weltreise mit Merle noch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen?“ vor. Es haben 275 (63,2 %) mehrsprachige Schüler*innen mit „Ja“ geantwortet. Weiterhin wurden die Lehrkräfte mit einer eigens entwickelten Skala nach ihrer Einschätzung gefragt, ob die Elemente der Unterrichtseinheit dafür geeignet waren, die Schüler*innen dazu anzuregen, ihre Familiensprachen zu nutzen (5 Items; 1 = überhaupt nicht geeignet; 4 = gut geeignet; $\alpha=0,84$). Mit einem Mittelwert von $M=3,13$ ($SD=0,70$) empfanden die Lehrkräfte die Elemente insgesamt als geeignet.

Die Umsetzungsgenauigkeit (Treatment-Adherence; O'Donnell 2008) wurde mithilfe von Videoaufnahmen oder Beobachtungen einer Sitzung der zweiten Interventionshälfte untersucht. Dabei wurden die Kernelemente der Intervention (z. B. Gruppentische, Einsatz von Promptkarten und anderem Interventionsmaterial, abwechselndes Lesen, Bearbeitung von Arbeitsblättern) anhand einer Checkliste mit zehn Items geprüft (1 = implementiert; 0 = nicht implementiert). Die Umsetzungsgenauigkeit war sehr hoch ($M=92,6\%$, $SD=11,6$, min: 60 %, max: 100 %). Von ursprünglich 38 Klassen wurde eine Klasse aufgrund einer niedrigen Umsetzungs-

⁴ Eine Systematisierung von Sprachen, Sprachfamilien und Dialekten findet sich in Klose (2014).

genauigkeit der Unterrichtsreihe (60 %; Cut-Off-Wert: <70 % nach Reinecker 2009) ausgeschlossen (detailliert in Decristan et al. 2022).

3.3 Instrument

Nach der meRLe-Leseintervention wurden die Schüler*innen per Fragebogen in einem geschlossenen Ja-Nein-Format gefragt „Hast du während der Weltreise mit Merle noch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen?“ und in einem offenen zweizeiligen Textfeld gebeten, ihre Antwort zu begründen („Warum?“).

3.4 Datenanalyse

Die Analyse der Gründe für die (Nicht-)Nutzung einer anderen Sprache als Deutsch während der meRLe-Leseintervention erfolgte mithilfe der deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Den Ausgangspunkt bildete das Kategoriensystem von Schastak et al. (2017), welches in Abschn. 2.3 beschrieben wurde. Induktive Anpassungen wurden iterativ durch den*die Hauptkodierer*in vorgenommen und von zwei Autorinnen sowie dem*der Zweitkodierer*in supervidierend begleitet.

Eine erste Kodierung des für diesen Beitrag verwendeten Materials mit dem System nach Schastak et al. (2017) zeigte, dass sich die drei Hauptkategorien *Individuum*, *Gruppe* und *Kontext* auch in den Begründungen einer (Nicht-)Nutzung der meRLe-Stichprobe wiederfanden. Die Kategorie *Individuum* wurde sowohl im Fall einer Nutzung (Tab. 1) als auch bei der Nicht-Nutzung (Tab. 2) vergeben, wenn sich die Begründung auf die eigene Person oder ihre Eigenschaften bezog, während bei *Gruppe* kodiert wurde, wenn die (Nicht-)Nutzung mit der Kleingruppe, mit Peers oder einer nicht konkretisierten Form von Gemeinschaft (z. B. „wir“) begründet wurde. Aufgrund der Unterschiede in den Interventionen wurde die Kategorie *Kontext* allerdings für die hier vorliegenden Daten um weitere Hauptkategorien (*Material* und *Zeit*) ergänzt, sodass er im adaptierten Kategoriensystem von drei Hauptkategorien repräsentiert wird: *Sprachangebot* (ehem. *Kontext*), *Material* und *Zeit(-mangel)*. Insbesondere die Kategorien *Sprachangebot* und *Material* reflektieren prominente konzeptuelle Aspekte der meRLe-Leseintervention. Als *Sprachangebot* wurden Gründe kodiert, die die Lehrkraft, den Klassenkontext oder die Leseintervention im Sinne einer Aufforderung, eines Angebots oder eines Verbots anführten. Die vierte Hauptkategorie umfasste sowohl bei der Nutzung als auch bei der Nicht-Nutzung das mehrsprachige *Material* (Promptkarten und Sprachlernstift). Die letzte Hauptkategorie, *Zeit*, wurde ebenfalls ergänzt und stellt einen Sonderfall dar, weil lediglich im Falle der Nicht-Nutzung mit einem Zeitmangel argumentiert werden konnte. Antworten, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten, wurden als *Sonstige* kodiert.

Darüber hinaus wurden ein Teil der Hauptkategorien in Subkategorien ausdifferenziert, sodass eine genauere Kodierung der Gründe innerhalb der Hauptkategorien möglich war. Bei der Nutzung (Tab. 1) wurden für die Hauptkategorien *Individuum*, *Gruppe* und *Material* jeweils drei Subkategorien definiert: *Kompetenz*, *Emotion*, *Sonstige*. Diese drei Subkategorien wurden für die Hauptkategorie *Individuum* deduktiv aus Schastak et al. (2017) übernommen und induktiv auf die Hauptkategorien

Tab. 1 Kategoriensystem der selbstberichteten Gründe – Nutzung

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele ^a |
|---|--|---|
| <i>Individualium:</i> Gründe für die Nutzung des Sprachangebots, die die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften und Einstellungen anführen | | |
| <i>Kompetenz</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die individuelle sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen oder das Sprechen selbst anführen | „Weil ich es kann“ „Weil es für mich leichter war“ „Weil ich manche Wörter nicht verstanden habe“ |
| <i>Emotion</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die positive Empfindungen bzw. Gefühlszustände der Sprache gegenüber oder die sprachbezogene Motivation anführen | „Weil es Spaß macht“ „Weil ich es wollte“ |
| <i>Sonstige</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die auf der Individuumsebene anzusetzen sind, aber weitere Faktoren neben Kompetenz und Emotion anführen oder nicht klar als Kompetenz oder Emotion verortet werden können, z. B. sich auf die Identität und Nationalität beziehen | „Weil ich Kroate bin“ „Weil das ist meine Sprache Urdu“ |
| <i>Gruppe:</i> Gründe für die Nutzung des Sprachangebots, die die Gruppe, Peers oder eine unspezifische Form von Gemeinschaft („wir“) anführen | | |
| <i>Kompetenz</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die gruppenbezogene sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen oder das Sprechen selbst anführen | „Weil mein Freund nicht so gut Deutsch kann“ „Weil jeder sich besser verstehen konnte“ |
| <i>Emotion</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die positive Empfindungen bzw. Gefühlszustände oder sprachbezogene Motivation der Gruppe anführen | „Weil es uns Spaß gemacht hat“ |
| <i>Sonstige</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die auf der Gruppenebene anzusetzen sind, aber weitere Faktoren neben Kompetenz und motivational-emotionale Gründe anführen oder nicht klar als Kompetenz oder Emotion verortet werden können, z. B. sich auf die Identität und Nationalität beziehen | „Weil wir in der Gruppe Italienisch waren“ |
| <i>Sprachangebot:</i> Gründe für die Nutzung des Sprachangebots, die die Lehrkraft oder den Klassenkontext anführen | | |
| <i>Aufforderung</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die das Sprachangebot als obligatorischen Teil der Intervention anführen | „Weil das die Aufgabe war“ |
| <i>Angebot</i> | Gründe für die Nutzung des Angebots, die das Sprachangebot als optionales Angebot der Intervention anführen | „Weil unsere Lehrerin erlaubt hat das wir unsere Muttersprache sprechen dürfen“ |
| <i>Material:</i> Antworten für die Nutzung, die auf das mehrsprachige Material (Promptschleifen, Sprachlernblätter etc.) hinweisen | | |
| <i>Kompetenz</i> | Gründe für die Nutzung, die die Nutzung des Materials anführen, mit der Begründung, dass individuelle sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen kompensiert oder verstärkt werden können | „Ja, weil wenn ich nicht ein Wort verstehe, dann nehme ich den Redestift“ |
| <i>Emotion</i> | Gründe für die Nutzung, die die Nutzung des Materials anführen, mit der Begründung, dass positive Empfindungen bzw. Gefühlszustände oder die sprachbezogene Motivation damit assoziiert werden | „Weil wir coole Stifte bekommen hatten [...]“ |
| <i>Sonstige</i> | Gründe für die Nutzung des Materials anführen, aber keine weiteren Faktoren oder andere Faktoren neben Kompetenz und motivational-emotionalen Gründen anführen | „Weil wir eine Promptkarte gekriegt haben“ |
| <i>Sonstige:</i> Gründe für die Nutzung des Sprachangebots, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können. Nicht verbindlicher Teil der Intervention sind (z. B. Spiele, Sprachimpulse: „Wegen unserer Runde wo wir bis 20 auf verschiedenen Sprachen gezählt haben“). Oder die Antwort beinhaltet keinen Grund („Einfach so“, „Weil es mir nicht“) | | |

Anmerkung

^a Die Ankerbeispiele sind den Schüler*innen-Antworten entnommen. Zur besseren Lesbarkeit wurde die Rechtschreibung korrigiert

Tab. 2 Kategoriensystem der selbstberichteten Gründe – Nicht-Nutzung

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele ^a |
|------------------------------|--|---|
| <i>Individual:</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Sprachangebots, die die eigene Person bzw. ihre Eigenschaften und Einstellungen anführen | |
| <i>Kompetenz</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Angebots, die individuelle sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen anführen | „Weil ich mich mit Deutsch verständigen kann“ „Weil ich meine sprach nicht so gut beherrsche“ |
| <i>Emotion</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Angebots, die negative Empfindungen bzw. Gefühlszustände oder die sprachbezogene Motivation anführen | „Ich hatte keine Lust“ „Weil das peinlich war“ „Weil ich mehr gern Deutsch rede als eine andere Sprache“ „Weil es mir nicht eingefallen ist“ |
| <i>Sonstige</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Angebots, die weitere Faktoren neben Kompetenz und motivational-emoionale Gründe anführen oder nicht klar als Kompetenz oder Emotion verortet werden können, z. B. sich auf die Identität und Nationalität beziehen | „Weil, kein anderer der meine Sprache spricht“ „Weil wir uns mit der deutschen Sprache besser verstanden haben [...]“ |
| <i>Gruppe:</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Sprachangebots, die die Gruppe, Peers oder eine unspezifische Form von Gemeinschaft („wir“) anführen | |
| <i>Kompetenz</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Angebots, die gruppenbezogene sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen anführen | „Keinen hat es interessiert eine andere Sprache zu sprechen“ |
| <i>Emotion</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Angebots, die negative Empfindungen bzw. Gefühlszustände oder die sprachbezogene Motivation der Gruppe anführen | |
| <i>Sonstige</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Angebots, die auf der Gruppenebene anzusiedeln sind, aber weitere Faktoren neben Kompetenz und Emotion anführen oder nicht klar als Kompetenz oder Emotion verortet werden können, z. B. sich auf die Identität und Nationalität beziehen | „Weil wir uns auf unsere Arbeit konzentriert haben“ |
| <i>Sprachangebots:</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Sprachangebots, die die Lehrkraft oder den Klassenkontext anführen („Weil wir nicht durftier“) | |
| <i>Material:</i> | Antworten für die Nicht-Nutzung, die auf das mehrsprachige Material (Promptsarten, Sprachlernstift) hinweisen | |
| <i>Kompetenz^b</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung, die die Nutzung des Materials anführen, mit der Begründung, dass individuelle sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenzen eine Barriere darstellen | Nein, weil ich nicht verstehe, was der Stift sagt |
| <i>Emotion^b</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung, die die Nutzung des Materials anführen, mit der Begründung, dass negative Empfindungen bzw. Gefühlszustände oder eine Demotivation damit assoziiert werden | Nein, weil der Stift uncool ist |
| <i>Sonstige</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung, die die Nutzung des Materials anführen, aber keine weiteren Faktoren oder andere Faktoren neben Kompetenz und motivational-emoionalen Gründen anführen | „Die Sprache war falsch auf der Promptkarte“ |
| <i>Sonstige:</i> | Gründe für die Nicht-Nutzung des Sprachangebots, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können. Oder die Antwort beinhaltet keinen Grund (“Das weiß ich nicht“, „Weil Baum“) | |

Anmerkungen

^a Die Ankerbeispiele sind den Schüler*innen-Antworten entnommen. Zur besseren Lesbarkeit wurde die Rechtschreibung korrigiert

^b Das Ankerbeispiel zu dieser Subkategorie findet sich nicht im Material, sondern wurde konstruiert. Im Zuge der iterativen Überarbeitungen des Kategoriensystems wurden die Subkategorien Kompetenz und Emotion auf diese Hauptkategorie übertragen. Während sich entsprechende Beispiele für das Kategoriensystem Nutzung im Datenmaterial finden helfen, trifft dies nicht auf die Nicht-Nutzung zu, da keine der Schüler*innen-Antworten zu dieser Kategorie passte

Gruppe sowie *Material* übertragen, weil sich in den vorliegenden Daten ähnliche Begründungsmuster abzeichneten. Das *Sprachangebot* umfasste die Subkategorien *Aufforderung* und *Angebot*. Die Antworten zur Nicht-Nutzung (Tab. 2) wurden in dieselben Subkategorien ausdifferenziert, wobei das Sprachangebot eine Ausnahme darstellt und hier lediglich ein Verbot auf Ebene der Hauptkategorie kodiert wurde.

Etwa 33 % des Materials wurden doppelt kodiert. Als Maß zur Urteilsübereinstimmung wurde das Kappa nach Brennan und Prediger (1981) verwendet und dieses sowohl für die Hauptkategorien als auch für die Subkategorien getrennt nach Nutzung und Nicht-Nutzung bestimmt. Die vier so errechneten Kappas sind mit einem Range von $\kappa_n = 0,75\text{--}0,95$ zufriedenstellend.

4 Ergebnisse

Insgesamt begründeten 374 (86,0%) der mehrsprachigen Schüler*innen ihre Antwort, ob sie während der Leseintervention eine andere Sprache als Deutsch gesprochen haben oder nicht (Tab. 3). Die Schüler*innen gaben in ihrer Antwort bis zu drei Gründe an, was zu insgesamt 432 Kodierungen führte. Bei der Nutzung betraf fast die Hälfte der Kodierungen das Individuum. Auch die Gruppe erwies sich

Tab. 3 Deskriptive Befunde für selbstberichtete Gründe der (Nicht-)Nutzung

| Kategorien | Nutzung | | Nicht-Nutzung | | Gesamt | |
|-----------------------------------|----------|----------------|---------------|----------|----------|----------|
| | <i>n</i> | % ^a | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| <i>Individuum</i> | 133 | 47,0 | 57 | 38,3 | 190 | 44,0 |
| <i>Kompetenz</i> | 55 | 41,4 | 39 | 68,4 | 94 | 49,5 |
| <i>Emotion</i> | 64 | 48,1 | 12 | 21,1 | 76 | 40,0 |
| <i>Sonstige</i> | 14 | 10,5 | 6 | 10,5 | 20 | 10,5 |
| <i>Gruppe</i> | 96 | 33,9 | 69 | 46,3 | 165 | 38,2 |
| <i>Kompetenz</i> | 60 | 62,5 | 54 | 78,3 | 114 | 69,1 |
| <i>Emotion</i> | 7 | 7,3 | 1 | 1,4 | 8 | 4,8 |
| <i>Sonstige</i> | 29 | 30,2 | 14 | 20,3 | 43 | 26,1 |
| <i>Sprachangebot</i> ^b | 13 | 4,6 | 2 | 1,3 | 15 | 3,5 |
| <i>Aufforderung</i> | 6 | 46,2 | / | / | / | / |
| <i>Angebot</i> | 7 | 53,8 | / | / | / | / |
| <i>Material</i> | 21 | 7,4 | 2 | 1,3 | 23 | 5,3 |
| <i>Kompetenz</i> | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 1 | 4,3 |
| <i>Emotion</i> | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 1 | 4,3 |
| <i>Sonstige</i> | 19 | 90,5 | 2 | 100,0 | 21 | 91,3 |
| <i>Sonstige</i> | 20 | 7,1 | 17 | 11,4 | 37 | 8,6 |
| <i>Zeit</i> ^c | / | / | 2 | 1,3 | 2 | 0,5 |
| <i>Gesamt</i> | 283 | (100,0%) | 149 | (100,0%) | 432 | (100,0%) |

Anmerkung

^a Die Hauptkategorien eines Kategoriensystems (Nutzung bzw. Nicht-Nutzung) ergeben zusammen 100 %, während die Subkategorien *einer* Hauptkategorie zusammen 100 % ergeben.

^b *Sprachangebot* wurde bei den Begründungen für eine Nicht-Nutzung lediglich als Hauptkategorie (Verbot) kodiert und daher nicht nach Subkategorien ausdifferenziert.

^c *Zeit* wurde lediglich als Grund für eine Nicht-Nutzung des Angebots benannt

als ein häufig genannter Faktor in den Selbstberichten der Schüler*innen. Etwa ein Drittel der Kodierungen entfiel auf die Gruppenebene. *Sprachangebot* und *Material* wurden hingegen deutlich seltener genannt. Bei der Nicht-Nutzung zeigte sich deskriptiv ein anders gewichtetes Begründungsmuster. Hier entfiel fast die Hälfte der Antworten auf Gründe, die der *Gruppe* zugeordnet wurden. Etwas mehr als ein Drittel wurde auf der *Individuumsebene* verortet. *Sprachangebot* und *Material* waren bei der Nicht-Nutzung mit nur je zwei Kodierungen kaum vertreten. Schließlich entfielen 37 (8,6%) der Begründungen für die Nutzung und Nicht-Nutzung auf die Hauptkategorie *Sonstige*.

Bei der Begründung der Nutzung einer anderen Sprache als Deutsch entfielen auf der *Individuumsebene* etwa die Hälfte der Kodierungen auf die Subkategorie *Emotion*. Diese Subkategorie war im Vergleich zu den anderen Subkategorien der Nutzung deskriptiv am häufigsten vertreten ($n=64$). Antworten der Schüler*innen umfassten die Emotionen und sprachbezogene Motivation und adressierten positive Empfindungen und Gefühlszustände bezogen auf die Familiensprache (z. B. „Weil es Spaß macht“). Mit etwa 40% ist auch die individuelle *Kompetenz* ein häufiger Grund für die Nutzung auf *Individuumsebene*. Antworten dieser Kategorie adressierten bei der Nutzung die wahrgenommene eigene Fähigkeit in der Familiensprache (z. B. „Weil ich noch eine andere Sprache sprechen und verstehen kann“), eine Sprachasymmetrie zwischen der Familiensprache und dem Deutschen zugunsten der Familiensprache (z. B. „Weil es für mich leichter war“) oder fehlende Deutsch-Kompetenzen (z. B. „Weil ich nicht alles auf Deutsch übersetzen konnte“).

Auf der *Gruppenebene* wurde am häufigsten die *Kompetenz* genannt (62,5%). Hier konnten ähnliche Begründungsmuster identifiziert werden wie auf der *Individuumsebene*: Die wahrgenommene Kompetenz der Gruppe wurde beispielsweise damit geäußert, dass Gruppenmitglieder die Sprache sprechen können (z. B. „Weil alle im meiner Gruppe meine Sprache kennen“). Sprachasymmetrien äußerten sich darin, dass im Falle einer Nutzung das Sprechen der Familiensprache einfacher war (z. B. „Weil wir manche Wörter auf Türkisch besser verstehen können“). Auch die mangelnde Deutsch-Kompetenz von Gruppenmitgliedern wurde angesprochen (z. B. „Weil ich einen Partner hatte, der nicht gut Deutsch reden kann, sondern Kurdisch“). Darüber hinaus wurde das Helfen angeführt (z. B. „Weil wir uns mit der Sprache helfen konnten“). Schließlich entfielen viele Begründungen auf die Subkategorien *Gruppe – Sonstige* ($n=29$) und *Material – Sonstige* ($n=19$).

Für die Nicht-Nutzung wurde die *Kompetenz der Gruppe* als am häufigsten vorkommende Begründung identifiziert ($n=39$). Auch hier finden sich die Begründungsmuster sprachliche und aufgabenbezogene Kompetenz im Deutschen (z. B. „Weil wir nur deutsch sprechen müssen um es zu wissen was es bedeutet“), Sprachasymmetrien zugunsten des Deutschen (z. B. „Weil wir uns mit der Deutschen Sprache besser verstanden haben bei Merle“) und wahrgenommene fehlende Kompetenz in der Familiensprache (z. B. „Weil die anderen es nicht verstehen“). Darüber hinaus wurden viele der Gründe als Kompetenz auf *Individuumsebene* identifiziert ($n=54$). Innerhalb der Hauptkategorie *Individuum* begründeten Schüler*innen eine Nicht-Nutzung des Angebots aufgrund von wahrgenommener *Kompetenz* im Deutschen (z. B. „Weil ich mich mit Deutsch verständigen kann“). Sprachasymmetrien äußerten sich im Falle einer Nicht-Nutzung darin, dass das Sprechen auf Deutsch

leichter fällt (z. B. „Weil ich Deutsch besser verstehe“). Auch fehlende Kompetenzen in der Familiensprache wurden bei der Nicht-Nutzung thematisiert (z. B. „Weil ich Arabisch nicht reden kann“). Negative *Emotionen* und sprachbezogene Motivation waren sowohl auf der Individuums- ($n=12$) als auch auf der Gruppenebene ($n=1$) deskriptiv als Grund einer Nicht-Nutzung kaum vertreten.

Von 432 Kodierungen je Haupt- und Subkategorie wurden 121 (14,0%) auf Haupt- und Subkategorie-Ebene als *Sonstige* kodiert, wobei die meisten Kodierungen für eine Nutzung auf *Individualebene* und *Material* und Kodierungen für die (Nicht-)Nutzung auf *Gruppenebene* sowie die Hauptkategorie *Sonstige* entfielen. Da es sich um einen relativ hohen Anteil handelt, wurden diese in einem zweiten Schritt gesondert nach dem Prinzip der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) analysiert. Hierbei wurden keine Kategorien vordefiniert. Stattdessen wurden die Kategorien vollständig aus dem Material heraus entwickelt, indem Antworten thematisch sortiert und gruppiert wurden. Die Analyse erfolgte iterativ und die Einordnung aller Antworten wurde konsensuell vorgenommen. Hierbei wurden zwei neue Hauptkodierer*innen von denselben Autorinnen supervidierend begleitet.

Die Analyse der Hauptkategorie *Sonstige* ergab, dass in 19 Antworten der Grund für eine (Nicht-)Nutzung nicht zugänglich war (z. B. „Keine Ahnung“). Die verbleibenden Antworten dieser Kategorie ($n=16$) waren nicht interpretierbar (z. B. „Weil Baum“).

Ein näherer Blick auf die *Sonstigen* Kodierungen als Subkategorie auf *Gruppenebene* ($n=29$) sowie bezogen auf das *Material* ($n=19$) zeigte, dass im Großteil der Antworten keine spezifische Funktion als Grund für die Nutzung einer anderen Sprache als Deutsch angegeben wurde, sondern nur das Vorhandensein der Gruppe ($n=17$; z. B. „Weil wir eine Gruppe gemacht haben“) oder des Materials ($n=20$; z. B. „Für die Promptkarten“) benannt wurden.

Schließlich zeigte sich für eine Nutzung auf *Individuumsebene*, dass neben den Kompetenzen und Emotionen auch die sprachliche Biografie bzw. sprachliche Identität der Schüler*innen relevant war. So verwiesen neun Schüler*innen auf ihre eigene Muttersprache (z. B. „Ist meine Muttersprache“) oder Nationalität (z. B. „Weil ich Kroatie bin“) sowie die ihrer Eltern (z. B. „Meine Mama und mein Papa können Türkisch“).

5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte Angaben von mehrsprachigen Grundschüler*innen zur (Nicht-)Nutzung ihrer Familiensprachen während einer Leseintervention im Deutschunterricht. Um mehrsprachige Interaktion anzuregen, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie zentrale Impulse umgesetzt, die in der Forschung diskutiert werden (z. B. Schüler-Meyer et al. 2019). Hierzu wurden Kleingruppen mit Sprachpartnerschaften gebildet, mehrsprachiges Material und entsprechende Medien eingesetzt sowie ein mehrsprachigkeitsfreundliches Klassenklima etabliert. Anhand von Fragebogendaten wurde untersucht, welche Gründe für die (Nicht-)Nutzung der Familiensprache während der Intervention angeführt wurden. Der Beitrag

ergänzt damit bisherige Forschung, indem erstmals Befunde (a) aus dem Unterricht in Regelschulklassen mit einer Vielzahl variierender Sprachen und (b) anhand einer umfangreichen Stichprobe (435 Grundschüler*innen) vorgelegt werden.

Den theoretischen Rahmen hierfür stellten die drei Faktoren für die Sprachmodi von Grosjean (2020) dar. Ergänzend wurde das von Schastak et al. (2017) verwendete Kategoriensystem aus einem außerunterrichtlichen Trainingskontext mit türkisch-deutschsprachigen Grundschüler*innen adaptiert. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Kodierungen auf, dass sich die drei Faktoren *Individuum*, *Interaktionspartner*in* (bzw. *Gruppe*) und *Kontext* auch empirisch wiederfinden lassen und dass die Kodierungen mit großer Mehrheit diesen Faktoren zugeordnet werden konnten.

Kompetenz wurde als häufigster Grund für die Nutzung des mehrsprachigen Angebots von den Schüler*innen benannt – sowohl auf *Individuums-* als auch auf *Gruppenebene*, was sich mit den Befunden von Schastak et al. (2017) deckt. Schüler*innen, die eine Nutzung angaben, beriefen sich in ihren Angaben auf ihre Kompetenz in der Familiensprache sowie auf eine Erleichterung für sich selbst oder für ihre Sprachpartner*innen. Dieser Einblick weist darauf hin, dass diese Schüler*innen ihre Sprache als Ressource wahrnehmen und nutzen und entspricht den angenommenen kommunikativen und kognitiven Funktionen von Mehrsprachigkeit (z. B. García 2009; Halai 2009; Jakisch 2015; Moschkovich 2007).

Für die Nutzung von Familiensprachen scheint die Kleingruppenarbeit mit Sprachpartner*innen ein wichtiger Baustein zu sein, da die Schüler*innen häufig mit Kompetenz auf Gruppenebene argumentierten. Dass Schüler*innen, die neben der Unterrichtssprache noch eine weitere Sprache teilen, in Kleingruppen zusammenarbeiten, ist allerdings keine Garantie für die Sprachnutzung. Ergänzende Analysen zeigten, dass 24,9 % der mehrsprachigen Schüler*innen *mit* Sprachpartner*innen das Angebot nicht nutzten. Im Einklang mit diesem Befund war die Kompetenz ein häufig angegebener Grund für die Nicht-Nutzung, bspw., weil eine ausreichende Kompetenz auf Deutsch oder die mangelnde Kompetenz in der Familiensprache wahrgenommen wurde. Entsprechend fungierte die Familiensprache für diese Schüler*innen nicht als zusätzliche Ressource.

In den Selbstberichten der Schüler*innen wurden die *individuellen Emotionen* häufig als Grund für eine Nutzung angegeben, *gruppenbezogene Emotionen* wurden vergleichsweise selten kodiert. Darüber hinaus führten einige Schüler*innen ihre sprachliche Identität als Grund für eine Nutzung an. Nur wenige Schüler*innen äußerten negative Gefühle gegenüber der Familiensprache als Grund für die Nicht-Nutzung. Auch in Krumms (2009) Überblick über die Bedeutung der Familiensprachen zeigte sich die Bedeutung sprachliche Identität und die meisten Befragten hatten eine positive Einstellung zu ihrer Familiensprache. In Schastak et al. (2017) benannten Schüler*innen als Begründung für eine (Nicht-)Nutzung etwa gleich häufig positive und negative Emotionen gegenüber ihrer Familiensprache Türkisch. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Nutzung der Familiensprache unter ganz individuellen Bedingungen als zusätzliche sprachliche Ressource wahrgenommen und genutzt wird, bspw., wenn Schüler*innen sich selbst als fähige Sprecher*innen wahrnehmen oder positive Emotionen gegenüber der Sprache haben.

Die vergleichsweise seltenen Begründungen einer (Nicht-)Nutzung der Familiensprachen mit dem Kontext (9,3 %) deuten darauf hin, dass der Kontext selbst

nicht zentral im Bewusstsein der Schüler*innen verortet ist. Die Wirkungen des Kontextes sind jedoch komplex und beispielsweise auch mit der Wahrnehmung der individuellen Kompetenzen und Emotionen verknüpft (z. B. Krumm 2009). So kann ein geringeres Ansehen einer Sprache dazu beitragen, dass Familiensprachen abgewertet und nicht als für den Kontext angemessen oder für sich selbst als hilfreich bewertet werden (z. B. Planas 2007). Vor diesem Hintergrund sollte der Kontext an sich nicht als weniger entscheidend angesehen werden. Innerhalb der Begründungen auf Kontext-Ebene ist das mehrsprachige Material der am häufigsten benannte Faktor, wenn auch das hier genutzte Sprachmaterial zu geringerer Benennung führte als erwartet, da es ein prominenter Baustein in der meRLe-Intervention war.

Schließlich zeigen die Ergebnisse auf, dass sich die Häufigkeit der kodierten Faktoren *Individuum* und *Gruppe* zwischen Nutzung und Nicht-Nutzung unterscheidet. So werden für eine Nutzung häufiger individuelle Gründe herangezogen, während für eine Nicht-Nutzung häufiger die Gruppe als Grund von den Schüler*innen benannt wurde. Um zu prüfen, ob sich die Kodierungen der beiden Hauptkategorien *Individuum* und *Gruppe* zwischen der Nutzung und Nicht-Nutzung unterscheiden, wurde ein 2×2 Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Im Ergebnis zeigen sich signifikante Unterschiede in den Häufigkeiten, verbunden mit einer geringen Effektstärke ($X^2 = 5,39$, $p = 0,020$, $w = 0,12$). Damit zeigen die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags auch auf, dass allein auf Basis von Gründen für eine Nutzung nicht umgekehrt unmittelbar auf die Gründe für eine Nicht-Nutzung geschlossen werden kann. Vielmehr erscheint es lohnenswert, differenzierter Gründe für die Nutzung oder Nicht-Nutzung zu erfassen.

5.1 Limitationen und Forschungsdesiderate

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine Unterrichtseinheit, welche verschiedene Impulse zur Anregung mehrsprachiger Interaktion im Unterricht nutzt. Inwiefern einzelne Komponenten relevant sind oder gerade ihre Kombination zu den angegebenen Gründen für eine Nutzung der Familiensprachen führt, kann mit der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden. Dafür würde sich ein Interventionsdesign eignen, das einzelne Impulse zur Anregung mehrsprachiger Interaktion systematisch variiert.

Weiterhin ist als Limitation zu nennen, dass die Ergebnisse auf knappen Selbstberichten der Schüler*innen basieren, sodass keine ausführlichen Begründungsmuster, wie zum Beispiel die individuelle Bedeutung, Rangfolge und Kombination angegebener Gründe, analysiert wurden. Für eine vertiefende Analyse eignen sich beispielsweise (narrative) Interviews (Rühlmann 2021; Stratilaki-Klein 2016), während individuelle Bedeutung und Rangfolge aller Gründe perspektivisch mit einer quantitativen Befragung untersucht werden können.

Schließlich könnte in zukünftigen Vorhaben geprüft werden, welche Bedeutung die tatsächlichen mündlichen und schriftlichen (bildungssprachlichen) Kompetenzen für die (Nicht-)Nutzung von Familiensprachen haben. Dafür eignet sich bspw. ein Abgleich zwischen den Selbstberichten der Schüler*innen mit anderen Daten wie z. B. mit Kompetenztests, Beobachtungs- oder Befragungsdaten.

5.2 Praktische Implikationen

Kooperatives Lernen wird in vielen Fächern und Klassenstufen eingesetzt, sodass das Konzept prinzipiell (Sprachpartnerschaften, Wertschätzung und zweisprachiges Material) auch ohne Leseintervention auf weitere Kontexte übertragen werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass Impulse zur Nutzung von Familiensprachen Schüler*innen positive Emotionen und Kompetenzerleben ermöglicht. Die Vielfalt der angegebenen Gründe verdeutlicht die Individualität der Schüler*innen bei der Entscheidung für oder gegen mehrsprachige Interaktion. Dies zeigt einerseits, dass das Angebot mehrsprachiger Interaktion nicht für alle Schüler*innen geeignet ist und stärkt den Ansatz der Intervention, mehrsprachige Interaktion als Option und nicht als verpflichtenden Teil einer Unterrichtsmethode zu gestalten. Andererseits zeigt es auf, dass Lehrkräfte bei der Anregung mehrsprachiger Interaktion auf unterschiedliche Gründe und Barrieren eingehen können. Das Reziproke Lehren scheint ein geeigneter Rahmen zu sein, um Impulse für die Nutzung der Familiensprachen in einem normalerweise einsprachig geprägten Unterricht anzuregen, wobei Kleingruppenarbeit, wahrgenommene Kompetenzen und mehrsprachiges Material als Impulse für die Nutzung bzw. zur Überwindung von wahrgenommenen Barrieren aufgegriffen werden können. Diese Impulse decken sich mit den Vorschlägen von Meyer et al. (2016) und Woerfel (2020).

Im Unterricht können Kleingruppen mit geteilten Sprachen niedrigschwellig gebildet werden, sofern passende Sprachpaare in der Klasse vorhanden sind. Insbesondere für Seiteneinsteiger*innen aus derselben sprachlichen Herkunftsregion, die aufgrund von Kriegen und Naturkatastrophen phasenweise in größerer Zahl in das Schulsystem des Aufnahmelandes eintreten, könnten Sprachpartnerschaften in Kleingruppen eine Möglichkeit sein, vorhandene Sprachkompetenzen der Schüler*innen zu nutzen.

Um die Familiensprache in der Wahrnehmung der Schüler*innen als kommunikative oder kognitive Ressource zu stärken oder überhaupt als Ressource wahrnehmbar bzw. erlebbar zu machen, könnten Schüler*innen von einem Einbezug ihrer Familiensprachen im Unterricht profitieren. Dies muss nicht auf Kosten von anderen Unterrichtsinhalten geschehen, sondern kann niedrigschwellig durch einen Abbau von Sprachverboten im Unterricht (Krumm 2016), mithilfe von mehrsprachigem Material, aber auch mit eigens erstellten Glossaren und Apps sowie automatisierten Übersetzungen erfolgen. Bereits Meyer et al. (2016) und Woerfel (2020) haben die Bedeutung von mehrsprachigem Material und digitalen Medien als Impuls für den Einbezug von Familiensprachen betont.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betref-

fende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364–373.
- Bien, O. (2012). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik* (S. 133–160). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Binanzer, A., & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- BiSS-Trägerkonsortium (2020). *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? https://kups.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf. Zugegriffen: 19. Apr. 2022.
- Brennan, R.L., & Prediger, D.J. (1981). Coefficient kappa. Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- de la Colina, A.A., & del Pilar García, M.M. (2009). Oral interaction in task-based EFL learning. The use of the L1 as a cognitive tool. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3–4), 325–345.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Decristan, J., Schastak, M., Reitenbach, V., & Rauch, D.P. (2021). Außerunterrichtliches Peer Tutoring mit deutsch-türkischsprachigen Grundschulkindern. Umsetzungsgenauigkeit und Umfang von biligualer Interaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 841–860.
- Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K., Köhler, C., & Rauch, D.P. (2022). Linguistically responsive reciprocal teaching in primary school: effectiveness of an intervention study on students' reading competence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2141757>.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 69–88). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fung, I., Wilkinson, I., & Moore, D. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13, 1–31.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 9–22.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5, 6–13.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D.P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Hacker, D.J., & Tenen, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699–718.

- Halai, A. (2009). Politics and practice of learning mathematics in multilingual classrooms: lessons from Pakistan. In R. Barwell (Hrsg.), *Multilingualism in mathematics classrooms: global perspectives* (S. 47–62). Bristol: Multilingual Matters.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Education Research*, 66, 99–136.
- Henschel, S., Heppt, B., Weirich, S., Edele, A., Schipolowski, S., & Stanat, P. (2019). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB Bildungstrend 2017: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 295–336). Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Jakisch, J. (2015). Mehrsprachigkeitsförderung über die 1. Fremdsprache: Der Beitrag des Faches Englisch. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 44(2), 20–33.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer.
- Klose, A. (2014). *Sprachen der Welt: Ein weltweiter Index der Sprachfamilien, Einzelsprachen und Dialekte, mit Angabe der Synonyma und fremdsprachigen Äquivalente*. Berlin: De Gruyter.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit—The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). Wiesbaden: VS.
- Krumm, H.-J. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 59–68). Opladen: Budrich.
- Leseman, P. M., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit—The Bilingualism Controversy* (S. 289–316). Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2), 1–10.
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I., & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 13–25.
- Meyer, M., & Prediger, S. (2011). The use of first language Turkish as a resource. A German case study on chances and limits for building conceptual understanding. In M. Setati, T. Nkambule & L. Goosen (Hrsg.), *Proceedings of the ICMI Study 21 Mathematics and language diversity* (S. 225–234). Sao Paulo: University Press.
- Meyer, M., Prediger, S., César, M., & Norén, E. (2016). Making use of multiple (non-shared) first languages: State of and need for research and development in the European language context. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, M. S. Phakeng, P. Valero & M. Villavicencio Ubillús (Hrsg.), *Mathematics education and language diversity. The 21st ICMI study* (S. 47–66). Heidelberg: Springer.
- Moschkovich, J. (2007). Using two languages when learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 121–144.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78, 33–84.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Planas, N. (2007). The discursive construction of learning in a multiethnic school: perspectives from non-immigrant students. *Intercultural Education*, 18(1), 1–14.
- Planas, N., & Setati, M. (2009). Bilingual students using their languages in the learning of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(3), 36–59.
- Prediger, S., Uribe, A., Wagner, J., Krause, A., & Redder, A. (2021). Sieben Sprachen im Sachfachunterricht – Ansätze zum Einbezug nicht-geteilter mehrsprachiger Ressourcen zum Aufbau von Konzeptverständnis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 165–194.
- Reinecker, H. (2009). Therapieforchung. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen* (S. 84–99). Heidelberg: Springer.

- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.
- Rühlmann, L. (2021). Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen. Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 448–461.
- Schastak, M. (2020). *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen*. Leverkusen: Budrich.
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D., & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Nutzung oder Nicht-Nutzung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 213–235.
- Scheele, A. F., Leseman, P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140.
- Schnitzer, K. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- 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, 317–339.
- Spörer, N., Koch, H., Schünemann, N., & Völlinger, V. (2016). *Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung des verstehenden und motivierten Lesens*. Göttingen: Hogrefe.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitkategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 516–531.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 37(4), 760–770.
- Stratilaki-Klein, S. (2016). Migration, Identität und Rekonstruktionen: vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit? In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 162–183). Opladen: Barbara Budrich.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251–274.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Interaktion. Formen, Störungen, Paradoxien* (13. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Wischmeier, I. (2012). Primary school teachers' beliefs about bilingualism. In J. König (Hrsg.), *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation—connections to knowledge and performance development and change* (S. 171–189). Münster: Waxmann.
- Woerfel, T. (2020). Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A3_final.pdf. Zugegriffen: 3. Jan. 2022.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.