

Rezensionen

Ausgabe 21, Rezension 1, Juni 2021

Andrea Bambek (Universität Erfurt) rezensiert:

**Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique P. (Hrsg.) (2020):
Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, 373 Seiten. ISBN 978-3-658-20285-9 (eBook).**

Das Handbuch gibt in sieben thematischen Kapiteln (bestehend aus insgesamt 54 Einzelbeiträgen) einen Überblick über den Stand der Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit und Bildung. Die Beiträge beleuchten aus unterschiedlichen Disziplinen mit theoretischem oder empirischem Fokus die Komplexität des Themenfeldes und beruhen überwiegend auf Forschungsergebnissen, die im Rahmen des Forschungsschwerpunkts „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ entstanden sind¹. Die Herausgeberinnen bringen einleitend (S. 1) die langwierige fachliche, gesellschaftliche und bildungspolitische Debatte pointiert auf den Punkt: Es lasse sich eben nicht sagen können, Mehrsprachigkeit sei schlecht für die Bildung, ebenso wenig gilt die Aussage, Mehrsprachigkeit sei gut für die Bildung in dieser Absolutheit. Vielmehr bedarf es fundierter Beiträge aus unterschiedlichen Fachgebieten und Forschungstraditionen, die ein detailliertes Bild über diesen komplexen Forschungsgegenstand geben. Dementsprechend heißt es in der Zielsetzung: „Beleuchtet wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeitsentwicklung für Individuen, Bildungssysteme und Gesellschaften. Erst das Verständnis dieser drei Entitäten sowie die Interdependenzen zwischen ihnen ermöglicht auch das Verstehen der Beziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Bildung.“ (S. 2).

In dieser Rezension wird der Blick in erster Linie aus der Sicht der Lehramtsausbildung auf das Gesamtwerk und auf die einzelnen Kapitel gerichtet. Dieser Herangehensweise ist die etwas ausführlichere Betrachtung mancher Beiträge, insbesondere der Grundlagen (Kapitel 1), der Mehrsprachigkeit im Kontext von Lehren und Lernen (Kapitel 4) und der professionellen Kompetenzen (Kapitel 5) geschuldet.

Im **Kapitel 1 „Grundlegende Begriffe und Konzepte“** werden in sechs Einzelbeiträgen ausgewählte Termini aus dem Themenbereich erläutert. Am Anfang steht der einführende Aufsatz von **François Grosjean** mit dem Thema „Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit“. Zu Beginn wird mit landläufigen Mythen zur Mehrsprachigkeit aufgeräumt (so etwa mit dem Glauben, dass Zwei- und Mehrsprachige ihre Sprachen perfekt beherrschen u.v.m.). Es wird eine Definition herausgearbeitet, die den aktuellen Forschungsstand widerspiegelt. Des Weiteren werden u.a. das Komplementaritätsprinzip, Sprachmodi und Sprachentwicklung von zwei- und mehrsprachigen Personen beleuchtet. Der Beitrag bietet einen kurzen, auch für Anfänger/innen verständlichen Einstieg in die Thematik. Um „Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen“, u.a. um Modelle des herkunftssprachlichen Unterrichts, geht es im Beitrag

¹ Das Projekt wurde von 2013 bis 2020 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und enthielt 21 Forschungsprojekte. Die Koordinierungsstelle hatte Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin inne.

von **Grit Mehlhorn**. Deutlich wird aus dem Aufsatz, wie wichtig das Thema gerade im schulischen Kontext ist und dass es trotz der verstärkten Forschungsinteressen und -aktivitäten der letzten Jahre in Deutschland reichlich Desiderata (v.a. in der Didaktik) gibt. **Sarah McMonagle** befasst sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit und autochthone Minderheiten. Der Fokus liegt dabei auf der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und ihrer Relevanz für die Bildung. Hierbei zeigt die Autorin, dass die Charta auf der einen Seite dazu beiträgt, dass Mehrsprachigkeit mehr und mehr als Normalfall angesehen wird, dass aber auf der anderen Seite in der Praxis etwa der Unterricht in den Minderheitensprachen bei weitem nicht überall und auf allen Stufen gewährleistet wird. Ebenso zeigt sich, dass sog. Migrantensprachen bei Fördermaßnahmen nicht inbegriffen sind und sich Kontrollmechanismen des Europäischen Parlaments mehr als beschränkt erweisen. Im Beitrag von **Daniela Esser** mit dem Titel „Fremdsprachen“ wird zunächst eine knappe, präzise und gut lesbare Begriffsunterscheidung zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache unternommen. Begrüßenswert ist der Hinweis darauf, dass die scharfe Trennung zwischen Zweit- und Fremdsprache nicht immer möglich ist und dass es fließende Übergänge geben kann. Im weiteren Verlauf werden der Fremdsprachenunterricht in Deutschland und Europa beleuchtet, Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden präsentiert und ein Überblick über wichtige Forschungsthemen und Publikationsorgane in der Fremdsprachenforschung gegeben. **Georges Lüdi** behandelt das Thema „Lingua franca“. Zu Beginn geht es um das Englische und seine Rolle vor allem in der akademischen Welt und für den wissenschaftlichen Austausch. Mit dem Beispiel „Fremdarbeiteritalienisch“ in der Schweiz lenkt Lüdi die Aufmerksamkeit auf weniger bekannte Sprachen und Varietäten, die als *lingue franche* fungieren (so z.B. Russisch in Osteuropa, aber auch (Misch)Formen des Türkischen unter deutschen Jugendlichen). Als gemeinsames Charakteristikum der vorgestellten *lingue franche* stellt Lüdi ihre Hybridität heraus. **Imke Lange** nimmt den seit einigen Jahren kontrovers diskutierten Begriff „Bildungssprache“ in den Fokus. Einleitend zeichnet sie den Forschungsdiskurs im deutschsprachigen Kontext nach. Dieser knüpft an den englischsprachigen Diskurs an (etwa Cummins' *Basic Interpersonal Communicative Skills* und *Cognitiv Academic Language Proficiency* u.a.). Im deutschsprachigen Diskurs wird der Begriff mit weiteren Konzepten ergänzt. Zu ihnen gehören die gesellschaftliche Teilhabe durch Bildungssprache (Habermas) oder das inzwischen in der Lehreraus- und fortbildung häufig verwendete Koch-Oesterreicher-Modell der konzeptuellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Danach werden ausgewählte disziplinäre Sichtweisen auf das Konstrukt Bildungssprache erläutert. So wird etwa aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gefragt, wie Sprache im Unterricht verwendet wird, welche Fertigkeiten von Schüler/innen in Bezug auf Bildungssprache erwartet werden und wie deren Aufbau gefördert werden kann. Aus soziolinguistischer Perspektive wird gefragt, welche Gruppen auf der Basis bestimmter sozialer Merkmale einen erschwerten Zugang zum bildungssprachlichen Register haben. Die sprachdidaktische Perspektive fragt danach, wie bildungssprachliche Kenntnisse erworben werden und die Erwerbsprozesse in Bildungseinrichtungen unterstützt werden können.

Kapitel 2 „Theorien und Modelle zur Mehrsprachigkeit – disziplinäre Perspektiven“ versammelt insgesamt sieben Beiträge, die durch ihren multiperspektivischen Zugang eine Art Grundlage für folgende Kapitel des Sammelbandes bieten, aber auch als Ausgangspunkt für weitere vertiefende Studien dienen können. Die vorgestellten Modelle befassen sich mit dem Lernprozess bei Mehrsprachigen, mit Faktoren, die diesen beeinflussen und mit Folgen von Mehrsprachigkeit. Angeordnet sind die Beiträge in Anlehnung an Bronfenbrenners ökosystemisches Modell in sich erweiternden Kreisen (das modifizierte Modell veranschaulichen

die Herausgeberinnen auf S. 5). Im inneren Kern steht die neurophysiologische Forschung. Der Beitrag von **Michaela Sambanis** zeigt z.B. auf, wie Mehrsprachigkeit bestimmte Funktionsweisen des Gehirns beeinflusst und benennt Vor- und Nachteile der Mehrsprachigkeit aus neurophysiologischer Sicht. Zu den Nachteilen gehört etwa der kleinere Wortschatz, in Bezug auf die Einzelsprachen, zu den Vorteilen eine gewisse Schutzwirkung etwa vor Demenz oder Schlaganfall. Im nächsten Kreis nach Bronfenbrenner spielen Umwelteinflüsse eine bedeutende Rolle. Darauf folgt die erziehungswissenschaftliche Schicht und schließlich kommen in den äußeren Schichten sprach- und sozialwissenschaftliche Aspekte zum Tragen. **Volker Hinnenkamp** nimmt mit dem Thema „Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis“ die soziolinguistische Perspektive ein. Im Beitrag geht es u.a. um Formen von sprachlicher Hybridität. Besonders illustrativ sind in diesem Zusammenhang die im Abschnitt 4.3 vorgestellten „polylingualen Basteleien“. **Sara Fürstenau** befasst sich mit Mehrsprachigkeit aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Im Beitrag werden u.a. der Begriff und das Konzept *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* erläutert. Zu Charakteristika des Spracherwerbs bei Kindern aus Migrantenfamilien gehören Faktoren wie: „die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrant/innensprachen, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl.“ (S. 87). **Claudia Maria Riehl** beleuchtet die Mehrsprachigkeit aus kontaktlinguistischer Sicht. Zu Beginn wird ein kurzer definitorischer Überblick über den Terminus *Sprachkontakt* gegeben. Klar wird aus der Einführung auch, dass der Schwerpunkt bei der Sprachkontaktforschung eher auf historischen und typologischen Untersuchungen liegt, wobei neuere Forschungen auch Sprachkontakt in der Migration im Fokus haben. Im Weiteren werden Phänomene der Kontaktlinguistik wie *Transfer*, *Entlehnung* und *Code-Switching* gut verständlich erklärt und mit Beispielen illustriert. Das Fazit am Ende des Beitrags fasst sehr prägnant zusammen, was im Handbuch über Disziplingrenzen hinweg anklingt²: Sprachkontakt und Sprachmischung sind in mehrsprachigen Gesellschaften natürliche Phänomene und Mehrsprachige verfügen über ein reichhaltiges und vielfältiges sprachliches Repertoire, die sie in verschiedenen Kontexten einsetzen. Aus der Sicht der Angewandten Linguistik stellt **Britta Hufeisen** die Entwicklung von Modellen zum Mehrsprachenlernen forschungsgeschichtlich vor und erläutert ausführlich ihr Faktorenmodell. Diskutiert werden des Weiteren Theorie-Praxis-Fragen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Mehrsprachenmodellen. Der Beitrag von **Ulrike Jessner-Schmid und Elisabeth Allgäuer-Hackl** behandelt das „Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit“, das auf der ursprünglich in den Naturwissenschaften entwickelten Systemtheorie basiert. **Birger Schnoor** stellt das Modell der intergenerationalen Integration vor. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem theoretischen Mechanismus und den sozialen Bedingungen, die den Erhalt der Herkunftssprache begünstigen.

Kapitel 3 „Einflüsse auf und Effekte von Mehrsprachigkeit“ enthält neun Beiträge, die sich (kurz auf den Punkt gebracht) die Frage stellen: Wie beeinflusst Mehrsprachigkeit sprachliche wie nichtsprachliche Fähigkeiten des mehrsprachigen Individuums? Aus den Beiträgen wird deutlich, dass (mehr)sprachliche Entwicklung in der gesamten Biographie stattfindet und der Einfluss bis ins hohe Alter messbare Veränderungen bewirken kann (hierzu insbes. die Beiträge zum Faktor Alter von **Christine Dimroth** und **Gregory J. Poarch**). Um Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit geht es im Beitrag von **Anja Wildemann, Lena Bien-Miller und Muhammed Akbulut**. Nach einer kurzen Begriffsklärung, die klarstellt, dass es im Kontext

² So z.B. auch bei der erziehungswissenschaftlichen Perspektive bei Sara Fürstenau.

des Beitrags um *Language Awareness* geht, werden Entwicklungslinien und zentrale Ergebnisse in der Forschung aufgezeigt. Kurz vorgestellt wird auch eine Studie, die sich aktuell mit den Effekten eines sprachreflexiven und Mehrsprachigkeit einbeziehenden Unterrichts auf Sprachbewusstheit an einer größeren Stichprobe untersucht. Das Thema „Mehrsprachigkeit und Identität“ behandelt **Hans-Jürgen Krumm**. Deutlich wird aus dem Beitrag, dass im Vergleich zu asiatischen und afrikanischen Ländern, in denen eine mehrsprachige Identität selbstverständlich ist, in vielen Ländern Europas eine (historisch gewachsene) Orientierung zur monolingualen Identität herrscht. Und dies trotz der de facto erlebten migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, die sich nicht zuletzt in deutschen Klassenzimmern zeigt. „Es ist also noch ein weiter Weg von der alltäglichen Erfahrung der Mehrsprachigkeit in diesen Gesellschaften bis zur Selbstverständlichkeit einer multilingualen Identität.“ (S. 134) – wie Krumm treffend formuliert. Um „Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg“ geht es im Beitrag von **Aileen Edele, Sebastian Kempert und Petra Stanat**. Als Fazit halten die Verfasser/innen fest, dass gute Deutschkenntnisse bei Zugewanderten unerlässlich für den Bildungserfolg sind. Ebenso scheinen gute L1-Kompetenzen den Zweitspracherwerb in manchen Bereichen zu erleichtern. Eine Evidenz dafür, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit einen wesentlichen Vorteil für den Bildungserfolg bedeutet, sehen die Verfasser/innen nicht. Dass aber die Beherrschung mehrerer Sprachen ein erstrebenswertes Bildungsziel ist, ist unbestritten.

Kapitel 4 „Mehrsprachigkeit im Kontext von Lehren und Lernen“ ist mit insgesamt vierzehn Beiträgen das umfangreichste Kapitel des Sammelbandes. Der Blick richtet sich auf die Bildungsinstitutionen und die Beiträge orientieren sich an der Bildungsbiographie. Den Anfang macht **Ingrid Gogolin** mit einem Grundlagenartikel zum Thema „Durchgängige Sprachbildung“. Zunächst wird der Begriff in seinem Entstehungskontext (FörMig-Projekt, vgl. Gogolin et al. 2011) beleuchtet. Anschließend werden Merkmale der Durchgängigen Sprachbildung (die bildungsbiographische Dimension, die Kooperationsdimension und die Mehrsprachigkeitsdimension) erläutert. Durchgängige Sprachbildung zielt darauf ab, Mehrsprachigkeit als allgemeine Bildungsvoraussetzung anzuerkennen und die Weiterentwicklung von sprachlichen Kompetenzen in der gesamten Bildungslaufbahn zu gewährleisten und zu unterstützen. **Jens Kratzmann und Steffi Sachse** zeigen, wie sich die Sicht auf das Thema Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren in der vorschulischen Bildung von einer defizit- zu einer ressourcenorientierten Perspektive gewandelt hat. Nichtsdestotrotz liegt es nicht zuletzt an den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und an den professionellen Kompetenzen der pädagogischen Kräfte, einen grundsätzlich wertschätzenden und mehrsprachigkeitsfördernden Umgang in der Praxis umzusetzen. Die folgenden drei Beiträge befassen sich mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext am Beispiel verschiedener Unterrichtsfächer. Der allgemeine Diskurs zur Mehrsprachigkeit im Fachunterricht bewegt sich zwischen den Polen Mehrsprachigkeit als Defizit und Mehrsprachigkeit als Ressource. **Ingelore Oomen-Welke** behandelt das Thema „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“. Aus dem Beitrag wird u.a. klar, dass vergleichende Spracharbeit eine Möglichkeit für alle darstellt, Mehrsprachigkeit wahrzunehmen, zu schätzen und zu Wissen und Bewusstheit über Sprachen zu gelangen. Allerdings sind Lehrpersonen, wie die Autorin auf Grund mehrerer empirischer Studien feststellt, weiterhin eher monolingualen Unterrichtstraditionen verpflichtet. Der Beitrag zeigt in mehreren Beispielen, in welchen didaktischen Schritten Mehrsprachigkeit gewinnbringend in den Deutschunterricht integriert werden kann. **Susanne Prediger und Angelika Redder** widmen sich Aspekten der „Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik“. Seit Längerem bestehen Disparitäten in Mathematikleistungen zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden. Die Autorinnen stellen heraus, dass diese Unterschiede nicht an der Mehr-

sprachigkeit an sich liegen, sondern an der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache, die durchaus auch einsprachige Lernende betrifft. Im Beitrag werden unterrichtspraktische Ansätze zur Einbeziehung mehrsprachiger Potenziale aufgezeigt und empirische Befunde zur Wirksamkeit der Verwendung mehrsprachiger Ressourcen präsentiert. Am Beispiel von „Translanguaging“ zeigt **Christoph Gantefort**, wie die Nutzung gesamtsprachlicher Repertoires in jedem Unterricht erfolgen kann. Mit dem „Herkunftssprachlichen Unterricht“ befassen sich insgesamt drei Beiträge. **Till Woerfel, Almut Küppers und Christoph Schroeder** führen in die Thematik ein, zeichnen die historische Entwicklung in Deutschland nach und informieren über Angebotstypen in den verschiedenen Bundesländern. Auch die wichtigsten Diskussionsstränge über Vor- und Nachteile werden kompakt wiedergegeben. Um „Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht“ geht es im Beitrag von **Erkan Gürsoy, Heike Roll und Christine Enzenbach**, schließlich stellen **Grit Mehlhorn und Katharina Mechthild Rutzen** didaktische Prinzipien im Herkunftssprachenunterricht in den Mittelpunkt ihres Beitrags. **Michael Knigge** fokussiert in seinem Beitrag auf das Thema „Inklusion und Mehrsprachigkeit“. Thematisiert werden der weite und der enge Inklusionsbegriff und ihre Bezüge zu Mehrsprachigkeit (insbesondere im Hinblick auf ein ressourcenorientiertes Mehrsprachigkeitsverständnis). Weitere Beiträge nehmen entlang der Bildungsbiographie u.a. Themen der Mehrsprachigkeit in Berufsausbildung und in tertiären Bildungseinrichtungen in den Blick.

Kapitel 5 „Professionelle Qualifikationen und Kompetenzen“ enthält drei Beiträge. Dem Thema „Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit“ widmen sich **Axinja Hachfeld und Nadine Wieduwilt**. Aus dem Beitrag geht hervor, dass mehrsprachige Voraussetzungen von Kindern in den meisten Bildungsplänen zwar anerkannt werden und eine positive wertschätzende Haltung zur Mehrsprachigkeit und auch zu Herkunftssprachen empfohlen wird, dass aber in der Praxis Einsprachigkeit (mit Fokus auf Deutsch) herrscht. Dies ist selbst bei mehrsprachigen pädagogischen Kräften häufig zu beobachten. Professionelle Kompetenzen sollten Kenntnisse u.a. zum Zweitspracherwerb mit einschließen und Teams sollten die Möglichkeit haben, „die eigene Praxis vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher und politischer Realitäten immer wieder kritisch zu hinterfragen.“ (S. 284). **Vera Busse** berichtet über professionelle Qualifikation von Lehramtsstudierenden. Im Beitrag wird überwiegend auf die in Becker-Mrotzek (2017) erschienene Bestandsaufnahme rekurriert. In der Tat hat sich trotz einiger positiver Entwicklungen wenig an der Gesamtsituation geändert. Verpflichtende Anteile im Lehramtsstudium, die angehende Lehrkräfte auf einen qualifizierten Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit vorbereiteten, sind in wenigen Bundesländern gesetzlich verankert (führend auf dem Gebiet ist NRW, wo es seit 2009 eine diesbezügliche gesetzliche Verankerung gibt). Auch die Modellierung von DaZ-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden und die performanznahe Messung dieser Kompetenzen sind Desiderata (vgl. dazu aber Ehmke et al. 2018). Es gibt allerdings viele im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des BMBF laufende Projekte, die auch die Lehrerprofessionalisierung hinsichtlich Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Blick haben. Der Hinweis auf diese Projekte und einige (Teil)ergebnisse wären an dieser Stelle angebracht gewesen. Das umso mehr, als dass im Beitrag kritisiert wird, dass entsprechende Programme von der Germanistik, von DaZ/DaF-Instituten und von der Deutschdidaktik verantwortet werden und die erziehungswissenschaftliche Komponente fehle. Gerade in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* findet eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaft (oder DaZ/DaF-Lehrstühlen), verschiedenen Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften statt. **Hanne Brandt** behandelt in ihrem

Beitrag das Thema „sprachliche Heterogenität im Fachunterricht“ am Beispiel des Gesellschaftsunterrichts. Es geht um Erfahrungen und Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I. Bisherige empirische Untersuchungen zeigen überwiegend, dass ein bewusst sprachfördernder und sprachsensibler Unterricht (auch unter Einbeziehen von Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeitsaspekten), verstanden als Aufgabe von allen Lehrkräften in allen Fächern, in der Praxis eher selten erfolgt. Dies liegt u.a. daran, dass pädagogische Kräfte in vorschulischen Einrichtungen, aber auch Lehramtsstudierende fachlich unzureichend qualifiziert sind und auch hinsichtlich ihrer Einstellungen eher zur Einsprachigkeit tendieren. Die im Beitrag in Grundzügen vorgestellte Studie beruht auf einer Befragung unter Lehrkräften für Gesellschaftslehre in Hamburger Schulen. Ein zentrales Ergebnis ist z.B., dass die meisten Lehrkräfte Sprachförderung mit Blick auf die Bildungssprache im Gesellschaftsunterricht für wichtig erachten, aber nur rund die Hälfte (nach eigenen Angaben) eine aktive Förderung betreibt. Die Förderaktivitäten richten sich mit einem starken Fokus auf den Wortschatz, Mehrsprachigkeit wird trotz positiver Einstellungen selten in der Form berücksichtigt, dass Herkunftssprachen mit einbezogen werden.

Kapitel 6 „Beurteilung und Bewertung“ ist dem Thema Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit gewidmet. Die insgesamt drei Beiträge stellen diagnostische Vorgehensweisen und die damit verbundenen Qualitätsansprüche vor. Je nachdem, wo der Einsatzort der verschiedenen Verfahren ist, müssen sie unterschiedlichen Herausforderungen gerecht werden. Aus den Beiträgen wird auch klar, dass auch auf diesem Gebiet reichlich Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu leisten ist. Das Thema „Assessment im Kontext von Mehrsprachigkeit“ greifen **Carmen Köhler und Johannes Hartig** auf. Hierbei geht es um standardisierte Verfahren wie sie in der Individualdiagnostik, aber auch bei Schulleistungsstudien (wie PISA) verwendet werden. In den Phasen der Testentwicklung, Testdurchführung und Testauswertung sollte die Frage der Testfairness stets berücksichtigt werden. Der zentrale Punkt dabei ist: Wenn Sprachkenntnisse nicht Teil des zu erhebenden Konstrukts sind, sollten einsprachige und mehrsprachige Teilnehmende die gleichen Chancen haben, ihre Fähigkeiten auf dem zu testenden Gebiet unter Beweis stellen zu können. Um „Klinische Diagnostik und Sprachtherapie“ geht es im Beitrag von **Annette Kracht**. Aufgaben und Therapiemöglichkeiten der klinischen Diagnostik bei mehrsprachigen Lernenden werden im Aufsatz aufgezeigt. Um „Lernprozessbegleitende Diagnostik“ geht es **Drorit Lengyel**. Wenn es um eine Diagnose im Lernprozess geht, geht es im Grunde darum, das Erreichte und das, was noch weiterer Förderung bedarf, zu erfassen. Im Kontext von Mehrsprachigkeit sollten des Weiteren die Sprachbiografie, die relevanten Familiensprachen und die Kontaktdauer im Deutschen berücksichtigt werden.

Kapitel 7 „Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft“ gibt zunächst einen Überblick über Entwicklungen, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit fördern. Zu ihnen gehören z.B. Globalisierung und Migrationsprozesse (**Jochen Oltmer**). Deutlich wird aus den Beiträgen auch, dass Mehrsprachigkeit historisch gesehen der Normalfall ist. Mit den geschichtlichen Entwicklungen zu Mehrsprachigkeit in Deutschland befasst sich der Aufsatz von **Marianne Krüger-Potratz**. Weitere Aspekte im Kontext von Mehrsprachigkeit und Gesellschaft greifen die Themen Sprachpolitik (**Stefan Oeter**) und Sprachideologien (**Ingrid Piller**) auf. Zwei weitere Beiträge widmen sich multilingualen Traditionen. Südafrikas Beispiel verdeutlicht **Surette van Staden** und im europäischen Kontext geht es um Luxemburg (**Adelheid Hu und Jean-Marc Wagner**). Um Mehrsprachigkeit in gesellschaftlichen Subsystemen geht es im abschließenden Teil des Kapitels. Der Blick wird auf den städtischen Raum (**Peter**

Skrandies), auf die Medien (**Andreas Candefors Stæhr**) und auf die Gesundheitsversorgung (**Mike Mösko**) gerichtet.

Fazit: Im Handbuch ist es hervorragend gelungen, die zwei großen, auch in sich vielschichtigen Themenbereiche Mehrsprachigkeit und Bildung zusammenzuführen. Ein weiteres großes Positivum ist, dass Leser/innen einen ressourcenorientierten Blick auf Mehrsprachigkeit vermittelt bekommen, ohne dass ev. Probleme oder Nachteile im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in mehrsprachigen Kontexten unerwähnt bleiben würden. Insbesondere Kapitel 2 befasst sich mit tatsächlichen oder vermeintlichen Nachteilen von Mehrsprachigkeit und ordnet diese ein. Der interdisziplinäre und mehrperspektivische Zugang ist in allen sieben Kapiteln maßgebend. In den bewusst kurz gehaltenen Artikeln werden, auch für Einsteiger/innen verständlich, der aktuelle Stand der Forschung präsentiert, Forschungsdesiderate aufgezeigt und Anregungen zur weiteren Beschäftigung in Form von weiterführender Literatur gegeben. Dabei werden terminologische Diskussionen zugunsten der Verständlichkeit weitgehend zurückgedrängt. Der differenzierte Überblick über den Forschungsstand der beiden Themenbereiche zeigt einerseits, dass in den letzten Jahren viel auf dem Gebiet erreicht wurde, andererseits werden Desiderate, vor allem im Bereich der professionellen Qualifikationen und Kompetenzen von Lehrkräften (Kapitel 5), deutlich sichtbar.

Bei einem so umfangreichen Werk, das zwei differenzierte Forschungsgebiete zusammenführt und 54 Einzelbeiträge enthält, gibt es selbstverständlich Stellen, an denen man mehr Aktuelles und eine längere Literaturliste erwartet hätte oder an denen sich Tippfehler oder kleine Inkonsistenzen eingeschlichen haben. All das schmälert nicht den Gesamtwert und die hervorragende Qualität der Publikation. Die Lektüre des Handbuchs kann jedem, der im Kontext von Mehrsprachigkeit und Bildung forscht und lehrt, Lehramtsstudierenden, Aus- und Fortbildner/innen und praktizierenden pädagogischen Kräften in der frühkindlichen Bildung wärmstens empfohlen werden.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., Witte, A. (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, I., Dirim, İ, Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J., Schwippert, K. (Hrsg.) (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (FörMig- Edition). Münster, New York: Waxmann.
- Timo Ehmke; Svenja Hammer; Anne Köker; Udo Ohm; Barbara Koch-Priewe (Hrsg.) (2018): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York: Waxmann.

© daz-portal (www.daz-portal.de)