

Mehrsprachigkeit im DaF- Unterricht in Schweden

Translanguaging als pädagogisches Werkzeug

Christine Heldmann
Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9TY2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Michelle Waldispühl
Examinator: Magnus P. Ängsal

Nyckelord: Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenerwerb, Deutsch als Fremdsprache,
Language Awareness, Sprachbewusstheit, Translanguaging

Abstract

Während der letzten Jahre hat die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Schwedens Klassenzimmern stetig zugenommen. Als Konsequenz daraus bringen viele Schüler*innen mehrsprachige Ressourcen in den Unterricht der modernen Sprachen (hier: DaF-Unterricht) mit, die jedoch häufig vernachlässigt werden anstatt aufgegriffen, geschätzt und als Ressource zum Erwerb von Deutsch als Fremdsprache eingesetzt zu werden.

Das Ziel der vorliegenden Examensarbeit ist es, anhand einer Literaturstudie darzustellen, wie mehrsprachige Schüler*innen weitere Fremdsprachen erlernen. Außerdem wird ergründet, wie diese Schüler*innen mithilfe des Translanguaging-Ansatzes als pädagogisches Werkzeug ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen und ihre vorhandenen Sprachen miteinander verknüpfen können, um Deutsch als Fremdsprache zu erlernen.

Die aus der Literatur gewonnenen Einsichten bestätigen die Annahme, dass sich der Fremdsprachenerwerb mehrsprachiger Schüler*innen von dem einsprachiger Schüler*innen in einigen Faktoren unterscheidet. Der Ansatz des pädagogischen Translanguaging zeigt Ansatzpunkte auf, wie Lehrer*innen die Sprachen und Kulturen ihrer Schüler*innen aktiv und spürbar wertschätzen können und wie sie Aktivitäten für den DaF-Unterricht strategisch so planen können, dass mehrsprachige Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Vorwissen reflektieren und bewusst für ihre weiteren Lernprozesse nutzen können.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
1 Einleitung	3
1.1 Zielsetzung und Fragestellung.....	4
1.2 Aufbau der Arbeit.....	5
2 Theoretische Grundlagen	5
2.1 Erstsprache bzw. L(anguage) 1.....	5
2.2 Zweitsprache bzw. L(anguage) 2.....	6
2.3 Fremdsprache.....	6
2.4 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	7
3 Fremdspracherwerb mehrsprachiger Schüler*innen	8
3.1 Cummins Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese.....	10
3.2 Faktorenmodell 2.0 nach Hufeisen.....	10
3.3 Dynamic Model of Multilingualism (DMM) nach Herdina & Jessner.....	12
3.4 Language Awareness.....	12
4 Translanguaging im DaF-Unterricht	14
4.1 Translanguaging.....	14
4.2 Zur Bedeutung von Translanguaging im DaF-Unterricht.....	16
4.3 Translanguaging als pädagogisches Werkzeug im DaF-Unterricht.....	17
5 Diskussion	21
6 Fazit & Ausblick	26
7 Literaturverzeichnis	27

1 Einleitung

Wir leben in einer globalisierten, internationalen und immer enger miteinander verwobenen Welt, was zu zunehmender kultureller und sprachlicher Vielfalt in der Gesellschaft führt - das gilt auch für die Schulen in Schweden und in deren Klassenzimmern.

Während der letzten Jahre hat die Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in Schweden stetig zugenommen. Im Jahre 2020 hatten 25,2% aller Schüler*innen der 9.Klassen in Schweden einen internationalen Hintergrund. Davon waren 10,3% in Schweden geboren, 4,8% wurden außerhalb Schwedens geboren und sind vor der Einschulung eingewandert. 10,2% kamen außerhalb Schwedens zur Welt und sind erst nach ihrer Einschulung eingewandert. (Skolverket, 2020)

In Schweden werden schätzungsweise 200 verschiedene Sprachen gesprochen - die fünf häufigsten Sprachen sind heute Schwedisch, Arabisch, Finnisch, Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch sowie Kurdisch. (Institutet för språk och folkminnen, 2021)

Als Konsequenz daraus sprechen viele Schüler*innen, denen man als Lehrer*in im Unterricht in den Klassen 6 bis 9 begegnet, mit den Eltern oder mit ihren Geschwistern zuhause eine oder mehrere Sprachen (zusätzlich zu Schwedisch und Englisch) - dies auch in ihrer Freizeit. In der Schule hingegen verwenden sie als Unterrichtssprache meistens Schwedisch. Sie können Englisch als erste Fremdsprache¹ lernen, sowie wahlweise eine weitere Fremdsprache bzw. „moderne Sprache“ (meistens Deutsch, Französisch oder Spanisch) wählen.

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt“ (Humboldt, W.) und das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Neues zu lernen und verstehen zu können. Der schwedische Lehrplan für die Grundschule Lgr11 (Vorschulklasse bis Klasse 9) unterstreicht als übergeordnetes Ziel für alle Fächer - aber auch explizit für den Unterricht in den „modernen Sprachen“ - die Bedeutsamkeit der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen sowie sprachlicher Handlungsfähigkeit. (Skolverket 2011, rev. 2019)

Ein wichtiger Faktor, um diese Kompetenzen zu erwerben besteht darin, dass Schüler*innen möglichst viele Möglichkeiten bekommen, alle Sprachen zu nutzen, die sie mehr oder weniger

¹ Das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (Skolverket) klassifiziert Englisch im schwedischen Lehrplan nicht als Fremdsprache, weil Englisch schon sehr früh als Sprache eingeführt wird und als Umgebungssprache sehr präsent in Schweden ist. Englisch hat jedoch keinen offiziellen Status als Zweitsprache in Schweden. (Österberg & Bardel, 2016:14). In der vorliegenden Arbeit wird bei der Verwendung des Begriffs *mehrsprachige Schüler*innen* davon ausgegangen, dass diese eine andere erste Sprache als Schwedisch, Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch haben. In diesem Fall wird Englisch als erste Fremdsprache gelernt (nach Schwedisch als Zweitsprache). Siehe auch Kapitel 2 Theoretische Grundlagen.

gut beherrschen, und somit durch den ständigen Gebrauch weiterzuentwickeln. (Cummins, 2017:29)

In der Schule bieten sich unterschiedliche Ansätze und Möglichkeiten, die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen unterstützend in den Unterricht einzubeziehen. Ein in den letzten Jahren in den Fokus gerückter Ansatz ist das *Translanguaging*². Der Begriff des Translanguaging wurde 1994 durch den Forscher Cen Williams geprägt. Während damit zu Beginn nur mehrsprachiger Unterricht bezeichnet wurde, haben vor allem die im Bereich der angewandten Sprachwissenschaften tätigen Forscher*innen Ofelia Garcia und Li Wei den Ansatz des Translanguaging weiterentwickelt und beschränken sich dabei nicht nur auf die Ausgestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts sondern gehen auch auf soziale Gerechtigkeit sowie die politische Dimension des Translanguaging ein: „Translanguaging for us refers to languaging actions that enact a political process of social and subjectivity transformation which resist the asymmetries of power that language and other meaning-making codes, associated with one or another nationalist ideology, produce.“ (Garcia & Wei, 2014:43)

1.1 Zielsetzung und Fragestellung

Das Ziel dieser Examensarbeit 1 ist es, anhand vorliegender Literatur darzustellen, wie mehrsprachige Schüler*innen weitere Fremdsprachen lernen und den aktuellen Forschungsstand zum Thema „Translanguaging als pädagogisches Werkzeug im DaF-Unterricht in Schweden“ zu referieren sowie kritisch zu diskutieren. Dafür werden wissenschaftliche Artikel und Monografien als Quellen verwendet. Außerdem soll aus der Examensarbeit 1 weiterer Forschungsbedarf sowie eine empirische Fragestellung abgeleitet werden. Dies kann dann den Ausgangspunkt für die Examensarbeit 2 bilden.

Die folgenden Fragen sollen in dieser Arbeit beantwortet werden:

- 1) Wie lernen mehrsprachige Schüler*innen weitere Fremdsprachen?
- 2) Wie können Schüler*innen mithilfe des Translanguaging-Ansatzes als pädagogischem Werkzeug ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen und ihre verfügbaren Sprachen miteinander verknüpfen, um Deutsch als Fremdsprache zu erlernen?

² Kapitel 4 'Translanguaging im DaF-Unterricht' widmet sich ausführlich dem Translanguaging-Ansatz sowie seiner Bedeutung für den DaF-Unterricht.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit wird die Ausgangslage bzw. die Problemstellung skizziert, anschließend erfolgt eine theoretische Grundlegung. Zuerst sollen die Begriffe Erstsprache (bzw. L1), Zweitsprache (bzw. L2) sowie Fremdsprache erläutert sowie auf Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen werden. In dem darauffolgenden Kapitel wird dargelegt, wie mehrsprachige Schüler*innen weitere Fremdsprachen erlernen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Language Awareness erklärt. Anschließend wird dargestellt, wie Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können, um auf diesen Grundlagen weitere Sprachen zu lernen. Dabei liegt der Fokus vor allem auf der Bedeutung des Translanguaging für den DaF-Unterricht.

2 Theoretische Grundlagen

In dem folgenden Kapitel werden zunächst die Begriffe Erstsprache (bzw. L1), Zweitsprache (bzw. L2), Fremdsprache sowie Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik erläutert. Das Forschungsgebiet ist sehr komplex und von unterschiedlichen Auffassungen gekennzeichnet.

So soll zunächst eine Übersicht über die aktuellen und zentralen Auffassungen in der einschlägigen Literatur gegeben werden.

2.1 Erstsprache bzw. L(anguage) 1

Der Begriff *Erstsprache* (bzw. *L1*) bezeichnet in der Sprachwissenschaft die Sprache, die ein Mensch als erstes nach seiner Geburt (bzw. schon im Mutterleib) erwirbt. Andere gängige Bezeichnungen für die Erstsprache sind Muttersprache, Familiensprache oder Herkunftssprache (Jeuk, 2018:112). Der Erstspracherwerb erfolgt ungesteuert, d.h. er läuft (zumindest bis zum Schuleintritt) überwiegend automatisch und unbewusst ab. Wächst ein Kind mit Eltern auf, die zwei verschiedene Sprachen sprechen, kann das Kind zwei Erstsprachen simultan erwerben. Man spricht in diesen Fällen auch von bilinguaem Erstspracherwerb. (de Cillia, 2011:2). Im Unterrichtskontext ist es wichtig zu bedenken, dass die Erstsprache nicht unbedingt die stärkste Sprache eines Kindes sein muss. (Riehl & Blanco López, 2019:307)

Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Thema der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen auseinandersetzt, wird der Begriff Erstsprache (oder L1) verwendet, um zu verdeutlichen, dass nach der Erstsprache (bzw. den Erstsprachen) noch eine Zweitsprache - und auch weitere Fremdsprachen - beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache in der schwedischen Mittelstufe von Bedeutung sind.

2.2 Zweitsprache bzw. L(anguage) 2

In der Literatur werden die Begriffe *Zweitsprache* und *Fremdsprache* zwar manchmal gleichbedeutend verwendet. Es besteht jedoch ein Unterschied im Erwerb von Zweitsprachen und Fremdsprachen, der im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht vernachlässigt werden darf - daher werden die Begriffe voneinander abgegrenzt.

Als *Zweitsprache* (bzw. *L2*) bezeichnet man den Erwerb einer zweiten Sprache, der zeitlich nach dem Erwerb der Erstsprache erfolgt. Außerdem ist für den Zweitspracherwerb kennzeichnend, dass diese Sprache während des Erwerbsprozesses in der Umgebung gesprochen wird. (Bredthauer, 2021:1) Der Erwerb der Zweitsprache erfolgt zunächst oft ungesteuert und natürlich durch die Interaktion des Kindes mit seiner Umgebung und wird erst nach Schuleintritt durch den Unterricht formalisiert. (Jeuk, 2018:118)

Für die Schüler*innen aus Einwandererfamilien in Schweden ist demzufolge Schwedisch eine Zweitsprache.

2.3 Fremdsprache

Eine Fremdsprache ist eine ‚fremde‘ Sprache, die meistens in einer Form von schulischer Unterweisung gelernt wird und die während des Erlernens nicht in der Umgebung des Lerner gesprochen wird.

Während man bei L1 und L2 vom *Erwerb* gesprochen hat, so spricht man hier vom *Erlernen* einer (oder mehrerer) Fremdsprachen, d.h. im Gegensatz zur L1 und L2 ist dieser Lernprozess bewusst, er wird gesteuert und in aller Regel von einer Lehrperson bestimmt und begleitet. (Bredthauer, 2021:2)

Jessner (Jessner, 2008:18) führt allerdings an, dass die Begriffe *Erwerben* und *Erlernen* zunehmend synonym verwendet werden, sie sind miteinander verbunden. Nach dieser

Auffassung lässt sich folglich nicht strikt zwischen den beiden Formen unterscheiden - es handelt sich vielmehr um fließende Übergänge.

In Schweden lernen die Kinder oft schon ab dem 2. Schuljahr Englisch als erste Fremdsprache, im 6. Schuljahr werden dann die ‚modernen‘ Sprachen eingeführt (d.h. eine zweite Fremdsprache). Für die meisten Schüler*innen besteht dabei die Möglichkeit zwischen Deutsch, Französisch oder Spanisch zu wählen. In seltenen Einzelfällen werden Chinesisch, sowie unter besonderen Umständen auch weitere Sprachen zur Wahl angeboten. (Österberg & Bardel, 2016:15)

2.4 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Beim Studium wissenschaftlicher Literatur zum Thema *Mehrsprachigkeit* (engl.: *Multilingualism*) wird deutlich, dass es keine allgemeingültige und umfassende Definition des Begriffes der Mehrsprachigkeit gibt. Ebenso findet sich die Unterscheidung zwischen dem Begriff der *Mehrsprachigkeit/ Multilingualismus*, der sich auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezieht und dem Begriff des *Plurilingualismus*, der sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit bezieht. (Allgäuer-Hackl, Hofer, Malzer-Papp & Jessner, 2021: 23) Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezeichnet Gesellschaften, in denen mehr als nur eine Sprache gesprochen wird. Dieses trifft zum Beispiel auf viele afrikanische Länder zu, in denen die Menschen oft untereinander einheimische Sprachen sprechen sowie im offiziellen Kontext Amtssprachen benutzen. (Hufeisen, 2004:19)

Die Fragen, die sich im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit stellen, beschäftigen sich aber auch mit dem Ansehen, das Sprachen zuteilwird und mit den Eigenschaften, die Sprachen und ihren Sprecher*innen zugeschrieben werden. (Jeuk, 2018)

Die Fähigkeit eines Menschen mehrere Sprachen zu sprechen und zu verstehen, bezeichnet man als individuelle Mehrsprachigkeit. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit stehen oft in Wechselwirkung miteinander. (Cenoz, 2013:5)

Cenoz führt an, dass man Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten kann. Auf der individuellen Ebene beschäftigt sich die Forschung aktuell z.B. mit der Beziehung zwischen Sprache und Denken bei Mehrsprachigen sowie mit dem mehrsprachigen Gehirn während auf der gesellschaftlichen Ebene Themen wie Globalisierung oder neue Kommunikationstechniken im Fokus stehen und die Forschung sich hier beispielsweise mit

mehrsprachigen Identitäten sowie neuen Technologien im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzt. (Cenoz, 2013:7)

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist der Begriff der Mehrsprachigkeit vor allem im schulischen Kontext und aus der Perspektive des Lernalers interessant.

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* ist außerdem abzugrenzen vom Begriff *Bilingualismus* (Zweisprachigkeit). Während in der Forschung Multilingualismus lange Zeit als eine Form des Bilingualismus angesehen wurde (Jessner, 2008:18), bezeichnet der Begriff *Mehrsprachigkeit* in der jüngeren Forschung das Lernen von *mehr* als zwei Sprachen. Dabei soll betont werden, dass sich das Erlernen einer dritten (oder vierten, fünften, etc.) Sprache vom Erlernen einer zweiten Sprache unterscheidet.³

Die vorliegende Arbeit orientiert sich am Vorgehen von Hammarberg (Hammarberg, 2010: 92) und Grosjean (Grosjean, 2020:2), die den Begriff *Monolingualismus* für das Beherrschen einer Sprache, den Begriff *Bilingualismus* für das Beherrschen zweier Sprachen und den Begriff der Mehrsprachigkeit für das Beherrschen von drei und mehr Sprachen verwenden. Dabei wird sehr wohl berücksichtigt, dass sich der Grad der Beherrschung jeder Sprache auf einem unterschiedlichen Niveau bewegen kann.

Der Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigt sich mit pädagogischen Ansätzen, die die verschiedenen vorhandenen Sprachen der Schüler*innen im Klassenzimmer berücksichtigen und ihnen über die Nutzung dieser Sprachen Lernerleichterungen verschaffen können. Außerdem zielen mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze darauf ab, das metalinguistische Wissen der Lerner*innen zu erhöhen sowie das Interesse und die Motivation am Sprachenlernen zu fördern. (Neveling, 2017:61)

3 Fremdsprachenerwerb mehrsprachiger Schüler*innen

In der Einleitung wurde kurz skizziert, dass Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer heute eher als Norm denn als Ausnahme gelten kann. (Jeuk, 2018) Ferner wurde der Begriff *Mehrsprachigkeit* im Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit erläutert.

Obwohl Mehrsprachigkeit kein neues Phänomen ist und Jasone Cenoz (Cenoz, 2013:3) in ihrem Artikel zur Definition des Begriffs *Mehrsprachigkeit* in der Geschichte zurück bis zu frühen

³In Kapitel 3 ‚Fremdsprachenerwerb mehrsprachiger Schüler*innen‘ wird detailliert auf den Erwerb mehrerer Sprachen eingegangen.

arabischen und griechischen Texten geht, die damals von mehrsprachigen Gelehrten ins Lateinische übersetzt wurden, stammt eine der ersten bedeutenden Publikationen mit dem Titel ‚Multilingualism‘ von Verboj Vildomec aus dem Jahre 1963.

Vildomec beginnt sein Buch mit dem Satz (Jessner, 2008:16): “It is not easy to define multilingualism.“ - der auch heute noch eine gewisse Gültigkeit hat⁴. Vildomec hat in seinen Ausführungen bereits die Unterscheidung zwischen Bilingualismus und Multilingualismus hervorgehoben sowie die Vorteile der Mehrsprachigkeit erwähnt.

Trotzdem wurde Mehrsprachigkeit noch bis in die frühen 1990er Jahre eher negativ bewertet. So wurde unter anderem davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit bei Kindern zu verzögertem Sprechenlernen führen würde. Im schulischen Fremdsprachenunterricht war man darauf bedacht, nur Ausgangssprache und Zielsprache zu verwenden und die möglichen anderen vorhandenen Sprachen der Schüler*innen aus dem Unterricht auszuschließen, um einer Vermischung der Sprachen und daraus entstehender Schwierigkeiten vorzubeugen. (Grasz, 2020:89)

Das Forschungsgebiet des Mehrsprachenerwerbs ist erst in den letzten Jahren richtig sichtbar geworden und hat einen beachtlichen Aufschwung erfahren.

Die Ausführungen im folgenden Kapitel beziehen sich in erster Linie auf die erste Forschungsfrage dieser Examensarbeit „Wie lernen mehrsprachige Schüler*innen weitere Fremdsprachen?“. Dazu wird zunächst die *Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese* von Jim Cummins erläutert.

Anschließend wird auf das *Faktorenmodell 2.0* nach Hufeisen und das *Dynamic Model of Multilingualism* nach Herdina & Jessner eingegangen. Beide Modelle wurden entwickelt, um die Prozesse des multiplen Fremdsprachenerlernens im Unterrichtskontext zu erklären. In Hufeisens Faktorenmodell 2.0 werden vor allem die Faktoren, die das Erlernen von Fremdsprachen beeinflussen, erläutert während in Herdina und Jessners Modell der Fokus auf der Dynamik und der Flexibilität von Mehrsprachigkeitssystemen liegt.

Die Nutzung der Erkenntnisse aus diesen Modellen zum multiplen Sprachenlernen leisten einen Beitrag zum Verständnis der Lernprozesse mehrsprachiger Fremdsprachenlerner*innen. Diese Erkenntnisse können als Ausgangspunkt für die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Umsetzung von Translanguaging in der Unterrichtspraxis dienen.

Da der Language Awareness eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenerwerb zukommt, wird darauf gesondert eingegangen.

⁴ Siehe auch Kap. 2.4 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

3.1 Cummins Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese

Jim Cummins formulierte im Jahre 1976 seine Interdependenzhypothese, mit der er einen wegweisenden Beitrag zur Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung lieferte. (Svensson, 2017:46 ff.) Er kommt zu dem Schluss, dass die Erstsprache eine entscheidende Rolle für das Aneignen der Zweitsprache spielt. Cummins erklärt, dass L1 und L2 eines zweisprachigen Individuums miteinander interagieren und Kenntnisse von einer in die andere Sprache übertragen werden können. Dabei geht er von der ‚common underlying language proficiency‘ (CULP) aus - d.h. von einer gemeinsamen Basis, die sich durch den Erwerb der Sprachen ausbildet, weiterentwickelt und auf die bei der Anwendung der verschiedenen Sprachen zurückgegriffen wird. Nach Cummins kann man sich L1 und L2 dabei wie die Spitzen zweier Eisberge vorstellen, die unter Wasser miteinander verbunden sind. Die Spitzen der Eisberge stellen die jeweiligen Besonderheiten jeder Sprache dar (z.B. Form und Klang) während unter der Wasseroberfläche die gemeinsame Basis (CULP) liegt. (Skolverket, 2018)

In der Schwellenniveauhypothese formuliert Cummins, dass das Vorliegen einer gewissen Kompetenz in der L1 und L2 entscheidend für die Ausschöpfung des vollen sprachlichen Potenzials ist. Es müssen gewisse Schwellenniveaus in jeder Sprache erreicht werden, damit die sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickelt werden können. Beim Erlernen einer weiteren Sprache können die bereits erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen dann erfolgreich auf die neue Sprache übertragen werden.

1979 führte Cummins außerdem die Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Schulsprache ein, die er mit BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency) bezeichnet. (Cummins, 2017:56 ff.)

3.2 Faktorenmodell 2.0 nach Hufeisen

Während in der Spracherwerbsforschung lange Zeit von zwei Sprachen in der Lernverarbeitung ausgegangen wurde und man annahm, dass die Spracherwerbsmechanismen für jede weitere Sprache, die ein Mensch neu dazu lernt, die gleichen wären, konnte die Sprachwissenschaftlerin Britta Hufeisen zu Beginn der 1990er Jahre in ihrer Dissertation über den Spracherwerb mehrsprachiger Schüler*innen zeigen, dass sich das Erlernen einer ersten, zweiten und weiterer Fremdsprachen voneinander unterscheidet. (Hufeisen & Gibson, 2003: 14).

Das ursprüngliche Faktorenmodell wurde seitdem einige Male entsprechend neuen Forschungserkenntnissen über die Faktoren des Sprachenlernens überarbeitet. Nachfolgend wird die aktuelle Version, das Faktorenmodell 2.0 aus dem Jahr 2010, erklärt. (Hufeisen, 2010:200 ff.) Hufeisen beschreibt vier Stufen des Sprachenlernens, die sie mit ‚Erwerben einer L1‘, ‚Lernen einer L2‘, ‚Lernen einer L3‘ und ‚Lernen einer L_x (x>2)‘ bezeichnet. Für jede Stufe führt sie unterschiedliche Faktoren an, die dort jeweils Einfluss auf das Sprachenlernen ausüben. Von Stufe zu Stufe - also mit dem Erlernen jeder weiteren Fremdsprache - werden die Faktoren umfassender. Diese Faktoren sind (Hufeisen, 2010:204):

- „neurophysiologische Faktoren (generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter, ...)
- lernerexterne Faktoren (Lernumwelt(en), Art und Umfang des Inputs, L1-Lerntradition(en), kulturelles Erbe, ...
- emotionale Faktoren (Motivation, Lernangst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, empfundene Nähe/ Distanz zwischen den Sprachen, Einstellung(en) zu den Sprachen, zu den zielsprachigen Kulturen, zum Sprachenlernen, individuelle Lebenserfahrungen, Lerntyp, ...
- kognitive Faktoren (Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Lernbewusstsein, Lerntyp, Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernstrategien, individuelle Lernerfahrungen, ...)
- fremdsprachenlernspezifische Faktoren (individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien - z.B. interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit, Interlanguages der vorgängigen Fremdsprachen, Interlanguage der jeweiligen Zielfremdsprache)
- Linguistische Faktoren (L1, L2, L_x)“

Hufeisen hebt in ihrem Modell vor allem die fremdsprachenlernspezifischen Faktoren hervor, die das Erlernen weiterer Fremdsprachen vom Erlernen der ersten Fremdsprache unterscheidet. Während Lerner*innen der ersten Fremdsprache zum ersten Mal mit dem Sprachlernprozess in Berührung kommen, sind die Prozesse beim Erlernen jeder weiteren Fremdsprache schon bekannter. Die Lerner*innen können die zuvor gewonnenen Erfahrungen und ihr Wissen auf weitere Fremdsprachenlernprozesse übertragen. (Hufeisen, 2010:201)

3.3 Dynamic Model of Multilingualism (DMM) nach Herdina & Jessner

Herdina und Jessner entwickelten ihr *Dynamic Model of Multilingualism*, um die Dynamik der Mehrsprachigkeit abzubilden. Im Laufe des Lebens eines mehrsprachigen Menschen und mit dem Erlernen jeder weiteren Sprache können sich die Kompetenzen in den vorhandenen Sprachen verändern. Im DMM werden die verschiedenen Faktoren beschrieben, die das Sprachenlernen beeinflussen können. (Riehl & López, 2019:307) Diese Faktoren können sowohl individueller wie auch gesellschaftlicher Natur sein.

Herdina und Jessner sprechen von individuellen Sprachsystemen LS1, LS2, LS3, LS4, etc., die Teil eines Sprachsystems sind und die miteinander interagieren. Je nach Kontext und Bedürfnis greift das mehrsprachige Individuum auf die verschiedenen Teile des Sprachsystems zurück.

Das multilinguale Bewusstsein (MLA, Multilingual Language Awareness) vereint laut Herdina und Jessner das metalinguistische und das zwischensprachliche Bewusstsein und spielt eine wichtige Rolle im DMM. Die Lernerfahrungen mehrsprachiger Schüler*innen sowie deren multilinguales Bewusstsein beeinflussen deren weitere Fremdsprachenlernprozesse. Dabei sind die individuellen Sprachsysteme konstant in Bewegung und verändern sich je nach Kontext; es kommt zu Spracherwerb, aber auch zu Sprachabbau im mehrsprachigen Individuum. (Jessner, 2008)

3.4 Language Awareness

Der Begriff ‚*Language Awareness*‘ kommt ursprünglich aus der britischen Forschung und Schulpädagogik. Er ging vor allem durch die Publikation Eric Hawkins ‚*Awareness of language*‘ aus dem Jahre 1984 in die Literatur ein. Hawkins plädierte für einen bewussteren und wertschätzenderen Umgang mit den vorhandenen Sprachen mehrsprachiger Schüler*innen im Klassenzimmer, um deren Sprachkompetenzen in ihren jeweiligen Sprachen zu stärken. Seine Vision war es, dass das Konzept der *Language Awareness* zu einer belebteren, vielsprachigeren und toleranteren und letztlich zu einer inklusiveren Gesellschaft beitragen würde. (Hélot, Van Gorp, Frijns & Sierens, 2018:2) Die Idee der *Language Awareness* hat während der letzten 40 Jahre in Klassenzimmern weltweit Einzug gehalten, dabei unterschiedliche Definitionen hervorgerufen und sich als Forschungsgebiet etabliert. Im Jahre 1992 wurde die ALA (Association for Language Awareness) gegründet, die den Begriff

„Language Awareness“ wie folgt definiert:

„We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them.

Can we become better language users or learners or teachers if we develop a better understanding? And can we gain other advantages: e.g. in our relations with other people and/or cultures, and in our ability to see through language that manipulates or discriminates? Language Awareness interests also include learning more about what sorts of ideas about language people normally operate with, and what effects these have on how they conduct their everyday affairs: e.g. their professional dealings.”
(Association for Language Awareness, o.J.)

Die Definition der ALA ist sehr breit gefasst und schließt dabei verschiedene Bereiche ein. Es wird vor allem die metalinguistische⁵ sowie die soziolinguistische⁶ Perspektive betont.

Im deutschsprachigen Raum wurde *Language Awareness* u.a. mit Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein, Sprachsensibilisierung, Sprachbewusstmachung etc. übersetzt. (Gürsoy, 2010:1)

Budde (2016:2) diskutiert verschiedene Übersetzungen und geht dabei jedoch explizit auf *Sprachbewusstheit* und *Sprachaufmerksamkeit* ein. Sie weist darauf hin, dass der Begriff der Sprachbewusstheit in der Spracherwerbsforschung schon seit den 1970er Jahren angewandt wird und sich auf die metasprachlichen Fähigkeiten (vor allem den Umgang mit Grammatik und Sprachstruktur) eine*r Sprecher*in bezieht, während der Begriff der Sprachaufmerksamkeit die Wahrnehmung von verschiedenen vorhandenen Sprachen und Kulturen bezeichnet.

Im Hinblick auf den Erwerb von Fremdsprachen hat man sich in der Forschung unter Bezug auf „Language Awareness“ zunächst vor allem auf das Entwickeln von Lernstrategien und auf die Förderung des eigenständigen Lernens konzentriert. Inzwischen richtet sich die Aufmerksamkeit jedoch stärker auf das sprachliche Potential der Lernenden und auf die Anwendung der von ihnen beherrschten Sprachen. (Budde, 2016:2).

⁵Als ‚Metalinguistik‘ bezeichnet man den Zweig der Linguistik, der sich mit den Beziehungen der Sprache zu außersprachlichen Phänomenen beschäftigt. Außerdem versteht man unter Metalinguistik die Wissenschaft der Metasprachen. ‚Metasprache‘ ist eine Sprache oder Symbolsystem, das dazu dient, eine andere Sprache oder ein Symbolsystem zu beschreiben oder zu analysieren; Sprache, mit der die Objektsprache (Sprache als Gegenstand der Betrachtung) beschrieben wird. (Duden, 2022)

⁶Der Begriff ‚Soziolinguistik‘ bezeichnet das Teilgebiet der Sprachwissenschaft, dass das Sprachverhalten sozialer Gruppen untersucht. (Duden, 2022)

Juhásová (Juhásová, 2016) hat sich vor Ort in der Slowakei mit dem Einsatz von Language Awareness von Jugendlichen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht auseinandergesetzt und verwendet in ihren Ausführungen den Begriff Sprachbewusstheit. Sie verwendet den Ausdruck „[...] im Sinne einer mentalen Disposition des Sprachverwendenden, die seine vorhandenen sprachlichen Ressourcen mobilisiert und im Unterricht gezielt gefördert werden kann.“ (Juhásová, 2016:29) Gürsoy (Gürsoy, 2010:2) betont in seinen Ausführungen, dass es vor allem auch darum geht, die vorhandenen Sprachen von Schüler*innen in den Unterricht mit einzubinden und dadurch sprachliche Vielfalt als Bereicherung, Neugierde auf Sprachen, Ausbau von sprachanalytischen Fähigkeiten, kritische Auseinandersetzung im Zusammenhang mit Macht und Sprache sowie das Gespräch über Sprache zu fördern.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass das Language Awareness-Konzept ganzheitlich gesehen werden sollte und dabei die Wertschätzung und die aktive Arbeit mit den sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen im mehrsprachigen Klassenzimmer eine entscheidende Rolle für den erfolgreichen Einsatz und die Umsetzung des Konzeptes im Unterricht spielen.

4 Translanguaging im DaF-Unterricht

Das folgende Kapitel bezieht sich vor allem auf die zweite Forschungsfrage dieser Examensarbeit „Wie können Schüler*innen mithilfe des Translanguaging-Ansatzes als pädagogischem Werkzeug ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen und ihre vorhandenen Sprachen miteinander verknüpfen, um Deutsch als Fremdsprache zu erlernen?“. Zunächst wird der Begriff des Translanguaging erläutert. Anschließend wird die Bedeutung von Translanguaging sowie der mögliche Einsatz von Translanguaging als pädagogischem Werkzeug im DaF-Unterricht dargelegt.

4.1 Translanguaging

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist Translanguaging ein noch junger Zweig in der Sprachwissenschaft.

Ursprünglich kommt der Begriff des *Translanguaging* aus dem Walisischen *trawsieithu*. Der Forscher Cen Williams arbeitete in der 1990er Jahren mit einer Schulklasse deren Schüler*innen Walisisch als Erst- und Englisch als Zweitsprache hatten und die während des Unterrichts zwischen diesen beiden Sprachen hin und her wechselten. Beispielweise hatten die

Schüler*innen einen Text auf Walisisch gelesen und beantworteten anschließend Fragen zu diesem Text auf Englisch. Williams untersuchte umfassend, wie sich der Wechsel zwischen den beiden Sprachen auf die Sprachentwicklung sowie auf das allgemeine Wissen der Schüler*innen auswirkte und kam zu dem Ergebnis, dass sich nicht nur ihre Sprachkenntnisse positiv entwickelten, sondern sich der Sprachwechsel auch förderlich auf die Fachkenntnisse der Schüler*innen in den unterschiedlichen Schulfächern auswirkte. (Svensson, 2017:44)

Inzwischen finden sich unterschiedliche theoretische Zugänge und verschiedene Blickwinkel auf die individuelle Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Translanguaging. Die im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung tätigen Forscher*innen Ofelia Garcia und Li Wei betonen in ihren Ausführungen zum Translanguaging, dass alle verfügbaren Sprachen eines Individuums in *ein* sprachliches System in Form eines großen Netzwerkes eingehen, das konstant in Veränderung ist. Außerdem meinen Garcia und Wei, dass Sprache ein soziales Konstrukt sei und man daher nicht in L1, L2, Ln bzw. Schwedisch, Englisch, Arabisch, etc. unterscheiden kann - ihrer Ansicht nach sind alle Sprachen eines Menschen Teil des *einen* gemeinsamen inneren Netzwerkes: „[...] for us translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been socially constructed as belonging to two separate languages.“ (Garcia & Wei, 2014:2)

Weiter führen sie aus, dass Menschen folglich keine Sprachen sprechen, sondern ‚*languaging*‘ betreiben. Sie bezeichnen dies als *spontanes Translanguaging* (spontaneous translanguaging), das sich dadurch auszeichnet, dass Menschen jederzeit auf ihr gesamtes linguistisches Repertoire zurückgreifen. (Fuster, 2022:5)

Jasone Cenoz und Durk Gorter haben sich seit dem Jahr 2020 in ihren Forschungsaktivitäten zur Mehrsprachigkeit sehr intensiv mit dem Translanguaging-Ansatz beschäftigt und dabei den Fokus vor allem auf pädagogisches Translanguaging und in ihrer neuesten Publikation⁷ auf die Anwendung von pädagogischem Translanguaging im Sprachunterricht gerichtet. (Cenoz & Gorter, 2022) Im Unterschied zu Garcias Ausführungen sehen Cenoz und Gorter „[...] languages as social constructs and we are aware that there are no clear-cut boundaries between them, but we consider them as distinct even if their boundaries are soft and fluid.“ (Cenoz & Gorter, 2021:13). Weiter führen sie an: “We argue that learning can be enhanced when hard

⁷ Cenoz, J. & Gorter, D. - publiziert am 8. März 2022: Pedagogical Translanguaging and its Application to Language Classes <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>

boundaries that isolate languages are replaced by soft and permeable boundaries so that students can use their prior knowledge when teaching and learning a second or additional language.” (Cenoz & Gorter, 2022:2)

Da in der vorliegenden Arbeit Translanguaging im schulischen Fremdsprachenunterricht betrachtet wird, liegt den Ausführungen die Definition von pädagogischem Translanguaging gemäß Cenoz und Gorter zugrunde:

„Pedagogical translanguaging is defined as follows: ‘planned by the teacher inside the classroom and can refer to the use of different languages for input and output or to other planned strategies based on the use of students’ resources from the whole linguistic repertoire’”. (Cenoz & Gorter, 2022:3)

4.2 Zur Bedeutung von Translanguaging im DaF-Unterricht

Mehrsprachige Schüler*innen bringen aus ihrem Umfeld in Schweden - und u.U. auch noch aus den unterschiedlichsten früheren Erfahrungen in den jeweiligen Herkunftsländern - oft bedeutende sprachliche Ressourcen in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit. Diese Erfahrungen sowie die sprachlichen Ressourcen werden jedoch häufig vernachlässigt; sie müssen aufgegriffen, geschätzt und als wertvolle Ressource zum Erwerb weiterer Fremdsprachen genutzt werden.

Ingrid Gogolin hat in diesem Zusammenhang den Begriff des *monolingualen Habitus* im deutschen Bildungssystem geprägt. (Gogolin, 2010:538; Gogolin, 1994) Gogolin zeigt auf, dass die Ausrichtung der Arbeit in der Schule nach wie vor von der Einsprachigkeit geprägt ist. Mehrsprachigkeit wird dabei eher als Hindernis angesehen, statt sie als Bereicherung des Unterrichts zu empfinden. Als Ergänzung dazu ist anzumerken, dass in Schweden zwar in den vergangenen Jahren einige bedeutende Maßnahmen (Svensson, 2017:28ff.) ergriffen wurden, um die sprachliche Vielfalt in den Schulen anzuerkennen und zu fördern (z.B. die Anerkennung der fünf Minoritätssprachen, Unterricht im Fach Schwedisch-als-Zweitsprache, das Recht auf muttersprachlichen Unterricht sowie muttersprachliche Lernbegleitung) - jedoch kommt die Forschung zu dem Ergebnis, dass in schwedischen Schulen immer noch eine monokulturelle und einsprachige Norm dominiert. (Gunnarsson & Källkvist, 2017:137)

In den letzten Jahren haben Forscher wie Jim Cummins oder Jasone Cenoz und Durk Gorter wiederholt daraufhin gewiesen, dass die Förderung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen von Schüler*innen in mehrsprachigen Klassenzimmern positive Auswirkungen auf deren

Schulerfolg hat. (Cummins, 2017:29; Cenoz & Gorter, 2022) Conteh & Meier (2014) verwenden den Terminus ‚*The Multilingual turn in Languages Education*‘ und meinen damit, dass die lange Zeit gültige Idee von einer einsprachigen Gesellschaft nach und nach aufgegeben und die Mehrsprachigkeit als Ressource in den Fokus rücken soll. (Conteh & Meier, 2014)

Auch die Europäische Union erklärt die Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz ihrer Mitbürger*innen zu wichtigen Pfeilern eines vereinten Europas. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)⁸ wird betont, dass das Ziel des Sprachunterrichts“ [...] darin liegt, ein *sprachliches Repertoire* zu entwickeln, in dem *alle sprachlichen Fähigkeiten* ihren Platz haben. Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln.“ (GERS:17, 2001)

4.3 Translanguaging als pädagogisches Werkzeug im DaF-Unterricht

In Schweden sowie im deutschsprachigen Raum wurde in den letzten Jahren vermehrt über den Translanguaging-Ansatz sowie dessen Umsetzung im schulischen Kontext geforscht. Dabei handelt es sich überwiegend um Forschung in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern, die sich auf den Erwerb der Bildungssprache (bzw. von Cummins als ‚CALP = cognitive academic language proficiency‘ bezeichnet) konzentriert⁹. Über den Einsatz

⁸ „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde vom Europarat entwickelt, um bei seinen Mitgliedstaaten im Hinblick auf den Fremdspracherwerb eine Einheitlichkeit in bildungspolitischen und kulturellen Angelegenheiten sicherzustellen sowie um beim Erwerb und bei der Lehre von modernen Fremdsprachen in Europa die Transparenz und Kohärenz zu fördern. Er wurde 2001 offiziell veröffentlicht. Der GER liefert einen allgemeinen Rahmen, aus dem hervorgeht, was Sprachenlernende wissen müssen, um eine Fremdsprache in der Praxis effektiv verwenden zu können. Dadurch schafft der Rahmen eine gemeinsame Basis für Lehrpläne oder Leitlinien, Qualifikationen, Lehrbücher, Prüfungen und Unterrichtsprogramme für den Fremdsprachenunterricht in allen europäischen Staaten. Der GER basiert auf einem handlungsorientierten Ansatz zum Fremdspracherwerb und -gebrauch. Er beinhaltet sechs Kompetenzstufen für den Fremdspracherwerb. Durch den GER soll nicht nur die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern erleichtert werden (auf der Grundlage eines gemeinsamen konzeptuellen Rahmens für den Fremdsprachenunterricht), sondern es sollen gleichzeitig auch die nationalen Traditionen und Systeme der Standards für Fremdsprachenkenntnisse respektiert werden.“ (https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET%282013%29495871_DE.pdf)

⁹ Weiterführend über Translanguaging in schwedischen Schulen, z.B.:

- Juvonen, P. & Källkvist, M. (2021). *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Karlsson, A., & Malmö universitet Fakulteten för lärande och samhälle. (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet :En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum* (Malmö studies in educational sciences, 86)
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Yoxsimer Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, &. (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur

im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht liegen bis jetzt jedoch nur sehr wenige Informationen vor.

Annabell Sahr¹⁰ (Sahr, 2020) hat sich in ihrer Forschung mit den Translanguaging-Methoden von mehrsprachigen Lerner*innen im DaF-Unterricht beschäftigt. Das Ziel ihrer Studie war es herauszufinden, ob und wie mehrsprachige Lerner*innen auf ihre sprachlichen Ressourcen zugreifen, wenn sie Deutsch als Fremdsprache lernen. Sie führte ihre Untersuchungen zwar an der Universität in El Paso durch, d.h. mit erwachsenen Lerner*innen. Ihre Ausführungen können jedoch Ansätze für den DaF-Unterricht mit jugendlichen Schüler*innen liefern. Sahr führt an, dass es zunächst wesentlich ist, eine offene Atmosphäre im mehrsprachigen Klassenzimmer zu schaffen, in der sich jede*r willkommen fühlt - unabhängig von den Sprachen, die jemand spricht und ungeachtet des sozioökonomischen Hintergrunds. Als Lehrkraft ist es zu Beginn wichtig in der Lerngruppe zu erheben, welche Sprachen die Schüler*innen schon mitbringen. Hierzu eignet sich mit jugendlichen Lerner*innen beispielsweise die Methode der Ausarbeitung von Sprachenportraits, die Auskunft über die individuelle Sprachbiographie geben, die Möglichkeiten bieten, sich mit der eigenen Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen und einen Ausgangspunkt für den weiteren Gedankenaustausch in der Lerngruppe geben. (Krumm, 2010:16 ff.)

Sahr berichtet in ihren Ergebnissen, dass Translanguaging vor allem während der Gruppenarbeiten im Unterricht stattfand. Während einer Grammatikübung zur Konjugation von Verben fanden die Diskussionen zur Lösung der Aufgabe in den unterschiedlichen Sprachen der Lerner*innen statt. Außerdem griffen die Lerner*innen auf Verbkonjugationen in ihren verfügbaren Sprachen zurück, um Vergleiche zum Deutschen machen zu können. (Sahr, 2020: 56). Sahr konnte auch feststellen, dass Translanguaging genutzt wurde, um Lerner*innen in die Gruppe einzubeziehen und Verständnis untereinander zu schaffen.

Zusammenfassend kommt Sahr zu dem Ergebnis, dass sich Translanguaging im DaF-Unterricht positiv auf den Spracherwerb und die Sprachbewusstheit auswirken kann. In Einzelinterviews äußerten die Lerner*innen jedoch übereinstimmend, dass für sie die positivsten Effekte des Translanguaging das Interesse an und die Wertschätzung ihrer unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen seien.

¹⁰Annabell Sahr ist Lehrerin der Grund- und Mittelstufe an einer Schule sowie Lehrbeauftragte an der Universität in El Paso, Texas/USA.

Monika A. Budde¹¹ forscht im Bereich ‚Deutschdidaktik im Kontext von Mehrsprachigkeit‘. In diesem Zusammenhang hat sie sich auch mit dem Translanguaging-Ansatz auseinandergesetzt und die Anwendbarkeit für den Deutschunterricht beleuchtet. (Budde, 2019) Budde merkt zunächst an, dass es zwar grundsätzlich Ideen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht gibt, diese sich aber vor allem auf die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer sowie auf die Erhöhung des Selbstwertgefühls der Lerner*innen beziehen. Sie gibt Anregungen für ein didaktisches Konzept, das die Sprachen der Lerner*innen systematisch als Ressource in den Lernprozess von Deutsch als Fremdsprachen berücksichtigt. Für einen auf den Grundgedanken des Translanguaging basierten DaF-Unterricht schlägt Budde vier didaktische Grundprinzipien vor, die sie mit MIKS abkürzt (Budde, 2019:26). Darüber hinaus gibt sie konkrete Vorschläge zur Umsetzung in der Praxis und ordnet diese dem jeweiligen didaktischen Grundprinzip zu. Nachfolgend werden die Grundprinzipien sowie eine Auswahl der konkreten Maßnahmen erläutert:

- **Mehrsprachigkeit wertschätzend aufnehmen und nutzen**

Durch die Berücksichtigung der in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen ist bereits der erste Schritt weg von der noch oft in der Schule vorherrschenden Einsprachigkeitsnorm getan. Selbst Schüler*innen, die sich mit Ausgangs- und Zielsprache schwertun, bekommen die Möglichkeit, sich mithilfe ihrer vorhandenen Sprachen Wissen anzueignen und sich in den Unterricht einzubringen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den vorhandenen Sprachen können thematisiert werden und daraus wiederum Wissen über das Sprachenlernen gewonnen werden.

Maßnahmen: Sprachvergleiche, Erhöhung der Language Awareness, Textsorten (z.B. Märchen) in unterschiedlichen Sprachen, aber auch kulturell, vergleichen,

- **Inhalte lernerorientiert und kulturell relevant ausrichten**

Die Unterrichtsinhalte müssen sorgfältig ausgewählt werden, so dass die Lerner*innen sich damit identifizieren können und eine Relevanz für sie und ihr Leben haben. Für die Lehrer*innen und Lerner*innen ist es wichtig, sich aufmerksam mit den kulturellen Verschiedenheiten zu beschäftigen.

¹¹ Professor Dr. Monika Angela Budde lehrt und forscht im Bereich Germanistische Didaktik (Arbeitsschwerpunkte: Deutschdidaktik im Kontext von Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion in sprachheterogenen Lerngruppen und Sprachbewusster Fachunterricht und Lehrerprofessionalisierung) an der Universität Vechta/ Deutschland.

Maßnahmen: Vergleich von Jugendsprache in den vorhandenen Sprachen, Grammatikalische Konzepte wie z.B. Zeitlichkeit vergleichen und kulturell beleuchten,

- **Kollaborative Lernarrangements lernerorientiert gestalten**

Damit sich die mehrsprachigen Schüler*innen in ihren vorhandenen Sprachen miteinander austauschen und von ihren gesamten sprachlichen Ressourcen profitieren können, müssen die Arbeitsprozesse so gestaltet werden, dass sie das Miteinander ermöglichen. Die Lernenden können dann in ihren Sprachen Informationen beschaffen bzw. Wissen austauschen. Die Präsentation der Ergebnisse sollte so weit wie möglich in der Zielsprache - hier Deutsch - erfolgen.

Maßnahmen: Lernende mit gemeinsamen Sprachen gemeinsam arbeiten lassen, digitale Formate in den Herkunftssprachen als Hilfsmittel nutzen

- **Strategieeinsatz zielbezogen und ressourcenorientiert ermöglichen**

Hier ist es wichtig, die bereits vorhandenen Lernstrategien der Lerner*innen zu thematisieren und für den weiteren Fremdsprachenerwerb zu nutzen sowie neue Zugänge zu vermitteln.

Maßnahmen: forschendes Lernen; gezielter Einsatz von Lernstrategien, um selbständiges Lernen zu ermöglichen

Zusammenfassend führt Budde an, dass mehrsprachige Schüler*innen ohnehin ihre sprachlichen Ressourcen im Alltag anwenden, um sich zu verständigen - Lehrer*innen sollten die vorhandenen Sprachen in der Lerngruppe daher als wertvolle Quelle ansehen, die - richtig genutzt - den Lerner*innen wertvolle Möglichkeiten zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache bietet.

Cenoz und Gorter fassen in ihren Überlegungen zum pädagogischen Translanguaging im Sprachunterricht ebenfalls zusammen, dass das Konzept auf unterschiedlichste Art und Weise angewandt werden kann. Grundsätzlich für den Einsatz ist jedoch, dass Lehrer*innen offen sind für die Nutzung der vorhandenen Sprachen und sich in ihrer Haltung von der monolingualen Norm verabschieden. (Cenoz & Gorter, 2022)

5 Diskussion

Die vorliegende Examensarbeit „Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht in Schweden - Translanguaging als pädagogisches Werkzeug“ beschäftigt sich mit den Fragen, wie mehrsprachige Schüler*innen weitere Fremdsprachen erlernen und wie sie mithilfe des Translanguaging-Ansatzes ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen und ihre verfügbaren Sprachen miteinander verknüpfen können, um Deutsch als Fremdsprache zu erlernen.

Da es sich um eine Literaturarbeit handelt, wurde der Forschungsstand anhand von verschiedenen relevanten Quellen dargelegt.

Nachfolgend werden die Forschungsfragen beantwortet und die Ergebnisse diskutiert. Außerdem werden Grenzen der Arbeit und Verbesserungsvorschläge aufgezeigt und schließlich Empfehlungen für weiterführende Forschung gegeben.

Mehrsprachige Schüler*innen bringen wertvolle Ressourcen in Form ihrer bereits vorhandenen Sprachen mit in den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ein. Diese werden jedoch noch häufig zu wenig anerkannt und genutzt, um die neue Fremdsprache Deutsch zu erlernen.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass sich der Fremdspracherwerb mehrsprachiger Schüler*innen vom Fremdspracherwerb einsprachiger Schüler*innen unterscheidet.

Um dieser Annahme nachzugehen, wurde mithilfe von Cummins Interdependenz- und Schwellenhypothese, Hufeisens Faktorenmodell 2.0 sowie dem Dynamic Model of Multilingualism nach Herdina & Jessner ergründet, wie mehrsprachige Schüler*innen weitere Fremdsprachen erlernen.

Dabei zeigt sich, dass laut Cummins der Erwerb der Erstsprache eine bedeutende Rolle für das Erlernen der Zweitsprache spielt und Kenntnisse der L1 auf die L2 übertragen werden können. Den erworbenen und erlernten Sprachen eines Individuums liegt eine gemeinsame Basis zugrunde, die sich durch das Erlernen weiterer Sprachen erweitert und auf die bei der Anwendung der verschiedenen Sprachen zurückgegriffen wird.

Hufeisen legt in ihrem Faktorenmodell 2.0 dar, dass das Erlernen einer zweiten oder weiterer Fremdsprachen nicht nur einen quantitativen Zuwachs an Sprachen für eine Schüler*in bedeutet, sondern dass es verschiedene Faktoren gibt, die das Erlernen jeder weiteren Sprache begünstigen. Hier sind vor allem die sogenannten *fremdsprachenlernspezifischen Faktoren* erwähnenswert. Durch ihre vorherigen Fremdsprachenlernerfahrungen und bewusst oder unbewusst erworbenen Strategien zum Erlernen einer Fremdsprache kann angenommen

werden, dass mehrsprachige Schüler*innen offener und neugieriger gegenüber dem Erlernen von DaF sind als Schüler*innen die noch keine oder weniger Erfahrung mit dem Erlernen fremder Sprachen haben.

Herdina und Jessner stellen vor allem die Veränderlichkeit von Mehrsprachenlernprozessen in den Vordergrund ihres Modells. Danach ist das mehrsprachige System eines Menschen komplex und über die Zeit auch Veränderungen unterworfen, die durch soziale, psycholinguistische und individuelle Faktoren bedingt sein können. Dabei wird vor allem dem erhöhten multilingualen Bewusstsein mehrsprachiger Menschen eine wichtige Rolle zugeschrieben.

Die Einsichten aus den dargestellten Modellen bestätigen die Annahme, dass sich der Fremdspracherwerb mehrsprachiger Schüler*innen von dem einsprachiger Schüler*innen unterscheidet; daraus resultieren Konsequenzen für die Planung und Gestaltung des DaF-Unterrichts. Die Lehrkraft sollte sich bewusst und wertschätzend mit den vorhandenen Sprachen der Lerner*innen auseinandersetzen und deren Kenntnisse als Ressource für den Fremdsprachenlernprozess einplanen und nutzen. Außerdem ist es für die Lehrenden ratsam sich zu überlegen, wie man die Language Awareness (Sprachbewusstheit) - also die explizite Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen und Funktionen - der Lerner*innen entwickeln kann. In der Folge können die Lerner*innen bewusster und reflektierter mit den von ihnen beherrschten Sprachen umgehen und sie können diese gewinnbringend einsetzen. Da Mehrsprachigkeit ein sehr vielschichtiges Thema ist, erfordert es von Lehrkräften, dass sie sich intensiv damit beschäftigen, um professionell im DaF-Unterricht agieren zu können. Sie müssen Methoden entwickeln und einsetzen, die die Schüler*innen aktiv ermutigen, ihre vorhandenen Sprachen einzusetzen. Die Grundvoraussetzung dafür ist, dass in den Schulen von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer als Norm ausgegangen wird und (Sprach-)Lehrer*innen dies in ihrer Haltung und Berufsausübung berücksichtigen und entsprechend in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einbeziehen.

Für Lehrende ist es von Bedeutung, die unterschiedlichen Sprachen im Klassenzimmer zuzulassen - auch wenn sie nicht immer alles im Einzelnen verstehen und kontrollieren können. Sie sollten sich auf die individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen verlassen und bedenken, dass die Kommunikation wichtiger ist als perfekte Kontrolle und absolute Korrektheit.

Zusätzlich zu den angeführten Ergebnissen wird angenommen, dass sich das Beherrschen mehrerer Sprachen positiv auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen auswirkt.

Dies wurde in empirischen Untersuchungen nachgewiesen¹²; dieser Aspekt war jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Im Zusammenhang mit dem zunehmenden Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit in Schwedens Schulen wurde zusätzlich der Frage nachgegangen, wie der Translanguaging-Ansatz als Werkzeug im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann, damit mehrsprachige Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können, um Deutsch als Fremdsprache zu erlernen.

Ursprünglich von Cen Williams im Walisischen als *trawsieithu* erwähnt, wurde der Begriff des Translanguaging sehr stark von den Sprachforscher*innen Ofelia Garcia und Li Wei geprägt. Deren Perspektive auf Translanguaging ist jedoch vor allem von der Überzeugung geprägt, dass es individuelle Mehrsprachigkeit nicht gibt. Im Gegensatz dazu gehen sie davon aus, dass Sprachen sozial konstruiert sind und in jedem Menschen *ein* undifferenziertes linguistisches System angelegt ist, in das alle Sprachkenntnisse eingehen.

Diese Aussage steht jedoch im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Erkenntnissen aus der Forschung über das multiple Fremdsprachenerlernen und sie stellt damit beispielsweise auch Praktiken wie Code-Switching oder Grammatikvergleiche und das Recht auf muttersprachlichen Unterricht in Frage. (siehe dazu auch: MacSwan, J., 2017)

Cenoz und Gortner gehen in ihrer Mehrsprachigkeitsforschung in jüngerer Zeit ebenfalls auf den Einsatz des Translanguaging ein. Sie stellen das Konzept des *Pedagogical Translanguaging* vor und betonen dabei, dass sie im Gegensatz zu Garcia und Wei nicht von einem linguistischen System ausgehen. Cenoz und Gortner meinen, dass sich mehrsprachige Lerner*innen von einsprachigen Lerner*innen unterscheiden, indem sie in unterschiedlichen Situationen auf verschiedene sprachliche Ressourcen zurückgreifen können und dass im Kontext des Fremdsprachenerlernens dieses sprachliche Vorwissen das Wichtigste ist, was die Schüler*innen mitbringen.

Daher ist es absolut notwendig, dass dieses Wissen in den Lernprozess integriert wird. Im Sprachunterricht soll also nicht mehr nur von der Ausgangs- und der Zielsprache sowie dem ‚native speaker ideal‘ ausgegangen werden, sondern die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen im Klassenzimmer sollten pädagogisch sinnvoll und geplant aktiviert und in die

¹² Weiterführende Literatur dazu, z.B.

- Missler, B. (1999). Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenberg
- Svedberg, H. (2016). Mehrsprachige Schüler im Deutschunterricht. Herausforderungen und Möglichkeiten. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/42376/gupea_2077_42376_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lernprozesse einbezogen werden. Auch Cenoz und Gorter heben den Aspekt der Language Awareness hervor und schlagen vor, dass Lehrkräfte aktiv daran arbeiten sollten, das Sprachbewusstsein ihrer Schüler*innen zu erhöhen.

In diesem Zusammenhang ist jedoch nicht nur die Form und die Funktion von Sprache gemeint, sondern Cenoz und Gorter empfehlen darüber hinaus auch die Thematisierung des gesellschaftlichen Status verschiedener Sprachen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Machtverhältnisse zwischen Sprachen. Auch sollte bedacht werden, wie die unterschiedlichen Sprachen der Lerner*innen in verschiedenen Situationen genutzt werden können.

Die Forschung in Schweden und im deutschsprachigen Raum hat sich bisher vor allem mit Translanguaging in den natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern beschäftigt - über den Einsatz als pädagogisches Werkzeug im DaF-Unterricht liegen bisher noch wenige Informationen vor.

Aus den Ausführungen von Sahr und Budde ergeben sich jedoch erste Anhaltspunkte dafür, wie man die Sprachen der Schüler*innen lern(er*innen)freundlich und methodisch fundiert bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen kann.

Die Grundvoraussetzung, um Translanguaging im DaF-Unterricht zu ermöglichen besteht darin, dass Lehrer*innen die Sprachen und Kulturen ihrer Schüler*innen aktiv und spürbar wertschätzen. Außerdem ist es wichtig, dass die Aktivitäten im Unterricht Translanguaging ermöglichen; es ist also eine gewissenhafte Planung notwendig. Dabei muss beachtet werden, dass die Schüler*innen sich mit authentischen Inhalten beschäftigen, die für sie selbst und ihr Leben relevant sind und die ihnen gute Ansatzpunkte für den Austausch mit ihren Mitschüler*innen eröffnen.

Die Arbeit mit Sprachenportraits ermöglicht dabei einen guten Einstieg für die Schüler*innen. Sie kann einen weiteren Austausch und Diskussionen über verschiedene Sprachen und Kulturen fördern. Es ist weiterhin denkbar, unterschiedliche Textsorten in den verschiedenen Sprachen der Schüler*innen mit den entsprechenden Texten in Deutsch zu vergleichen. Die Lehrbücher im DaF-Unterricht gehen zum größten Teil von den Sprachen Deutsch und Schwedisch aus - hier wäre es möglich, dass die Lehrkraft die Sprachen der Lerner*innen geplant einbezieht. Vokabellisten könnten so zum Beispiel in Tabellenform in Deutsch, Schwedisch, Englisch vorbereitet werden. Einige Spalten sollten freigelassen werden, so dass mehrsprachige Schüler*innen die Gelegenheit haben, die Wörter in ihren weiteren Sprachen einzutragen und zu vergleichen. Die Listen laden wiederum zum Austausch der Schüler*innen untereinander ein.

Mehrsprachige Schüler*innen setzen bewusst oder unbewusst Translanguaging in ihrem täglichen Leben ein. Dessen müssen sich Lehrende im DaF-Unterricht in Schweden bewusst sein und diese Vorkenntnisse aktiv in die Planung und in die Durchführung des Unterrichts einbeziehen.

Diese Examensarbeit zeigt, dass die Forschungsgebiete der Mehrsprachigkeit und des Translanguaging sehr umfangreich sind. Aus der Literaturstudie ergibt sich, dass im Hinblick darauf, wie mehrsprachige Lerner*innen weitere Sprachen erlernen noch viele Fragen offen sind. So wurde beispielsweise nicht berücksichtigt, ob es Erkenntnisse aus der Hirnforschung in Bezug auf den Erwerb der L1 sowie auf das Erlernen weiterer Sprachen gibt.

Außerdem wäre die Berücksichtigung der Sozialisation der Lernenden, deren ökonomische Situation, ein Bezug zu deren Zuwanderungsgeschichte sowie deren individuelle Sprachenbiografie aufschlussreich gewesen.

Die Beantwortung dieser Fragen wäre jedoch weit über den Umfang der vorliegenden Arbeit hinausgegangen.

Das Gebiet des Translanguaging ist noch vergleichsweise jung und in der Forschung herrschen zudem unterschiedliche und teils auch widersprüchliche Auffassungen über die Definition des Translanguaging vor. Aufgefallen ist auch, dass es neben dem Begriff des Translanguaging weitere Begriffe gibt, die die Idee der Einbeziehung und Verbindung der sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schüler*innen aufgreifen (weitere Begriffe: Sprachsensibler Unterricht, Sprachbewusster Unterricht, Mehrsprachensensible/ Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht).

Beim Aufarbeiten der Literatur hat sich auch gezeigt, dass Translanguaging im schulischen Kontext durchaus erforscht wird, die Untersuchungen im DaF-Unterricht jedoch bis jetzt noch begrenzt sind. Es liegen allerdings Studien über Translanguaging von mehrsprachigen Schüler*innen im Englischunterricht in Schweden vor. Sie hätten berücksichtigt werden können, da sich unter Umständen Ideen zur Gestaltung des pädagogischen Translanguaging im DaF-Unterricht ergeben hätten.

Dieser Punkt würde in jedem Fall bei der Konzeption einer Examensarbeit 2 zum Thema Translanguaging berücksichtigt.

6 Fazit & Ausblick

Das Studium der Literatur zu "Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht in Schweden und Translanguaging als pädagogisches Werkzeug" gewährte Einblicke in Konzepte und Überlegungen zum Erlernen einer weiteren Fremdsprache für mehrsprachige Schüler*innen.

Der Translanguaging-Ansatz mit der Forderung vorhandene Sprachkompetenzen der Lernenden aufzugreifen und zu verknüpfen, eröffnet relevante Ansätze zur methodischen Gestaltung des Unterrichts in einer weiteren Sprache und kann auch an Bedeutung für den DaF-Unterricht gewinnen.

Im Hinblick auf die wachsende Zahl von Schüler*innen mit einer Zuwanderungsgeschichte gewinnt dieses Thema auch an Bedeutung für die Arbeit in schwedischen Schulen.

Die Studien und Untersuchungen auf dem Gebiet des Translanguaging bei mehrsprachigen Schüler*innen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Schweden sind noch begrenzt. Sie liegen aber für den Englischunterricht in Schweden vor und sollten für DaF aufgegriffen, bearbeitet und bei der Planung und Durchführung berücksichtigt werden.

Für die Examensarbeit 2 ergeben sich aus der vorliegenden Arbeit einige Ideen zur Gestaltung der empirischen Forschung. Denkbar wäre, die Sprachbiografien mehrsprachiger Schüler*innen detaillierter zu erforschen und deren Einstellungen sowie bisherige Erfahrungen zum Translanguaging im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zu erheben. Interessant wäre auch zu erfahren, wie diese mehrsprachigen Schüler*innen ihre sprachlichen Ressourcen außerhalb der Schule einsetzen. Daraus ließen sich weitere Ansatzpunkte zur Planung und Durchführung eines Unterrichts gewinnen, der einerseits das gesamte linguistische Vorwissen der Schüler*innen berücksichtigt und andererseits authentische Unterrichtsinhalte bietet.

7 Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, E., Hofer, B., Malzer-Papp, E. & Jessner, U. (2021). Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), 21-47. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1134/1130>
- Bredthauer, S. (2021). Fremdsprachenerwerb. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210517_Basiswissen_Fremdsprachenerwerb.pdf
- Budde, M. (2019). Translanguaging im Deutschunterricht. Didaktische Grundlegung eines Modells für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. *Der Deutschunterricht*. 3/2019
- Budde, M. (2016). Mehrsprachigkeit - Language Awareness - Sprachbewusstheit. Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 21:2, 1-4
<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/808/809>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and its Application to Language Classes. *RELC Journal* (2022).
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/00336882221082751>
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2013 (33). New York, USA: Cambridge University Press. DOI:10.1017/S026719051300007X
- Conteh, J. & Meier, G. (2014) The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur
- de Cillia, Rudolf (2011). Spracherwerb in der Migration - Deutsch als Zweitsprache. *Bundesinstitut - Wien, Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung*. S. 1-8.
https://www.salzburg.gv.at/gesellschaft_/Documents/Integration/Dokumente/IP-Rudolf_de_Cillia_Spracherwerb_migration_2011-10-11_fuer_BIFIE.pdf
- Falk, Y. & Bardel; C. (2010) The Study of the Role of the Background Languages in Third Language Acquisition. The State of the Art.” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL*, 48 (2-3), 185–219.
<https://www.proquest.com/docview/751275296/fulltextPDF/7A5C77D22BA4101PQ/1?accountid=11162>
- Fuster, C. (2022) Lexical transfer as a resource in pedagogical translanguaging. *International Journal of Multilingualism, International Journal of Multilingualism*, 2022-03-19. DOI: 10.1080/14790718.2022.2048836

- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529-547 DOI: 10.1007/s11618-010-0162-3
- Grasz, S. (2020). Willkommen! Welcome! Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in finnischen Lehrbüchern für DaF-Unterricht an Hochschulen. *German as a foreign language (GFL) Journal*, 20 (3), 87-107. <http://www.gfl-journal.de/3-2020/Grasz.pdf>
- Grosjean, F. (2020) Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Berlin/Heidelberg: Springer Link
- Gürsoy, E. (2010) *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Universität Duisburg Essen. Stiftung Mercator.
Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (14.04.2022)
- Gunnarsson, T. & Källkvist, M. (2017) Bakgrundsspråkens roll hos flerspråkiga elever som skriver uppsats på engelska. In: Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (Red.). *Tredjespråkinläring*. Lund: Studentlitteratur AB
- Hammarberg, B. (2010) The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2010; 48 (2-3). DOI: 10.1515/iral.2010.005
- Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K. & Sierens, S. (2018) Introduction: Towards Critical Multilingual Language Awareness for 21st century schools. In: Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K. & Sierens, S. (Hrsg.) *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe. From Theory to Practice*. Boston/ Berlin: De Gruyter.
- Hufeisen, B. (2010) Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, A., Dengel, B. (Hrsg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. Band 36. 200-207. München: Iudicium
- Hufeisen, B. (2004). Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. (31) 2004
- Hufeisen, B. & Gibson, M. (2003) Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. No 78, 2003, ISSN 1023-2044, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel
- Jessner, U. (2008) Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching*, 41 (1), 15–56. https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/15agpbr/TN_cdi_proquest_miscellaneous_85665535

- Jeuk, S. (2018). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. in: Boelmann, J. (Hrsg.) Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag/ Hohengehren GmbH
- Juhásová, J. (2016). Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 27-41. <https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/811/812>
- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American International Research Journal*, 54 (1), 167-201. <http://www.jstor.org/stable/44245374>
- Neveling, C. (2017). "... weil auch der Satzbau ähnlich ist" - Wie Schüler und Schüler*innen sprachenverbindendes Lernen einschätzen und praktizieren. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, (11) 2, 61-84. https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakult%C3%A4t_Philol/Romanistik/Forschung/170101_Wie_Sch%C3%BClerinnen_und_Sch%C3%BCler_sprachverbindendes_Lernen_einsch%C3%A4tzen_und_praktizieren_Neveling.pdf
- Österberg, R. & Bardel, C. (2016) Det andra främmande språket i svensk skola In: Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (Red.). Tredjespråkinläring. Lund: Studentlitteratur AB
- Riehl, C.M.; Blanco López, J. (2019) Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In: Ender, A.; Greiner, U.; Strasser, M. (Hrsg.). Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Lehren lernen, 1. Auflage. Hannover: Klett | Kallmeyer. 306-319. https://www.daf.uni-muenchen.de/personen/professoren/riehl/riehl_publ/papers/r2019_proof_riehllopez.pdf
- Sahr, A. (2020). Translanguaging Practices of Multilingual Learners of German. *Athens Journal of Education*, (7) 1, 49-76. <https://www.athensjournals.gr/education/2020-7-1-3-Sahr.pdf>
- Skolverket (2018). Greppa flerspråkigheten - en resurs i lärande och undervisning. Skolverkets publikationsservice. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3905>
- Svensson, G. (2017) Transspråkande i praktik och teori. Stockholm: Natur & Kultur

Internetquellen:

- Association for Language Awareness ALA. (o.D.) Language Awareness. Abgerufen am 14.04.2022 https://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Dudenredaktion (o.D.) Metalinguistik. In: Duden online. Abgerufen am 14.04.2022. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Metalinguistik>
- Dudenredaktion (o.D.) Soziolinguistik. In: Duden online. Abgerufen am 14.04.2022. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Soziolinguistik>
- Europarat Straßburg (2001) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Abgerufen am 14.04.2022. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>
- Institutet för språk och folkminnen (2021) Språken i Sverige. Abgerufen am 14.04.2022 <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige#:~:text=Svenska%20%C3%A4r%20Sveriges%20huvudspr%C3%A5k%20och,n%C3%A5gon%20s%C3%A5dan%20statistik%20i%20Sverige.>
- Krumm, H.J. (2013). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. plattform migration villach 2022. Abgerufen am 14.04.2022. http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_Hans-Juergen_Mehrsprachigkeit_in_Sprachenportrats_und_Sprachenbiographien_von_Migrantinnen_und_Migranten.pdf
- Skolverket. (2011 rev. 2019) Läroplan (Lgr11) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Kursplan för Moderna Språk. Abgerufen am 14.04.2022 <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket (2020) Slutbetyg i grundskolan våren 2020. Abgerufen am 14.04.2022 <https://www.skolverket.se/download/18.22df6cdd172a07d4e642228/1600768070605/pdf7301.pdf>

Weiterführende Literatur:

- Juvonen, P. & Källkvist, M. (2021). Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives. Bristol: Multilingual Matters.
- Karlsson, A., & Malmö universitet Fakulteten för lärande och samhälle. (2019). Det flerspråkiga NO-klassrummet: En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum (Malmö studies in educational sciences, 86)
- Missler, B. (1999). Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenberg
- Svedberg, H. (2016). Mehrsprachige Schüler im Deutschunterricht. Herausforderungen und Möglichkeiten.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/42376/gupea_2077_42376_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Svensson, G. (2017). Transspråkande i praktik och teori. Stockholm: Natur & Kultur.
- Yoxsimer Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, &. (2018). Transspråkande i svenska utbildningssammanhang. Lund: Studentlitteratur