

Daniela Elsner

Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance

This article draws attention to a very specific group of learners: children who grow up with two or more languages, who are used to mixing languages or switch between their accompanying worlds back and forth – and who are aware of their cultural and social differences from birth on. However, multilingualism does not always receive recognition. It is in fact very often associated with discrimination and stereotyping. Thus, biographies of multilingual learners are very heterogeneous. Yet at the same time their diverse backgrounds have a significant influence on their learning outcomes in school, no matter the subject. It is one of the major aims of our schools today (especially in terms of inclusive education) to deal with these various linguistic and cultural experiences of multilingual learners. The present article focuses on the question of how, to what extent and under which conditions these pupils can actually draw upon their previous knowledge when learning additional languages such as English in school. Even though it has to be concluded that there is no simple answer to this question, some implications for successful inclusive education of family languages can be pointed out.

Legal Alien

Bi-lingual, Bi-cultural,
able to slip from “How’s life?”
to “*Me’stan volviendo loca,*”
(...)

American but hyphenated,
viewed by Anglos as perhaps exotic,
perhaps inferior, definitely different,
viewed by Mexicans as alien,
(...)

an American to Mexicans
a Mexican to Americans

(Ausschnitt aus dem Gedicht Legal Alien von Pat Mora 1985)

Einleitung – was es heißt mehrsprachig zu sein

In ihrem Gedicht *Legal Alien* gibt Pat Mora ihrer Leserschaft einen unmittelbaren Einblick in die Gedanken-, Gefühls- und Lebenswelt eines Menschen, dessen Identitätsentwicklung durch die migrationsbedingte Verschmelzung von zwei Sprachen und Kulturen geprägt wurde. Die Ausführungen der Ich-Erzählerin machen deutlich, welche Vor- und Nachteile Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität offensichtlich mit sich bringen – so ist die Erzählerin zwar in der Lage in zwei Sprachen und damit auch in zwei Welten zu agieren – eine Kompetenz, um die sie von anderen durchaus beneidet wird – gleichzeitig fühlt sie sich jedoch keiner Welt wirklich zugehörig. „You are not like me“ – ist das, was sie sowohl in ihrem mexikanischen Umfeld erfährt, als auch im amerikanischen Sprach- und Kulturkontext realisiert.

Die 1942 in El Paso, Texas geborene Lateinamerikanerin Pat Mora befasst sich in ihren zahlreichen Gedichten und Geschichten vornehmlich mit den Lebensgeschichten, Wahrnehmungen und Erlebnissen der *Mexican Americans* und der US Latinos in der amerikanischen Gesellschaft, dabei haben Moras eigene transkulturelle Entwicklung und ihre translingualen Erfahrungen ihren persönlichen Angaben nach ihre Schriften stark beeinflusst. In Amerika gilt sie als *Living Voice* der mehr als drei Milliarden Menschen, die dort von Geburt an mit mehr als einer Sprache aufwachsen.

Laut einer Statistik der Bundeszentrale für Politische Bildung¹ von 2012 leben in Deutschland etwa 16 Mio. Personen, also knapp 20% der Gesamtbevölkerung, mit Migrationshintergrund. In vielen deutschen Großstädten liegt die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei bis zu einem Drittel der Gesamtschülerschaft. Auch sie leben – ebenso wie Moras Protagonistin – zwischen zwei Kulturen und mit zwei oder mehr Sprachen. Auch sie sind es gewohnt täglich zwischen zwei Welten und mindestens zwei Sprachen zu wechseln, oder diese zu vermischen, so wie es die Situation gerade erforderlich macht. Seit ihrer Geburt befinden sich die meisten unter ihnen im Spannungsgefüge sprachlicher, kultureller und sozialer Differenzen. Viele von ihnen kennen gesellschaftliche Anerkennung

1 Bundeszentrale für Politische Bildung (o.J.), Statistik: Migrantanteil in deutschen Großstädten wächst.

ebenso wie sie Ausgrenzung und Stereotypisierung kennen, und sie wissen um die enge Verknüpfung von Sprache, Identität und Schulerfolg.

Genau diesen Lernern widmet sich der hier vorliegende Beitrag. Er geht der Frage nach, wie Schule und vor allem der Englischunterricht mit den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen mehrsprachiger Lerner umgehen sollte, um dem gerecht zu werden, was curriculare Vorgaben, wie etwa der Kernlehrplan für das Fach Englisch an Realschulen in NRW, einfordern: „Der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die in den Klassenverbänden vorhanden ist, wird Rechnung getragen“ (Landesinstitut für Schule – NRW 2007).

Dazu soll zunächst die besondere Sprachlernsituation mehrsprachiger Lerner betrachtet werden mit gezieltem Blick auf die Frage, ob mehrsprachige Lerner beim Lernen einer weiteren Sprache Vor- oder Nachteile haben. Dabei lässt sich zunächst einmal feststellen, dass es keine pauschale Antwort auf diese Frage geben kann. Allerdings haben die verschiedenen Bedingungen, die sich aus den unterschiedlichen Sprachlernbiographien mehrsprachiger Lerner sowie ihrem häuslichen und schulischen Lernumfeld ergeben, einen bedeutenden Einfluss darauf, ob Mehrsprachige ihr „Mehr“ an Sprachbesitz im Sinne einer individuellen oder „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2014: 416) zu ihrem Vorteil für das weitere Sprachenlernen nutzen können. Auf Basis dieses Wissens lassen sich letztlich didaktische Implikationen für die Inklusion von Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht ableiten.

Der mehrsprachige Sprachenlerner – ein potenzielles Sprachgenie?

Das Vorhandensein lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis gestaltet sich für viele Kinder und Jugendliche in Deutschland weniger als Vorteil denn als Problem. Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse einschlägiger Vergleichsstudien, wie PISA (PISA-Konsortium 2007, 2010) oder DESI (DIPF 2006, DESI-Konsortium 2008), so lässt sich erkennen, dass die schulischen Gesamtleistungen der Gruppe mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler deutlich unter denen ihrer einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler liegen. Begründet wird dieses Leistungsdefizit der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sowohl mit ihren häufig erschwerten sozialen

Lebensbedingungen als auch mit ihren unzureichenden (schrift-) sprachlichen Kompetenzen in ihrer Erst- und Zweitsprache (vgl. Ehlers 2014). Beide Faktoren sind dabei nicht wirklich unabhängig voneinander zu betrachten und man kann schlussfolgern: Wer in Deutschland mehrsprachig aufwächst, hat es in der Schule vermutlich schwer.

Umso erfreulicher, aber auch erstaunlicher, ist es in diesem Zusammenhang, wenn Experten aus der Fremdsprachendidaktik davon ausgehen, dass dies nicht für das Erlernen der schulischen Fremdsprachen zutrifft. Ganz im Gegenteil wird hier nicht selten postuliert, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche in den fremdsprachlichen Fächern sogar einen Vorteil gegenüber ihren einsprachigen Mitschülerinnen und -schülern haben. Die Begründung scheint einfach – man ist davon überzeugt, dass die bereits gemachten Sprachlernerfahrungen der Mehrsprachigen das Erlernen einer weiteren fremden Sprache grundsätzlich erleichtern (z.B. Böttger 2012: 12).

Neben dieser Hypothese, die letztlich besagt, dass Mehrsprachigkeit per se als positive Voraussetzung für das weitere Sprachenlernen gesehen werden kann, steht eine etwas abgeschwächte Position, die davon ausgeht, dass das Fremdsprachenlernen für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zumindest keinerlei Nachteil oder Überforderung darstelle (z.B. Börner 2009). Das tragende Argument dabei ist, dass alle Mehrsprachigen „zusammen mit allen anderen Schülerinnen und Schülern (in der Fremdsprache Englisch) am gleichen Punkt beginnen“ (Schmid-Schönbein 2008: 32) und damit dieselben Voraussetzungen für das Sprachenlernen haben.

Zusätzlich zu diesen Überlegungen findet man Arbeiten, die vor allem jüngeren Lernern mit Migrationshintergrund beim schulischen Englischlernen leichte Nachteile zuschreiben, insbesondere in den rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen und Lesen (z.B. Elsner 2007; Paulick & Groot-Wilken 2009; Wilden & Porsch 2015).

Vor dem Hintergrund dieser durchaus konträren Annahmen mit Blick auf die Frage, wie mehrsprachige Lerner im schulischen Fremdsprachenlernkontext einzuschätzen sind, schließen sich zwei Fragen an: a. Was ist dran an diesen Aussagen? Und b. Wie kommt es zu solchen unterschiedlichen Aussagen?

Im Folgenden sollen die o.g. Perspektiven deshalb genauer betrachtet und diskutiert werden.

Vermutung 1: Mehrsprachige und Einsprachige haben dieselben Voraussetzungen beim Erlernen einer Fremdsprache

In Deutschland beginnen alle Kinder mit dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Am häufigsten wird dabei die Fremdsprache Englisch vermittelt. Diese ist für fast alle Kinder eine neue und damit unbekannte Sprache, die es zu erlernen gilt. Dies ist sicherlich eine gute Bedingung für ein- und mehrsprachige Kinder – insbesondere in emotionaler Hinsicht. Denn gerade Kinder mit einer anderen Muttersprache als der deutschen haben hier einmal nicht das Nachsehen, dass alles, was erklärt wird in der Muttersprache ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erklärt wird, jedoch nicht in ihrer. Insofern der Englischunterricht tatsächlich einsprachig in der Fremdsprache stattfindet, verstehen nun sowohl die deutschsprachigen Kinder als auch die nicht-deutschsprachigen Kinder erst einmal wenig oder nichts, dies ist ihnen allen auf jeden Fall allen gemein. Und in der Tat zeigen verschiedene Untersuchungen, dass die Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Fremdsprachenlernern im Fremdsprachenunterricht in vielen Fällen nicht signifikant sind (vgl. z.B. Özdemir 2006; Sanders & Meijers 1995; van Gelderen et al. 2003) und deutlich geringer ausfallen als z.B. im Deutschunterricht (Köller, Knigge & Tesch 2010). Dennoch stellt sich auch hier die Frage, wie man von vergleichbaren Ausgangspunkten oder Voraussetzungen sprechen kann, wenn sich die Tatsache nicht abstreiten lässt, dass den Mehrsprachigen bereits zu Beginn des schulischen Fremdsprachenunterrichts mehr Sprachen zur Verfügung stehen als den Einsprachigen und sie Sprachlernerfahrungen mit mehreren Sprachen gesammelt haben, über die die Einsprachigen nicht verfügen. Bei dieser Argumentation scheint es demnach völlig irrelevant zu sein, dass die mehrsprachigen Fremdsprachenlerner ihre bereits vorhandenen Sprachen auf äußerst unterschiedlichen Kompetenzniveaus beherrschen und nicht relevant, wie viele negative oder auch positive Erfahrungen sie im Zweifel bereits beim Erlernen ihrer zweiten Sprache Deutsch gemacht haben.

Dass diese Erfahrungen häufig einschneidend sind und vermutlich wenig hilfreich für das weitere Fremdsprachenlernen, lässt sich aus dem folgenden Zitat Mahmuts, einem türkisch-deutschen Schüler einer 11. Jahrgangsstufe, leicht ableiten:

My first language is Turkish. While I entered school, I was in the German lesson one of the worst pupils. It was a bad feeling. I was felt outside.² (Mahmut, bilingual, L1 Türkisch, L2 Deutsch)

Im Gegensatz dazu scheint sein monolingualer Mitschüler Mark keine solchen negativen Erfahrungen gemacht zu haben; zu seiner Sprachlernerfahrung und seinen vorhandenen Sprachen äußert er sich wie folgt:

I speak German [...] and we speak standard German not like the Bavarians which speak Bavarian. (Mark, monolingual, L1 Deutsch)

Wenig überraschend haben die beiden äußerst unterschiedliche Sprachselbstkonzepte in Bezug auf ihre erste schulische Fremdsprache Englisch sowie ihrer zweiten schulischen Fremdsprache Spanisch.

So verweist Mahmut bei der Beantwortung der Frage *How do you feel, when you speak English or Spanish?* auf seine Ängste:

I am not so good because I haven't a good command of these languages. I am afraid when the people speak the language fast, because I don't understand anything. (Mahmut, bilingual, L1 Türkisch, L2 Deutsch)

Mark hingegen zeigt ein hohes Selbstkonzept in Bezug auf seine fremdsprachlichen Kompetenzen in Englisch:

When I speak English I feel good, because I can speak English very well. And I'm not afraid of speaking English. (Mark, monolingual, L1 Deutsch)

Auch wenn die beiden Lernenden hier lediglich ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen wiedergeben und nichts über etwaige Ergebnisse in Leistungstests angeben, mutet die Annahme, dass der Fremdsprachenunterricht für Mehrsprachige und Einsprachige stets dieselben Bedingungen bereit hält, doch etwas seltsam an vor dem Hintergrund solcher Aussagen. Das Argument, dass alle Lerner dieselben Voraussetzungen im Fremdsprachenunterricht haben, weil sie alle die zu erlernende

2 Das hiesige und die nachfolgenden Schülerzitate entstammen einer im Herbst 2009 durchgeführten schriftlichen Befragung von 23 Schülern einer 11. Jahrgangsstufe an einem Bremer Gymnasium. Die Namen der Lerner wurden geändert, die Rechtschreibung entspricht den Originalzitaten der Befragten.

Sprache noch nicht kennen, ist vergleichbar mit dem Argument, dass ein gedopter Sprinter genauso gute Chancen hat zu gewinnen wie ein nicht gedopter Läufer, denn schließlich stehen ja beide an derselben Startlinie und haben dieselbe Strecke zu laufen.

Der Argumentation, dass ein- und mehrsprachige dieselben Chancen im Fremdsprachenunterricht haben, liegt demnach ein eher veraltetes Bild mehrsprachiger Sprachlernprozesse zugrunde, welches annimmt, dass Sprachen separat voneinander gelernt und in getrennten Schubladen gespeichert werden. Bei dieser Annahme wird offensichtlich vergessen, dass emotionale Erfahrungen, die Lernende beim Sprachenlernen machen, einen starken Einfluss darauf haben können, wie erfolgreich das Lernen weiterer Sprachen verläuft.

Vermutung 2: Mehrsprachige Lerner sind die besseren Fremdsprachenlerner
Dass mehrsprachige Lerner die besseren Fremdsprachenlerner sind, lässt sich auf der Grundlage von Erkenntnissen aus Untersuchungen unterschiedlicher Forschungsdisziplinen vermuten. Dies sind erstens neurolinguistische Untersuchungsverfahren zum multiplen Spracherwerb, zweitens psycholinguistische Erkenntnisse aus der Drittspracherwerbsforschung und drittens die Ergebnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung.

Ergebnisse der Neurolinguistik

Während man früher der Ansicht war, dass unterschiedliche Sprachen auch in unterschiedlichen Hirnregionen angesiedelt sein müssten, weiß man heute, dass sich die verschiedenen Sprachen im Gehirn überlagern. Allerdings wird die Repräsentation der Sprachen durch verschiedene Faktoren beeinflusst, zu denen zunächst das Erwerbsalter in den jeweiligen Sprachen gehört (vgl. Weskamp 2007: 53). So zeigen die während der Computertomographie aufgezeichneten Aktivierungsmuster für die vorhandenen Sprachen bei Mehrsprachigen, die in den ersten 6 Lebensjahren parallel mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, im Broca-Areal weitgehende Überlappung, wohingegen die Sprachen im Gehirn bei Spätmehrsprachigen keine so kompakte Repräsentation mehr aufweisen wie dies bei den Frühmehrsprachigen der Fall ist (vgl. z.B. Franceschini 2002).

Menschen, die früh mit zwei Sprachen aufwachsen verfügen demnach über ein spezielles Sprachennetzwerk im Gehirn, in das später auch weitere

Sprachen leicht integriert werden können. Man könnte aus neurolinguistischer Sicht somit tatsächlich vermuten, dass sich frühe Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv auf die Sprachaneignung weiterer Sprachen auswirkt und es mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, die früh mit zwei oder mehr Sprachen in Berührung kommen, in unserer Schule leichter fällt, eine dritte oder vierte Sprache zu erlernen.

Erkenntnisse der Psycholinguistik

Diese neurolinguistischen Ergebnisse werden gestützt durch psycholinguistische Modelle aus der Tertiärsprachenforschung, welche annehmen, dass Lernersprachen miteinander interagieren und mehrsprachige Lerner bei der Aneignung einer weiteren Sprache implizit auf die bereits gespeicherten sprachlichen Wissensbestände zurückgreifen (vgl. u.a. Dégi 2010; Gibson & Hufeisen 2007; Hufeisen 2003), um sich z.B. neuen Wortschatz oder fremde Texte zu erschließen. Auch ist mittlerweile bekannt, dass Mehrsprachige über eine höhere Anzahl an Wörtern verfügen als Einsprachige, jedoch ist dieses lexikalische Wissen über zwei Sprachen verteilt (vgl. Poarch 2013), und es ist wahrscheinlich, dass die Mehrsprachigen in den einzelnen Sprachen über einen geringeren Wortschatzbestand verfügen als gleichaltrige Einsprachige. Mit Sicherheit jedoch verfügen Mehrsprachige über eine erhöhte metalinguistische Bewusstheit, die z.B. in einer häufigeren Anwendung von Transfer- oder Erschließungsstrategien im Bereich Lexik und Grammatik zum Ausdruck kommt (z.B. Bialystok 2009) und welche sich beim Lernen einer Fremdsprache günstig auswirken kann.

Trotz dieser – aus neuro- und psycholinguistischer Perspektive betrachteten – guten Voraussetzungen, die Mehrsprachige mit in den Unterricht bringen, ist die Erkenntnislage in puncto „mehrsprachige Fremdsprachenlernerfolge“ jedoch alles andere als eindeutig, wie der nachfolgende Absatz zeigt.

Vermutung 3: Mehrsprachige Lerner schneiden im Fremdsprachenunterricht schlechter ab als Einsprachige

So zeigen die Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen zum Vergleich der fremdsprachlichen Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern an Grundschulen u.a., dass Kinder, die mit einer anderen

Sprache als der Deutschen zuhause aufwachsen, weniger Punkte in den Leistungstests im Bereich Hören, Lesen und Schreiben in der Fremdsprache Englisch erzielen als ihre einsprachigen Mitschülerinnen und -schüler (z.B. Elsner 2007; May 2006; Paulick & Groot-Wilken 2009; Wilden & Porsch 2015):

Zwischen Kindern mit deutscher und Kindern mit anderen Herkunftssprachen gibt es in den gezeigten Leistungen durchaus Unterschiede. Kinder aus deutschsprachigen Familien (1336 Schülerinnen und Schüler) erzielten einen mittleren Punktwert von 30,5. Kinder, die nach Aussagen der Fachlehrkräfte bilingual aufwachsen (174 Schülerinnen und Schüler) erreichen im Durchschnitt 28,5 Punkte, Kinder mit anderen Herkunftssprachen (238 Schülerinnen und Schüler) im Mittel einen Punktwert von 25,7. (Groot-Wilken, Engel & Thürmann 2007)

Dabei zeigen die Studien jedoch auch, dass es zwischen den einzelnen Sprachgruppen ebenso deutliche Unterschiede gibt wie zwischen Kindern, die die deutsche Sprache mit unterschiedlicher Intensität verwenden. Während sowohl in der EVENING Studie (Engel, Groot-Wilken & Thürmann 2009) als auch in der DESI Studie (DESI-Konsortium 2008) z.B. russische Schülerinnen und Schüler nur geringfügig schlechtere Leistungen erzielen als ihre monolingual-deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler, liegen die türkischen Schülerinnen und Schüler in diesen Studien stets auf dem letzten Platz (vgl. Göbel, Rauch & Vieluf 2011). Zudem scheint es einen Unterschied zu machen, ob die Mehrsprachigen zuhause neben einer anderen Sprache auch die Schul- und Umgebungssprache sprechen, ob sie muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erhalten oder ob im häuslichen Umfeld ganz andere Sprachen gesprochen werden als in der Schule – wobei bislang wenig eindeutig ist, welche dieser Varianten sich für das fremdsprachliche Lernen tatsächlich als vorteilhaft herausstellt (vgl. Elsner 2007; Wilden & Porsch 2015).

Zusammenfassend zeigen diese Ergebnisse jedenfalls, dass Mehrsprachige nicht grundsätzlich die besseren Fremdsprachenlerner sind, einige von ihnen aber gute Voraussetzungen dafür mitbringen, während andere dies wiederum nicht tun. Entsprechend lassen diese Ergebnisse vor allem eine Schlussfolgerung zu, nämlich diejenige, dass es *den* oder *die* Mehrsprachige/n ebenso wenig gibt wie *die* oder *den* Einsprachige/n, sondern Mehrsprachigkeit verschiedene Ausprägungen haben kann, die durch unterschiedliche Bedingungen entstehen. Welche Bedingungen dies sind, soll im Folgenden erläutert werden.

Bedingungen von Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für das Fremdsprachenlernen

Neben dem Erwerbsalter sind mindestens vier weitere Faktoren ausschlaggebend dafür, wie sich vorhandene Sprachenkenntnisse und gemachte Sprachlernerfahrungen auf den weiteren Sprachlernprozess auswirken. Dies sind die sozioökonomischen Verhältnisse der Lerner gekoppelt mit der Bildungsnähe und Unterstützung des Elternhauses, die sprachliche Kompetenz der Lerner in ihren vorhandenen Sprachen, die eigene Einstellung zur vorhandenen Mehrsprachigkeit sowie das Angebot der Lernumgebung. Im Folgenden werden diese Bedingungsfaktoren näher betrachtet.

Sozioökonomischer Hintergrund, Bildungsnähe und Unterstützung des Elternhauses

In einer Re-Analyse der DESI Studie (Göbel et al. 2011) konnte gezeigt werden, dass der sozioökonomische Hintergrund, die Bildungsnähe und die Unterstützung des Elternhauses einen großen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der ein- und mehrsprachigen Lerner haben – dies gilt auch für die Entwicklung in der Fremdsprache. Mit anderen Worten, wer aus einem sozial abgesicherten und bildungsnahen Elternhaus kommt und mehrsprachig aufwächst, hat Vorteile beim Sprachenlernen. Fakt ist jedoch, dass viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Elternhäusern stammen und deshalb nicht die entsprechende Unterstützung in ihrer Entwicklung erfahren, die sie bräuchten, um von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren zu können (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge³ 2012). Daran können auch Lehrkräfte kurzfristig nicht wirklich etwas ändern. Es bleibt jedoch zu hoffen, dass sich die zunehmend besseren Bildungsbedingungen für Migranten und speziell darauf abgestimmte Förderinitiativen langfristig auch in einem höheren sozioökonomischen Status niederschlagen, der sich wiederum positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirken wird.

3 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012), Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung.

Christiane M. Bongartz and Andreas Rohde - 9783631660218

Downloaded from PubFactory at 08/13/2020 06:06:15PM

via free access

Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache

In der o.g. Re-Analyse der DESI Studie (Göbel et al. 2011) konnte ebenfalls eruiert werden, dass der sozioökonomische Hintergrund bei den türkischen Kindern keinen so entscheidenden Einfluss auf die sprachlichen Leistungen der Lerner hatte wie der Faktor Literalität. D.h. auch mehrsprachige Kinder aus sozial benachteiligten Familien können in der Fremdsprache von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren, solange sie in der deutschen Sprache oder / und in ihrer Erstsprache über hohe (schriftsprachliche) Kompetenzen verfügen. Doch auch hier muss bedacht werden, dass viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler weder in ihrer Erstsprache noch in der Zweitsprache ausreichend Zugang zu Büchern oder Zeitschriften haben – entsprechend lernen sie in ihrer Erstsprache vielfach nicht zu lesen oder zu schreiben. Die Alphabetisierung erfolgt erst in der Schule und hier zunächst nur in der Zweitsprache. Spätestens seit den Untersuchungen von Jim Cummins Ende der 1980er Jahre wissen wir aber, dass eine hohe Kompetenz in der Erstsprache bei gleichzeitiger Förderung der Zweitsprache eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass man seine Mehrsprachigkeit für das weitere Sprachenlernen optimal nutzen kann, während eine Nichtförderung der Erstsprache negative Folgen sowohl für den allgemeinen kognitiven und den sprachlichen Entwicklungsprozess als auch für die Identitätsbildung der Kinder haben kann (vgl. Apeltauer 2007; Peltzer-Karpf 2003: 448). Eine hohe Sprachkompetenz zeichnet sich sowohl durch basale mündliche, alltagssprachliche Kompetenzen aus (BICS) als auch durch schriftsprachliche Kompetenzen und einer differenzierten Sprachform im Sinne einer CALP / Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins & Swain 1986).

Es lässt sich damit annehmen, dass vor allem solche Kinder von ihrer mehrsprachigen Kompetenz im weiteren Sprachlernprozess profitieren können, die kontinuierlich in ihrer Erst- und Zweitsprache gefördert werden (vgl. Lohmann 2008: 26) und die somit über hohe (schriftsprachliche) Kompetenzen in ihren vorhandenen Sprachen verfügen. Bislang jedoch bleibt die Inklusion von Herkunftssprachen im Sinne einer solchen systematischen Förderung ein Desiderat, dem derzeit nur wenige Schulen nachkommen.

Einstellungen der Mehrsprachigen zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit

Ein weiterer wesentlicher Faktor für mehrsprachigen Lernerfolg zeigt sich in den eigenen Einstellungen der Mehrsprachigen zu ihrer vorhandenen Mehrsprachigkeit. So kommen Gibson und Hufeisen zu folgendem Schluss:

Lernende, die sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind, die sie akzeptieren und konstruktiv nutzen, d.h. solche, die sich Gedanken über ihre verschiedenen Sprachen und ihr Miteinanderwirken machen, gehen souveräner mit dem Lernprozess in der Fremdsprache um. Sie entwickeln individuelle Lernstrategien und Lernweisen. (Gibson & Hufeisen 2007: 38)

Viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bewerten ihre individuelle Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Unterricht oft eher als hinderlich denn als hilfreich: So erklärt auch Bilat, deren Muttersprache Türkisch ist:

To speak 2 languages is not so nice, because i can't learn none of those perfect. It's difficult to speak both languages at the same time and place. The positive thing is, that i communicate with germans and turkisch people. (Bilat, bilingual, L1 Türkisch, L2 Deutsch)

In Bezug auf ihre Kompetenzen in den Schulfremdsprachen Englisch und Spanisch berichtet sie von Unsicherheit und der Angst, Wörter zu vermischen:

I fell me insecure. [...] the problem is to mix up any words. (ebd.)

Und damit steht sie nicht alleine da – auch Eyzon, ihr Klassenkamerad, erklärt auf die Frage, wie er sich fühlt, wenn er Englisch oder Spanisch spricht, dass er nervös sei und sich irgendwie „anders“ fühle.

Schon 2007 stellte Natalia Portnaia in einer Untersuchung mit russisch-deutschen Fremdsprachenlernern fest, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre gemachten Sprachlernerfahrungen nicht immer als etwas wahrnehmen, das ihnen das weitere Fremdsprachenlernen erleichtern könnte:

Im schulischen Kontext ist die Sprachmischung jedoch eher mit einem negativen Gefühl verbunden. Das Durcheinanderkommen kann von anderen bemerkt werden – man wird in seinem sprachlichen Können eingeschätzt und hat Angst vor einer Blamage. (Portnaia 2007: 116)

So erklärt Sarah, ein polnisch-deutsches Mädchen:

My mother tongue is polish. I'm afraid when speaking another language sometimes. Me dearta sometimes words...and I cannot the syntax. (Sarah, bilingual, L1 Polnisch, L2 Deutsch)

Dieses offensichtliche „Chaos im Kopf“, das die verschiedenen Sprachen im Unterricht häufig hervorgerufen scheinen, führt hier offensichtlich zu einer Angst vor dem Sprechen und letztlich dazu, dass die Mehrsprachige tatsächlich keinen Gewinn aus ihrer Mehrsprachigkeit für den Fremdsprachenunterricht ziehen kann.

Lernende [...] die ängstlich oder ärgerlich auf ihr Chaos der verschiedenen Sprachen im Kopf verweisen, produzieren tatsächlich auch zahlreiche Interferenzen und nutzen das Potenzial ihrer Mehrsprachigkeit nicht, sondern ignorieren sie oder machen sie sich nicht bewusst, um sie in konstruktiver Weise zu nutzen. (Gibson & Hufeisen 2007: 38)

Wie Gibson und Hufeisen jedoch auch klarstellen, muss man dies aber nicht den Mehrsprachigen selbst vorwerfen, denn „[...] oft wissen sie es gar nicht, weil sie nicht darauf hingewiesen bzw. angeleitet werden, ihr persönliches Mehrsprachigkeitsprofil mit einem Set an Strategien, die für sie funktionieren, zu entwickeln und diese dann gezielt einzusetzen“ (ebd.). Damit wird klar, dass die eigene Einstellung zur Mehrsprachigkeit in engem Zusammenhang mit der Sprachlernumgebung steht und damit, was diese den Mehrsprachigen anbietet, um ihre mehrsprachigen Kenntnisse aktiv und gewinnbringend nutzen zu können.

Bedeutung der Sprachlernumgebung

Die Europäische Kommission hat die Förderung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit durch die Inklusion von Herkunftssprachen sowie den von mehrsprachigen Lernern gemachten Sprachlernerfahrungen bereits im Jahr 2006 vorgeschlagen:

Education systems need to ensure the harmonious development of learners' plurilingual competence through a coherent, transversal and integrated approach that takes into account all the languages in learners' plurilingual repertoire and their respective functions. This includes promoting learners' consciousness of their existing repertoires and potential to develop and adapt those repertoires to changing circumstances. (Council of Europe 2006: 5)

Die Ergebnisse einer qualitativen Studie, im Rahmen welcher an einer Frankfurter Gesamtschule Englischlehrkräfte dazu befragt wurden, ob und gegebenenfalls wie sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht integrieren, zeigt jedoch, dass wir von einem sprachentransversalen Ansatz wie ihn das Europäische Papier vorschlägt noch weit entfernt sind. So beteuern die befragten Lehrkräfte: „[Mehrsprachigkeit] wird weder negiert [...] noch in irgendeiner Form nutzbar gemacht. [...] es stört keinen weiter, aber es freut auch keinen sonderlich.“ (C.L. in Kollmeyer 2007: 262).

Den subjektiven Theorien der meisten Fremdsprachenlehrkräfte zufolge stellt die besondere Bildungsvoraussetzung von Schülern mit Migrationshintergrund auch weder einen Vor- noch einen Nachteil dar. Die Herkunftssprachen werden deshalb nicht in den Englischunterricht mit einbezogen. Die Basis des Fremdsprachenlernens sei Deutsch, denn diese Sprache sei schließlich auch näher am Englischen dran als die Herkunftssprachen. Zudem könne man auf diese auch deshalb nicht Bezug nehmen, weil man „[...] auf die Nutzung der in der Klasse vertretenen Sprachen nicht vorbereitet sei.“ (Kollmeyer 2007: 262).

So subsumiert Adelheid Hu treffend:

Während für die Schüler/innen Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität zentrale Kategorien darstellten, spielten diese für die Fremdsprachenlehrer/innen kaum eine Rolle. (Hu 2010: 67)

Offensichtlich handelte es sich um eine fest verwurzelte fremdsprachendidaktische Tradition, alle anderen im Klassenverband auftauchenden Sprachen – bis auf das Deutsche – prinzipiell auszuschließen, eine monolinguale Lerngruppe voraussetzen und Sprachen darüber hinaus als ein Phänomen anzusehen, das mit der Emotionalität und der Identität der Lernenden nicht verbunden ist. (Hu 2010: 68)

Wie Singleton und Aronin (2007) hervorheben, lassen sich die besonderen Voraussetzungen, die mehrsprachige Lerner mit in den Unterricht bringen letztlich aber nur dann im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend nutzen, wenn die Lernsituation dies auch zulässt – oder besser noch – erforderlich macht.

The experiential profile of multilingual learners provides them with especially favourable conditions to develop awareness for the social and cognitive possibilities which their particular situation affords them. (ebd. 2007: 83)

Im Kontext von Schule und (Fremd-) Sprachenunterricht lässt sich dies meiner Ansicht nach auf drei Ebenen verwirklichen, nämlich auf der systemischen Ebene der jeweiligen Bildungseinrichtung, auf der Unterrichtsebene, auf der individuellen Ebene. Auf diese drei Ebenen soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

Inklusion von Mehrsprachigkeit

...auf der systemischen Ebene

Der europäischen Forderung nach einer Erziehung zur „Mehrsprachigkeit“ wird nicht allein dadurch Rechnung getragen, dass moderne Fremdsprachen im Bildungssystem verankert sind. Vielmehr müssen auch die vorhandenen Muttersprachen der Kinder in Form von Ergänzungsunterricht oder im Rahmen von AGs einbezogen werden. Solche Maßnahmen erscheinen vor dem Hintergrund der sprachlichen Vielfalt, der wir an vielen Schulen begegnen, allerdings nur schwer umsetzbar zu sein. Letztlich scheitert es daran, dass es nicht genügend Lehrkräfte gibt, die solche Angebote machen können. Hier muss überlegt werden, ob Angebote dieser Art von älteren Schülern oder Eltern geleitet werden können oder ob es Studierende gibt, die etwa erstsprachliche Förderkurse an Schulen offerieren können. Besonders positiv zu bewerten sind zudem Förderprogramme, die mehrsprachige Lerner in ihrer sprachlichen Entwicklung in der Bildungssprache Deutsch unterstützen. Zu nennen sind hier vor allem die Großprojekte der Stiftung Mercator aber auch kleinere Projekte, wie z.B. das Bremer Projekt Enter⁴, das beispielhaft zeigt, wie Eltern und Familien in die alltägliche Bildungsarbeit einbezogen werden können, um die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter zu fördern.

Auch auf universitärer Ebene muss Mehrsprachigkeit stärker in den Fokus rücken, erstens in der Lehrerbildung, in der Studierende auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereitet werden müssen (vgl. hierzu Überlegungen von Wildemann, Esteve, Hoodgarzadeh & Walter 2014) und zweitens übergreifend mit Blick auf die Förderung von Studierenden mit

4 Weitere Informationen zum Projekt findet man unter: http://www.fb12.unibremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Boenig_Hering_Thoene_2014_-_ENTER_IMPULSE.pdf, letzter Aufruf 21.12.2014.

mehrsprachigem Hintergrund. Auch hier macht sich die Stiftung Mercator⁵ stark, z.B. im Rahmenprogramm Studium+M, das Projekte fördert, die zur Verbesserung der Chancengleichheit für Studierende mit Migrationshintergrund beitragen.

... auf der Unterrichtsebene

Neben diesen Möglichkeiten zur Inklusion von Muttersprachen auf systemischer Ebene gilt der Fremdsprachenunterricht seit jeher als der Türöffner zu mehrsprachigen Bildungsprozessen. Nimmt man die Forderung nach einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit des Europarates ernst, so muss der fremdsprachliche Unterricht nicht nur die in monofachlicher Hinsicht jeweils angestrebte schulische Fremdsprache ausbilden, sondern darüber hinaus so oft wie möglich explizite Bezüge zu den bereits gelernten Sprachen herstellen und die Sprachlernerfahrungen der Lerner miteinbeziehen. Dies kann sowohl in inhaltlich-thematischer Hinsicht geschehen als auch methodisch-medial. So können, z.B. Texte, die das Thema Mehrsprachigkeit und Transkulturalität aus der Innenperspektive mehrsprachiger Individuen bearbeiten – wie z.B. die *Graphic Novel* „Indian by Choice“ (Amit Dasgupta), in der es um einen amerikanischen Jugendlichen geht, der seine indischen Wurzeln zunächst leugnet und schließlich schätzen lernt, oder „American Born Chinese“ (Gene Young), in der ein amerikanisch-chinesischer Teenager in einer bilingualen und bikulturellen Identitätskrise steckt, die Lerner dazu anregen über ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität nachzudenken. Dazu eignen sich neben *Graphic Novels*, Filmen, Kurzgeschichten und Romanen auch mehrsprachige Gedichte besonders gut, mit denen sich Fragen ergeben wie: In welcher Sprache hat der Autor / die Autorin seine Ideen ausgedrückt und weshalb? Solche Überlegungen geben Anlass zur eigenen Produktion von mehrsprachigen Gedichten und zur Reflexion darüber, was man selbst in welcher Sprache am besten beschreiben kann (vgl. hierzu Elsner 2011).

Will man weniger über die individuelle Sprachenwahl und sprachliche Identität reflektieren als vielmehr Texte in verschiedenen Sprachen anbieten, um sprachliche Vorerfahrungen zu nutzen oder mehrsprachige Kenntnisse

5 Weitere Informationen zum Projekt findet man unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/1_Nachrichten/2014_07/Studium_Migrationshintergrund_Presseinfo_Juli_2014.pdf, letzter Aufruf 21.12.2014.

weiter zu fördern, eignen sich vor allem digitale *tools*. Besonders hilfreich sind multimodale Angebote, die neben der schriftlichen Variante auch die auditive Erschließung eines Texts ermöglichen. Neben mehrsprachigen Wörterbüchern mit integrierter Audiofunktion eignen sich hier vor allem Wörterbücher, die mit einem Tiptoy oder Reading Pen (elektronische Lestifte) geliefert werden und den Schülern so die autonome Nutzung vorhandener Sprachen ermöglichen. Längere Texte in vielen Sprachen, auf die parallel zugegriffen werden kann, bietet z.B. das Lernprogramm „My first Stories“ (Oldenbourg Verlag).

...auf der individuellen Ebene

Die Überlegungen auf dieser Ebene beziehen sich auf die affektiv-reflexive Auseinandersetzung sowie die subjektiven Theorien zur eigenen Sprachlernbiographie: Sprachenlernen ist ein höchst emotionaler und individueller Prozess. Die Sprachlernerfahrungen der Lerner, ihre Selbstkonzepte und Einstellungen gegenüber ihren vorhandenen und anderen Sprachen sind ein wichtiger Bestandteil der eigenen Identität und müssen entsprechend im Fremdsprachenunterricht mitberücksichtigt werden. Der Fremdsprachenunterricht sollte deshalb ausreichend Reflexionsraum bieten, in welchem Sprachlernerfahrungen, Sprachbedürfnisse, Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und der Erfolg der bislang verwandten Lernstrategien punktuell thematisiert werden können. Hilfreich sind hier insbesondere Sprachenportfolios, Lerntagebücher und Lautdenkmethoden.

Positiv hervorzuheben sind solche Unternehmungen, in denen Kinder, Eltern und Erzieher gemeinsam an der zweitsprachlichen Literalitätsförderung mehrsprachiger Kinder arbeiten (vgl. z.B. Bönig, Hering & Thöne 2014), in einem Folgeschritt sollte diese Förderung auch für die Erstsprache der Kinder angedacht werden.

...auf der Ebene der Lehrkräfte

Was für die Inklusion von Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung gilt, gilt auch für die Inklusion von Sprachen: Ein wesentlicher Erfolgsfaktor liegt im Willen der Lehrkraft bzw. Erzieherin (vgl. Alechina, Alekseeva & Agafonova 2011). Nur wenn Lehrkräfte selbst beginnen die Inklusion von vielen Sprachen als wichtigen Bestandteil ihres Unterrichts

anzuerkennen, kann eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit gelingen. Im Fremdsprachenunterricht empfiehlt es sich, dass Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern die Arbeit mit dem Portfolio nahe legen. Mit diesem Instrument der Selbsteinschätzung werden sich die Lerner selbst – aber auch ihre Lehrkräfte – über ihren Sprachstand und ihre sprachliche Entwicklung bewusst. Lerner sollten insgesamt häufiger dazu animiert werden, ihre vorhandenen Sprachen zu thematisieren, zu nutzen und miteinander zu vergleichen. Sprachbewusstseinsprozesse können nur dann in Gang gesetzt werden, wenn Sprachvergleiche im Unterricht nicht nur erlaubt sondern offiziell erwünscht sind. Wenn Schülerinnen und Schüler schließlich erkennen, dass ihre Lehrkräfte Interesse an ihren Erstsprachen haben, dann werden auch die Lerner selbst bald eine andere Einstellung zu ihren sprachlichen Kompetenzen entwickeln (vgl. Lohe & Elsner 2014).

Fazit

„A language-friendly environment is an environment where different languages are heard and seen, where speakers of all languages feel welcome and language learning is encouraged“, erklärt die Europäische Kommission im Jahr 2008. Eine solche sprachenfreundliche Umgebung bezieht Herkunftssprachen mit ein und lässt die aktive Auseinandersetzung mit Sprachlernerfahrungen zu. Insbesondere der fremdsprachliche Unterricht kann zu einer solchen Umgebung werden und im Kontext von Inklusion ein Zeichen setzen, indem er nicht nur die in monofachlicher Hinsicht jeweils angestrebte schulische Fremdsprache ausbildet, sondern darüber hinaus so oft wie möglich explizite Bezüge zu den bereits gelernten Sprachen und den Sprachlernerfahrungen der Lerner herstellt.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (2007), Anbahnen von Biliteralität bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz; Viebrock, Britta (Hrsg.) (2007), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 195–214.
- Alechina, S.V.; Alekseeva, M.N. & Agafonova E.L. (2011), Willingness of teachers as the main factor of success in the formation of the inclusive. *Psychological Science and Education*: 83–92.

- Bönig, Dagmar; Hering, Jochen & Thöne, Bernadette (2014), *Kinder erlernen Sprache und Mathematik mit der Schatzkiste* [Online: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Boenig__Hering__Thoene__2014_-_ENTER_IMPULSE.pdf 15.12.2014].
- Börner, Otfried (2009), Fremdsprachenlernen in der Grundschule: die Hamburger KESS-Studie. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen, 67–75.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (o.J.), *Statistik: Migrantenanteil in deutschen Großstädten wächst* [Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/148820/migrantenanteil-in-deutschen-grossstaedten-waechst> 12.12.2014].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2012), Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. *Migrationsbericht 2012* [Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf?__blob=publicationFile 15.12.2014].
- Bialystok, Ellen (2009), Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12: 1, 3–11.
- Bos, Wilfried & Pietsch, M. (Hrsg.) (2005), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Friede, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2008), *IGLU-E 2006 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Böttger, H. (2012), *Voraussetzungen von Grundschulkindern für den Fremdspracherwerb. Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 8–13.
- Cenoz, Jasone (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7: 1, 71–87.
- Commission of the European Communities (2003), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006*: COM, 449 final. Brüssel.

- Commission of the European Communities (2008), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*: COM, 566 final. Brüssel.
- Council of Europe (2008), Council conclusions of 22 May 2008 on Multilingualism. *Official Journal of the European Union*: C 140, 14–15.
- Cummins, Jim (1987), Bilingualism, language proficiency, and metalinguistic development. In: Homel, P.; Palij, M & Aaronson, D. (Hrsg.) (1987), *Childhood Bilingualism. Aspects of Linguistic, Cognitive, and Social Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 57–73.
- Cummins, Jim (1991), Interdependence of first- and second language proficiency. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.) (1991), *Language Processing in bilingual children*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press, 1–43.
- Dégi, Zsuzanna (2010), Effect on the Linguistic Awareness of Foreign Language Learners. *Philologica 2*: 2, 299–311.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.) (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englische-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: 61 ff [Online: www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf 5.5.2010].
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Band 2*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Ehlers, Swantje (2014), Lesen im Kontext von Migration. *IMIS-Beiträge*: 45, 53–66.
- Elsner, Daniela (2007), Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. *Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Elsner, Daniela (2009), Englisch lernen als dritte Sprache: Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachigen vom einsprachigen Fremdsprachenlerner? *Praxis Fremdsprachenunterricht 6*: 2, 4–8.
- Elsner, Daniela (2011), Raising plurilingual awareness in teacher education. In: Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea (Hrsg.) (2011), *Language Awareness in Teacher Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 183–200.

- Elsner, Daniela (2012), Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness & Critical Thinking in the Primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talking Books. *Encuentro* 20: 16 ff.
- Elsner, Daniela (2012), Multiliteracy Practices als Lernziel: Mehrsprachige Gedichte von Pat Mora und Antoine Cassar. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria & Hammer, Julia (Hrsg.) (2012), *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 409–424.
- Elsner, Daniela (2013), Multiliteracy Practices und Translanguaging – Zum Einsatz mehrsprachiger Gedichte im Englischunterricht der Sekundarstufe am Beispiel von Pat Mora und Antoine Cassar. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria & Hammer, Julia (Hrsg.) (2013), *Literatur im Interkulturellen Kontext. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 16 ff.
- EVENING – Design, Durchführung, Ergebnisse. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen, 124–215.
- Franceschini, Rita (2002), Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, J. & Riehl, Claudia Maria (Hrsg.) (2002), *Ein Kopf – viele Sprachen*. Aachen: Shaker, 54 ff.
- van Gelderen Amos; Schoonen, Rob; de Glopper, Kees; Hulstijn, Jan; Snellings, Patrick; Simis, Annegien & Stevenson, Marie (2003), Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. *International Journal of Bilingualism* 7: 1, 7–25.
- Gibson, Martha & Hufeisen, Britta (2007), Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18: 1, 27–41.
- Göbel, Kerstin; Rauch, Dominique & Vieluf, Svenja (2011), Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 50–65.
- Gogolin, Ingrid (2014), Integration durch Bildung. Mehrsprachigkeit fördern: Erkenntnisse und einige Ideen für die Praxis. *Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW*: 09, 415–417.

- Groot-Wilken, Bernd; Engel, Gaby & Thürmann, Eike (2007), Listening and Reading Comprehension. Erste Ergebnisse einer Studie zu Englisch ab Klasse 3 an nordrhein-westfälischen Grundschule, *Forum Schule* 18: 1 [Online: http://partner-fuer-schule.nrw.de/fileadmin/user_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/fs18/magein.html].
- Hesse, Herman-Günter; Göbel, Kerstin & Hartig, Johannes (2008), Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium; Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI Studie*. Weinheim und Basel: Beltz, 208–230.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2008), *Lehrplan Englisch, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufe 5–12*. Wiesbaden.
- Hu, Adelheid (2010), Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht – revisited. In: Appel, Joachim; Doff, Sabine; Rymarczik, Jutta & Thaler, Engelbert (Hrsg.) (2010), *Foreign Language Teaching-History, Theory, Methods. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung*. München: Langenscheidt, 65–82.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.) (2003), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 97–109 [Online: www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm, 97–109 15.12.2014].
- Jessner, Ulrike (2008), Teaching third languages. Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41: 1, 15–56.
- Köller, Olaf; Knigge, Michael & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- Kollmeyer, Kathrin (2007), Englischunterricht als Fenster zur Mehrsprachigkeit. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2007), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 257–268.

- Landesinstitut für Schule – NRW (2014), [Online: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/englisch/kernlehrplan/aufgaben-ziele/aufgaben-und-ziele.html> 12.12.2014].
- Lohe, Viviane & Elsner, Daniela (2015), Developing Language Awareness Primary School Children with Multilingual Virtual Talking Books: First Results of the Pilot Study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 4: 4, 30–47.
- Mora, Pat (1986), Unnatural Speech. In: Lauter, Paul (Hrsg.) (1994), *The Heath Anthology of American Literature*, 2. Lexington, MA: Heath and Company, 2989–2990.
- Özdemir, Bengü (2006), Bilinguale Kinder im Englischunterricht. In: Pieneemann, Manfred; Keßler, Jörg & Roos, Eckart (Hrsg.) (2006), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, 110–121.
- Paulick, Christian & Groot-Wilken, Bernd (2009), Rezeptive Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der 4. Klasse unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Schülerbiografien. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe - Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 179–196.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2003), Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 445–449.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Poarch, Gregory (2013), Some thoughts on bilingualism. In: Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-U. (Hrsg.) (2013), *Bilingual Education in Primary School*. Tübingen: Narr Verlag, 7–15.
- Portnaia, Natalia (2007), Englischlernen in der Grundschule aus der Sicht von Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/ Mehrsprachigkeit in Deutschland. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta. (Hrsg.) (2007), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 107–120.
- Riehl, Eva-Maria (2007), Das mehrsprachige Gehirn. *Newsletter des Kompetenzzentrums für Sprachförderung* 1: 30–32.

- Sanders, Marianne & Meijers, Guust (2007), English as L3 in the elementary school. *International Review for Applied Linguistics*: 107–108, 59–78.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2009), *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Singleton, David & Aronin, Larissa (2007), Multiple Language Learning in the Light of the Theory of Affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1: 1, 83–96.
- Snow, R.E. (1998), Abilities as aptitudes and achievements in learning situations. In: McArdle, J.J. & Woodcock, R.W. (Hrsg.) (1998), *Human Cognitive Abilities in Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 93–112.
- Weskamp, Ralf (2007), *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Wildemann, Anja; Esteve, Olga; Hoodgarzadeh, Mahzad & Walter, Rebecca (2014), Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. In: Abendroth-Timmer, Dagmar & Henning, Eva-Maria (Hrsg.) (2014), *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. KFU-Reihe. Peter Lang: Frankfurt am Main, 229–244.
- Wilden, Eva & Porsch, Raffaella (2015, erscheint): Die Hör- und Leseverstehensleistungen von Kindern im Fach Englisch am Ende der Grundschulzeit unter besonderer Berücksichtigung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2014), *Englischunterricht auf der Primarstufe: neue Forschungen - weitere Entwicklungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.