

Johanna Schnuch

# **Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb**

The idea of inclusive education implies that schools need to adapt to the heterogeneous situations of their pupils, also with regard to the linguistically diverse backgrounds. There is an ongoing discussion about multilingual children and their abilities when it comes to language learning. A prevailing notion is that bilingual children may be especially successful in learning new languages due to their heightened metalinguistic skills, which should serve them in learning how to read and write and to prosper in school. However, it seems to depend on a variety of factors whether a multilingual child will be able to use his/her former linguistic knowledge constructively. This article discusses the role of language awareness. It will be explained why study results may seem to be inconsistent at first and how they could be plausibly interpreted. At last, some ideas will be presented as to how the development of language awareness could possibly be supported in the language-learning classroom in order to serve as a future learning device.

## **Einleitung: Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen**

Kindliche Mehrsprachigkeit wurde in deutschen Schulen lange Zeit eher als Problem denn als Normalität oder gar Bereicherung wahrgenommen. Die demographische Entwicklung und hohe Anzahl an mehrsprachigen Kindern erfordert jedoch ein Umdenken von Schule und Unterricht. Inklusion im Hinblick auf Mehrsprachigkeit bedeutet, dass sich ein Wandel vollziehen muss, vom traditionell monolingualen hin zu einem multilingualen Selbstverständnis unserer Schulen. Lehrmaterialien und Unterricht dürfen nicht ausschließlich für einsprachig deutsche Kinder konzipiert sein, denn diese Lernergruppe stellt längst nicht mehr die Norm dar. Vielmehr sollte sich beides an der sprachlichen Vielfalt in den Klassenzimmern orientieren (vgl. Atanasoska 2011: 178ff.). Dem Englischunterricht kommt dabei eine ganz besondere „Verantwortung für den Erfolg des nachfolgenden Sprachenlernens“ zu (Lenz 2009: 47). Er kann und sollte „Fenster öffnen“ und Kinder für andere Sprachen und Kulturen sensibilisieren (vgl. Nieweler 2001: 3).

In Bezug auf Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen und die Debatte um die Rolle und das Prestige von Migrationssprachen in unserer Gesellschaft wird in den letzten Jahren immer wieder die Frage diskutiert, ob es mehrsprachigen Kindern nun besonders leicht fällt, Englisch und weitere Sprachen zu lernen, oder ob sie damit vielleicht überfordert sind (vgl. Elsner in diesem Band). Ein positiver Aspekt, der häufig im Zusammenhang mit mehrsprachigen Kindern und Sprachenlernen genannt wird, ist ihre Sprachbewusstheit oder *Language Awareness*. Die guten Ergebnisse mehrsprachiger Kinder in Studien zum weiteren Sprachenlernen werden oft damit erklärt, dass sie „wohl [...] ein breiteres Repertoire an (meta-) sprachlichem Vorwissen besitzen als monolinguale“ (Hoti, Müller, Heinzmann, Wicki & Werlen 2009: 22). Man geht also davon aus, dass mehrsprachige Kinder über eine erhöhte Sprachbewusstheit verfügen. Gleichzeitig wird der Sprachbewusstheit eine hohe Relevanz für das weitere Sprachenlernen zugeschrieben. Sie gilt zudem als besonders nützlich für das Lesenlernen (vgl. Dirim & Müller 2007: 9; Jessner 2009; Rauch, Naumann & Jude 2011; Riehl 2006: 19; Wolff 1997). Mehrsprachige Kinder müssten bzw. könnten also hervorragende Leser und Sprachenlerner sein. Trotzdem zeigen Studien, dass dies nicht grundsätzlich und für alle Kinder zu gelten scheint (vgl. Elsner in diesem Band). Ob es mehrsprachigen Kindern tatsächlich gelingt, ihre Mehrsprachigkeit für das weitere Sprachenlernen positiv nutzbar zu machen, scheint sehr unterschiedlich zu sein. In diesem Artikel soll untersucht werden, welche Rolle Sprachbewusstheit dabei einnimmt und wie die unterschiedlichen Ergebnisse in Bezug auf diesen Faktor möglicherweise zu erklären sind. Nachdem zunächst das Konstrukt sowie einige wichtige Studienergebnisse genauer dargestellt und diskutiert werden, ergibt sich zuletzt die Frage, welche didaktischen Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen gezogen werden können und was Sprachbewusstheit für die Inklusion von Mehrsprachigkeit in der Schule bedeutet bzw. wie sie konkret gefördert werden kann.

## **Mehrsprachigkeit = mehr Sprachbewusstheit?**

In der aktuellen Diskussion besteht ganz augenscheinlich eine „Tendenz, mehrsprachigen Kindern pauschal überdurchschnittliche metasprachliche Fähigkeiten zuzuschreiben“ (Krafft 2014: 155). Dies ist aus zwei Gründen zumindest mit einiger Vorsicht zu betrachten:

Laut Krafft (2014) basiert diese Annahme oftmals auf „Einzelbeobachtungen“ oder der „Übertragung von Untersuchungsergebnissen“, die in Kontexten entstanden sind, die den hiesigen Bedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund nicht entsprechen (Krafft 2014: 155). Man bedenke, wie divers die Sprachlernsituationen mehrsprachiger Kinder sind und dass es nicht *den einen* Mehrsprachigen gibt (vgl. Elsner in diesem Band). Zwar zeigen Erkenntnisse aus der Bilingualismusforschung durchaus, dass Kinder, die zu Hause mit zwei Sprachen aufwachsen, über besonders ausgeprägte metalinguistische Fähigkeiten verfügen (vgl. Cenoz 2003; Friesen & Bialystok 2012; Hufeisen 2003; Jackson 2014: 221; Jessner 2009: 37) und auch für SchülerInnen, die am bilingualen Unterricht teilnehmen, scheint dies zu gelten (vgl. Fehling 2008). Es stellt sich jedoch die Frage, in wie weit diese Ergebnisse auf die spezielle Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder im Migrationskontext an deutschen Schulen übertragbar sind (vgl. Portnaia 2007).

Zweitens sollte hinterfragt werden, was unter dem Konstrukt „metalinguistische Fähigkeiten“ eigentlich verstanden wird. Eine empirische Überprüfung der oben dargestellten Annahme wird durch „die fehlende Konturierung des Konzepts ‚Sprachbewußtheit‘“ erschwert (Knapp-Potthoff 1997: 9) – und steht deshalb m.E. weiterhin aus. Der gesamten Diskussion über Unterschiede in der metasprachlichen Entwicklung mono- und bilingualer Kinder liegt letztlich die Annahme zugrunde, dass es sich bei dem Begriff *metalinguistic ability* um ein einheitliches Konstrukt handle (Bialystok 2001: 170). Seit den 70er Jahren wurden verschiedenste Konzeptualisierungsversuche unternommen und doch findet sich in der Literatur noch immer eine Vielzahl unterschiedlicher Termini, die von *Sprachbewusstsein* über *metasprachliche/metalinguistische Bewusstheit*, *Sprachbegegnung* oder *Sprachsensibilisierung*, *Sprachwissen* bis zu *Sprachgefühl* reicht. Häufig werden auch im deutschen Kontext die englischen Termini verwendet. Besonders umfassend sind dabei wohl die Definitionen für den englischen Begriff *Language Awareness*, der im deutschen meist mit *Sprachbewusstheit* übersetzt wird (vgl. z.B. Dechert 1997; Gnutzmann 1997; Hohm 2005; Kirschhock 2004: 62; Knapp-Potthoff 1997; Krafft 2014; Morkötter 2005; Oomen-Welke 2003: 2).

[D]er fachliche Terminus *Sprachbewusstheit* bedeutet, dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet

und Einstellungen dazu entwickelt werden; er meint den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang herausgelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst restrukturiert werden. (Oomen-Welke 2003: 2)

Mit dieser Definition unternimmt Oomen-Welke (2003) den Versuch, größtmögliche Klarheit über ein Konstrukt herzustellen, über das, wie bereits angemerkt, nicht unbedingt ein einheitliches Verständnis herrscht und das deshalb auch schwer operationalisierbar ist. Die Definitionen sind z.T. sehr weit gefasst. So gehen James & Garrett (1995) von fünf verschiedenen Dimensionen von *Language Awareness* aus, die von der kognitiven über die affektiv-motivationale bis zur politischen Dimension reichen.<sup>1</sup> Die Autoren definieren *Language Awareness* als „a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“<sup>2</sup> (ebd.: 4) und beziehen dies auf ein ganzes Bildungsprogramm (ebd.: 306). Die *affektive Dimension* umfasst ihnen zufolge Motivationen und Einstellungen/Haltungen gegenüber einer Sprache. Die *soziale Dimension* „relates to social harmonisation in potentially divisive contexts of language variation and diversity“ (James & Garrett 2002: 331), spiegelt also Gedanken und Gefühle gegenüber fremden Sprachen wider oder untersucht das gesellschaftliche Prestige von Sprachen (vgl. Morkötter 2005: 30). Mit der *kognitiven Dimension* ist die „awareness of pattern, contrast, system, units, categories, rules of language“ (James & Garrett 2002: 331) gemeint. Sie umfasst auch die analytische Kompetenz, sich die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen und verwendete Sprachlernstrategien zu benennen. „Es geht um das Erkennen von sprachlichen Regeln und Regelmäßigkeiten, von Kontrasten und von sprachlichen Einheiten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen“ (Morkötter 2005: 31; vgl. Rauch et al. 2011: 405). Die *politische Dimension* (auch als *Critical awareness* bezeichnet) behandelt den manipulativen Aspekt von Sprache, die z.B. für politische Zwecke missbraucht wird. Der kritische Umgang mit Texten, „insbesondere im Hinblick auf den Zusammenhang von Sprache und Macht [steht] im Vordergrund“

---

1 Vgl. auch Breidbach, Elsner & Young (2011).

2 Diese Definition entstand in der Language-Awareness-Arbeitsgruppe des *National Council for Language in Education* (NCLE) (vgl. Donmall 1985: 7, zit. nach James & Garrett 1995: 4).

(Morkötter 2005: 30). Die *Dimension der Performanz* untersucht schlussendlich, ob „knowledge accruing from LA“ zu besserem Sprachenlernen führt: Geht erhöhte *Language Awareness* also mit höheren Sprachfähigkeiten einher? Wie spielen deklaratives und prozedurales Wissen zusammen? (vgl. James & Garrett 2002: 331f.). Es geht den Autoren bei ihrem Konzept also nicht nur darum, Sprache und Inhalt auf der kognitiven Ebene getrennt betrachten zu können und über konkrete sprachliche Strukturen und Regularitäten zu reflektieren, sondern zum Beispiel auch darum, zu hinterfragen, welche Rolle bestimmten Sprachen in der Gesellschaft zukommt und wie Sprache zur Manipulation eingesetzt wird. Dieses sehr weite Verständnis von *Language Awareness* integriert zweifellos wichtige Bereiche, erschwert jedoch auf der anderen Seite eine klare Operationalisierung des Konstrukts.

Der deutsche Begriff *Sprachbewusstheit* (vgl. Oomen-Welke 2003) scheint v.a. auf eine der genannten Dimensionen, nämlich die kognitive Domäne zu rekurrieren, also das bewusste Erkennen von sprachlichen Regeln und Regelmäßigkeiten, Kontrasten und sprachlichen Einheiten (James & Garrett 2002: 331; vgl. Morkötter 2005: 31; Rauch et al. 2011: 405).

Doch nicht nur in Bezug auf das Begriffsverständnis herrscht eine gewisse Uneinigkeit. Auch ist nicht abschließend geklärt, welche Rolle das explizite, bewusste Thematisieren sprachlicher Phänomene in diesem Konstrukt spielt. Bedeutet *Sprachbewusstheit*, dass tatsächlich über Sprache gesprochen wird? Welchen Einfluss hat das implizite Sprachwissen? Während für Vertreter der Bewegung aus Großbritannien das Explizit-machen ein definierendes Element von *Language Awareness* darstellt (James & Garrett 1995: 306), verstehen andere Autoren unter dem Begriff bereits das implizite Wissen (vgl. Nicholas 1995: 79).<sup>3</sup> Das Verständnis von Bewusstheit scheint sich auf einem Kontinuum zu bewegen, wobei die Grenzen zwischen explizit und implizit oftmals nicht klar gezogen werden (vgl. James & Garrett 1995: 18). Eine Folge dieser Problematik ist, dass wenig Konsens über angemessene Erhebungsmethoden herrscht (Bialystok 2001: 170). Je

---

3 „[...]outside Britain, LA has even been seen in terms of the acquisition of implicit knowledge rather than explicit knowledge [...] the evidence for which is observed not in metalinguistic performance, but solely in linguistic performance“.  
(James & Garrett 1995: 7)

nachdem welches Verständnis einer Untersuchung zugrunde gelegt wird, werden ganz unterschiedliche Testverfahren verwendet.

Die fehlende Konturierung des Konzepts ‚Sprachbewußtheit‘ macht es für empirische Untersuchungen schwer zugänglich und erlaubt im Grunde kaum eine Überprüfung der Annahme, die Förderung von Sprachbewußtheit sei nützlich für das Fremdsprachenlernen. (Knapp-Potthoff 1997: 9)

Es ist wichtig, dies im Hinterkopf zu behalten, wenn Erkenntnisse in Bezug auf die Sprachbewusstheit mehrsprachiger Kinder betrachtet werden. Im Folgenden sollen dennoch einige Studienergebnisse vorgestellt werden.

### **Studienergebnisse zu Bilingualismus und Sprachbewusstheit**

Galambos & Goldin-Meadow (1990) untersuchten die Entwicklung metalinguistischer Bewusstheit bei bilingual sowie monolingual aufwachsenden Kindern im Alter zwischen 4 und 8 Jahren anhand eines *grammaticality judgment*-Tests (d.h. anhand einer Aufgabe bei der die grammatikalische Richtigkeit von Sätzen zu beurteilen ist). Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Fähigkeiten monolingual aufwachsender Kinder hier dieselbe Entwicklung durchlaufen wie die der bilingual aufwachsenden: Zunächst liegt der Fokus aller Kinder allein auf der Bedeutungsebene von Sprache und kann erst später auf die formale Ebene gerichtet werden. Die Erfahrung mit Mehrsprachigkeit scheint diese Entwicklung jedoch zu beschleunigen (Galambos & Goldin-Meadow 1990: 49). Auch Friesen & Bialystok (2012) betonen, dass bilingualer Kinder stärker darin sind, Form und Bedeutungsebene zu trennen und schon sehr früh ein Verständnis über die arbiträre Beziehung zwischen Sprache und Referent entwickeln (ebd.: 49). Hermanto, Moreno & Bialystok (2012) zeigen auch bei Kindern, die zwar nicht in der Familie zweisprachig aufgewachsen sind, dafür aber bilingualen Unterricht besuchen, dass sich ihre metalinguistischen Fähigkeiten schneller entwickeln als die monolingualer Kinder (ebd.: 10; vgl. auch Fehling 2008). Tatsächlich weist die Mehrheit der Studien in diesem Bereich in Richtung eines Vorteils mehrsprachiger Kinder.

Doch es gibt durchaus auch Studien zur metasprachlichen Bewusstheit, bei denen mehrsprachige schlechter abschneiden als monolinguale Kinder (vgl. Bialystok 2001: 170). So zeigen die von Triarchi-Hermann (2006) untersuchten, im deutschsprachigen Migrationskontext aufwachsenden mehrsprachigen Kinder der dritten Klasse – in drei verschiedenen Tests

zur metalinguistischen Bewusstheit (Phonologische Bewusstheit, Wortkonzept und Grammatik) – schlechtere Ergebnisse als ihre monolingualen MitschülerInnen. Auch bei Krafft (2014) schnitten die mehrsprachigen Kinder der vierten Jahrgangsstufe in vielen Bereichen der metalinguistischen Bewusstheit schlechter ab als die einsprachig aufgewachsenen Kinder. (Der Autor testet Grammatikalitätsurteile, den Wortbegriff und Segmentierungsfähigkeit.) Wie können diese unterschiedlichen Ergebnisse erklärt werden?

### **Metalinguistische Fähigkeiten, Analyse und Kontrolle**

Ein Grund für die scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit ist, wie bereits angemerkt, auf die Problematik der Operationalisierung des zugrundeliegenden Begriffs und die daraus resultierende Varianz an Erhebungsmethoden zurückzuführen. Bialystok (2001) nimmt deshalb die folgende Unterscheidung vor, um den Begriff der metalinguistischen Fähigkeiten genauer zu differenzieren. Die Autorin geht davon aus, dass dem Bearbeiten metasprachlicher Aufgaben jeweils zwei verschiedene kognitive Prozesse zugrunde liegen. Beide, d.h. sowohl Analyse- als auch Kontrollprozesse, sind demnach für die Bearbeitung metalinguistischer Aufgaben wichtig, spielen aber je nach Art der Aufgabe eine unterschiedlich starke Rolle. Bialystok (2001) zufolge haben bilinguale Kinder in gerade solchen Aufgaben einen Vorteil, die hohe kognitive Kontrollfähigkeiten erfordern. Selbst die sogenannten „elitär mehrsprachigen“<sup>4</sup> Kinder haben ihrzufolge also keine „across the board metalinguistic abilities“ und schneiden deshalb auch nicht grundsätzlich besser in metalinguistischen Tests ab (vgl. Barac & Bialystok 2012: 413; Friesen & Bialystok 2012: 54; Jessner 2008: 30).

Unser (sprachliches) Wissen ist als mentale Repräsentation gespeichert und kann in mehr oder weniger analysierter Form vorliegen. Der Prozess der *Analyse* bezeichnet die Fähigkeit, implizites Wissen zu strukturieren, abstraktere, symbolische mentale Repräsentationen zu konstruieren. Die mentalen Repräsentationen werden dadurch expliziter und der Bewusstsein/

---

4 D.h. Mehrsprachige, die von Geburt oder frühem Kindesalter an durch bilinguale Erziehung aufwachsen (vgl. Wolff 2010).

Introspektion zugänglicher (Bialystok 2001: 177). Die *exekutive Kontrolle* steuert und richtet die Aufmerksamkeit auf ganz bestimmte Aspekte eines sprachlichen Stimulus. Sie wird vor allem bei widersprüchlichen Signalen benötigt, d.h. wenn die Aufmerksamkeit selektiv auf eine bestimmte Information gerichtet werden muss, während eine ablenkende Information ausgeblendet wird (Bialystok 2001: 178). Man geht davon aus, dass die zentrale Exekutive z.B. für die Sprachwahl zuständig ist und infolgedessen bei Mehrsprachigen besonders gut ‚trainiert‘ ist – denn stets muss eine der beiden aktiven Sprachen quasi unterdrückt werden, da sie je nach Situation gerade nicht gebraucht wird (Friesen & Bialystok 2012: 49).

The bilingual advantage [...] is in the ability to control attention when there is misleading information. [...] The effect of bilingualism on children's development is that it enhances their ability to attend to relevant information in the presence of misleading distractions. (Bialystok 2001: 179f.)

Mehrsprachige Kinder besitzen demzufolge besonders starke exekutive Kontrollfähigkeiten (vgl. Galambos & Goldin-Meadow 1990: 49f.<sup>5</sup>). Diese nützen ihnen auch bei einigen metalinguistischen Testaufgaben – aber eben nicht bei allen gleichermaßen. Nach Bialystok (2001) erfordern all jene Tests eine erhöhte kognitive Kontrolle, bei denen nicht nur die formale Ebene von Sprache fokussiert, sondern parallel die Bedeutungsebene ignoriert werden muss. Dazu gehören z.B. das Zählen von Wörtern in sinnhaften Sätzen, *Grammaticality judgment* von sinnfreien Sätzen, aber auch die Lautanalyse von Wörtern (Phonemsegmentation) (ebd.: 179).

Neben der exekutiven Kontrolle spielen jedoch noch weitere Faktoren bei der Bearbeitung metalinguistischer Aufgaben eine Rolle. Für viele Testaufgaben der sprachlichen Bewusstheit ist ein gewisser sprachlicher Level erforderlich. Hierzu gehören z.B. die häufig eingesetzten *grammaticality judgment*-Tests, bei denen die grammatikalische Richtigkeit einer Äußerung

---

5 Wie auch Bialystok (2001) gehen die Autoren davon aus, dass der Prozess, der den Kindern hilft, ihre Sprachen automatisch zu differenzieren auch für ihre höhere sprachliche Bewusstheit, ihre „heightened attention to the form of language (as opposed to its meaning)” verantwortlich ist. Wenn es jedoch darum geht, sprachliche Verstöße zu beschreiben, ist dieser automatisierte Prozess wenig hilfreich, weshalb monolinguale und bilinguale Kinder bei der Aufgabe, Fehler zu erklären, ähnlich gut abschneiden (Galambos & Goldin Meadow 1990: 49f.).



bewertet werden muss (vgl. Davidson & Raschke 2009: 5). Jude (2008) macht darauf aufmerksam, dass „[s]pezifische Teilkompetenzen, wie eine ausgefeilte Sprachbewusstheit [...], erst [dann] beobachtet werden [können], wenn ein grundlegender Wortschatz vorhanden ist“ (ebd.: 22). Dabei ist zu beachten, dass der Wortschatz von bilingualen Kindern in den jeweiligen Einzelsprachen normalerweise kleiner ist als der monolingualer Kinder (Bialystok 2011). Erfordert eine Aufgabe in metalinguistischen Tests also eine hohe Sprachkompetenz (Wortschatz oder Grammatikwissen), so haben mehrsprachige Kinder möglicherweise sogar einen Nachteil gegenüber monolingualen (Friesen & Bialystok 2012: 52; vgl. Davidson & Raschke 2009; vgl. Krafft 2014) – je nachdem in welcher Sprache der Test durchgeführt wird. „[T]asks, that favor the recruitment of formal language knowledge may not result in a bilingual advantage“ (Friesen & Bialystok 2012: 49).

Bei Aufgaben, die vor allem hohe Anforderungen an die zentrale Exekutive stellen, ist es weniger relevant, in welcher der beherrschten Sprachen dies geschieht, da die zentrale Exekutive zum kognitiven System gehört und deshalb sprachenunabhängig agiert. Friesen & Bialystok (2012) zeigen, dass bilingualer Sprecher den Nachteil, der ihnen unter Umständen durch hohe sprachliche Anforderungen einer Aufgabe entsteht, sogar ausgleichen können, wenn gleichzeitig auch besonders starke exekutive Kontrollfähigkeiten gefordert werden: „When a task enables bilinguals to make use of their superior executive control skills, these skills will offset the costs of weaker language knowledge“ (ebd.: 50). Dies allerdings konnte in einer Studie für den deutschen Migrationskontext nur für jüngere Kinder (der ersten Jahrgangsstufe) bestätigt werden. In der Erhebung von Krafft (2014), in welcher mit deutschsprachigen Instrumenten gearbeitet wurde, zeigen mehrsprachige Kinder im Vergleich zu monolingual aufwachsenden insgesamt Defizite in den metalinguistischen Bereichen, die vom sprachlichen Wissen in der Zweitsprache Deutsch abhängen. Die potentiellen Vorteile mehrsprachiger Kinder zeigen sich hier nur zu Schulbeginn. Am Ende der Grundschulzeit sind auch in den Bereichen, in denen es v.a. um Kontrollfähigkeiten geht, keine Vorteile mehr zu erkennen<sup>6</sup> (Krafft 2014: 156).

---

6 Dies betrifft Grammatikalitätsurteile semantisch unsinniger Sätze und lexikalische Segmentierung.

## Sprachbewusstheit mehrsprachiger Kinder im Migrationskontext

Sprachbewusstheit entwickelt sich erfahrungsbasiert, im Umgang mit Sprachen. Mehrsprachige Kontexte bergen deshalb eigentlich ein besonders großes Förderpotential. Da sie natürlicherweise viele Gelegenheiten zum Sprachvergleich bieten, sollte sich Sprachbewusstheit hier besonders gut entwickeln können (Oomen-Welke 2003: 2). Trotzdem scheint dies für den deutschen Schulkontext – jedenfalls im Hinblick auf die von Krafft (2014) angewendeten Testverfahren – nur eingeschränkt zu gelten. Dies ist einerseits, wie bereits erwähnt, mit der uneinheitlichen zugrundeliegenden Definition des Konstrukts „Sprachbewusstheit“ und daraus resultierend den unterschiedlichen Erhebungsmethoden zu erklären. Eine wichtige Rolle spielt aber auch der spezifische Erhebungs- bzw. Spracherwerbskontext, z.B. die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (vgl. Elsner in diesem Band). Es hat sich gezeigt, dass Mehrsprachigkeit nur „unter bestimmten Bedingungen zu einer höheren Sprachbewusstheit und damit zu einer höheren Sprachlernfähigkeit“ führt (Wolff 2010: 188). Während die Bewusstheit von Kindern, die „elitär mehrsprachig“ aufwachsen, durch die symmetrische Förderung beider Sprachen und ihrer bilingualen *Literacy* bereits in der Familie gestärkt wird, erhalten Kinder, die im Migrationskontext aufwachsen, oft keine ausreichende Förderung in beiden Sprachen – geschweige denn die Förderung ihrer Möglichkeiten, über Sprache und sprachliche Strukturen zu reflektieren. Lesen und Schreiben lernen sie meist zunächst nur in einer Sprache, die sie möglicherweise nicht einmal altersgemäß beherrschen, nämlich der Majoritätssprache Deutsch. Dies hat negative Konsequenzen – auch für die allgemeine Sprachbewusstheit der Kinder:

Das Ergebnis für diese Form von Mehrsprachigkeit ist eine sehr viel weniger ausgebildete Sprachbewusstheit, die unter der von monolingualen Sprechern liegt und zu großen Problemen beim Erwerb weiterer Sprachen führt. (Wolff 2010: 188)

Man geht gemeinhin davon aus, dass Menschen, die einmal eine andere Sprache gelernt haben, besonders gut darin sind, „Sprachverarbeitungs- und Sprachlernstrategien bewusst zu benennen, zu beschreiben und bei ihren Sprachlernprozessen einzusetzen“ (ebd.: 187). Dies scheint erst einmal für alle Formen von Mehrsprachigkeit zu gelten (vgl.: ebd.), d.h. auch für Kinder, die im Migrationskontext mehrsprachig aufwachsen. Jedoch

muss ihnen die Gelegenheit dazu geboten werden. Sie müssen dazu angeregt werden, über Sprache zu reflektieren, benötigen spezifische Impulse (vgl. Oomen-Welke 2011).

Was das Sprachenlernen angeht sind mehrsprachige Kinder sicherlich kein unbeschriebenes Blatt. Auch wenn sie ihre bisherigen Sprachen nicht unter institutionellen, strukturierten Bedingungen<sup>7</sup> sondern eher unsystematisch und v.a. im familiären Kontext erworben haben (vgl. Portnaia 2007: 108), so haben sie ganz bestimmte kognitive und emotionale Vorerfahrungen mit dem Sprachenlernen gemacht. Wahrscheinlich kennen sie das Gefühl, nicht alles auf Anhieb verstehen zu müssen, sind vielleicht toleranter oder selbstsicherer, wenn sie einmal nicht wissen, was ein Wort konkret bedeutet. Auch haben sie möglicherweise schon Erfahrungen damit, wie man neue Worte am besten lernt, wissen vielleicht eher um den eigenen Lerntyp oder haben bestimmte Strategien entwickelt – zum Beispiel, dass es helfen kann, auf andere Sprachen zurückzugreifen (Hoti et al. 2009: 6; Hufeisen & Gibson 2003: 17). Dennoch sollte man sowohl auf der kognitiven, sprachstrukturellen als auch auf der affektiv-motivationalen Ebene sehr vorsichtig mit derlei Annahmen sein. Kann man wirklich grundsätzlich davon ausgehen, dass Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, prinzipiell motivierter oder weniger schnell überfordert sind und beim Lernen weiterer Sprachen einen Vorteil haben? (vgl. Hoti et al. 2009: 22f.; vgl. Riehl 2006: 19). Wenn man bedenkt, dass der von Gogolin (1994) postulierte *monolinguale Habitus* in deutschen Bildungseinrichtungen doch noch weit verbreitet ist (vgl. Kollmeyer 2007; Oomen-Welke & Pena Schumacher 2001; vgl. Elsner in diesem Band), muss man davon ausgehen, dass nicht alle Kinder ihre Mehrsprachigkeit wertschätzen gelernt haben und dem Sprachenlernen vielleicht nicht nur positiv gegenüber eingestellt sind. Nicht wenige SchülerInnen haben in Kindergarten und Schule schwierige und demotivierende Sprachlernerfahrungen machen müssen. Daraus resultiert, dass Sprachbewusstheit, die „in Migrationskontexten oder in bestimmten Formen des Fremdsprachenunterrichts entstanden [ist,] verschüttet“ (Wolff 2010: 189). Vielen mehrsprachigen Kindern fällt es schwer, dieses verborgene Potential eigenständig

---

7 Die Tertiärsprachenforschung beschäftigt sich v.a. mit den Sprachlernstrategien und Transferprozessen erfahrener Lerner, mit typologisch verwandten Sprachen und dem systematischen Lernen von weiteren Fremdsprachen.

zu nutzen. Es ist also wichtig, sie bei dem Prozess der Bewusstwerdung zu unterstützen und mehrsprachige Kinder im Unterricht so zu fördern, dass sie ihre Fähigkeiten für das weitere Sprachenlernen einsetzen können (vgl. ebd.).

## Welche Rolle spielt die Sprachbewusstheit für weiteres Sprachenlernen?

Lenz (2009) beschreibt den Zusammenhang von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit als einen „Kreislauf“:

Beides kann gleichermaßen als Voraussetzung und auch als Ziel des jeweils anderen Konzeptes verstanden werden. Um Mehrsprachigkeit zu erzielen, erscheint die Förderung von Sprachbewusstheit essentiell [...] Sprachbewussten Lernern fällt es in der Folge leichter, weitere Sprachen zu lernen [...] Wer mehrsprachig ist, hat wiederum erhöhte Chancen, sprachbewusster zu werden, da Lernende einen Einblick in verschiedene Sprachsysteme erhalten, womit sich der Kreis letztendlich schließt. (ebd.: 46)

Man geht also einerseits davon aus, dass mehrsprachige Lerner eine erhöhte Sprachbewusstheit besitzen (können), andererseits scheint Sprachbewusstheit förderlich für weiteres Sprachenlernen zu sein: „(Meta-) linguistic consciousness-raising activities“, d.h. ein dekontextualisierter, aus dem Handlungszusammenhang gelöster Umgang mit Sprache und ein Fokus auf die Formebene der Sprache stehen mit “efficiency (and accuracy) in second/ foreign language learning“ in Verbindung (Roberts 2011: 258). Dieser Bewusstmachungsprozess, das Richten der Aufmerksamkeit auf die formale Ebene (attention to form), steht dabei nicht im Widerspruch zu Prinzipien des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Es geht bei der Förderung von Sprachbewusstheit nicht darum, dass Lerner zu Beginn des Lernprozesses erst einmal *fokalisiert* die grammatischen Regeln und Strukturen einer Sprache lernen, wie es vielleicht im traditionellen fremdsprachlichen Grammatikunterricht das Ziel war. Vielmehr entwickeln sie zunächst eine periphere Form der Sprachbewusstheit.<sup>8</sup> Diese wird dann im Verlauf des Spracherwerbsprozesses weiter entwickelt und sukzessive

8 Mit der peripheren Bewusstheit nehmen wir Dinge um uns herum wahr, ohne den Fokus darauf zu richten. So achten wir z.B. beim Fahrradfahren nicht mehr darauf, was genau wir wann und warum tun. Trotzdem sind wir uns dessen zu einem gewissen Grad – eben peripher – bewusst (vgl. van Lier 1995: 3).

*fokalisiert*. Das bedeutet, dass Lerner je nach Entwicklungsstand nach und nach ihre Aufmerksamkeit auf formale Phänomene der Sprache richten und „bestimmte sprachliche Bereiche auch in die fokale Bewusstheit heben“ (Wolff 2010: 189). Dies geschieht je nach Entwicklungsstufe innerhalb ihrer *zone of proximal development* (vgl. Robinson 2008: 264): Wenn kleinere Kinder oder Lerner zu Beginn des Lernprozesses Sprache betrachten, nehmen sie zunächst vor allem die Bedeutung und die Lautform von Wörtern wahr (Oomen-Welke 2011). Um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Formebene zu richten, helfen sogenannte *form-focused tasks*, außerdem sollte der Input entsprechend gestaltet sein (Robinson 2008: 259). Wenn die inhaltliche Bedeutung der Wörter in einer Aufgabe entsprechend vorentlastet wird, sodass weniger Arbeitsspeicherkapazität (vgl. ebd.; Bialystok 2001) für die Verarbeitung des Inhalts aufgewendet werden muss, wird es den Lernenden erleichtert, ihren Fokus auf die Formebene zu richten (Roberts 2011: 258). Der *Language Awareness*-Ansatz bedeutet also keineswegs eine Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungs-Methode, sondern setzt „an der Schnittstelle von implizitem und explizitem Lernen an“ (Lenz 2009: 49). Bewusstes Lernen sollte „als entdeckende und forschende Eigentätigkeit verstanden werden“ (Morkötter 2005: 31). Man geht heute davon aus, dass ein „gewisser focus on form in Kombination mit Sprachreflexion“ (Lenz 2009: 49) für die erfolgreiche Sprachentwicklung notwendig ist, weil sich gezeigt hat, dass neben den impliziten (d.h. unbewussten, beiläufigen) Lernprozessen eben auch explizitere (d.h. regelgeleitete) Lehr- und Lernformen hilfreich sein können. Die Aufmerksamkeit auf die Formebene sprachlicher Strukturen zu richten kann demnach das implizite Lernen unterstützen und für die prozedurale Kompetenz förderlich sein (vgl. ebd.).

Eine Förderung von Sprachbewusstheit hat jedoch nicht allein die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz oder Performanz in einer Zweit-/Fremdsprache zum Ziel. Insbesondere mit Blick auf die verschiedenen Ebenen von James & Garrett (1995) wird deutlich, dass die Förderung von *Language Awareness* auch „ein kognitives und affektives Ziel an sich“ (Morkötter 2005: 32) darstellt und sich positiv auf die Lernmotivation, die interkulturelle Kompetenz sowie die gesamte Persönlichkeitsentwicklung mehrsprachiger Lerner auswirkt (vgl. Muñoz 2014: 123). Außerdem wird die *Sprachlernbewusstheit* oder *Language Learning Awareness* gestärkt. Diese „umfasst den Aspekt der Bewusstheit des Erlernens von Sprachen

und beinhaltet damit auch Kenntnisse und Fähigkeiten, die in Verbindung mit Sprachlernstrategien stehen“ (ebd.: 122), die wiederum hilfreich beim weiteren (Sprachen-) Lernen sind.

## Wie kann Sprachbewusstheit im Unterricht gefördert werden?

Sprachbewusstheit lässt sich vor allem dadurch fördern, dass andere Sprachen in die allgemeine Reflexion über Sprache miteinbezogen werden [...] Dies reicht von der Schaffung und Aufrechterhaltung von Motivation und Interesse bis hin zur Vermittlung von (Sprach-)Lernstrategien. (Lenz 2009: 46f.)

Von der kognitiven bis zur affektiv-motivationalen Dimension von *Language Awareness* hat die Einbeziehung von weiteren Sprachen in den (Fremdsprachen-)Unterricht eine ganz besondere Bedeutung. Trotzdem scheinen sowohl die Herkunftssprachen der Lernenden als auch ihre zuvor gelernten Fremdsprachen bisher noch selten systematisch einbezogen zu werden. Gerade die Erstsprachen werden zum Teil „als Belastung bzw. als Problem und nicht als Ressource für den Fremdsprachenunterricht angesehen“ (Muñoz 2014: 121). Lernende haben nicht den Eindruck, ihre Mehrsprachigkeit würde von den Lehrkräften wertgeschätzt (ebd.: 123). Dies hat jedoch Folgen für den Lernprozess: Wenn ignoriert wird, dass Kinder bereits mit anderen Sprachen in Kontakt gekommen sind und Lehrkräfte ihren Unterricht an vermeintlich einsprachigen Lernern ausrichten, d.h. Bezug nur zur Mehrheitsprache hergestellt und nur auf deutsche Konzepte verwiesen wird, so verschwenden sie wertvolle Ressourcen (vgl. Jessner 2009: 130). Es kann gar „zu einer Blockierung der metasprachlichen Entwicklung zweisprachiger Kinder kommen“ (Muñoz 2014: 123). Gleichzeitig scheinen aber viele Lehrkräfte, die weitere Sprachen gern in ihren Unterricht einbeziehen würden, unsicher, wie dies zu realisieren sein kann. Denn bisher existieren kaum „explizite Ansätze zum Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Muñoz 2014: 121, 126) und so manifestiert sich speziell im Fremdsprachenunterricht auch weiterhin der *monolinguale Habitus* (Muñoz 2014: 121, vgl. Gogolin 1994).

Wie also kann ein Kontext geschaffen werden, in dem Mehrsprachigkeit wertgeschätzt wird? Wie können wir SchülerInnen darin unterstützen, ihre verborgenen Sprachlernerfahrungen langfristig gewinnbringend einzusetzen und eine Bewusstheit zu entwickeln, die ihnen auch beim weiteren Sprachenlernen von Nutzen sein kann?

Eine Förderung von *Language Awareness* kann auf den ganz unterschiedlichen Ebenen (vgl. James & Garrett 1995) geschehen. Auf der affektiv-emotionalen Ebene bzw. der Ebene der Sprachlernbewusstheit wird gemeinsam über die eigene Mehrsprachigkeit reflektiert. Den SchülerInnen wird bewusst, was sie in welcher Sprache bereits können, wie sie ihre Sprachen gelernt haben, was sie über die Sprachen wissen und wie sie ihre vorhandenen Sprachlernerfahrungen und -strategien für das weitere Sprachenlernen einsetzen können. Es ist wichtig, dass sie von den Lehrkräften darin unterstützt werden (vgl. Elsner & Lohe 2015). Dies kann z.B. in Sprachenportfolios (vgl. z.B. Oomen-Welke & Pena Schumacher 2001), Sprachtagebüchern oder *Language Identity Texts* (vgl. Cummins, o.J.) geschehen. Eine affirmative Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit unterstützt die erfolgreiche Nutzung vorheriger Sprachkenntnisse (vgl. Hufeisen & Gibson 2003: 20) und stärkt das sprachliche Selbstkonzept der Kinder. Es ist außerdem wichtig, den Kindern positive Sprachlernerfahrungen in ihren Zweitsprachen zu ermöglichen und gleichzeitig Mehrsprachigkeit im Unterricht wirklich als etwas Wertvolles anzuerkennen. Es ist motivierend, wenn Lernende erfahren, dass sie ihr bisheriges Sprachwissen und ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Unterricht nutzen und einbringen können. Und weil Sprache Teil ihrer Identität ist, wirkt sich dies positiv auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung aus (Muñoz 2014: 123).

Auch für Entwicklung der fokalen Sprachbewusstheit auf der kognitiven Ebene (d.h. dem Reflektieren über sprachliche Strukturen) ist es wichtig, mehrsprachige Kinder im Reflexionsprozess zu unterstützen. Der kommunikative *task-based*-Ansatz scheint besonders dazu geeignet, *focus on form* und Bedeutungsverhandlungen zu kombinieren und Kinder darin zu unterstützen, ihr vorhandenes metalinguistisches Wissen im Entschlüsselungsprozess einzusetzen (vgl. Roberts 2011: 265f.). Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird während der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben auf formale Aspekte von Sprache gelenkt. Auf diese Weise kann das Ziel erreicht werden,

die besonderen Stärken der mehrsprachigen Kinder hinsichtlich der distanzierten / deautomatisierten Sprachbetrachtung und der Kontrolle der sprachlichen Verarbeitung (control) zu nutzen und weiter anzuregen. (Krafft 2014: 156)

Wolff (2010) betont, wie wichtig für den Prozess der Entwicklung einer *fokalen Bewusstheit* die Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Erstsprache der Kinder ist, um die sogenannten „akademischen

Sprachfähigkeiten“<sup>9</sup> auch in dieser Sprache weiterzuentwickeln (ebd.: 188). Auch die Untersuchung von Krafft (2014) zeigt deutlich, wie sehr die Sprachbewusstheit (allgemein bzw. in der L2) der Kinder tatsächlich von einer Förderung ihrer L1-*Literacy* zu profitieren scheint. Sein Ergebnis unterstützt die Annahme, dass Schreib- und Lesefähigkeiten in der Erstsprache eine Voraussetzung dafür sind, dass Sprachbewusstheit genutzt werden kann (vgl. Wolff 2010: 190). Robinson (2008) betont, wie wichtig die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache für weiteres Sprachenlernen ist:

It is *only* by using his metalinguistic skills developed through L1 to attend to and identify form-meaning relationships in the input – and to test out those relationships in a range of suitably graded activities – that the foreign language learner’s interlanguage can progress. (Robinson 2008: 279)

Auch aus diesem Grund scheinen zum Beispiel sprachkontrastierende Vorgehen, die Sprachen einander gegenüberstellen, hilfreich zu sein: „[V]or allem durch kontrastives und komparatives, d.h. vergleichendes Sprachenlernen“ wird Lenz (2009: 49) zufolge die Verarbeitungstiefe erreicht, die erforderlich ist, damit deklaratives und prozedurales Wissen sich gegenseitig unterstützen. Durch kontrastivkomparierendes Arbeiten, d.h. beim Vergleichen der Parallelen und Unterschiede zwischen Sprachen wird „Sprachbewusstheit fokalisiert und zu einem Instrument für den Erwerb der neuen Sprache“ (Wolff 2010: 189). Die SchülerInnen lernen, wie sie ihr Wissen aus zuvor gelernten Sprachen als Strategie zum Erschließen und Erinnern von Bedeutungen (vgl. Lenz 2009: 51) selbstständig einsetzen können. „Auf diese Weise steigen die Chancen auf eine erhöhte Sprachbewusstheit und auf ein erfolgreiches Vokabellernen“ (Lenz 2009: 51).

Dabei geht es weniger darum, das Prinzip der Einsprachigkeit grundsätzlich zu hinterfragen, als vielmehr darum, die gezielte Einbeziehung anderer Sprachen als hilfreich anzuerkennen. Im mentalen Lexikon werden die Sprachen der Lerner ohnehin miteinander verknüpft (Nieweler 2001: 6): interlingualer Transfer ist also kaum zu verhindern, die Sprachen beeinflussen sich ganz automatisch gegenseitig. Man geht davon aus, dass „neue Wissenskomplexe mit bereits vorhandenen zusammengeführt werden“

---

9 Vgl. Cummins’ (2008) Unterscheidung von *BICS* und *CALP*.



(ebd.: 7). Deshalb ist es sinnvoll, verschiedene Sprachen auch in der Schule nicht völlig isoliert voneinander zu behandeln, sondern das sprachliche Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und die Transferpotentiale insbesondere von Lexik und Grammatik systematisch in den Unterricht einzubeziehen. Auf diese Weise werden die SchülerInnen optimal bei der Konstruktion ihrer individuellen Lernaltersprachen unterstützt (ebd.).

Schon Kinder in der Grundschule können eigenständig Sprachen vergleichen, untersuchen und Unterschiede entdecken (vgl. Oomen-Welke 2011). Es gilt, sie für Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Struktur verschiedener Sprachen zu sensibilisieren, ihre Neugier und Lust zu wecken mit Sprache zu spielen, gezielte Impulse zu setzen und ihnen damit auch beim weiteren Sprachenlernen zu helfen. Sicherlich ist eine gewisse Kenntnis auf Seiten der Lehrkraft über die Erstsprachen der Kinder dabei hilfreich. Aber es ist weder möglich noch notwendig, alle Sprachen der Kinder bis zur Perfektion zu erlernen. Viel wichtiger als das Beherrschen vieler Sprachen ist eine offene und positive Einstellung der Lehrperson gegenüber sprachlicher Vielfalt! Um Sprachvergleiche an geeigneter Stelle, sinnvoll und phasenweise in den Unterricht zu integrieren reicht es aus, ein paar Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu kennen bzw. kennen lernen zu wollen (Dirim & Müller 2007: 12). Lehrkräfte aus dem muttersprachlichen Unterricht, die SchülerInnen selbst oder ihre Eltern können eine wichtige Hilfe und Kooperationspartner sein.

## **Kinder als Sprachdetektive: konkrete Umsetzungsideen**

Die Möglichkeiten, Kinder zur Reflexion über Sprache(n) anzuregen, sind zahlreich.<sup>10</sup> Wichtig ist, dass die Einbeziehung anderer Sprachen bewusst und strukturiert geschieht und durch spezifische Nachfragen des Lehrers begleitet wird. Wenn die vorhandene Sprachenvielfalt in der Klasse z.B. in morgendlichen Begrüßungsritualen, beim Singen von Geburtstagsliedern in mehreren Sprachen, in mehrsprachigen Geschichten/Texten etc. (vgl. Elsner & Lohe 2015) einbezogen wird, so sollte die Bewusstheit der Kinder durch gezielte ‚Detektivaufträge‘ gefördert werden. Die Lehrperson unterstützt

---

10 Weitere Ideen zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht finden sich bei Schnuch (2014), bei Schader (2012); vgl. auch Elsner (dieser Band); Elsner & Lohe (2015). Es sei auch auf das JALING-Projekt (Fidler et al.: o.J.) verwiesen.

die Bewusstmachung demnach durch konkrete Fragen: Was fällt euch auf? Welche Worte sind ähnlich? Was ist anders? So wird die Bewusstheit der Kinder auf ganz bestimmte Eigenschaften der Sprache(n) gelenkt und ein Reflexionsprozess angeregt.

Eine Förderung ist auf allen linguistischen Ebenen (Phonologie bis Pragmatik) möglich. So können die Aussprache und ‚fremde‘ Laute genauso thematisiert werden wie grammatische Strukturen oder unterschiedliche Höflichkeitsformen: Im Englischen gibt es nur *you*, im Deutschen nutzen wir *Sie* oder *Du* – wie ist das in anderen Sprachen? Ein Verfahren, bei dem es v.a. um sprachübergreifenden Transfer rezeptiver Kompetenzen geht, ist der Ansatz der *Interkomprehension*, der sich bisher vor allem in den romanischen Sprachen durchgesetzt hat (Muñoz 2014: 125). Die Idee ist, dass Sprecher Texte in Sprachen, die mit ihrer L1 etymologisch verwandt sind, weitgehend verstehen können, ohne diese Sprache tatsächlich gelernt zu haben (z.B. jemand mit der Erstsprache Französisch versteht viele Wörter des Spanischen) (vgl. ebd.; Doyé 2004; Hufeisen & Marx 2007). Im interkomprehensiven Unterricht werden v.a. Sprachen einer Sprachenfamilie einander vergleichend gegenübergestellt, sodass *Transferbasen*, d.h. Möglichkeiten des Transfers deutlich werden: „Neues kann identifiziert und ‚in das mentale plurilinguale Lexikon‘ integriert werden“ (Muñoz 2014: 125). Dabei geht es jedoch vor allem um die Vermittlung der entsprechenden Strategien und weniger um den Transfer an sich. Die SchülerInnen lernen Strategien kontrastiver Verfahren kennen, die sie eigenständig anwenden und auf anderes Sprachenlernen übertragen können (ebd.).

Weil angenommen wird, dass sogenannte *Cognates* auch im mentalen Lexikon gemeinsam repräsentiert sind, scheinen Sprachen mit lexikalischen Bereichen, die phonologische, orthographische und semantische Ähnlichkeiten aufweisen, für diese Art der sprachanalytischen Behandlung „besonders geeignet“ (Lenz 2009: 50). Durch das Erschließen und Memorieren orthographisch ähnlicher Begriffe wird der Wortschatz erweitert und eine Verbindung zwischen den Sprachen geknüpft. Werden diese Wörter häufig gemeinsam abgerufen, so vertiefen sich die Verknüpfungen, und in je mehr Sprachen *Cognates* vertreten sind, desto schneller können diese verarbeitet werden (ebd.: 52). Schon kleine Kinder reflektieren von sich aus die unterschiedliche Bedeutung ähnlich klingender Wörter und die Nähe der Sprachen, die sie kennen. Sie werden aber auch auf Unterschiede

aufmerksam (vgl. Oomen-Welke 2011). Mehrsprachige semantische Felder entwickeln sich von Beginn des Lernprozesses an – auch mit Begriffen, die weniger Ähnlichkeiten aufweisen als *Cognates*.

Im Unterricht bietet es sich zum Beispiel an, über die Namen der Kinder (ihre Bedeutungen, ihre Herkunft) sowie über Namen von Figuren in Geschichten zu reflektieren. Warum bleiben diese in einigen Übersetzungen gleich und werden in anderen Geschichten geändert? Warum heißt Pippi eigentlich „Langstrumpf“ und wie heißt sie in anderen Sprachen? Wie lauten die Namen der verschiedenen Charaktere aus Harry Potter in der türkischen, russischen, englischen oder französischen Übersetzung? Und haben ihre Namen eine Bedeutung? Ähnlich kann mit Bezeichnungen von Gerichten und Zutaten für eine internationale Speisekarte verfahren werden. Auch auf Lebensmittelpackungen finden sich Beschriftungen und damit Wörter in verschiedenen Sprachen. Die morphologische Bewusstheit wird gefördert, wenn den Kindern auffällt, dass *Orangensaft* im Deutschen nur ein Wort ist, während es im Englischen (*orange juice*), Türkischen (*portakal suyu*) und im Polnischen (*sok pomarańczowy*) jeweils zwei Wörter und auf Französisch eigentlich drei (*jus d'orange*) sind. Woran liegt das? In welchen Sprachen kommt tatsächlich genau das Wort „Orange“ vor und wo kommt es her? Mithilfe eines Online-Wörterbuchs können die entsprechenden Übersetzungen in verschiedenen Sprachen gefunden werden, und im Anschluss auch die von *Apfelsaft* oder *Tomatensaft*. Dabei lässt sich vergleichen, welcher Teil des Begriffes in jeder Sprache jeweils gleich bleibt, und somit kann vielleicht sogar herausgefunden werden, welches Morphem *Saft* bedeutet. Auf ähnliche Weise kann aber auch erschlossen werden, wie die Vergangenheitsform oder der Plural in einer neuen Sprache gebildet wird. Wenn Kinder (angeleitet aber eigenaktiv) herausfinden, wie die Pluralbildung z.B. im Spanischen funktioniert, werden ihnen auch grammatische Regelmäßigkeiten im Deutschen oder Englischen noch einmal bewusster (vgl. Wolff 2008). Auch beim grammatikalischen Lernen greifen Kinder auf die *interlingualen Transferbasen* zurück, die ihnen schon beim Erweitern des Lexikons, beim Erschließen von Bedeutungen weiterhelfen:

Der Fremdsprachenlerner als Hypothesentester, der sich seine eigene Grammatik („Spontangrammatik“) entwirft, indem er adhoc-Deutungen verbalisiert, bedient sich permanent solcher Transferbasen. Bereits bekannte Strukturen und Lexeme der erlernten und erworbenen Sprachen werden tentativ mit den neuen Sprachstrukturen

verbunden. Die Bildung solcher vorläufigen Regularitäten im Kopf des Lerners sollte methodisch im Unterricht fruchtbar gemacht werden, statt sie als unzulänglich zu verwerfen. (Nieweler 2001: 8)

Nicht nur bei einzelnen Begriffen, auch bei ganzen Sätzen, Phrasen oder Redewendungen kann über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Struktur in den verschiedenen Sprachen reflektiert werden. Dies mag bei Formeln oder Kollokationen beginnen, die dem alltäglichen Sprachgebrauch entstammen, wenn z.B. gesammelt wird, wie man sich auf Russisch/ Türkisch/ Englisch/ Italienisch begrüßt oder das Fragewort in den verschiedenen Übersetzungen von „Wie geht es dir?“ herausfiltert. Aber auch bildungssprachliche Ausdrücke, z.B. besonders wichtige Sätze aus anderen Unterrichtsfächern, können thematisiert werden, denn als Wortfeld bietet sich prinzipiell jedes aktuelle Unterrichtsthema an. Sprachvergleiche sind sowohl in den künstlerischen als auch den naturwissenschaftlichen Fächern möglich (vgl. Oomen-Welke 2011).

Als „Sprachdetektive“ gehen Kinder auf Spurensuche nach fremden Sprachen in ihrer Umgebung. Wo finden sich Beschilderungen auch in anderen Sprachen als Deutsch? Warum ist das wichtig? Welche Sprachen finden wir in offiziellen Behörden, am Bahnhof oder Flughafen? Welche Sprachen sind in der Schule repräsentiert? Und warum ist das so? Wenn man mit den Kindern darüber nachdenkt, welche Rolle Sprachen in unserer Gesellschaft spielen, wird die soziale Dimension von *Language Awareness* gefördert. Hier geht es um das Prestige und die Präsenz verschiedener Sprachen. Die Dominanz des Englischen wird von Kindern schon sehr früh erkannt und es lohnt sich, mit ihnen nach Erklärungen dafür zu suchen, warum eine Sprache wichtiger erscheint als andere. Durch das sprachenübergreifende Arbeiten zur Förderung von *Language Awareness* wird „neben dem Beschreiben und Vergleichen von sprachlichen Strukturen auch die Akzeptanz für sprachliche Vielfalt geweckt“ (Nieweler 2001: 10).

Es ist hilfreich, Sprachlernstrategien, oder Lese-/Entschlüsselungsstrategien, die für alle Sprachen nützlich sind, sowie bestimmte sprachenübergreifende Phänomene oder eben auch Unterschiede zwischen den Sprachen mit den Kindern zu thematisieren und sie in den konkreten Situationen jeweils zu ermutigen, auf ihr „gesamtes Sprachenrepertoire“ zurückzugreifen (Hufeisen 2008: 389) – statt künstlich Einsprachigkeit zu forcieren. Schulen dürfen nicht das Gefühl vermitteln, einige Sprachen

müssten ‚draußen bleiben‘, sondern sollten Kinder mit all ihren Sprachen in ihrer gesamten mehrsprachigen Identität willkommen heißen und sie so gut wie möglich in deren Entwicklung unterstützen. Kinder müssen die Erfahrung machen, dass *entdeckendes Lernen*, d.h. eigenständige, konstruktive Sprachbetrachtung im Unterricht möglich und erlaubt, ja sogar erwünscht ist. Das „willig hörende Ohr der Lehrperson und der MitschülerInnen“ ist dabei eine wichtige Voraussetzung (Oomen-Welke 2011: 50). Eine tiefere Forschung in Bezug auf die theoretischen Grundlagen bleibt aber auch weiterhin unverzichtbar „um neue und linguistisch fundierte Wege im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu erarbeiten“ (Krafft 2014: 7). Bei der weiteren Erforschung der *interlingualen Transferbasen* sollte insbesondere der „Aspekt der Produktivität (v.a. Sprechen und Schreiben) stärker in den Blick genommen werden“, Arbeiten zur Grammatik stellen ein weiteres Desiderat der Mehrsprachigkeitsforschung dar (Nieweler 2001: 10).

## Literaturverzeichnis

- Atanasoska, Tatjana (2011), Was ist Mehrsprachigkeit?. In: Wilmes, Sabine; Plathner, Franziska & Atanasoska, Tatjana (Hrsg.) (2011), *Second Language Teaching in Multilingual Classes. Basic Principles for Primary Schools*. EURAC book 60, 171–181. [Online: <http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Publications>. 20.05.2015].
- Barac, Raluca & Bialystok, Ellen (2012), Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development* 83: 2, 413–422.
- Bialystok, Ellen (2001), Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 169–181.
- Bialystok, Ellen (2009), Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53–67.
- Bialystok, Ellen (2011), How Analysis and Control lead to Advantages and Disadvantages in Bilingual Processing. In: Sanz, Christina & Leow, Ronald P. (Hrsg.) (2011), *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 49–58.

- Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea (Hrsg.) (2011), *Language Awareness in Teacher Education*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cenoz, Jasone (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7: 1, 71–88.
- Cummins, Jim (o.J.), ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms [Online: <http://learnteachlead.ca/wp-content/uploads/2013/08/ELLIdentityTexts.pdf>. 22.05.2015].
- Cummins, Jim (2008), BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Cenoz, Jasone & Hornberger, Nancy (Hrsg.) (2008), *Encyclopedia of Language and Education* (2. Aufl.), Vol. 2: Literacy. New York: Springer, 71–83.
- Cummins, Jim (2008), BICS AND CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian V. & Hornberger, Nancy (Hrsg.) (2008), *Encyclopedia of Language and Education* (2. Aufl.), Volume 2: Literacy. New York: Springer, 71–83.
- Davidson, Denise & Raschke, Vanessa (2009), Metalinguistic awareness in monolingual and bilingual children and its relationship to receptive vocabulary scores and performance on reading readiness test. *BUCLD 33 Online Proceedings Supplement* 01/2009. [Online: <http://www.bu.edu/buclid/files/2011/05/33-Davidson.pdf>. 27.02.2015].
- Dechert, Hans, W. (1997), Metakognition und Zweitspracherwerb. In: Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 10–32.
- Dirim, Inci & Müller, Astrid (2007): Sprachliche Heterogenität. Deutsch lernen in mehrsprachigen Kontexten. *Praxis Deutsch* 202/2007, 6–14.
- Donmall, Gillian (1985), *Language Awareness*. *NCLE Papers and Reports* 6. London.
- Doyé, Peter (2004), Intercomprehension. Rezeptive Mehrsprachigkeit als Alternative. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2004, 4–7.
- Elsner, Daniela (2010), „Ich habe was, das du nicht hast...“ – oder, welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? In: Weth, Constanze (Hrsg.) (2010), *Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. *IMIS Beiträge* 37/2010, 99–120.

- Elsner, Daniela (2015), Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In diesem Band.
- Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (2015), Language Awareness. Förderung von Sprachbewusstheit. *Grundschulmagazin Englisch* 1/2015, 31–34.
- Fehling, Sylvia (2008), *Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie* (2. Aufl.). Frankfurt: Peter Lang.
- Fidler, Soca; Avsenik, Bernarda; Velušček, Andrea German; Šketa, Alma; Jakopica, Riharda; Klavs, Teja; Grad, Katja; Dražumeric, Nataša & Kumar, Danile (o.J.): Workshop. Language and intercultural awareness in primary school. [online: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/IATEFL02Soca-Fidler.pdf>. 21.05.2015].
- Friesen, Deanna & Bialystok, Ellen (2012), Metalinguistic ability in bilingual children: The role of executive control. *Rivista di psicolinguistica applicata: RiPLA* 12: 3, 47–56.
- Galambos, Sylvia Joseph & Goldin-Meadow, Susan (1990), The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition* 34, 1–56.
- Gnutzmann, Claus (1997), Multilingualism and language teaching: some pedagogical implications with reference to language awareness. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 156–166.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann-Verlag (Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift) (2. Aufl. 2008).
- Hermanto, Nicola; Moreno, Sylvain & Bialystok, Ellen (2012), Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: How bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15: 2, 131–145. [Online: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3314398/pdf/nihms363446.pdf>. 02.06.2015].
- Hohm, Michael (2005), *Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen: Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Problematik*. [Online: <http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/1653>. 02.06.2015].
- Hoti, Haenni; Müller, Marianne; Heinzmann, Sybille; Wicki, Werner & Werlen, Erika (2009), *Frühenglisch- Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule



- Luzern. [Online: [http://www.phlu.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/ILeL/NFP56/SB\\_20\\_NFP56.pdf](http://www.phlu.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/ILeL/NFP56/SB_20_NFP56.pdf). 02.06. 2015].
- 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. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 1–13 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>. 26.02.2015].
- Hufeisen, Britta (2008), Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008), *Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden*, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 385–392.
- Hufeisen, Britta & Gibson, Martha (2003), Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 78, 13–33.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Jackson, Daniel O. (2014), Learner differences in metalinguistic awareness: Exploring the influence of cognitive abilities and language experience. In: Miller, Ryan T.; Martin, Katherine I.; Eddington, Chelsea M.; Henery, Ashlie; Marcos Miguel, Nausica; Tseng, Alison M.; Tuninetti, Alba & Walter, Daniel (Hrsg.) (2014), *Selected Proceedings of the 2012 Second Language Research Forum: Building Bridges Between Disciplines*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 211–226.
- James, Carl & Garrett, Peter (1995) (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- James, Carl & Garrett, Peter (2002), Language Awareness. In: Byram, Michael (Hrsg.) (2002), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/ New York: Routledge, 331–332.
- Jessner, Ulrike (2008), State-of-the-art article. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41: 1, 15–56.



- Jessner, Ulrike (2009), *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Jude, Nina (2008), *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. [Online: [http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/6794/pdf/Jude\\_Zur\\_Struktur\\_von\\_Sprachkompetenz.pdf](http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/6794/pdf/Jude_Zur_Struktur_von_Sprachkompetenz.pdf). 15.01. 2015].
- Kirschhock, Eva-Maria (2004), *Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In: Edmondson, Willis J. & House, Juliane (Hrsg.) (1997), *Themenschwerpunkt: Language Awareness*. FLuL 26, 9–23.
- Kollmeyer, Katrin (2007), Englischunterricht als Fenster zur Mehrsprachigkeit. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2007), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 256–268.
- Krafft, Andreas (2014), *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Lenz, Annina (2009), Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit. *Forum Sprache* 1: 2, 42–60.
- Morkötter, Steffi (2005), *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Muñoz, Sandra Bermejo (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119–137 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-,.pdf>. 02.06. 2015].
- Nicholas, Howard (1995), Language awareness and second language development. In: James, Carl & Garrett, Peter (Hrsg.) (1995), 78–95.
- Nieweler, Andreas (2001), Förderung schulischer Mehrsprachigkeit durch sprachenübergreifendes Unterrichten. In: Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 207–222.

- Oomen-Welke, Ingelore (2003), Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2003), *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh UTB, 452–463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2011), Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Rothstein, Björn (Hrsg.) (2011), *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49–70. [Online: [faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=4390](http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=4390). 22.05.2015].
- Oomen-Welke, Ingelore & Pena Schumacher, Tomas (2001): Sprachenlernen -Biographische Rekonstruktionen zweisprachiger Schulkinder. [Online: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOWbiograph.pdf>. 09.03.2015].
- Portnaia, Natalia (2007), Englischlernen in der Grundschule aus der Sicht von Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2007), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 107–120.
- Rauch, Dominique P.; Naumann, Johannes & Jude, Nina (2011), Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 16: 4, 402–418.
- Riehl, Claudia Maria (2006), Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen E. & Reiberg, Ludger (Hrsg.) (2006), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke, 15–23.
- Roberts, Anthony David (2011), *The Role of Metalinguistic Awareness in the Effective Teaching of Foreign Languages*. Oxford u.a.: Springer.
- Robinson, Peter (2008), Attention and awareness. In: Cenoz, Jasone & Hornberger, Nancy (Hrsg.) (2008), *Encyclopedia of Language and Education* (2. Aufl.), Volume 6: Knowledge about Language. New York: Springer, 133–142.
- Schader, Basil (2012), *Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch*. Zürich: Bildungsverlag Eins.
- Schnuch, Johanna (2014), It's the same in English. *Grundschulmagazin Englisch* 6, 37–39.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006), Metalinguistische Fähigkeiten, phonologische Bewusstheit und Rechtschreibfertigkeit von mehrsprachigen

- Kindern mit Migrationshintergrund. Vergleichende Untersuchung bei zweisprachigen griechischen Migrantenkindern. In: Bahr, Reiner & Iven, Claudia (Hrsg.) (2006), *Sprache – Emotion – Bewusstheit Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Idstein: Schulz-Kirchner, 145–153.
- Van Lier, Leo (1995), *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Wolff, Dieter (1997), Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess? In: Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 270–289.
- Wolff, Dieter (2008), Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht. *Materialien für die Lehrerfortbildung in NRW. Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW*. [Online: [https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/Modul\\_4\\_Sprachenlernen\\_Teil-1.pdf](https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_4_Sprachenlernen_Teil-1.pdf). 20.5.2015].
- Wolff, Dieter (2010), Mehrsprachigkeit – Spracherwerb – Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? In: Gil, Maria Jesús & Gimber, Arno (Hrsg.) (2010), *Sincronías en el pasado... diacronías en el presente: Estudios lingüísticos, didácticos y culturales*. Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 177–190.

