

Amina Kropp

# Migrations- und mehrsprachigkeitssensible Professionalisierung

Neue Überlegungen zum Professionswissen von Fremdsprachenlehrkräften für den Umgang mit herkunftssprachlichem Transfer

## 1 Einleitung

Die Integration herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in den schulischen Fremdsprachenunterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson und verlangt eine Professionalisierung, die migrations- und zugleich mehrsprachigkeitssensibel ist. Vorliegender Beitrag möchte daher neue Überlegungen zum professionellen Wissen von Fremdsprachenlehrkräften vorstellen, das von einer holistischen, lernendenzentrierten Sichtweise auf den Fremdsprachenerwerb herkunftssprachlicher Lerner\*innen ausgeht. In diesem Sinne sollen zunächst herkunftssprachliche Kompetenzen und Kommunikationsformen aus ihrem soziolinguistischen Kontext heraus beleuchtet und Herkunftssprecher\*innen als besondere mehrsprachige Fremdsprachenlernende eingeordnet werden (Abschnitt 2). Hieran anknüpfend werden Transferprozesse als zentrale interlinguale Lernprozesse in den Blick genommen, wobei der Fokus auf herkunftssprachenspezifische Transferfaktoren gelegt wird (Abschnitt 3). Abschließend sollen die hieraus gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf ein migrations- und mehrsprachigkeitssensibles Wissensprofil von Fremdsprachenlehrkräften fruchtbar gemacht werden (Abschnitt 4).

---

**Amina Kropp**, Universität Mannheim

## 2 Herkunftssprachen und Herkunftssprecher\*innen

### 2.1 Herkunftssprachen und Herkunftssprecher\*innen: terminologische Einordnung

Die Termini *Herkunftssprache* und *Herkunftssprecher\*in* gehen auf die englischen Fachbegriffe *heritage language* und *heritage (language) speaker* zurück.<sup>1</sup> Polinsky (2018: 9) definiert *heritage (language) speaker* als „a simultaneous or sequential (successive) bilingual whose weaker language corresponds to the minority language in their society and whose stronger language is the dominant language of that society“. Die Herkunftssprache wird im familiären Umfeld und in natürlicher Form als Erstsprache erworben (Rothman 2009; Kupisch und Rothman 2018); mit der Einschulung vollzieht sich jedoch häufig ein Dominanz- und Präferenzwechsel hin zur Umgebungs- und Mehrheitssprache. Entsprechend weisen Herkunftssprecher\*innen in ihren sprachlichen Kompetenzen eine große interindividuelle Varianz auf und sind auch nicht mit Fremdsprachenlerner\*innen gleichzusetzen.

### 2.2 Herkunftssprachen als Minderheitensprachen

Herkunftssprecher\*innen gehören einer allochthonen Minderheit an. Somit stehen Herkunftssprachen im Hinblick auf Status, Prestige und kommunikativen Wert in einem ausgeprägten Hierarchieverhältnis zur Mehrheitssprache (Kremnitz 2015: 45–49). Dies zeigt sich auch an der funktionalen Beschränkung auf vorwiegend informelle Domänen des Sprachgebrauchs (v.a. Familien- und Freundeskreis). In einem vom „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) geprägten Schulsystem verfügen Herkunftssprachen über einen geringeren kommunikativen Wert gegenüber der Mehrheitssprache (als Schul- und Unterrichtssprache). Herkunftssprachliche Unterrichtsangebote nehmen curricular und personell zudem eine randständige Position ein:

---

<sup>1</sup> Zu alternativen Bezeichnungen vgl. z.B. Brehmer und Mehlhorn (2018: 17–19).

freiwillig, unverbindlicher Charakter, häufig außerhalb des regulären Unterrichts mit wesentlich geringerem Stundendeputat, hat keine Relevanz für die schulische Karriere, Fach- und Lehrpersonen sind im Unterrichtswesen marginalisiert [...].

(de Cillia 2010: 249; vgl. auch Brehmer und Mehlhorn 2018: 70–75)

Anders als Fremdsprachen (hinfort FS) kommt Herkunftssprachen folglich kein schul- und bildungsbezogener ‚Nutzwert‘ zu. Häufig hängen prestigebezogene Bewertungen zudem mit dem sozialen und ökonomischen Prestige der Sprecher\*innengruppe sowie der Skepsis gegenüber den natürlichen und damit unsystematischen Erwerbsmodalitäten zusammen (z.B. Wagner und Riehl 2013: 2–3). Im Schulkontext zeigt sich diese (Ab)Wertung in der Prestigehierarchie zwischen „Elite- und Armutsmehrsprachigkeit“ (Krumm 2014: 23).

## 2.3 Herkunftssprecher\*innen: Kompetenzen und Kommunikationsformen

### 2.3.1 Kompetenzen

Aufgrund der spezifischen Erwerbsbedingungen kann die herkunftssprachliche Entwicklung von einem unvollständigen Erwerb, Attrition und Transfereffekten geprägt sein (z.B. Montrul 2016: 122–128).<sup>2</sup> Die funktionale Beschränkung auf informelle, wenig schriftaffine Gebrauchsdomänen und eine ggf. unzureichende Beschulung in der Herkunftssprache können in einer domänenspezifischen Ausbildung der herkunftssprachlichen Kompetenz resultieren, die primär die herkunftssprachliche *literacy*, d.h. schrift- und bildungssprachliche Kompetenzen betrifft (z.B. Rothman 2009: 156). Attrition und „dominant language transfer“ (Montrul 2016: 249) ergeben sich aus dem Rückgang herkunftssprachlicher Gebrauchskontexte (v.a. durch Einschulung, Erweiterung des Freundeskreises) und einer intensiveren Exposition gegenüber der Umgebungssprache (Polinsky 2018: 18–21); ihr Ausmaß hängt dabei vom Alter und damit der Stabilität bzw. kognitiven Verankerung der herkunftssprachlichen Kompetenz ab.

---

<sup>2</sup> In der jüngeren Literatur findet sich neben „incomplete L1 acquisition“ (Montrul 2008: 111) auch „differential acquisition“ (Kupisch und Rothman 2018: 16). Für eine ausführliche Diskussion vgl. Polinsky (2018: 24–27).

### 2.3.2 Kommunikationsformen

Im Sinne einer *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* ist nicht nur der Erwerb, sondern auch der Gebrauch herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit an die Alltagsrealität angebunden – im Gegensatz etwa zu *fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit* (Gogolin 2004). Dabei funktionieren Herkunftssprache und Umgebungssprache als „einander komplementäre Kommunikationssysteme“ (Gogolin 2004: 57), weswegen die alltägliche Kommunikationspraxis durch ein sprachenübergreifendes Ausdrucksverhalten gekennzeichnet sein kann:

Wer mit mehreren Sprachen in seinem Umfeld oder in der Familie lebt, erlebt täglich Situationen, in denen Sprachen gemischt werden, von einer Sprache in die andere gewechselt wird, wenn die GesprächspartnerInnen wechseln, Wörter und Wortformen erfunden werden, z.B. indem ein Wort der einen Sprache nach den Regeln der anderen abgewandelt wird, multilingual nach der Bedeutung von Wörtern gesucht wird, zwischen Sprachen vermittelt und verglichen wird – mit dem Ziel der erfolgreichen Kommunikation

(Allgäuer-Hackl und Jessner 2014: 132).

Angesichts ihrer mehrsprachigen Lebenswelt verfügen Herkunftssprecher\*innen über eine größere Gesamtheit an sprachlich-kommunikativen Mitteln (Cenoz 2013a: 11). Dieses umfassendere Sprachenrepertoire bildet dabei ein integratives Ganzes, weswegen fluide Sprechpraktiken (*translanguaging*) als kommunikative Normalität anzusehen sind (García 2017: 269). Dabei handelt es sich folglich nicht um „Defizitformen der Kommunikation“ (Lüdi 2017: 34), sondern um einen überaus effizienten, an die jeweilige Kommunikationssituation angepassten Sprachgebrauch.

## 2.4 Spezifika von Herkunftssprecher\*innen beim FS-Erwerb

Herkunftssprecher\*innen bilden einen „eigenen Typus von Sprachenlernern“ (Hopp et al. 2018a: 58), für den sich die Vorteile mehrsprachiger Lerner\*innen weniger deutlich abzeichnen (vgl. auch Cenoz 2003, 2013b). Dies zeigt sich insbesondere im Zusammenhang mit den drei ‚Erfolgsfaktoren‘ metasprachliches Bewusstsein, individuelle Sprachlernstrategien und erweitertes Sprachenrepertoire, die in der aktuellen L3-Forschung fokussiert werden (Cenoz 2013b: 75).

Im Gegensatz zu Fremdsprachenlerner\*innen verfügen Herkunftssprecher\*innen aufgrund eingeschränkter Gebrauchsdomänen und Beschulungsmöglichkeiten in der Herkunftssprache primär über mündlich-kommunikative Kompetenzen, wohingegen die Schriftlichkeit verhältnismäßig wenig ausgebildet sein kann (s. Abschnitt 2.3.1). Auch das metasprachliche Bewusstsein fällt

i.d.R. geringer aus, da es maßgeblich von herkunftssprachlicher *literacy* abhängig ist (vgl. z.B. Rauch et al. 2012; Maluch und Kempert 2017). Dass metasprachliches Bewusstsein aus dem Lernprozess einer Fremdsprache resultiert, zeigt auch das Faktorenmodell von Hufeisen (2010).

Noch deutlicher wird der Bezug zum Sprachenlernen, wenn es um die Ausbildung o.g. individueller Sprachlernstrategien geht: Nach dem Faktorenmodell zählen sie zu den „fremdsprachenspezifischen Faktoren“ (Hufeisen 2010: 205) des FS-Erwerbs; diese entwickeln sich allerdings erst dann, „wenn das institutionelle Fremdsprachenlernen sich ein erstes Mal wiederholt, d.h. zu Beginn der zweiten Fremdsprache“ (Hufeisen 2010: 203). Demgegenüber wird die Herkunftssprache als L1 ungesteuert erworben und ggf. nicht unterrichtlich weiterentwickelt (s. Abschnitt 2.2 und 2.3.1). Zudem ist das herkunftssprachliche Unterrichtsangebot auch nicht mit dem Fremdsprachenunterricht vergleichbar, weder in Zusammensetzung und Deputatumfang noch in der Systematik, da der Herkunftssprachenunterricht üblicherweise an die sprachliche Primärsozialisation anknüpft und „auf der Basis außerschulischer Kommunikation“ (Reich 2018: 294) stattfindet.

Das erweiterte sprachliche Repertoire stellt ebenfalls nicht *per se* einen Erfolgsfaktor dar; vielmehr bilden bereits erworbene Sprachen nur dann eine umfassendere Ressource für den Sprachenerwerb, wenn sie als relevantes sprachliches Vorwissen mobilisiert werden können. Dafür kommt dem interlingualen Transferprozess eine zentrale Rolle zu (s. Abschnitt 3).

Anders als Fremdsprachenlerner\*innen besitzen Herkunftsspracher\*innen translinguale Kompetenzen, die sich aus ihrer kommunikativen Alltagspraxis ergeben (s. Abschnitt 2.3.2). Die Fähigkeit zum häufigen Sprachwechsel scheint dabei einen positiven Einfluss auf den FS-Erwerb zu haben (Maluch und Kempert 2017).

### 3 Herkunftssprachlicher Transfer: zentrale Einflussfaktoren

Für das mehrsprachige Lernen kommt dem interlingualen Transfer eine besondere Bedeutung zu. Dabei handelt es sich um einen sprachenvernetzenden Lernprozess, „by which the learner uses his or her knowledge of one language as a resource for formulating hypotheses about the forms, structures, functions, meanings, rules, and patterns of another“ (Jarvis und Pavlenko 2010: 9).

### 3.1 Ähnlichkeit/Psychotypologie (*psychotypology*)

Einen zentralen „*trigger of transfer*“ (Kellerman 1983: 113) bildet die sog. Psychotypologie, d.h. die vom Lernenden wahrgenommene bzw. angenommene zwischensprachliche Ähnlichkeit (vgl. auch Jarvis und Pavlenko 2010: 176–182). Diese stellt keine objektive linguistische Größe dar, sondern eine subjektive Einschätzung, die vom Kompetenzniveau in der (potentiellen) Transfersprache und metakognitiven Fähigkeiten abhängig ist (Kellerman 1983: 116; Jarvis und Pavlenko 2010: 194–196). Im Hinblick auf herkunftssprachlichen Transfer ist dies insofern relevant, als sowohl die herkunftssprachliche *literacy* als auch metasprachliche Kompetenzen mitunter nicht voll ausgebildet sind (s. Abschnitt 2.3.1). Folglich geht auch eine große Nähe zwischen Herkunfts- und Zielfremdsprache, wie sie etwa innerhalb von Sprachenfamilien vorliegt, nicht automatisch mit positiven Transfereffekten und Lernvorteilen einher (vgl. z.B. Cenoz 2003, 2013b).

### 3.2 Kompetenzniveau (*proficiency*)

Das Kompetenzniveau in den beteiligten Sprachen wirkt sich ebenfalls auf den Transferprozess aus (Jarvis und Pavlenko 2010: 203–204). Ein niedriges Kompetenzniveau in der (potenziellen) Transfersprache bedeutet dabei weniger und primär auf ‚oberflächliche‘ formale Elemente und Strukturen (z.B. Phonetik, Lexikon) bezogenen Transfer (De Angelis 2007: 34). Entsprechend greifen Herkunftssprecher\*innen im Bereich der Grammatik regelmäßig auf ihre L2 zurück, selbst wenn diese im Vergleich zur Herkunftssprache kein positives Transferpotenzial aufweist (vgl. z.B. Hopp et al. 2018b). Daneben stellt auch die subjektive Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz einen relevanten Faktor dar (Herdina und Jessner 2002: 139). Dies betrifft den herkunftssprachlichen Transfer insofern, als „eine unzureichende Sprachkompetenz [...] in den Augen der SchülerInnen die Möglichkeit des Herstellens zwischensprachlicher Bezüge [verhindert]“ (Volgger 2012: 435). Dabei kann auch ein negatives Sozialprestige dazu führen, dass die eigenen herkunftssprachlichen Kompetenzen in einem primär umgebungssprachlichen Kontext negiert und falsch eingeschätzt werden (Roche 2018: 71).

### 3.3 Prestigebezogene und nutzwertbezogene Urteile (*school language effect*)

Monolinguale Erwartungen und negative Fremdurteile gegenüber Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit können lernerseitig verinnerlicht werden (Kremnitz 1987; Roche 2018: 18). Im Schulkontext stehen diese internalisierten Bewertungen einer valorisierenden Konzeption der eigenen herkunftssprachlichen Kompetenz entgegen, was wiederum dazu führen kann, dass das Potenzial von Herkunftssprachen als Transfersprachen lernerseitig nicht erkannt und ausgeschöpft wird. Entsprechend können Unterschiede im sozialen Status von Herkunftssprachen mit unterschiedlichen Effekten auf den FS-Erwerb einhergehen (Rauch et al. 2012: 403). Auch Fremdurteile zum Nutzwert von Herkunftssprachen können lernerseitig übernommen werden: So zeigt sich, dass Herkunftssprecher\*innen „die Vorteile von Mehrsprachigkeit im Berufsleben auf Kenntnisse in schulischen Fremdsprachen reduzieren“ (Volgger 2012: 439). Im Schulkontext können institutionelle Rahmenbedingungen und Sichtweisen, wonach Herkunftssprachen „keine Relevanz für die schulische Karriere“ (de Cillia 2010: 249, s. Abschnitt 2.2) haben, einen ressourcenorientierten Blick in besonderem Maße versperren. Dieser *school language effect*<sup>3</sup> äußert sich in einem wenig ausgeprägten Bewusstsein für den schulischen Wert der eigenen Herkunftssprache und herkunftssprachlichen Mehrsprachigkeit, d.h. für ihr Potenzial zum Erwerb weiterer schulischer Kompetenzen wie z.B. Fremdsprachenkenntnissen (Kropp 2015).

Auf den Transferprozess kann sich besagter *school language effect* dahingehend auswirken, dass die Herkunftssprache auch lernerseitig als nutzlos für den FS-Erwerb wahrgenommen und folglich nicht als Transfersprache aktiviert wird; dies ist vergleichbar mit dem sog. L2-Status oder *foreign language effect*, dem zufolge „L1 information is perceived to be incorrect from the start“ (De Angelis 2007: 29). Im Hinblick auf Herkunftssprachen resultiert diese Wahrnehmung von Inkorrektheit allerdings nicht nur aus dem Unterschied im Erwerbsmodus gegenüber den schulischen Fremdsprachen, sondern aus der Wahrnehmung ihrer vermeintlichen Funktions- und Wertlosigkeit im schulischen Kontext.

---

<sup>3</sup> In Anlehnung an den Begriff *foreign language effect* soll mit *school language effect* die Anbindung an den Schulkontext zum Ausdruck kommen; zugleich wird auf die ‚Schulsprache‘ verwiesen, gegenüber der sich Herkunftssprachen in einer Minderheitenposition befinden.

### 3.4 Unterrichtsgestaltung und Lehrer\*innenhandeln

Die Art des Unterrichts und die daraus resultierenden Lernerfahrungen haben ebenfalls Auswirkungen auf Transferfähigkeit und Aktivierung von Transfer-sprache(n). So zählen „interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit“ im Faktorenmodell zu den „fremdsprachenspezifischen Faktoren“ (Hufeisen 2010: 205) (s. Abschnitt 2.4). Zudem lassen sich Transferprozesse aus vorerworbenen Sprachen auch durch lehrer\*innenseitige Sprachentransferunterstützung gezielt anleiten, was sich wiederum positiv auf die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden auswirkt (Göbel et al. 2010: 116–117). Dies kann zugleich dazu beitragen, dass herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit lernerseitig als Ressource für den Spracherwerb wahrgenommen und genutzt wird (Volgger 2012: 437–439). Demgegenüber können o.g. sprachbezogene Werturteile auch durch das Lehrer\*innenhandeln wirksam werden, wobei etwa die Ausblendung von Herkunftssprachen im schulischen Fremdsprachenunterricht eine bestehende Skepsis der Lernenden gegenüber herkunftssprachlichem Transfer bestätigen oder verstärken kann (Volgger 2012: 438). In einem homogenisierenden Unterrichtsetting können Lernvorteile von Herkunftssprecher\*innen über die Zeit sogar verloren gehen (vgl. z.B. Hopp et al. 2019).

## 4 Migrations- und mehrsprachigkeitssensibles Professionswissen von Fremdsprachenlehrkräften

### 4.1 Professionswissen als Kern professioneller Kompetenz

Im Hinblick auf Unterrichtsqualität und Schulerfolg gelten Lehrpersonen als „die wichtigsten Akteure im Bildungswesen“ (Baumert und Kunter 2011: 29). Mit dem „shift from learning to teaching“ (Trautmann 2010: 52), der angesichts sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer vordringlich geworden ist, rücken Lehrpersonen und Lehrer\*innenhandeln auch zunehmend in den Fokus der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. z.B. auch Allgäuer-Hackl und Jessner 2014; Jessner et al. 2016).

Nach dem COACTIV-Kompetenzmodell wird das Professionswissen als zentraler kognitiver Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften modelliert



(Baumert und Kunter 2011).<sup>4</sup> Seitens der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung gilt das professionelle Wissen über fremdsprachliche Lern- und Erwerbsprozesse als zentrale Dimension der Lehrkräfteexpertise (vgl. z.B. Roters 2015). Im Sinne einer *critical multilingual awareness*, die das Sprachenlernen Mehrsprachiger aus einer holistischen Perspektive fokussiert, schließt das lerner\*innenbezogene Professionswissen neben kognitionslinguistischen auch soziolinguistische Aspekte ein (Jessner et al. 2016: 173–175; García 2017). Dieser ganzheitliche Ansatz impliziert zugleich ein tiefergehendes Verständnis für die Rolle der Lehrkraft im mehrsprachigen Klassenzimmer und die Auswirkungen des Lehrer\*innenhandelns auf Lernprozesse und Sprachverhalten von mehrsprachigen Lernenden.

## 4.2 Herkunftssprecher\*innen als FS-Lernende: Inhaltsdimensionen professionellen Wissens

Mehrsprachigkeit gilt „als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht“ (Hu 2004: 69). Entsprechend plädieren Tertiärsprachenforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik schon seit geraumer Zeit für eine sprachenübergreifende Unterrichtsgestaltung, die bestehende Mehrsprachigkeit als Ressource für den weiteren Spracherwerb begreift und von Lernvorteilen mehrsprachiger Lernender ausgeht (vgl. z.B. Meißner und Reinfried 1998; Jessner et al. 2016) (s. Abschnitt 2.4). Im Sinne der „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ (Reimann 2016: 15) zielt das mehrsprachigkeitsdidaktische Paradigma zunehmend auch auf die Integration von Herkunftssprachen ab (vgl. z.B. Fernández Ammann et al. 2015). Ausgehend von den bisher gewonnenen Erkenntnissen zu herkunftssprachlichem FS-Erwerb und Transfer sollen daher im Folgenden Überlegungen zu einem migrations- und mehrsprachigkeitssensiblen Wissensprofil von Fremdsprachenlehrkräften formuliert werden.

### 4.2.1 Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung

Ein ressourcenorientierter Umgang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit erfordert in erster Linie die Abkehr von einer Defizit-

---

<sup>4</sup> Hierbei handelt es sich um ein generisches Kompetenzmodell zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften, das am Beispiel von Mathematiklehrkräften entwickelt und empirisch validiert wurde (Baumert und Kunter 2011).

und Förderperspektive, wie sie auch aktuell noch in der Lehrer\*innenbildung vorherrscht (Mercator 2017). Vergleichbares gilt auch für den Schulkontext, wo Herkunftssprachen häufig institutionell ausgegrenzt sind und herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit mit L2-Defiziten und Armut in Verbindung gebracht wird (s. Abschnitt 2.2). Entsprechend sollten Lehrpersonen sich darüber im Klaren sein, dass defizitzentrierte Sichtweisen das eigene Handeln beeinflussen und folglich in das Klassenzimmer hineinwirken können. Zudem basiert Ressourcenorientierung nicht nur auf Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, sondern vor allem auch auf einem tiefgehenden Verständnis mehrsprachiger Lerner\*innen und ihrer Lernprozesse. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Lehrer\*innenhandeln an das Vorwissen der Lernenden wie etwa herkunftssprachliche Kenntnisse anknüpft.

#### **4.2.2 Herkunftssprecher\*innen als besondere mehrsprachige Sprachenlerner\*innen**

Für den konstruktiven Umgang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht ist folglich die Anerkennung von Herkunftssprecher\*innen als eigenen Typus von mehrsprachigen Fremdsprachenlerner\*innen grundlegend, der sich auch von einsprachig sozialisierten Lerner\*innen, die ihre Mehrsprachigkeit institutionell erworben haben, abgrenzt (s. Abschnitt 2.3.1): Eine Herkunftssprache ist nicht vergleichbar mit einer Erstsprache, die sich unter den soziolinguistischen Bedingungen einer Mehrheitssprache entwickelt hat und i.d.R. auch bildungs- und schriftsprachlich ausgebaut ist. Der institutionelle Erwerb der Fremdsprache wiederum geht üblicherweise mit der Entwicklung schriftsprachlicher und metasprachlicher Kompetenzen einher. Vor diesem Hintergrund ist lehrseitig ein differenzierter Blick auf mehrsprachige Fremdsprachenlerner\*innen erforderlich, der vor allem den Unterschieden zwischen herkunftsbedingt und institutionell erworbener Mehrsprachigkeit Rechnung trägt. Daher besitzt der sprachliche Hintergrund allein nur bedingt Aussagekraft, da sich dieselbe Sprache im Hinblick auf Kompetenzen und Einstellungen als Herkunftssprache anders darstellen kann als eine schulisch erworbene Fremdsprache. Hinzu kommt eine große interindividuelle Varianz herkunftssprachlicher Kompetenz, weswegen sich Herkunftssprecher\*innen nicht nur im Hinblick auf den sprachlichen Hintergrund, sondern auch auf das herkunftssprachliche Kompetenzniveau stark unterscheiden können. Dies bedeutet auch, dass Fremdsprachenlerner\*innen

mit derselben Herkunftssprache nicht zwingend vergleichbar sind, was eine weitere Differenzierung innerhalb derselben Sprachgruppe erforderlich macht.

#### 4.2.3 Rahmenbedingungen und Kontextsensitivität des herkunftssprachlichen Transfers

Die notwendigen Differenzierungen betreffen auch die Erfolgsfaktoren mehrsprachiger FS-Lerner\*innen und damit den herkunftssprachlichen Transferprozess (s. Abschnitt 2.4 und 3). In diesem Zusammenhang sollten Lehrkräfte linguistische Kenntnisse über Transferprozesse als sprachenübergreifende Lernprozesse besitzen. Dies betrifft in erster Linie die Erkenntnis, dass sowohl die interlinguale Hypothesentestung als auch die Vernetzung von vorhandenem und neuem Wissen der Funktionsweise des menschlichen Gehirns beim neuronalen Lernen entspricht (vgl. z.B. Böttger 2016: 104–107, 152, 204). Im Hinblick auf herkunftssprachlichen Transfer sind ferner nicht nur grundlegende Kenntnisse zu interlingualen Ähnlichkeiten zwischen Herkunfts- und Zielsprache erforderlich; vielmehr sollten Lehrpersonen auch wissen, dass sich im Migrationskontext einerseits relevante Transferfaktoren (v.a. Ähnlichkeit, *proficiency*) anders darstellen als bei institutionell mehrsprachigen Lernenden, andererseits zusätzliche an die spezifischen soziolinguistischen Rahmenbedingungen geknüpfte Einflussfaktoren ins Spiel kommen. Von besonderer Relevanz sind dabei herkunftssprachliche *literacy* und metasprachliches Bewusstsein. Überdies können sich externe prestige- und wertbezogene Urteile negativ auf die Spracheinstellung der Lernenden auswirken und einer ressourcenorientierten Konzeption der eigenen Herkunftssprache entgegenstehen. Diese soziolinguistischen Faktoren sind insofern migrationsspezifisch, als sie bei institutionell gelernten Fremdsprachen nicht wirksam werden. Entsprechend sollten nicht nur die besonderen (meta)sprachlichen Kompetenzen, sondern auch die Einstellungen der Lernenden zur Herkunftssprache berücksichtigt und ein möglicher *school language effect* mitbedacht werden. Die Beurteilung von Lernerfolg und Transferprozessen ist folglich stets in Relation zu den Bedingungen von Sprachenerwerb und Erhalt in (allochthonen) Minderheitensituationen zu setzen. Dies knüpft auch an den Grundgedanken von Cummins' Interdependenzhypothese (1979) an, wonach Auswirkungen von Mehrsprachigkeit weniger ein sprachlich-kognitives als ein „soziales und politisches Phänomen“ (Lüdi 1996: 236) sind.

#### 4.2.4 Lehrer\*innen als Sprachmanager\*innen

Da sprachbezogene Bewertungen insbesondere im Schulkontext wirksam werden, schließt das professionelle Lehrer\*innenwissen um soziolinguistische Einflussfaktoren zugleich auch das eigene Unterrichtshandeln ein. So erfolgt im Klassenzimmerdiskurs stets auch einfaches (diskursbasiertes) Sprachmanagement, d.h. Sprachplanung auf der Mikroebene (Riehl 2014: 190). Im Zusammenhang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit steuert einfaches Sprachmanagement (z.B. Sprachverbote) nicht nur unmittelbar den Sprachgebrauch im Unterricht; vielmehr kann es sich auch auf die Spracheinstellungen der Lernenden und damit auf die Bereitschaft zu Erhalt und Ausbau der Herkunftssprache auswirken. Sprachbezogene Einstellungen der Lehrkraft können wiederum von gesellschaftlichen Norm- oder Sprachwertvorstellungen beeinflusst sein (s. Abschnitt 2.2). Dies ist im schulischen Fremdsprachenunterricht umso mehr der Fall, als Sprache nicht nur als Medium, sondern vor allem als Gegenstand des Unterrichts stets präsent ist. Nicht zuletzt hängt das besondere Gewicht von Sprachmanagement seitens der Lehrperson mit der Tatsache zusammen, dass „[t]he school domain is critical in the development of language policy of a speech community“ (Spolsky 2009: 253). Angesichts ihrer institutionellen Position kommt der Lehrperson dabei die prominente Rolle des „manager“ (Spolsky 2009: 253) zu. Im Einklang mit o.g. *critical multilingual awareness* sollten Lehrpersonen folglich über ein ausgeprägtes Bewusstsein im Hinblick auf die Reichweite ihres Handelns und die komplexen Wechselwirkungen zwischen Unterrichtssituation und soziolinguistischem Kontext verfügen.

#### 4.2.5 Sprachentransferunterstützung und *language awareness*

Nicht zuletzt haben auch fremdsprachliche Unterrichts- und Lernerfahrungen Einfluss auf die Transferbereitschaft und die Wahl der Transfersprache(n) (s. Abschnitt 3.4). Entsprechend tragen die Möglichkeiten zu positivem Transfer sowie Erfolgserlebnisse beim FS-Erwerb dazu bei, die Herkunftssprache als Ressource für den weiteren Sprachenerwerb zu verankern. Zugleich können Transferphänomene „im Unterricht gewinnbringend aufgegriffen und genutzt werden“ (Allgäuer-Hackl 2012: 287). Analog zu einer Didaktik des *translanguaging* (s. Abschnitt 2.3.2) können damit die alltäglichen Sprechpraktiken von herkunftsbedingt Mehrsprachigen in den Sprachunterricht Eingang finden, wodurch auch die Normalität von Sprachmischungen anerkannt würde (García und Wei 2014: 51–52). Im Sinne einer auf *language awareness* ausgerichteten

Unterrichtskonzeption können dabei neben metasprachlichen auch metakognitive und metakommunikative Aspekte zur Sprache kommen, die an die mehrsprachige Lebenswelt der Lernenden anknüpfen (vgl. auch Kropp 2020). Aus o.g. holistischer Perspektive bietet es sich zudem an, Reflexionen über die Kontextbedingungen von (allochthonen) Minderheitensprachen und damit über die „politischen und sozialen Zusammenhänge von sprachlicher Kommunikation wie auch von mutter- und fremdsprachlichem Lernen“ (Gnutzmann 2017: 21) anzustoßen. Somit entspricht die Sprachentransferunterstützung durch die Lehrperson (s. Abschnitt 3.4) einer doppelten (lerner\*innen- und lehrer\*innenseitigen) Ressourcenorientierung, die nicht nur ein kognitiverendes Vorgehen auf unterschiedlichen sprachbezogenen Ebenen ermöglicht, sondern auch mit positiven Auswirkungen auf die zielsprachige Kompetenz einhergeht.

## 5 Fazit

Der konstruktive Umgang mit Herkunftssprachen und herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit stellt überaus hohe Ansprüche an Fremdsprachenlehrkräfte. Eine Grundvoraussetzung liegt dabei in der bewussten Abkehr von einer monolingualen, defizitbezogenen hin zu einer ressourcenorientierten Perspektive, die mit einer valorisierenden und zugleich differenzierten Sichtweise auf herkunftsbedingt Mehrsprachige als Fremdsprachenlerner\*innen einhergehen sollte. Hierfür ist ein besonderes Professionswissen erforderlich, das sich aus einer holistischen Perspektive auf herkunftsbedingt mehrsprachige Lernende und ihre Lernprozesse ergibt. Entsprechend umfasst die professionelle Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften neben einer fundierten zielsprachlichen Handlungsfähigkeit auch interlinguale Sprachenkenntnisse (d.h. Kenntnisse über relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Ausgangssprachen und der Zielfremdsprache) sowie ein umfassendes Wissen über kognitions- und soziolinguistische Zusammenhänge des Spracherwerbs und -erhalts in (allochthonen) Minderheitenkontexten. Letzteres schließt ein tiefergehendes Verständnis für sprachenvernetzende Lernprozesse wie interlingualen Transfer ein, das auch den besonderen Rahmenbedingungen und der Kontextsensitivität von herkunftssprachlichen Transferprozessen Rechnung trägt. Dabei sind auch ein ausgeprägtes Bewusstsein und eine hohe Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf die eigene Lehrer\*innenrolle und die Tragweite des eigenen Unterrichtshandelns unverzichtbar. Nicht zuletzt sollten Fremdsprachenlehrkräfte über das methodisch-didaktische Instrumentarium für eine sprachenintegrative, transferbasierte Unterrichtsgestaltung verfügen, das aus-

gehend von Transferphänomenen eine mehrdimensionale sprachbezogene Kognitivierung ermöglicht und zugleich auch an die sprachlich-kommunikative Alltagsrealität herkunftsbefugt mehrsprachiger Lerner\*innen anschließt.

Vor diesem Hintergrund wird sich die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften vor die überaus anspruchsvolle Aufgabe gestellt sehen, nicht nur besagte Kompetenzen und Wissensbestände zu vermitteln, sondern zugleich auch die Bereitschaft von Lehrpersonen zu schulen, auf herkunftssprachliche Schüler\*innen als Expert\*innen, kollegiale Kooperationen mit Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts sowie auf digitale Sprachtools zu rekurrieren.

## Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth. 2012. Komplexität und Dynamik der multiplen Sprachentwicklung. In Marcus Bär, Andreas Bonnet, Helene Decke-Cornill, Andreas Grünewald & Adelheid Hu (Hgg.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht: Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011* (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 12), 279–290. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Ulrike Jessner. 2014. Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu? Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, 125–145. Opladen et al.: Budrich Uni-Press.
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter. 2011. Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hgg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 29–53. Münster et al.: Waxmann.
- Böttger, Heiner. 2016. *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist* (UTB 4654). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brehmer, Bernhard & Grit Mehlhorn. 2018. *Herkunftssprachen* (Linguistik und Schule 4). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cenoz, Jasone. 2003. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7. 71–87.
- Cenoz, Jasone. 2013a. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33. 3–18.
- Cenoz, Jasone. 2013b. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46 (1). 71–86.
- Cummins, James. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49 (2). 222–251.
- De Angelis, Gessica. 2007. *Third or additional language acquisition* (Second language acquisition 24). Clevedon et al.: Multilingual Matters.

- De Cillia, Rudolf. 2010. Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit: Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In Rudolf De Cillia, Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski & Florian Menz (Hgg.), *Diskurs – Politik – Identität: Festschrift für Ruth Wodak* (Stauffenburg Festschriften), 245–255. Tübingen: Stauffenburg.
- Fernández Ammann, Eva Maria, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.). 2015. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (Romanistik 17). Berlin: Frank & Timme.
- García, Ofelia. 2017. Critical multilingual language awareness and teacher education. In Jaseno Cenoz, Durk Gorter & Stephen May (Hgg.), *Language awareness and multilingualism* (Encyclopedia of Language and Education), 263–280. Cham: Springer.
- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gnutzmann, Claus. 2017. Bewusstheit/Bewusstmachung. In Carola Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, 20–21. Stuttgart: Metzler.
- Göbel, Kerstin, Svenja Vieluf & Herrmann-Günter Hesse. 2010. Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In Cristina Allemann-Ghionda & Saskia Pfeiffer (Hgg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 5), 101–122. Berlin: Frank & Timme.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid. 2004. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 55–61. Tübingen: Narr.
- Herdina, Philip & Ulrike Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Multilingual matters 121). Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Hopp, Holger, Teresa Kieseier, Markus Vogelbacher & Dieter Thoma. 2018a. Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischwerb in der Primarstufe. In Grit Mehlhorn & Bernhard Brehmer (Hgg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, 57–80. Tübingen: Stauffenburg.
- Hopp, Holger, Teresa Kieseier, Markus Vogelbacher & Dieter Thoma. 2018b. L1 effects in the early L3 acquisition of vocabulary and grammar. In Andreas Bonnet & Peter Siemund (Hgg.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, 305–330. Amsterdam: John Benjamins.
- Hopp, Holger, Markus Vogelbacher, Teresa Kieseier & Dieter Thoma. 2019. Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction* 61. 99–110.
- Hu, Adelheid. 2004. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 69–77. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36. 200–208.

- Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York et al.: Routledge.
- Jessner, Ulrike, Elisabeth Allgäuer-Hackl & Barbara Hofer. 2016. Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Journal Review* 72(2). 157–182.
- Kellerman, Eric. 1983. Now you see it, now you don't. In Susan M. Gass & Larry Selinker (Hgg.), *Language transfer in language learning* (Issues in second language research), 112–134. Rowley: Newbury House.
- Kremnitz, Georg. 1987. Auto-odi: Zur Aufnahme und Verwendung des Begriffes in der Sprachwissenschaft. *Semiotische Berichte* 11. 159–177.
- Kremnitz, Georg. 2015. *Frankreichs Sprachen* (Romanistische Arbeitshefte 60). Berlin & München: De Gruyter.
- Kropp, Amina. 2015. Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Stéfanie Witzigmann & Jutta Rymarczyk (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (Inquiries in Language Learning 12), 165–183. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Kropp, Amina. 2020. ‚Sprachenvernetzung als Ressource?‘ Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem Produktions-transfer im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Marta García García, Manfred Prinz & Daniel Reimann (Hgg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung 16), 159–190. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2014. Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, 23–40. Opladen et al.: Budrich UniPress.
- Kupisch, Tanja & Jason Rothman. 2018. Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism* 22(5). 564–582.
- Lüdi, Georges. 1996. Mehrsprachigkeit. In Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdenek Stary & Wolfgang Wölck (Hgg.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/La Linguistique de Contact* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK 12.1), 233–245. Berlin et al.: De Gruyter.
- Lüdi, Georges. 2017. Welche Sprachausbildung für eine mehrsprachige Arbeitswelt? In Tina Ambrosch-Baroua, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*, 31–41. München: Open Publishing LMU.
- Maluch, Jessica Tsimprea & Sebastian Kempert. 2017. Bilingual profiles and third language learning: The effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 35(2). 1–13.
- Meißner, Franz-Joseph & Marcus Reinfried (Hgg.). 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.



- Mercator 2017 = Stiftung Mercator. 2017. *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/> (Abruf am 11. Dezember 2020).
- Montrul, Silvina A. 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor* (Studies in Bilingualism 39). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, Silvina. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage languages and their speakers* (Cambridge Studies in Linguistics 159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rauch, Dominique P., Johannes Naumann & Nina Jude. 2012. Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 16(4). 402–418.
- Reich, Hans H. 2018. Herkunftssprachlicher Unterricht aus curricularer Sicht: 10 Thesen. In Grit Mehlhorn & Bernhard Brehmer (Hgg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, 293–295. Tübingen: Stauffenburg.
- Reimann, Daniel. 2016. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit: Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Michaela Rückl (Hg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 2), 15–33. Münster & New York: Waxmann.
- Riehl, Claudia Maria. 2014. *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung* (Narr-Studienbücher). Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg. 2018. Modellierung von Mehrsprachigkeit. In Jörg Roche & Elisabetta Terrasi-Haufe (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb* (Kompendium DaF/DaZ 4), 53–91. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roters, Bianca. 2015. Fachspezifische Kompetenzmessung: Welches professionelle Wissen haben angehende Englischlehrkräfte? In André Bresges, Thomas Hennemann, Tobias Hagen & Heike Lindner (Hgg.), *Kompetenzen perspektivisch: Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung* (LehrerInnenbildung gestalten 5), 86–93. Münster & New York: Waxmann.
- Rothman, Jason. 2009. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism* 13. 155–163.
- Spolsky, Bernard. 2009. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trautmann, Matthias. 2010. Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In Anne Köker, Sonja Romahn & Annette Textor (Hgg.), *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen*, 52–64. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Volgger, Marie-Luise. 2012. *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht: Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik 41). Stuttgart: Ibidem.
- Wagner, Katarina & Claudia Maria Riehl. 2013. Mehrsprachigkeit: Gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In Heike Brandl, Emre Arslan, Elke Langelahn & Claudia Riemer (Hgg.), *Mehrsprachigkeit: Gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale* (Interdisziplinäres Symposium vom 06. bis 07. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld), 1–8. Bielefeld: Universität Bielefeld.

