

Amina Kropp

## (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU

*Abstract: Die Forderung nach einer stärkeren Integration herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in den schulischen Fremdsprachenunterricht (FSU) ist mittlerweile Konsens in der Sprachlehr- und fachdidaktischen Forschung. Entsprechend einer holistischen Konzeption von Mehrsprachigkeit setzt sich dabei zunehmend die Ansicht durch, dass Mehrsprachige über besondere sprachlich-kognitive Ressourcen für den Spracherwerb verfügen können. Hierzu zählen etwa ein umfangreicheres Sprachenrepertoire und eine größere Disposition zu Sprachvergleich und Sprachwechsel. Vor diesem Hintergrund möchte vorliegender Beitrag den Ressourcenbegriff im Zusammenhang mit den aktuellen Diskurslinien zu (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit fruchtbar machen, um die unterschiedlichen Ressourcendimensionen herauszuarbeiten und die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Integration in den FSU aufzuzeigen: Im Sinne einer «aufgeklärten Mehrsprachigkeit» (Reimann 2016) kann dies insbesondere durch transferbasierte Sprachproduktion und kognitiverende Interaktionen erfolgen. Nicht zuletzt hat ressourcenorientierter Unterricht auch sprach(en)politische Implikationen, insofern als im mehrsprachigen Klassenzimmerdiskurs einfaches Sprachmanagement stattfindet, das sich wiederum auf die Bereitschaft zu Pflege und Erhalt herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit auswirken kann.*

*Keywords: Mehrsprachigkeit; Migration; Ressource; schulischer Fremdsprachenunterricht; Transfer.*

URN: urn:nbn:de:bvb:19-epub-40521-3

### 1 Einleitung: Migration, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb

Angesichts hoher Einwanderungszahlen und der damit einhergehenden politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen mag es kaum verwundern, dass der nationale *Bildungsbericht 2016* dem Thema «Bildung und Migration» gewidmet ist. Wirft man einen Blick hinein, so ergibt sich ein gemischter Befund, der die Tendenz der vorangegangenen Bestandsaufnahmen fortsetzt (cf. auch Matzner 2012): Hinsichtlich Bildungsbeteiligung und -erfolg sind weiterhin Fortschritte und Verbesserungen zu verzeichnen, allerdings halten die Disparitäten zuungunsten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere im Schulbereich, immer noch an (cf. *Bildungsbericht 2016*, 6, 10f., 162, 174, 203).

Als erklärende Variable wird neben den sozioökonomischen Rahmenbedingungen wie etwa dem Bildungsniveau oder Berufsstatus der Eltern insbesondere die innerfamiliäre Sprachpraxis angeführt. Dabei werden Kompetenzrückstände zwar «in einem engeren Zusammenhang mit sozioökonomischen Faktoren als etwa mit der Familiensprache» (*Bildungsbericht 2016*, 11) gesehen, dennoch wird die ungünstige Verteilung der Bildungsgänge, vor allem im Sekundarbereich, ausdrücklich auch auf «die (nicht deutsche) Familiensprache» (Bil-

dungsbericht 2016, 204) zurückgeführt. Demgegenüber hebt der Bericht jedoch auch hervor, dass die beachtliche Anzahl und Vielfalt an Familiensprachen das deutsche Bildungssystem nicht nur vor große Herausforderungen stellen, sondern durchaus auch «Potenziale der Mehrsprachigkeit» (Bildungsbericht 2016, 167 f.) mit sich bringen können: Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit wird dabei zu den «zusätzlichen Ressourcen» (Bildungsbericht 2016, 162) gezählt, deren eingehende Erforschung und Nutzung jedoch vielfach ein Desiderat bleibe.

Auch in der aktuellen Mehrsprachigkeits- und Sprachlehrforschung setzt sich zunehmend die Ansicht durch, dass mehrsprachig sozialisierte Individuen über besondere Ressourcen für das Erlernen weiterer Sprachen verfügen können (cf. Cenoz 2013, 11f., 13). Entsprechend wird in den zugehörigen Didaktiken die Forderung erhoben, diese Ressourcen stärker in den schulischen Fremdsprachenunterricht (FSU) zu integrieren (cf. Reimann 2016). Diesen Aspekt der Ressourcenorientierung und -nutzung im FSU möchte vorliegender Beitrag anhand der gegenwärtigen Diskurslinien aufgreifen und insbesondere im Hinblick auf herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit weiterführen: Ziel ist es, die unterschiedlichen Ressourcendimensionen individueller Mehrsprachigkeit zu identifizieren und die Chancen und Herausforderungen bei ihrer Integration in den FSU darzulegen. Hierfür soll zunächst der aktuelle Ressourcendiskurs nachgezeichnet und anschließend zum holistischen Paradigma von Mehrsprachigkeit in Bezug gesetzt und kritisch gesichtet werden.

Gemäß zwei der sieben Handlungsfelder einer «aufgeklärten Mehrsprachigkeit» (Reimann 2016) sollen sprachproduktive Fertigkeiten und mehrsprachige kommunikative Aktivitäten im Vordergrund stehen. Zudem soll der Fokus auf die erforderlichen Lehrerkompetenzen gelegt und somit die Lehrpersonen als «die zentralen Akteure bei der Gestaltung des Unterrichts» (Hachfeld 2012, 47) wieder stärker in den Blick genommen werden. Ergänzend werden im Ausblick weitergehende sprachplanerische Implikationen des mehrsprachigen Klassenzimmerdiskurses, hinsichtlich Erhalt und Ausbau der Ressourcen von herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit, aufgezeigt.

## **2 Der holistische Mehrsprachigkeitsbegriff**

### **2.1 Das komplexe mehrsprachige System**

Als Reaktion auf die lange Zeit vorherrschenden atomistischen Konzeptionen etabliert sich in der Mehrsprachigkeits- und Sprachlehrforschung und den zugehörigen Didaktiken zunehmend eine systemtheoretische (holistische) Sichtweise auf Mehrsprachigkeit, wonach das mehrsprachige System als Ganzes funktioniert und folglich mehr als die Summe seiner Einzelteile darstellt (cf. Cenoz 2013, 10f; Jessner/Allgäuer-Hackl 2015). Dabei bilden die beteiligten Sprachen Subsysteme, die ihrerseits aus Subsystemen bestehen und untereinander vollständig vernetzt sind. Multipler Spracherwerb ist folglich nicht additiv und strikt chronologisch angelegt, sondern geprägt von Querverbindungen und Interdependenzen zwischen den beteiligten Sprachen (cf. Roche 2013, 167).<sup>1</sup>

Die Entwicklung dieses komplexen mehrsprachigen Systems weist insofern eine große Dynamik auf, als es sich in ständigem Wandel befindet und dabei anpassungs- und lern-

---

<sup>1</sup> Hieraus erklärt sich auch der qualitative Sprung zwischen Zweit- und Drittspracherwerb (cf. z.B. Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 218f.).

fähig ist (cf. Jessner/Allgäuer-Hackl 2015). Kennzeichen dieser Entwicklung ist neben der konstanten Anpassung an eine veränderliche Umwelt (Elastizität) vor allem die Ausbildung emergenter, das heißt qualitativ neuer Systemeigenschaften (Plastizität), die durch innere und äußere Wechselwirkungen entstehen (cf. de Bot/Larsen-Freeman 2011, 17). Veränderungen im mehrsprachigen System sind somit «zugleich individuell und sozial bedingt» (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 211).<sup>2</sup> Dabei verläuft die mehrsprachige Entwicklung nicht linear oder gleichförmig, sondern kann von Brüchen und Attrition geprägt sein, weswegen dauerhaft besondere Anstrengungen zur Stabilisierung der erreichten sprachlichen Kompetenz nötig sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Sprachentwicklung nicht nur als hochindividuell und variabel, sondern auch als reversibel und schwer vorhersagbar oder steuerbar dar. Die Konzeption von Mehrsprachigkeit als offenem System, das sich durch eine «instabile und potentiell unendliche Weiterentwicklung» auszeichnet, trägt folglich auch den vielfältigen Auswirkungen von «wachsenden globalen Migrations- und Kommunikationsprozessen» (Edmondson/House 2011, 102) in angemessenerer Weise Rechnung.<sup>3</sup>

## 2.2 «Holistic multicompetence»: Sprachenrepertoire und -vernetzung

Aus holistischer Sicht ist mehrsprachige Kompetenz nicht mit der Kompetenz Einsprachiger zu vergleichen. François Grosjean wählt hierfür die Metapher des «Hürdenläufers» (1985, 471), der weder Läufer noch Springer, sondern einzigartig in seiner sportlichen Kompetenz sei; Cook bezeichnet diese besondere Kompetenz Mehrsprachiger als «holistic multicompetence» (Cook 1992, 566), der vor allem «relationships between [...] languages» (Cook 1992, 580) zugrunde liegen (cf. auch die Beiträge in Cook/Li 2016). Vernetzung und Zusammenspiel der Sprachen sind von zentraler Bedeutung für die Ausbildung dieser mehrsprachigen Kompetenz: Demzufolge können Mehrsprachige für ihre kommunikativen Bedürfnisse auf mehr als eine Sprache zurückgreifen und verfügen somit über ein größeres sprachliches Repertoire zur Bewältigung unterschiedlicher kommunikativer Situationen. Dabei kann es sein, dass die mehrsprachige Kommunikations- und Handlungskompetenz nicht für alle Teilkompetenzen gleichermaßen ausgeprägt, sondern entsprechend der individuellen Ziele, Einstellungen und Lebensumstände variabel ist (cf. Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 215). Diese Konzeption entspricht letztlich einer funktionalen Definition von Mehrsprachigkeit, die als Kriterium nicht mehr den Grad der Sprachbeherrschung (proficiency), sondern Gebrauch (use) und Handlungsfähigkeit ansetzt (cf. Oksaar 2003, 31; Cenoz 2013, 6).

Zudem können Mehrsprachige ihre Sprachverarbeitung den jeweiligen kommunikativen Anforderungen und Gesprächspartnern anpassen: Je nach «language mode» (Grosjean 2001) kann eine der Sprachen unterdrückt («monolingual mode») oder beide bzw. mehrere Sprachen («bi-/multilingual mode») aktiviert sein. Dabei erfolgt der punktuelle Wechsel zwischen den Sprachen nicht allein «aus Ökonomie und Bequemlichkeit» (Kielhöfer/Jonekeit 1995, 76), sondern kann funktional als Identitäts- oder Diskursmarker eingesetzt werden (cf. Lüdi 2004); Sprachmischungen haben folglich nicht nur kompensatorische Funktion, sondern können durchaus «Ausdruck «kompetenter Bilingualität»» (Auer 2009, 93) sein. Sämtliche Phänomene der Sprachenvernetzung lassen sich somit letztlich mit dem «umbrella term»

<sup>2</sup> Vor diesem Hintergrund ist die aktuelle «Mehrsprachigkeitsforschung» nicht nur psycholinguistisch ausgerichtet, sondern integriert auch soziolinguistische Fragestellungen (cf. de Cillia 2010, 246).

<sup>3</sup> Demzufolge geht die Systemtheorie von «Entwicklung» (*development*) aus, die, im Gegensatz zum «Erwerb» (*acquisition*), nie als vollständig und abgeschlossen zu betrachten ist (cf. z.B. de Bot/Larsen-Freeman 2011, 6).

der *cross-linguistic interaction* erfassen (cf. Jessner 2003, 49f.), unter den «sowohl Transfer- und Interferenzeffekte als auch *Codeswitching* und *Borrowing*» (Allgäuer-Hackl 2012, 283) subsumierbar sind.<sup>4</sup>

Die Anpassung des sprachlichen Repertoires an die Kommunikationssituation erfordert zusätzliche kognitive Leistungen im Hinblick auf Sprachtrennung und -inhibition sowie auf die adäquate Sprachwahl und Integration der vorhandenen Sprachen (cf. Bialystok 2009, 3; Bialystok 2011, 229f.; Athanasopoulos 2016, 360f.). Hieraus erklären sich etwa Besonderheiten, die lange Zeit als typische kognitive Defizite mehrsprachiger Personen verstanden wurden, wie zum Beispiel ein häufigeres Auftreten von *tip-of-the-tongue*-Phänomenen sowie Verzögerungen im Zugriff auf das mentale Lexikon (cf. Bialystok 2009, 4f.; Bialystok et al. 2009, 95). Diese Merkmale können aus heutiger Sicht somit weniger als Anzeichen von «Semilingualismus» als vielmehr von «Hyperlingualismus» gewertet werden (cf. Cenoz 2013, 11). Im Gegenzug bringen Anpassung, Vernetzung und parallele Aktivierung der Sprachsysteme auch kognitive Zusatzeffekte hervor, die positive Auswirkungen auf Sprachgebrauch und -erwerb haben können (cf. Franceschini 2014, 211–216): Neben sprachlicher Kreativität und kommunikativer Kompetenz sind dies zum Beispiel ein erweiterter multilingualer Monitor und «eine Reflexionsfähigkeit über die Funktion sprachlicher Strukturen und den Sprachenerwerb» (Roche 2013, 175). Diese kognitiven Zusatzeffekte werden unter dem Begriff *metalinguistic awareness* (MLA) zusammengefasst (cf. Cenoz 2003, 73f.; Allgäuer-Hackl 2012, 283f.). Zu den Besonderheiten mehrsprachiger Individuen ist auch die *crosslinguistic awareness* (XLA) zu zählen, die sich auf das «Bewusstsein der Interaktion zwischen den Sprachsystemen» (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 221) bezieht und mit MLA das multilinguale Bewusstsein bildet. Dieses multilinguale Bewusstsein, das aus dem Zusammenspiel der Sprachsysteme entsteht, ist eine emergente Eigenschaft (cf. Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 220) und umfasst auch die Fähigkeit zu Sprachwechsel und -mischung.

### 2.3 Sprachkontaktphänomene: Manifestationen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit geht folglich stets einher mit Sprachkontakt. In der mehrsprachigen Kommunikationspraxis kann er sich durch typische Sprachkontaktphänomene auf horizontaler Ebene, das heißt im Redeverlauf (zum Beispiel *Codeswitching*) wie auf vertikaler Ebene, das heißt hinsichtlich der beteiligten Sprachsysteme (Transfererscheinungen) zeigen. Tatsächlich weist der Redeverlauf im mehrsprachigen Modus neben häufigen Wechseln der Kommunikationssprache eine größere Frequenz transkodischer Markierungen als «manifeste[s] Resultat einer Beeinflussung einer Varietät A durch eine Varietät B» (Lüdi 1996a, 241) auf. Aufgrund der Einzigartigkeit des mehrsprachigen Systems bedeutet dies nicht nur, dass die jeweiligen Fähigkeiten zur Sprachmischung hochindividuell sein können, sondern führt auch auf die Erkenntnis zurück, dass sich hinter identischen sprachlichen Phänomenen unterschiedliche kognitive Realitäten verbergen können: So kann die Bildung einer mischsprachigen Form auf der zwischensprachlichen Identifizierung von formalen, funktionalen oder semantischen Regularitäten sprachlicher Einheiten beruhen, was zugleich von einem ausgeprägten Sprach-

---

4 Die Systemtheorie misst diesen multiplen Sprachverarbeitungsverfahren eine große Bedeutung für die Sprachentwicklung bei (cf. z.B. de Bot/Larsen-Freeman 2011, 6).

bewusstsein zeugt; derselben Form kann jedoch mangels sprachlicher Mittel und Analysestrategien auch eine weniger reflektierte und regelgeleitete Sprachproduktion zugrunde liegen. Oder mit anderen Worten: «Surface forms and features may have different psycholinguistic representations or «realities» with different types of learners» (Sajavaara 1986, 70).

### **3 (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource für den FSU? Aktuelle Diskurslinien**

#### **3.1 Multipler Spracherwerb und sprachintegrativer Unterricht**

Aus einer holistischen Perspektive stehen mehrsprachigen Individuen für den Spracherwerb «andere Ressourcen als Einsprachige[n]» (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 111) zur Verfügung, worunter etwa das Vorwissen in sämtlichen Sprachen und Dialekten subsumierbar ist. Aktiviert wird dieses sprachliche Vorwissen etwa beim interlingualen Transfer, der als «process whereby the learner makes use of linguistic resources other than their knowledge of the language in which communication takes place» (Ringbom 2006, 38) zu verstehen ist. Der Zugang zu neuen Sprachen ist somit sprachenübergreifend und -vernetzend angelegt; dies äußert sich auch in sprachkontrastiven Reflexionen zu sprachstrukturellen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten. Eine weitere Schlüsselvariable besteht folglich in der «enhanced metalinguistic awareness» (Jessner 2008, 362), auf die additive und katalytische Effekte beim Erwerb weiterer Sprachen zurückzuführen sind; im Sinne einer «synergetic resource» (Kresić/Gulan 2012, 78) kommt es dabei zu einer Verstärkung dieser Effekte, je mehr Sprachen zur Verfügung stehen (cf. auch Roche 2013, 167f.). Um die besonderen Ressourcen mehrsprachiger Individuen für den Spracherwerb in formalen Kontexten zu aktivieren, sollten Sprachcurricula folglich sprachintegrativ konzipiert werden. Ferner erhöht sich die Lerneffizienz auch dadurch, dass Lernerstrategien nicht für jede Einzelsprache gesondert erworben, sondern nach erstmaligem Erwerb lediglich geübt und verstärkt werden müssten (cf. Cenoz 2013, 11, 13).

Aufgrund dieser Erkenntnisse nehmen seitens der Fremd- bzw. Tertiärsprachenforschung Forderungen nach einem sprachintegrativen und vernetzenden Unterricht schulischer Fremdsprachen (cf. Müller-Lancé 2013) ebenso wie nach der Ableitung weiterer didaktischer Implikationen im Sinne einer «Education for Multilingualism» (Otwindowska/De Angelis 2014) zu. Entsprechend zeichnet sich auch für die Fremdsprachendidaktik unter dem Begriff der «aufgeklärten Mehrsprachigkeit» (Reimann 2016) eine Abkehr vom lange vorherrschenden Einsprachigkeitsprinzip hin zu einer bedarfsadaptierten mehrsprachigen Vermittlung ab, die sich zudem auch die Integration von Herkunfts- und Familiensprachen zum Ziel gesetzt hat. In diesem Kontext stehen auch interlinguale Fremdsprachlehrwerke (z.B. Rückl et al. 2012; Rückl et al. 2013) und Gesamtsprachencurricula, die auf Nutzbarkeit und Vernetzbarkeit sämtlicher verfügbarer Ausgangssprachen fußen (z.B. Hufeisen/Lutjeharms 2005; RePA 2010; Krumm/Reich 2011). Allerdings lässt sich insgesamt feststellen, dass «die Schulen noch zu selten die erheblichen Vorteile [...] der integrierten Sprachendidaktik [nutzen]» (RePA 2010, 9) und «es noch an Unterrichtsmaterialien zum sprachübergreifenden Lernen und vor allem zum Einbezug von Herkunftssprachen [fehlt]» (Siems/Granados 2014, 31). Angesichts sprachlich heterogener Klassenzimmer rückt zudem die Professionalisierung von Lehrkräften zunehmend in den Fokus, die Fachlehrer nicht nur für Mehrsprachigkeit sensibilisieren, sondern vor allem dazu befähigen soll, «diese Vielfalt als Ressource zu nützen» (Vetter 2013, 2).

### 3.2 Transfer: vom Hindernis zur (verkannten) Ressource

Holistische Konzepte und eine zunehmend ressourcenorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit stehen in enger Verbindung mit der Renaissance des Transferbegriffes, der ab den 1980er-Jahren eine «enorme Differenzierung und Neubewertung» (Timmermann 2000, 171) erfährt: Im Sinne von Cummins' «Teaching for Transfer» (2008) lässt sich dabei auch für den schulischen Kontext ein «reframing of transfer from a hindrance to a resource» (Reed/Callie 2014, 402) feststellen. Diese ausdrückliche Anerkennung des L1-Transfers als eine «ever-present resource in language learning» (Reed/Callie 2014, 403), die jedem zugänglich ist, ermöglicht überdies, didaktische Empfehlungen zu einer planvollen und strategischen Nutzung zu formulieren (cf. bereits Ringbom 1987).

Die (Neu-)Konzeption von Transfer bildet auch im Rahmen der Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsvermittlung die Grundlage verschiedener sprachintegrativer Ansätze: So geht die bereits Ende der 1990er-Jahre begründete Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik davon aus, dass Lernern aufgrund ihres Vorwissens (allerdings vorwiegend aus anderen Fremdsprachen) «Transferressourcen» zur Verfügung stehen, die «den Tertiärspracherwerb deutlich erleichtern können» (Reissner 2015, 208); diese integrativen Ansätze werden daher auch explizit als «Transferdidaktik» (Meißner 2007, 90) bezeichnet. Entsprechend werden Transferaktivitäten auch nach dem *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA 2010) als interne Ressourcen konzipiert, die dem Bereich der Fertigkeiten und des prozeduralen Wissens (*savoir-faire, skills*) zuzurechnen sind (cf. RePA 2010, 96).

Demgegenüber lässt sich jedoch weiterhin beobachten, dass diese Ressourcen im schulischen Alltag oftmals nicht oder nur in sehr reduziertem Umfang aktiviert werden, da Sprachkontakt- und Transferphänomene weiterhin pathologisiert und bekämpft, statt «als Zeichen aktiven Hypothesentestens» (House 2004, 63) und damit «als Lernchance» (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 213) bzw. als «resource for teaching» (He 2012, 13) verstanden zu werden. Diese historische Skepsis gegenüber Sprachmischungen im Klassenzimmer hängt nicht zuletzt mit dem Einsprachigkeitsprinzip und den didaktischen Ansätzen der Kontrastiven Linguistik zusammen (cf. Reimann 2016, 16f.). Verstärkend kommt für die Schulen im deutschsprachigen Raum ein «monolingualer Habitus» (Gogolin 1994) hinzu, der Einsprachigkeit als Normalfall postuliert und gewissermaßen zu einem doppelt monolingualen Selbstverständnis des FSU beiträgt. Hieraus erklärt sich auch, warum der «Paradigmenwechsel im Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit [...] in den Schulen noch nicht ganz angekommen ist» (de Cillia 2008, 69; cf. auch Apeltauer 2013).

### 3.3 Die Marginalisierung der Herkunftssprachen

Als besonders problematisch erweist sich die Anerkennung und Integration der «Ressourcen von Mehrsprachigkeit» (Erfurt/Budach/Hofmann 2003, 254) in das deutsche Schulsystem, wenn es um «Kinder mit Migrationsbiographien» (Erfurt/Budach/Hofmann 2003, 254) geht. Dieser Befund hat auch nach über zehn Jahren noch nichts von seiner Aktualität eingebüßt, versperrt doch die anhaltende Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als «Hindernis, bestenfalls notwendiges Übel» (Tracy 2014, 13) weiterhin die Sicht auf «die Kompetenzen und multiplen Ressourcen» (Tracy 2014, 32) mehrsprachiger Individuen (cf. Abschnitt 1). Gerade im Zusammenhang mit Migration kommen weiterhin ambivalente Haltungen zu Mehrsprachigkeit zum Tragen, die sich etwa in der prestigebezogenen Unterscheidung zwischen «Eli-

te- und Armutsmehrsprachigkeit» (Krumm 2014), das heißt zwischen den kanonisierten, prestigeträchtigen Schulfremdsprachen und den durch Einwanderung importierten, oftmals wenig beachteten Herkunftssprachen äußert. Diese Abstufung zeigt sich nicht zuletzt daran, dass letztere üblicherweise auch nicht Bestandteil der Schulcurricula sind, sondern als außerschulische Angebote aus dem regulären Schulalltag ausgelagert werden (cf. Extra 2011, 474–477; Reich 2015).

Im Bildungssystem gilt herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern als integrations- und bildungshemmend (cf. Extra/Yağmur 2008, 326f.); gerade «typische» Migrantensprachen wie Türkisch oder Russisch sind überdies vielfach mit Vorurteilen behaftet (cf. Plewnia/Rothe 2011). Demgegenüber kann ein dezidiert ressourcenorientierter, etwa an Bourdieus Kapitalbegriff angelehnter Ansatz zeigen, dass die Familiensprache gerade für einen erfolgreichen Erwerb der Umgebungssprache als «Bildungsressource» (Brizić 2006, 32) wahrgenommen und gepflegt werden sollte.<sup>5</sup> Dieser Befund entspricht nicht nur der «Schwellen- und Interdependenzhypothese» (cf. Cummins 2006, 173–200), sondern deckt sich auch mit aktuelleren Untersuchungsergebnissen zu bilingualen Unterrichtsmodellen, die die Familiensprache fördern und zugleich auch einen effizienteren Zugang zur Umgebungssprache ermöglichen (cf. auch Reich/Roth 2002, 22; Roth 2006, 12).<sup>6</sup>

Anders als ein Großteil vorwiegend offizieller Diskurslinien nahelegt, lässt sich die schulische Integration herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit nicht allein auf sprachliche Akkulturation und Bildungsbeteiligung festlegen und damit auf die Frage reduzieren, ob «Familiensprachen für den Erwerb von *Deutschkenntnissen* nützlich sind» (Fürstenau/Gomolla 2011, 13, Hervorhebung im Original; cf. auch Reissner 2015); vielmehr können Herkunftssprachen und herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit auch eine Ressource für den schulischen Erwerb weiterer Fremdsprachen darstellen: Eine zentrale Rolle spielt dabei neben dem sprachlichen Repertoire vor allem die Sprachlernerfahrung im Hinblick auf gezielt eingesetzte Verfahren der Sprachenvernetzung, das heißt «Strategien und Techniken, die sie [die Lerner, A.K.] bereits im Umgang mit ihren vorhandenen Sprachen erprobt haben, wie zum Beispiel das Codeswitching, den Transfer oder auch das Übersetzen» (Elsner 2010, 113). Allerdings treten diese Effekte im schulischen Kontext nicht automatisch ein, sondern sind nur in einem sprachensensiblen und valorisierenden Unterricht zu erwarten, der den Lernern überhaupt erst ermöglicht, die eigene Mehrsprachigkeit als «wertvolle Ressource für den Sprachlernprozess» (Elsner 2010, 113) wahrzunehmen (cf. auch Brehmer/Mehlhorn 2015). Dies deckt sich auch mit dem Befund aus der Zusammenschau europäischer Studien zum L3-Erwerb von herkunftsbedingt Mehrsprachigen, wonach additive Mehrsprachigkeit mit Status und Gebrauch der jeweiligen Herkunftssprache korreliert (cf. Cenoz 2003). Fehlender Lernerfolg kann dabei mit der Abwertung der eigenen Mehrsprachigkeit auf Seiten der Lernenden zusammenhängen, die oftmals auf Internalisierung gesellschaftlicher Urteile zu Migrantensprachen und -sprechern basiert und sich mitunter als «Konfliktzweisprachigkeit» (Siebert-Ott 2000), das heißt in Form von Abwehr und Unterdrückung äußern kann (cf. auch Krumm 2009). Im schulischen Kontext kann dies zu einem «school language effect» (Kropp 2015) führen, wonach

5 Tatsächlich legt Brizić für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund eine klare Korrelation zwischen den individuellen Deutschkenntnissen der Kinder (Mikroebene) und dem Erhalt und der Weitergabe der elterlichen Sprache innerhalb der Familie (Mesoebene) offen; die familiensprachliche Kompetenz sei wiederum eng an die soziolinguistischen und sprachpolitischen Bedingungen des Herkunftslandes (Makroebene) geknüpft, die Minderheitensprecher oftmals zum Sprachwechsel zwingen.

6 Dass der ressourcenorientierte Umgang mit Herkunftssprachen vor allem in enger Verzahnung mit der Zweitsprachförderung funktioniert, zeigt sich am Beispiel Kanadas und Schwedens (cf. Fürstenau/Gomolla 2011, 21).

bestimmte herkunftsbedingt erworbene Sprachen, die nicht der jeweiligen Mehrheits- und Schulsprache entsprechen, ausgeblendet werden (cf. auch Jessner/Allgäuer-Hackl 2015, 215).

Hinzu kommt, dass auf Lehrerseite nicht immer das Bewusstsein für die kognitiven Nebeneffekte von Mehrsprachigkeit und die Bedeutung der Herkunftssprachen vorhanden ist (cf. Otwinoswka/De Angelis 2014, 236f.). Mitunter werden Herkunftssprachen von den Lehrkräften nicht einmal wahrgenommen oder «die durchaus vorhandenen schülerseitigen Potenziale kaum als wertvoll anerkannt» (Mehlhorn 2015, 71), was von den betroffenen Schülern durchaus als lehrerseitiges Manko bewertet wird (cf. Brehmer/Mehlhorn 2015; Mehlhorn 2015). Im schlimmsten Fall löst die Verwendung von Herkunftssprachen im Unterricht bei den Lehrkräften sogar Unbehagen und Unsicherheit aus (cf. Siems/Granados 2014, 33). Mitunter zeigen sich sogar deutliche Diskrepanzen zwischen den überwiegend positiven Einstellungen von Lehrkräften gegenüber herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit einerseits und ihrer fehlenden Integration in den Fremdsprachenunterricht andererseits (cf. Heyder/Schädlich 2015). Zu einem ambivalenten Ergebnis für den schulischen Fremdsprachenerwerb kommt auch die 2003/2004 durchgeführte Studie «Deutsch-Englisch Schülerleistungen International» (DESI): Zwar lässt sich feststellen, dass Schüler nicht-deutscher Erstsprache «offenbar über ein Potenzial verfü[en], das es [ihnen] ermöglicht, überlegene Leistungen in den Leistungstests im Englischen zu erzielen» (Hesse/Göbel 2009, 286); im homogenisierenden deutschen Bildungssystem käme dieses Potenzial jedoch häufig nicht zur Geltung. Dieser systematischen «Ressourcenverschwendung» (Roth 2006, 13) versuchte die deutsche Bundesregierung bereits im Jahre 2010 mit einer Empfehlung zur Gewinnung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu begegnen, da diese «häufig einen besseren Blick für die verborgenen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund» (Integrationsprogramm 2010, 106) besäßen.<sup>7</sup>

Die fehlende Wahrnehmung herkunftssprachlicher Ressourcen setzt sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen fort: So konstatiert etwa eine für das BAMF erstellte Expertise aus dem Jahr 2008 zur beruflichen Nutzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Deutschland, dass «die bei Zuwanderern vorhandene Mehrsprachigkeit eine versteckte Ressource sei, die aktiv erschlossen werden müsse, was bisher jedoch zu selten geschehe» (Meyer 2008, 31; cf. auch Cichon/Cichon, Steffan/Pötzl/Riehl und Lüdi im vorliegenden Band).

## 4 Mehrsprachigkeit als Ressource

### 4.1 «Ressource»: originäre Bedeutung und wissenschaftliche Rezeption

Nach Baumgartner/Ménard (1996) ist das französische Wort *ressource* – abgeleitet vom lateinischen *resurgere* «wieder aufstehen» – im Alt- und Mittelfranzösischen zunächst im Sinne von «Unterstützung», «Hilfsdienst» (*secours*) belegt; seit dem 16. Jahrhundert begegnet es in seiner modernen Bedeutung «Hilfsmittel» bzw. «Mittel zur Bewältigung einer schwierigen Situation» (*moyens de faire face à une situation difficile*). Im Vordergrund steht folglich – anders als etwa beim Kompetenz- oder Potenzialbegriff – die Zweckorientierung, das heißt die Eignung, im Hinblick auf eine bestimmte Herausforderung hilfreich und unterstützend wirken zu können.

<sup>7</sup> Cf. hierzu auch die Kritik in Hachfeld (2012), die nachweist, dass die positiven Grundeinstellungen nicht zwingend mit einem Migrationshintergrund korrelieren, sondern auf lern- und vermittelbare «multikulturelle Überzeugungen» zurückzuführen sind.



Dabei hängt die Wahrnehmung einer Sache, Person, Eigenschaft etc. als Ressource von ihrer Bestimmung in einem spezifischen Einsatzkontext ab; kennzeichnend für den Ressourcenbegriff ist folglich die Anbindung an die jeweilige konkrete Bedarfssituation.

Durch seinen Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs hat der Begriff je nach Disziplin eine semantische Spezialisierung erfahren: So wird «Ressource» in der Psychologie verwendet als die Gesamtheit der «schützenden und fördernden Kompetenzen und äußeren Handlungsmöglichkeiten» (Keupp 2000), die einer Person im Fall von Beanspruchung und Belastung zur Verfügung stehen; zu differenzieren ist dabei zwischen inneren, in einer Person selbst angelegten physischen und psychischen Ressourcen und äußeren, aus dem Umfeld des Individuums stammenden Ressourcen. In den Wirtschaftswissenschaften bildet «Ressource» in einem weiter gefassten Sinn eine «Sammelbezeichnung für die Gesamtheit aller Produktionsfaktoren (Arbeit, Kapital und Boden)» (Wirtschaftslexikon 24 2017a), wobei Sprache als vierter Produktionsfaktor hinzukommen kann (cf. Bungarten 1999, 114).<sup>8</sup> Die soziologische Konzeption von «Ressource» wiederum ist eng mit dem Namen Pierre Bourdieus verbunden, der hierunter «spezifische Kapitalien, die die strukturelle Lebenskonstellation von Menschen bestimmen» (Keupp 2000; cf. auch Bourdieu 2001), versteht.<sup>9</sup>

Auch in der Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung sowie den zugehörigen Didaktiken wird der Begriff der Ressource zunehmend aufgegriffen:<sup>10</sup> So lässt sich in der Zusammenschau der aktuellen Diskurslinien eine Abkehr von der lange vorherrschenden Defizitperspektive hin zu einer stärker valorisierenden Sichtweise auf die Besonderheiten mehrsprachiger Individuen erkennen, was nicht zuletzt mit der holistischen Konzeption von Mehrsprachigkeit in Einklang steht. Ambivalent bis skeptisch bleibt jedoch die Wahrnehmung von herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit, die mitunter an den altbekannten schulpolitischen «Streitfall Zweisprachigkeit» denken lässt. Zugleich zeigt sich jedoch, dass Mehrsprachigkeit häufig vereinfachend und eindimensional, das heißt lediglich in einem globalen Sinne als Ressource verstanden wird. Finden Differenzierungen statt, so stehen vorwiegend das umfassendere sprachliche Repertoire bzw. das multiple sprachliche Vorwissen und damit die sprachlichen Ressourcen im engeren Sinne im Vordergrund; im schulischen Kontext werden zudem auch eine erhöhte *language awareness* und Verfahren der Sprachenvernetzung im Sprachgebrauch zu den Ressource gezählt.

## 4.2 Die drei Ressourcendimensionen: Sprachkompetenz, Sprachgebrauch, Sprachprodukt

Wie eben dargelegt, kommt eine Ressource als «Hilfsmittel» zur Bewältigung einer besonderen Herausforderung oder schwierigen Situation zum Einsatz. Bezogen auf den FSU betrifft dies lehrerseitig die unterrichtliche Sprachvermittlung. Für den Lerner wiederum besteht die Herausforderung etwa in der Sprachproduktion, die aus kognitiv-prozeduraler Sicht als

8 Nach der gängigen Funktions-/Ressourcen-Matrix von Hofer/Schendel (1978) können fünf Ressourcenarten unterschieden werden (finanzielle, physische, Humanressourcen, organisatorische und technologische Ressourcen) die die inneren Unternehmenspotenziale ausmachen (cf. Wirtschaftslexikon 24 2017b).

9 Neben dem ökonomischen Kapital sind hierunter vor allem das soziale Kapital (zum Beispiel soziale Netzwerke) und das kulturelle Kapital subsumierbar, zu dem Bildung, Kompetenzen und nicht zuletzt auch das «capital linguistique» (Bourdieu 2001, 13) zu zählen sind. Die Verteilung dieser Kapitalsorten, die im sozialen Feld unterschiedlich gewinnbringend eingesetzt und transformiert werden können, definiert letztlich die soziale Position des Individuums (cf. Bourdieu 2001, 13).

10 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang etwa auf den Ressourcenbegriff des RePA (cf. RePa 2010, 15–20; hierzu auch Kropp 2015, 171f.).

mehr oder minder zeitnah zu lösende «fremdsprachliche Kommunikationsaufgabe» (Timmermann 2000, 178) zu verstehen ist. Neben äußeren Ressourcen wie etwa Nachschlagewerken können als innere Ressourcen sämtliche psychisch-kognitiven Merkmale und Fähigkeiten eines Individuums wie auch Handlungsdispositionen und tatsächliche Handlungen zum Zuge kommen. So können in einer konkreten Unterrichtssituation mischsprachige Äußerungen ein adäquates sprecherseitiges «Hilfsmittel» sein, um die Kommunikation angesichts einer drohenden Produktionslücke in der Zielsprache aufrecht zu erhalten. Dies bedeutet, dass die Sprachproduktion insofern mehrsprachig angelegt ist, als der Sprecher seinen Kommunikationsmodus an die mehrsprachige Situation anpasst und anhand mehrsprachiger Verfahren, wie etwa dem Produktionstransfer, auf sein gesamtes Sprachenrepertoire zurückgreift. In dieser sprachübergreifenden und -vernetzenden Herangehensweise an die fremdsprachliche Kommunikationsaufgabe zeigt sich zugleich auch das multilinguale Bewusstsein des Sprechers.

Im Hinblick auf einen ressourcenorientierten FSU ist es meines Erachtens notwendig, die drei ineinandergreifenden Dimensionen *Sprachkompetenz*, *Sprachgebrauch* und *Sprachprodukt* zu unterscheiden:<sup>11</sup> In Anlehnung an die holistische Konzeption von Mehrsprachigkeit (und die hieran anknüpfenden Diskurslinien) bezieht sich die erste Dimension der *Sprachkompetenz* auf das zur Verfügung stehende mehrsprachige Repertoire und sämtliche damit verbundenen kognitiven Zusatzeffekte, die zweite Dimension des *Sprachgebrauchs* auf die Nutzung des Repertoires im Rahmen mehrsprachiger Kommunikationspraktiken und die dritte Dimension des *Sprachprodukts* auf die konkrete sprachliche Äußerung als Resultat des mehrsprachigen Gebrauchs. Sprachkompetenz, Sprachgebrauch und Sprachprodukt sind als primär lernerseitige Ressourcendimensionen zur Bewältigung der fremdsprachlichen Kommunikationsaufgabe zu verstehen, die unterschiedliche Integrationsmöglichkeiten in die Unterrichtspraxis eröffnen. So kann der Lehrer die konkrete mischsprachige Äußerung aufgreifen und, etwa durch unmittelbares Feedback, in den Unterricht integrieren. Dieses unterrichtsmethodische Verfahren erkennt dabei nicht nur das Sprachprodukt als lernerseitige Ressource an, sondern bildet auch den Ausgangspunkt für eine weitergehende Sichtbarmachung und Nutzung der anderen damit verbundenen Ressourcendimensionen.

## **5 Ressourcenorientierung im schulischen FSU: mündliche Transferphänomene als Lehr- und Lernchance**

### **5.1 Mündliche Sprachproduktion: Output- und Interaktionshypothese**

Mündliche Sprachproduktion ist nicht nur ein zentraler Bestandteil des unterrichtlichen Kommunikationsgeschehens, sondern stellt aus kognitiver Sicht die anspruchsvollste Fertigkeit dar, erfordert sie doch, wie Sprachverarbeitungsmodelle visualisieren können (grundlegend Levelt 1989), die Auseinandersetzung mit zahlreichen «Planungs-, Formulierungs-, und Artikulationsaufgaben» (Roche 2013, 114). Zudem unterliegt mündliche Sprachproduktion den zeitlichen Restriktionen der *face-to-face*-Kommunikation, die von den Beteiligten eine unmittelbare, zeitnahe Reaktion verlangt. Im Vergleich zum Sprachverstehen geht die Sprachpro-

---

<sup>11</sup> Diese Unterscheidung ist angelehnt an die drei «Gesichtspunkte» von Sprache nach Coseriu (*ἐνέργεια* «Tätigkeit», *δύναμις* «Wissen», *ἔργον* «Produkt»), cf. z.B. Coseriu (2000); hierzu auch Trabant (2001).

duktion folglich in stärkerem Maße mit einem «full processing of forms» (Ortega 2013, 62) und einem syntaktischen Verarbeitungsmodus einher (cf. Swain 2000, 99).

Im Sinne der Output-Hypothese von Swain (1995; 2000) ist der Moment der Sprachproduktion überdies als wichtiger Teil des Erwerbsprozesses zu verstehen (cf. Swain 2000, 102), dem drei zentrale Funktionen zukommen (cf. auch Ortega 2013, 67; Van Patten/Benati 2015, 153f.):<sup>12</sup> Erstens lenkt sie die Aufmerksamkeit des Lernenden auf Wissenslücken und Problemstellen («noticing-/triggering» function», Swain 1995, 128), zweitens dient sie der Hypothesentestung über die Zielsprache («hypothesis-testing function», Swain 1995, 128) und drittens kann sie metasprachliche Funktion («metalinguistic function», Swain 1995, 128) im Hinblick auf die Hypothesenbildung besitzen. Damit verbunden ist die altbekannte Vorstellung, dass lernerseitige «Fehler» als «genuine manifestations of underlying language capacity» (Klein 1998, 527) zu werten sind und damit Einblicke in die Prozesse des Spracherwerbs ermöglichen (cf. bereits Corder 1967; Selinker 1972). Im Rahmen einer als «cognitive-interactionist» (Ortega 2013, 67) zu bezeichnenden Ausrichtung der neueren Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung rücken daher produktive Fertigkeiten als Bestandteil von Interaktionsformen, mittels derer sprachliches Wissen konstruiert wird, wieder stärker in den Fokus (cf. Swain 2000, 97). Dabei werden die auf *noticing*-Aktivitäten ausgerichteten Interaktionen zwischen Lehrendem und Lernenden als zentral für den Spracherwerb angesehen (cf. Ortega 2013, 63f.).

## 5.2 Ressourcenorientierung und Lehrerkompetenzen

### 5.2.1 Das Sprachprodukt als «resource for teaching» (He 2012, 13)

Angesichts der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit nicht nur Ziel, sondern auch Voraussetzung des FSU ist (cf. Hu 2004), bilden Sprachmischungen einen integralen Bestandteil der schulischen Realität, auch wenn die verschiedenen Sprachen nur «latent in der unterrichtlichen Interaktion vorhanden sind» (Meißner 2007, 87). Ein ressourcenorientierter Umgang mit Mehrsprachigkeit verlangt von Lehrerseite, dieses Sprachprodukt als «resource for teaching» zu nutzen und in die Interaktionen im Klassenzimmer zu integrieren. Gerade mehrsprachige Äußerungen können dabei als Ausdruck kreativer Problemlösung und Hypothesentestung gelten, für die der Lerner unterschiedliche Ressourcendimensionen aktiviert. Als Ressource für die Unterrichtsgestaltung verstanden kann die Lerneräußerung wiederum durch Feedback (zum Beispiel als Reformulierung bzw. *recast*) von Lehrerseite aufgegriffen werden. Dabei ermöglicht diese Form des lehrerseitigen Inputs, die unterrichtliche Interaktion auf natürliche Weise fortzuführen und zugleich bestimmte formalsprachliche Aspekte hervorzuheben, was naturgemäß hohe fachliche und fachdidaktische Anforderungen an die Lehrkraft stellt (cf. Abschnitt 5.2.4).

Die bei der Sprachproduktion vorliegende intensivere kognitive Verarbeitung kann somit für eine metasprachliche Bewusstmachung und Aufmerksamkeitssteuerung genutzt werden. Mehrsprachige Interaktionen im Klassenzimmer bieten folglich Raum für sprachbezogene Kognitivierungsmaßnahmen, indem Lerneräußerungen etwa für einen «stärker an der

<sup>12</sup> Angemerkt sei, dass aus systemtheoretischer Sicht kein Unterschied zwischen Sprachentwicklung (*development*) und Gebrauch (*use*) besteht (cf. z.B. de Bot/Larsen-Freeman 2011, 6, 16; Ortega 2013, 104).

sprachlichen Form («focus on form») orientierten, aber gleichzeitig auch kommunikationsbezogenen Sprachunterricht[t]» (Gnutzmann 2007, 338) fruchtbar gemacht werden. Damit eröffnet diese Art der Lernaltersanalyse die Möglichkeit, sprachreflexive und sprachvergleichende Anteile in den Unterricht aufzunehmen, ohne die kommunikative Ausrichtung aufgeben zu müssen. Dies bedeutet auch, dass lernerseitiger Output in lehrerseitigen Input umgewandelt wird, der individuell auf den Lernstand des jeweiligen Lernalters zugeschnitten ist (cf. Ortega 2013, 61). Die damit einhergehende Situations- und Lernaltersangemessenheit des lehrerseitigen Inputs kann somit auch zu einer stärkeren Individualisierung der Unterrichtsgestaltung beitragen. Kognitiver lehrerseitiger Input in einem kommunikativen Kontext ist dabei nicht auf einen einzelnen Schüler beschränkt, sondern kommt letztlich der gesamten Klasse zugute.

Angesprochen sind jedoch nicht nur kognitive Anteile des Spracherwerbsprozesses. So kann sich ressourcenorientiertes Lernen auch motivationsfördernd auswirken, wie dies bereits für interkomprehensives Unterrichtsphasen nachgewiesen wurde, die «methodisch auf die Förderung intrinsischer Motivation [setzen]» (Bär 2010, 281), indem sie den Lernenden aufzeigen, dass «sie bereits ein großes Sprachen- und Themenwissen mitbringen» (Bär 2010, 282). Ein vergleichbarer Befund kann für die «gezielte Nutzung von Synergien zwischen Mutter- und erlernten Fremdsprachen» (Behr 2007, 52) erhoben werden, da in diesem Fall die individuellen Vorkenntnisse als besonders wertvoll erlebt werden. Umso mehr trifft dies auf Motivation und emotionale Disposition eines mehrsprachigen Lernenden zu, wenn ihm seine außergewöhnliche Sprachkompetenz vor Augen geführt wird. Ebenso motivationsfördernd ist auch der Aspekt der multi- und interlingualen Lernökonomie und -erleichterung (cf. Behr 2007, 52f.; Reich/Krumm 2013, 91f.).

### **5.2.2 Sprachgebrauch: Sprachenvernetzung als Kernaspekt des Sprachlernprozesses**

Die Nutzung des Sprachprodukts als Unterrichtsressource sollte auch die übrigen Dimensionen von Mehrsprachigkeit einbeziehen. In Bezug auf die Dimension des Sprachgebrauchs bedeutet dies die Anerkennung mehrsprachiger Kommunikationspraktiken und sprachvernetzender Verfahren. Dies setzt zugleich die Abkehr von den Grundannahmen und Wertungen einer *ignorance hypothesis* voraus, die den Rückgriff auf sprachliches Vorwissen, etwa in Form von zwischensprachlichem Transfer, als «falling back on old knowledge» (Krashen 1983, 148) und damit als Zeichen für Nachlässigkeit und geistige Beschränktheit einstuft. Tatsächlich wertet diese Einschätzung nicht nur die lernerseitige Nutzung von Ressourcen ab, sondern verkennt grundsätzlich die Bedeutung des Rückgriffs auf bereits bestehendes Wissen als normalen Vorgang beim Erwerb von Expertise. Diese lernpsychologische Erkenntnis steht auch in Einklang mit der «hypothesis-testing function» nach Swain, insofern als dem Vorgang der Hypothesenbildung stets der Abgleich zwischen bekanntem und neuem Wissen zugrundeliegt.

Im Zusammenhang mit mehrsprachigen Interaktionen betrifft die Berücksichtigung des Sprachgebrauchs insbesondere die Sprachproduktion als Teil des Sprachlernprozesses, was nicht zuletzt ein tieferes Verständnis sprachvernetzender Verfahren wie zum Beispiel Transfer einschließt. Oder wie Terence Odlin in Bezug auf die Praxisrelevanz der neueren Transferforschung bereits vor über 25 Jahren hervorgehoben hat: «[...] teachers must be concerned not only with forms and functions but also with the learning process. Although transfer is

only one aspect of that process, it is a crucial one» (Odlin 1989, 161). Noch expliziter werden diese didaktischen Implikationen in der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung aufgegriffen und ausdrücklich auch auf transferbasierte zielsprachige Äußerungen bezogen: «Positiver wie negativer Transfer (Interferenz) sind Teil des Sprachlernprozesses; beide Phänomene können im Unterricht gewinnbringend aufgegriffen und genutzt werden» (Allgäuer-Hackl 2012, 287).

Das lehrerseitige Verständnis von Sprachproduktions- und Transferprozessen betrifft zum Beispiel die Einflussfaktoren auf die lernerseitige Transferbereitschaft und ihre angemessene Einschätzung im Rahmen des Unterrichts (cf. De Angelis 2007, 19–40; Jarvis/Pavlenko 2010, 174–190). Hierzu zählen neben den zentralen Faktoren *proficiency*, *psychotypology* und *recency* auch die «Organisationsform der verschiedenen Sprachen» (Müller-Lancé 2006, 456) im mentalen Lexikon und individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Risikobereitschaft und Experimentierfreude (cf. Müller-Lancé 2006, 456f.; Lambelet/Mauron 2015). Nicht zuletzt korrelieren individuelle Unterschiede im Transferverhalten auch mit sozialen Variablen (cf. Odlin 2012, 91f.), was nahelegt, dass der positiven Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit und zu den potenziellen Transfersprachen ebenfalls eine wichtige Rolle zukommt. Gerade im Migrationskontext kann sich die lernerseitige Internalisierung prestigebezogener Bewertungen negativ auf die Aktivierung von Herkunftssprachen als Transfersprachen auswirken.

Hieran zeigt sich bereits, dass die gezielte lernerseitige Nutzung mehrsprachiger Verfahren im Unterricht an besondere Voraussetzungen geknüpft ist und mitunter der Unterstützung durch den Lehrer bedarf: Zu nennen sind etwa lehrergeleitete Anregungen und Aktivitäten, die darauf abzielen, den Lerner für sprachliche Gemeinsamkeiten und das interlinguale Transferpotenzial auf sämtlichen Sprachebenen zu sensibilisieren (cf. Meißner 2007, 94–97; Neveling 2013, 117–125; Siems/Granados 2014; Rückl 2015). Um dem «school language effect» entgegenzuwirken, können lernerseitige Einstellungen, Emotionen und Bewertungen zu Sprache(n) innerhalb einer Lernergruppe mit geringem Aufwand etwa über Sprachenporträts erreicht werden; auf dieser Grundlage lässt sich überdies der «Stellenwert der eigenen Mehrsprachigkeit insbesondere für das schulische Sprachenlernen» (Reissner 2015, 218) thematisieren und diskutieren.

### 5.2.3 Sprachkompetenz: dynamische Entwicklung und Hyperlingualismus

Schließlich sollte ein ressourcenorientierter Unterricht auch der Dimension der Sprachkompetenz Rechnung tragen. So verfügt ein mehrsprachiger Lerner über ein umfassenderes sprachliches Repertoire, das neben der Schul- bzw. Umgebungssprache auch Fremdsprachen und Herkunftssprachen sowie die zugehörigen Varietäten umfassen kann. Allerdings stellt das individuelle Sprachenrepertoire keine feste Größe dar, sondern vielmehr eine «dynamisch, [...] biographisch und sozio-kulturell geprägte Ressource, deren Realisierung kontextabhängig bleibt» (Busch 2010, 238). Dies zeigt sich gerade in Bezug auf die herkunftssprachliche Kompetenz, für die verschiedene Besonderheiten zu nennen sind: Zwar handelt es sich bei erstsprachlichem Wissen üblicherweise um vergleichsweise umfassendes und in hohem Maße prozedurales Wissen, dennoch ist die als L1 erworbene Herkunftssprache oftmals «weder die am besten beherrschte noch die am meisten verwendete Sprache» (Lüdi 1996b, 323). Dies hängt primär damit zusammen, dass ihr Erwerb aufgrund des mangelhaften Zugangs zu reichhaltigem Input unvollständig sein kann (cf. Polinsky/Kagan 2007, 369f.; Montrul 2008). Diese «incomplete L1 acquisition» (Montrul 2008) kann dabei mit der schrift- und bildungssprachlichen Kompetenz ein Register betreffen, das in den aktuellen

schriftbasierten Gesellschaften als Voraussetzung für umfassende gesellschaftliche Teilhabe gelten kann. Da Schriftlichkeit gerade «in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist» (Gogolin/Lange 2011, 107), wird sie zunehmend als Schlüssel für den formalen Erwerb und Ausbau weiterer Sprachen gesehen (cf. auch Maas 2009; Erfurt/Leichsering/Streb 2013).<sup>13</sup> Ferner kann herkunftssprachliche Kompetenz stärker von Attrition oder umgebungssprachlichen Einflüssen betroffen sein; darüber hinaus unterliegt sie häufig einem Präferenz- und Dominanzwechsel hin zur Umgebungssprache (cf. Gogolin 2004, 57f.; Polinsky/Kagan 2007, 369f.). Aufgrund der besonderen Bedingungen in Erwerb und Erhalt ist die Herkunftssprache folglich oftmals sehr individuell ausgeprägt und dynamisch, weswegen sie sich «sowohl von einer in monolingualer Umgebung erworbenen Erstsprache als auch von einer Fremdsprache unterscheidet» (Cantone/Olfert 2015, 28). Dies zeigt sich nicht zuletzt auch daran, dass eine vergleichsweise geringe sprachliche Kompetenz nicht zwingend mit einer entsprechend niedrigen kommunikativen Kompetenz einhergehen muss.

Nicht zuletzt gelten Phänomene, die lange Zeit als typische kognitive Defizite mehrsprachiger Personen abgetan wurden, heute vielmehr als Zeichen von «Hyperlingualismus» (cf. Abschnitt 2.2). Mit der negativen Bewertung dieser Phänomene sind aber auch aktuell häufig noch maximalistische Konzeptionen von Mehrsprachigkeit als «native-like control of two languages» (Bloomfield 1933, 56) verknüpft (cf. Cenoz 2013, 6); gerade im Hinblick auf herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit können diese engen, idealisierten Vorstellungen auch mit Forderungen nach sprachlicher Assimilation und Aufgabe der Herkunftssprache(n) einhergehen (cf. Gogolin 2004). Demgegenüber erlaubt eine funktionale Auffassung von Mehrsprachigkeit, die Handlungskompetenz in unterschiedlichen Sprachen gegenüber Erwerbsmodalitäten oder Grad bzw. Symmetrie der Sprachbeherrschung in den Vordergrund zu stellen (cf. auch GER 2001).

#### **5.2.4 Lehrerseitige Anforderungen und Voraussetzungen**

Ressourcenorientierter Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte: In Bezug auf die Dimension des Sprachgebrauchs sollten Verfahren der Sprachenvernetzung wie interlingualer Transfer nicht nur als punktuelle kommunikative, sondern vor allem als Strategien des Spracherwerbs konzipiert werden. Im Hinblick auf die Sprachkompetenz erfordert Ressourcenorientierung nicht nur die richtige Einschätzung der kognitiven «Nebeneffekte» und eine kommunikations- und handlungsorientierte Auffassung von Mehrsprachigkeit, sondern speziell auch einen konstruktiven Umgang mit den Besonderheiten des herkunftssprachlichen Repertoires und eine positive Einstellung zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Dies betrifft etwa verbreitete prestigebezogene Einstellungen gegenüber Migrantensprachen, die wiederum die lernerseitige Wahrnehmung der eigenen Sprachen bis hin zu Unterdrückung und Abwehr beeinflussen können (cf. Abschnitt 3.3).

Skeptische Einstellungen zu lernerseitigem Vorwissen können ferner auch durch eine «asymmetrische» mehrsprachige Situation im Klassenzimmer befördert werden. Dies trifft auf sprachlich heterogene Lernergruppen zu, in denen das lehrerseitige Sprachwissen, etwa in den unterschiedlichen im Klassenzimmer vorhandenen Herkunftssprachen, unzureichend oder weniger umfangreich ist als das lernerseitige (cf. Siems/Granados 2014, 33).

---

<sup>13</sup> Ein entsprechender Befund ergibt sich auch aus der Zusammenschau europäischer Studien zum L3-Erwerb von herkunftsbedingt Mehrsprachigen (cf. Cenoz 2003).

Diese Asymmetrie kann auf Lerner- wie Lehrerseite zu Überforderung und Unsicherheit hinsichtlich der Expertenrolle führen. Ein ressourcenorientierter Unterricht kann daher die Bereitschaft seitens des Lehrenden erfordern, sprachliches Vorwissen eines Schülers auch dann als Ressource für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen, wenn es das eigene übersteigt, und dementsprechend stärker auf partizipierende Formen der mehrsprachigen Instruktion zu setzen (cf. Cummins 2007, 226). Die Sichtbarmachung und Nutzung dieser zusätzlichen Ressourcen verleiht dem Lerner überdies «Expertenstatus», was sich wiederum positiv auf die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit und folglich auch auf die Bereitschaft, sie als Ressource im Lernprozess einzusetzen, auswirken kann.<sup>14</sup> Ebenso können mehrsprachige Unterrichtsmethoden computergestützte und internetbasierte Anwendungen einbeziehen, die allerdings hohe Anforderungen an die pädagogische Betreuung stellen (cf. Schäfer 2009; Grünwald 2016; Meißner im vorliegenden Band). Im Hinblick auf Herkunftssprachen sind nicht zuletzt auch Lehrerpartnerschaften und Co-Teaching im Rahmen von Kooperationen mit institutionell weitgehend getrennten Unterrichtsformen wie etwa dem Herkunftssprachenunterricht denkbar (cf. auch Reich/Roth 2002, 20–24; Reich 2015).<sup>15</sup>

In Bezug auf das Sprachprodukt besteht eine zentrale Herausforderung in der Tatsache, dass sich hinter identischen Oberflächenphänomenen unterschiedliche kognitive Realitäten verbergen können. Um die der jeweiligen Lerneräußerung zugrundeliegenden Kognitionen erkennen, verstehen und diese Äußerungen mittels angemessener unterrichtsmethodischer Verfahren nutzen zu können, sind umfassende lehrerseitige Kompetenzen<sup>16</sup> erforderlich, die neben einem tiefen Verständnis des Fachgegenstandes und fachspezifischem Erklärungswissen vor allem diagnostische Fähigkeiten zur lerner- und aufgabenbezogenen Einschätzung umfassen. Die Analyse und Nutzung mischsprachiger Äußerungen sollte folglich den mehrsprachigen Lernenden und seine Lernprozesse ganzheitlich erfassen, das heißt die verschiedenen Ressourcendimensionen von Mehrsprachigkeit (Sprachkompetenz, Sprachgebrauch und Sprachprodukt) einbeziehen; diese Wissens- und Kompetenzdimensionen stehen im Einklang mit dem Konzept der *teacher language awareness* (TLA), die auf die Entwicklung eines lernerseitigen metasprachlichen Bewusstseins und Sprachenbewusstheit abzielt und somit ebenfalls als wichtige Grundlage für einen erfolgreichen sprachintegrativen Unterricht gelten kann (cf. Andrews 2007, 175–178; Doff/Lenz 2011, 153f.). Im Sinne einer erweiterten Lernaltersprachenanalyse zielt diese lehrerseitige Kompetenz nicht nur darauf ab, «interne Verarbeitungsprozesse zu entdecken» (Edmondson/House 2011, 218; Hervorhebung i.O.), sondern auch Potenziale und Grenzen der unterschiedlichen Ressourcendimensionen in die Analyse einzubeziehen; dies schließt nicht zuletzt das Bewusstsein über das Zusammenspiel und mögliche Rückwirkungen zwischen den Ressourcen des Individuums und seinem Umfeld ein: So können Unterrichtssituation und lehrerseitige Handlungen im Klassenzimmer die lernerseitige Wahrnehmung und Nutzung der jeweiligen Ressourcen ebenso beeinflussen wie sprachbezogene gesellschaftliche Einstellungen, denen Migrantensprachen häufig unterliegen. Aufgrund dieser Komplexität erfordert Ressourcenorientierung im heterogenen

14 Der Feststellung von Siems/Granados, dass die Lernenden aufgrund des ungesteuerten Spracherwerbs «keine linguistischen Fragen beantworten können» (2014, 33) kann nur teilweise zugestimmt werden, da herkunftsbedingt Mehrsprachige mitunter an herkunftssprachlichem Unterricht teilnehmen.

15 So konstatieren Reich/Roth, dass «ein isolierter zusätzlicher Herkunftssprachenunterricht zwar Fortschritte in der Herkunftssprache selbst erbringt, positive Auswirkungen auf andere Fächer aber nicht bzw. nicht durchgehend festzustellen sind» (2002, 22).

16 Verwiesen sei hier auf das theoretische Kompetenzmodell zum Professionswissen von Lehrkräften, das im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms (2002–2010) entwickelt wurde, cf. z.B. Baumert/Kunter (2011).

Kontext auch viel stärker eine individualisierende, maßgeschneiderte Unterrichtspraxis, wie sie auch in den aktuelleren Empfehlungen der KMK (2011; 2014) formuliert wird.

Abschließend sei noch hervorgehoben, dass die Ressourcen von Mehrsprachigkeit in erster Linie ein Potenzial darstellen, das nur unter den richtigen Kontextbedingungen aktiviert und erhalten werden kann. Dies betrifft für die schulische Sprachvermittlung nicht nur die lerner- wie lehrerseitige Anerkennung versteckter bzw. verkannter Ressourcendimensionen von Mehrsprachigkeit, sondern schließt auch die Abkehr vom doppelt monolingualen Selbstverständnis des FSU ein, das Lernende und Lehrende in einem «Korsett ihrer einsprachigen Vorstellungen» (Lüdi im vorliegenden Band) und in festgefahrenen institutionellen Bahnen der Sprachvermittlung hält.

## **6 Ressourcenorientierung und -management im FSU: Fazit und Ausblick**

Angesichts zunehmend pluralisierter und sprachlich heterogener Gesellschaften stellt sich immer drängender die Frage, wie herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit angemessen in den schulischen Kontext integriert werden kann. Dies betrifft nicht nur den Deutschunterricht, auch für den Spracherwerb im FSU stellt die Nutzung der vielfältigen Ressourcen mehrsprachiger Individuen weiterhin ein Desiderat dar. Eine sinnvolle Einbettung kann ressourcenorientierter Unterricht im aktuellen Paradigma der «aufgeklärten Mehrsprachigkeit» erfahren, die sich die «(Re-)Integration der produktiven Fertigkeiten» (Reimann 2016, 18) und die Berücksichtigung von Herkunfts- und Familiensprachen zum Ziel gesetzt hat. Allerdings sind die Anforderungen an die Lehrkräfte vielfältig und umfassend: In Bezug auf mehrsprachige Interaktionen im Unterricht erfordert ressourcenorientierter Unterricht neben einer positiven Einstellung zu (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit und der Bereitschaft, auch auf fremdes Fachwissen zu rekurrieren, vor allem die Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten, um sämtliche Dimensionen von Mehrsprachigkeit (Sprachkompetenz, Sprachgebrauch und Sprachprodukt) in den Blick nehmen zu können. Hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften ist folglich weiterhin davon auszugehen, dass sie «nicht nur [...] für die besonderen Ressourcen mehrsprachiger Individuen sensibilisiert, sondern zugleich auch in die Lage versetzt werden [sollten], der Sprachenvielfalt im Unterricht konstruktiv zu begegnen» (Fernández Ammann/Kropp/Müller-Lancé 2015, 19).

Neben didaktischen weist Ressourcenorientierung im FSU auch sprach(en)politische und -planerische Implikationen auf, da sie nicht nur der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer Rechnung trägt, sondern auch einen entscheidenden Beitrag zur Pflege besagter Ressourcen leisten kann. So sind Schulen «programmatisch Förderer der nationalen Einsprachigkeiten» (Reich 2009, 43)<sup>17</sup> und zentrale Träger übergeordneter sprachlicher Normvorstellungen, deren schulinterne Normensetzungen sich unmittelbar auf die Sprachpraxis von Lehrern und Schülern auswirken können. Demzufolge findet in jedem Klassenzimmerdiskurs in Form von Korrekturen oder Reformulierungen einfaches diskursbasiertes Sprachmanagement und damit Sprachenplanung auf der Mikroebene statt (cf. Nekvapil/Sherman 2015); eine prominente Rolle in der Unterrichtssituation kommt dabei der Lehrperson als «manager» (Spolsky 2009, 253) zu. Werden mischsprachige Äußerungen oder Transferphänomene nicht bloß als Normabweichung verstanden und korrigiert, sondern für die Unterrichtsgestaltung

---

17 Dies ist umso bedenkenswerter, als die auf europäische Integration und Partizipation ausgerichtete Sprachenpolitik der EU mit der Empfehlung verknüpft ist, dass alle Bürger im Laufe ihrer Schullaufbahn befähigt werden sollen, neben ihrer Erstsprache auch in zwei weiteren Sprachen kommunizieren zu können.



fruchtbar gemacht, dann signalisiert dieses Vorgehen eine positive Bewertung sprachenvernetzender Verfahren, was sich nicht zuletzt auch auf den Sprachgebrauch der Schülerschaft auswirken kann. Darüber hinaus trägt die Integration des herkunftssprachlichen Repertoires auch zur Aufwertung der Sprachen und zu ihrer Wahrnehmung als wertvolle Ressource bei, für deren Pflege weitergehende Anstrengungen sinnvoll und lohnenswert erscheinen. So kann sich der unterrichtliche Umgang mit den Ressourcen von Mehrsprachigkeit im Sinne einer sprachplanerischen Maßnahme letztlich auch über die Unterrichtssituation hinaus auf das Verhalten mehrsprachiger Individuen auswirken; hieraus kann etwa eine erhöhte Bereitschaft zur Investition in Erhalt und Ausbau der herkunftssprachlichen Kompetenz – vor allem im Bereich der Bildungs- und Schriftsprachigkeit – resultieren, was sich wiederum für den Erwerb weiterer Sprachen (und darüber hinaus) bezahlt macht.

## 7 Bibliografie

Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2012): «Komplexität und Dynamik der multiplen Sprachentwicklung», in: Bär, Marcus et al. (Hg.): *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung; Hamburg. 28. September – 1. Oktober 2011*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 279–290.

Andrews, Stephen (2007): *Teacher Language Awareness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Apeltauer, Ernst (2013): «Mehrsprachigkeit in und vor der Schule», in: Ekinici, Yüksel et al. (Hg.): *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung*, Tübingen: Stauffenburg, 153–167.

Athanasopoulos, Panos (2016): «Cognitive consequences of multi-competence», in: Cook, Vivian/Li, Wei (Hg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*, Cambridge: Cambridge University Press, 355–375.

Auer, Peter (2009): «Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens», in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91–110.

Bär, Marcus (2010): «Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft», in: Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (Hg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*, Tübingen: Narr, 281–290.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): «Das Kompetenzmodell von COACTIV», in: Kunter, Mareike et al. (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster et al: Waxmann, 29–53.

Baumgartner, Emmanuèle/Ménard, Philippe (1996): *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, Paris: LGF.

Behr, Ursula (2007): «Förderung interkultureller Kompetenz durch sprachenübergreifendes Lernen», in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5, 52–58.

Bialystok, Ellen (2009): «Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent», in: *Bilingualism: Language and Cognition* 12/1, 3–11.

Bialystok, Ellen (2011): «Reshaping the Mind: Benefits of Bilingualism», in: *Canadian Journal of Experimental Psychology* 65/4, 229–235.

Bialystok, Ellen et al. (2009): «Bilingual Minds», in: *Psychological Science in the Public Interest* 10/3, 89–129.

Bildungsbericht 2016. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: Bertelsmann, URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016> (Zugriff vom 25.07.2017).

Bloomfield, Leonard (1933): *Language*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bourdieu, Pierre (2001): *Langage et pouvoir symbolique*, Paris: Seuil.
- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2015): «Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen», in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/1, 85–123.
- Brizić, Katharina (2006): «Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource», in: *Kurswechsel* 2, 32–43.
- Bungarten, Theo (1999): «Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit in der Wirtschaft», in: Bungarten, Theo (Hg.): *Wirtschaftshandeln. Kommunikation in Management, Marketing und Ausbildung*, Tostedt: Attikon, 113–122.
- Busch, Brigitta (2010): ««Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick» – Zum Konnex von Politik und Spracherleben», in: de Cillia, Rudolf et al. (Hg.): *Diskurs – Politik – Identität. Festschrift für Ruth Wodak*, Tübingen: Stauffenburg, 235–244.
- Cantone, Katja/Olfert, Helena (2015): «Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch/Deutsch – Methodologische Überlegungen», in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank & Timme, 25–42.
- Cenoz, Jasone (2003): «The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review», in: *International Journal of Bilingualism* 7, 71–87.
- Cenoz, Jasone (2013): «Defining Multilingualism», in: *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3–18.
- Cook, Vivian J. (1992): «Evidence for Multicompetence», in: *Language Learning* 42/4, 557–591.
- Cook, Vivian/Li, Wei (Hg.) (2016): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. Pit (1967): «The significance of learners' errors», in: *International Review of Applied Linguistics in Language Learning* 5/4, 161–170.
- Coseriu, Eugenio (2000): «Die sprachliche Kompetenz», in: Staib, Bruno (Hg.): *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 83–97.
- Cummins, Jim (2006): *Language, Power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2007): «Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classroom», in: *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10/2, 221–240.
- Cummins, Jim (2008): «Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education», in: Cummins, Jim/Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*, Bd. 5: *Bilingual Education*, New York: Springer, 65–75.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, Kees/Larsen-Freeman, Diane (2011): «Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective», in: Verspoor, Marjolijn H./de Bot, Kees/Lowie, Wander (Hg.): *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*, Amsterdam: Benjamins, 5–23.
- de Cillia, Rudolf (2008): «Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule», in: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*, Stuttgart: ibidem, 69–84.
- de Cillia, Rudolf (2010): «Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen», in: de Cillia, Rudolf et al. (Hg.): *Diskurs – Politik – Identität. Festschrift für Ruth Wodak*, Tübingen: Stauffenburg, 245–255.
- Doff, Sabine/Lenz, Annina (2011): «Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein», in: Elsner, Daniela/Wildemann, Anja (Hg.): *Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*, Frankfurt a.M. et al.: Lang, 141–156.

Edmondson, Willis J./House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen/Basel: Francke, 4. Aufl.

Elsner, Daniela (2010): «Ich habe was, das du nicht hast ...». Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen?», in: *IMIS-Beiträge* 37, 99–119.

Erfurt, Jürgen/Budach, Gabriele/Hofmann, Sabine (2003): «Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsprozessen. Problemaufriss und Empfehlungen», in: Erfurt, Jürgen/Budach, Gabriele/Hofmann, Sabine (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation*, Frankfurt a. M.: Lang, 251–259.

Erfurt, Jürgen/Leichsering, Tatjana/Streb, Reseda (Hg.) (2013): *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Extra, Guus (2011): «The immigrant minority languages of Europe», in: Kortmann, Bernd/van der Auwera, Johan (Hg.): *The Languages and Linguistics of Europe: A Comprehensive Guide*, Berlin: De Gruyter, 467–481.

Extra, Guus/Yağmur, Kutlay (2008): «Immigrant minority languages in Europe. cross-national and cross-linguistic perspectives», in: Extra, Guus/Gorter, Durk (Hg.): *Multilingual Europe. Facts and Policies*, Berlin/New York: De Gruyter, 315–336.

Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes (2015): «Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen», in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank&Timme, 9–22.

Franceschini, Rita (2014): «Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und didaktische Umsetzungen: ein Spagat», in: Böttger, Reiner/Gien, Gabriele (Hg.): *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*, Berlin: epubli, 208–220.

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2011): «Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Einführung», in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–23.

GER 2001. Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/München: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus (2007): «Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein», in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: Francke, 5. Aufl., 335–339.

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2004): «Lebensweltliche Mehrsprachigkeit», in: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 55–61.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): «Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung», in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.

Grosjean, François (1985): «The bilingual as a competent but specific speaker-hearer», in: *Journal of Multilingualism and multicultural development* 6/6, 467–477.

Grosjean, François (2001): «The Bilingual's Language Modes», in: Nicol, Janet (Hg.): *One mind, two languages. Bilingual Language Processing*, Malden, Mass. et al.: Blackwell, 1–22.

Grünewald, Andreas (2016): «Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen», in: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, 6. Aufl., 463–466.

Hachfeld, Axinja (2012): «Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen?», in: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*, Münster/München/Berlin: Waxmann, 47–65.

He, An E. (2012): «Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction», in: *Multilingual Education* 2/1, URL: <http://www.multilingual-education.com/content/2/1/1> (Zugriff vom 25.07.2017).

Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin (2009): «Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie», in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281–287.

Heyder, Karoline/Schädlich, Birgit (2015): «Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen», in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank&Timme, 233–251.

House, Juliane (2004): «Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa!», in: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 62–68.

Hu, Adelheid (2004): «Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen», in: Bausch, Karl-Richard/Königs, Wolfgang/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 69–76.

Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, Tübingen: Narr.

Integrationsprogramm 2010. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2010): *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. URL: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2010/100908-bundesweites-integrationsprogramm.html> (zum 27.07.2017 nicht mehr abrufbar).

Jarvis, Scott/Pavlenko, Aneta (2010): *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, London/New York: Routledge, 2. Aufl.

Jessner, Ulrike (2003): «The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system», in: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hg.): *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 45–55.

Jessner, Ulrike (2008): «Language awareness in multilinguals: theoretical trends», in: Cenoz, Jasone (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*, Bd. 6: *Knowledge about Language*, New York: Springer, 357–369.

Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): «Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?», in: Allgäuer-Hackl, Elisabeth et al. (Hg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209–229.

Keupp, Heiner (2000): «Ressourcen», in: Wenninger, Gerd (Hg.): *Lexikon der Psychologie: A bis Z (inkl. Register)*, Heidelberg /Berlin: Spektrum, Akad. Verl., URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/ressourcen/12935> (Zugriff vom 25.07.2017).

Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1995): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenburg, 9. Aufl.

Klein, Wolfgang (1998): «The Contribution of Second Language Acquisition Research», in: *Language Learning* 48/4, 527–550.

Krashen, Stephen (1983): «Newmark's 'ignorance hypothesis' and current second language acquisition theory», in: Gass, Susan M./Selinker, Larry (Hg.): *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, 135–153.

Kresić, Marijana/Gulan, Tanja (2012): «Interlingual Identifications and Assessment of Similarities Between L1, L2, and L3: Croatian Learners' use of Modal Particles and Equivalent Modal Elements», in: Gabryś-Barker, Danuta (Hg.): *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*, Heidelberg: Springer, 63–80.

- Kropp, Amina (2015): «Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht», in: Witzigmann, Stéfanie/Rymarczyk, Jutta (Hg.): *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*, Frankfurt a.M. et al.: Lang, 165–183.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): «Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten», in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233–247.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): «Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen»; in: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, Opladen et al.: Budrich UniPress, 23–40.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*, URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (Zugriff vom 25.07.2017).
- Lambelet, Amelia/Mauron, Pierre-Yves (2015): «Receptive multilingualism at school: an uneven playing ground?», in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, URL: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2015.1114583?ai=z4&mi=3fqos0&af=R](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2015.1114583?ai=z4&mi=3fqos0&af=R) (Zugriff vom 25.07.2017).
- Lüdi, Georges (1996a): «Mehrsprachigkeit», in: Goebel, Hans et al. (Hg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Teilbd. 1, Berlin/New York: De Gruyter, 233–245.
- Lüdi, Georges (1996b): «Migration und Mehrsprachigkeit», in: Goebel, Hans et al. (Hg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Teilbd. 1, Berlin/New York: De Gruyter, 320–327.
- Lüdi, Georges (2004): «Code-Switching/Sprachwechsel», in: Ammon, Ulrich et al. (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of Language and Society*, Teilbd. 1, Berlin/New York: De Gruyter, 2. Aufl., 341–350.
- Maas, Utz (2009): «Sprache in Migrationsverhältnissen: <Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation>», in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145–161.
- Matzner, Michael (2012): «Migration und Bildung: Daten und Fakten», in: Matzner, Michael (Hg.): *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim/Basel: Beltz, 90–101.
- Mehlhorn, Grit (2015): «Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden», in: *FLuL* 44/2, 60–72.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): «Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik», in: Werlen, Erika/Weskamp, Ralf (Hg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 81–101.
- Meyer, Bernd (2008): *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*, Hamburg: Universität, URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 25.07.2017).
- Montrul, Silvina A. (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Müller-Lancé, Johannes (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Tübingen: Stauffenburg, 2. Aufl.
- Müller-Lancé, Johannes (2013): «Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht», in: Doff, Sabine/Kipf, Stefan (Hg.): *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg: Buchners, 13–31.
- Nekvapil, Jiří/Sherman, Tamah (2015): «An introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning», in: *International Journal of the Sociology of Language* 232, 1–12.
- Neveling, Christiane (2013): ««Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist». Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive», in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7/2, 97–129.

Odlin, Terence (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Odlin, Terence (2012): «Reconciling Group Tendencies and Individual Variation in The Acquisition of L2 and L3», in: Gabryś-Barker, Danuta (Hg.): *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*, Heidelberg: Springer, 81–97.

Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart: Kohlhammer.

Ortega, Lourdes (2013): *Understanding Second Language Acquisition*, London/New York: Routledge.

Otwinowska, Agnieszka/De Angelis, Gessica (2014): «Epilogue – Education for Multilingualism. From Political Discourse to Classroom Applications», in: Otwinowska, Agnieszka/De Angelis, Gessica (Hg.): *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives*, Bristol et al.: Multilingual Matters, 232–238.

Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (2011): «Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken», in: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hg.): *Sprache und Integration: über Mehrsprachigkeit und Migration*, Tübingen: Narr, 215–253.

Polinsky, Maria/Kagan, Olga (2007): «Heritage Languages: In the «Wild» and in the Classroom», in: *Language and Linguistics Compass* 1/5, 368–395.

Reed, Thomas/Callie, Mady (2014): «Teaching for transfer: Insights from theory and practices in primary-level French-second-language classrooms», in: *McGill Journal of Education* 49/2, 399–416.

Reich, Hans H. (2009): «Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen – Bedingungen und Konsequenzen», in: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.): *Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, Innsbruck/Wien: Studien Verlag, 43–51.

Reich, Hans H. (2015): «Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf», in: Schader, Basil (Hg.): *Grundlagen und Hintergründe*, Zürich: Orell Füssli, 168–171.

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*, Münster: Waxmann.

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf> (zum 27.07.2017 nicht mehr abrufbar).

Reimann, Daniel (2016): «Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik», in: Rückl, Michaela (Hg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, Münster/New York: Waxmann, 15–33.

Reissner, Christina (2015): «Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachübergreifender Schulprojektseminare im Saarland», in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank & Timme, 207–230.

RePA 2010. Candelier, Michel et al. (2010): *RePA Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Version 3 – Mai 2010)*, Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat, URL: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=PGcXdkCrviU%3D&tabid=425&language=fr-FR> (Zugriff vom 25.07.2017).

Ringbom, Håkan (1987): *The Role of the First language in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, Håkan (2006): «The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies», in: Arab-ski, Janusz (Hg.): *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*, Clevedon: Multilingual Matters, 36–45.

- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Tübingen: Narr.
- Roth, Hans-Joachim (2006): «Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel», in: Heints, Detlef/Müller, Jürgen E./Reiberg, Ludger (Hg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule*, Duisburg: Gilles&Francke, 11–14.
- Rückl, Michaela (2015): «Spanisch interlingual lernen. Anregungen für die Unterrichtspraxis», in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51, 44–49.
- Rückl, Michaela et al. (2012): *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Rückl, Michaela et al. (2013): *Découvrons le français. Französisch interlingual*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Sajavaara, Kari (1986): «Transfer and Second Language Speech Processing», in: Kellerman, Eric/Sharwood Smith, Michael (Hg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York et al.: Pergamon, 66–79.
- Schäfer, Patrick (2009): *E-Learning im Fremdsprachenunterricht: ein Praxisbuch*, Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Selinker, Larry S. (1972): «Interlanguage», in: *International Review of Applied Linguistics* 10, 219–231.
- Siebert-Ott, Gesa (2000): ««Elitebilingualismus» und «Konfliktzweisprachigkeit» (folk bilingualism). Über den Umgang mit Problemen und Chancen von Mehrsprachigkeit auch in der Lehrerbildung», in: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*, Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag, 89–105.
- Siems, Maren/Granados, Diana (2014): «Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource. Sprachvergleichende und sprachübergreifende Aufgaben zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit im Spanischunterricht», in: *Hispanorama* 145, 31–39.
- Spolsky, Bernard (2009): *Language Management*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill (1995): «Three functions of output in second language learning», in: Cook, Guy/Seidlhofer, Barbara (Hg.): *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, 125–144.
- Swain, Merrill (2000): «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue», in: Lantolf, James P. (Hg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, New York: Oxford University Press, 97–114.
- Timmermann, Waltraud (2000): «Transfer: ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie», in: Riemer, Claudia (Hg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 171–185.
- Trabant, Jürgen (2001): «Was wissen wir, wenn wir eine Sprache können?», in: *Philologie im Netz* 17, 45–61, URL: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin17/p17t4.htm> (Zugriff vom 26.07.2017).
- Tracy, Rosemarie (2014): «Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall», in: Krifka, Manfred et al. (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, Berlin/Heidelberg: Springer, 13–33.
- VanPatten, Bill/Benati, Alessandro G. (2015): *Key Terms in Second Language Acquisition*, London et al.: Bloomsbury, 2. Aufl.
- Vetter, Eva (2013): «Vorwort», in: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2–4.
- Wirtschaftslexikon 24 (2017a): «Ressourcen», in: *Wirtschaftslexikon 24*, URL: <http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/ressourcen/ressourcen.htm> (Zugriff vom 26.07.2017).
- Wirtschaftslexikon 24 (2017b): «Ressourcenanalyse», in: *Wirtschaftslexikon 24*, URL: <http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/ressourcenanalyse/ressourcenanalyse.htm> (Zugriff vom 26.07.2017).