



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Mehrsprachige Schüler im Deutschunterricht

Herausforderungen und Möglichkeiten



Hilma Svedberg
Ämneslärarprogrammet



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9TY1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Michelle Waldspühl
Examinator: Christiane Andersen
Kod: VT16-1160-001-L9TY1G

Schlüsselwörter: DaF, Fremdsprachenunterricht, Mehrsprachigkeit, Muttersprache, Erstsprache, Language Awareness, Interkomprehension

Abstract

Mehrsprachigkeit ist ein in der schwedischen Schule ziemlich neues Phänomen, das in den letzten Jahren neu betrachtet und behandelt wird. Im Fremdsprachenunterricht sollte Mehrsprachigkeit sehr gut genutzt werden können, was heute nicht der Fall ist. In dieser Literaturstudie wird untersucht, welche Vorteile Mehrsprachigkeit einem Lerner bringt und wie man diese Vorteile im Fremdsprachenunterricht nutzen kann. Die Studie hat ergeben, dass die Möglichkeit lexikalischer Innovation, Sprachbewusstsein, sprachtypologische Ähnlichkeiten und eine offene Einstellung zum Sprachenlernen Vorteile sind, die Mehrsprachige beim Sprachenlernen haben können. Man kann Mehrsprachigkeit im Unterricht nutzen, indem man Sprachen auf verschiedene Weisen vergleicht: in Richtung Sprachbewusstsein, Psychotypologie und Interkomprehension mit dem Ziel, dass die Schüler Sprachen individuell lernen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Inhaltsverzeichnis.....	1
1 Einleitung.....	1
2 Theoretische Grundlagen	2
2. 1 Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vs. Mehrsprachigkeit.....	2
2. 1. 1 Muttersprache – Erstsprache	3
2. 1. 2 Zweisprachigkeit – Mehrsprachigkeit.....	3
2. 1. 3 Zweitsprache – Fremdsprache – Tertiärsprache.....	3
2. 2 Language Awareness	4
2. 3 Interlanguage- und Interdependenzhypothesen	4
3 Literaturübersicht	5
3. 1 Lernvorteile von Mehrsprachigen beim Sprachenlernen allgemein.....	5
3. 2 Die Rolle der Erstsprache beim Fremdsprachenerwerb	7
3. 3 Geschieht Transfer aus L1 oder L2 oder beiden?.....	8
4 Methoden.....	10
5 Diskussion	13
5. 1 Welche Vorteile hat man als mehrsprachiger Lerner von Sprachen?.....	14
5. 2 Die Rolle der Erstsprache beim Fremdsprachenerwerb	15
5. 3 Wie kann man den Unterricht an mehrsprachigen Schülern besser anpassen, damit alle Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen entwickeln dürfen und vielleicht sich gegenseitig auch etwas beibringen können?	16
6 Schluss.....	19
7 Literaturverzeichnis.....	20

1 Einleitung

Das Schweden von heute ist multikulturell und vielsprachig. In fast allen Schulen gibt es Schüler mit anderen Sprachen als Schwedisch und mit anderen Muttersprachen. In meiner praktischer Erfahrung bin ich Schülern begegnet, die mehrsprachig sind und die im Deutschunterricht manchmal Kommentare gemacht haben, wo sie Gedanken über Unterschiede und Gleichheiten zwischen allen ihren Sprachen – Muttersprache, Schwedisch, Englisch, Deutsch – ausgedrückt haben. Es hat mein Interesse geweckt: Könnten diese Kommentare und ähnliche Phänomene besser verwaltet werden? Kann man die Sprachenkenntnisse und metalinguistische Kenntnisse der Schüler noch besser verwenden? Mehrsprachigkeit in der Schule ist aktuell ein viel diskutiertes Thema. Das war jedoch nicht immer so. Bis Ende der 1970er Jahren hatten Schüler mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch kein Recht auf Unterricht in der betreffenden Sprache. *Skolverket* beschreibt die heutige Lage der Frage der Mehrsprachigkeit in der Schule in mehreren Berichten. In Bezug auf den Mathematikunterricht wird Eva Norén, Doktorandin und Verfasserin einer Dissertation über Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, zitiert über die Vorteile einer offenen Einstellung zur Mehrsprachigkeit (Norén, 2016, in *Skolverket*, 2016). Erstens können die Schüler ihre gesamten Sprachkenntnisse nutzen, um zum Beispiel Mathematik besser zu verstehen, und zweitens ist Sprache ein großer Teil der Identität. Wenn man eine/m Schüler/in nicht erlaubt, alle Sprachen, die er/sie beherrscht, zu benutzen und diese nicht unterstützt, verweigert man dem Schüler auch einen großen Teil seiner Identität, so Norén (in *Skolverket*, 2016).

In einem Konferenzbericht über Schwedisch mit didaktischer Ausrichtung wird Lise Iversen Kulbrandstad, Norwegischdidaktikerin, zitiert, die sagt, dass die Zweitsprachenperspektive meistens häufig den Zweitsprachenunterricht im Fokus hat und diesen nicht mit Mehrsprachigkeit in Verbindung bringt (Kulbrandstad, 2014, in *Skolverket*, 2014). Die Lehrkraft, obwohl sie über die meisten Sprachen keine konkreten Kenntnisse hat, sollte die Schüler ermuntern, alle ihre Sprachen beim Lernen zu verwenden (Kulbrandstad, 2014, in *Skolverket*, 2014).

Das Potential der Mehrsprachigkeit im Bereich Sprachenlernen ist in letzter Zeit mehrfach belegt worden. Trotzdem wird der Fremdsprachenunterricht oft zweisprachig betrieben, mit Schwedisch und der Zielsprache. Es gibt eine Diskrepanz zwischen der Forschung und der Praxis. In dieser Arbeit will ich untersuchen, ob man den Deutschunterricht verbessern kann, indem man Mehrsprachigkeit fördert und den Unterricht besser an mehrsprachige Schüler

anpasst. Im Lehrplan für die schwedische Grundschule findet man die Grundlage für eine solche Herangehensweise; „Eleven [...] kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia” (Skolverket 2011:14); „Läraren ska [...] organisera och genomföra arbetet så att se till att eleven [...] får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (ebd.).

1. 1 Fragestellung

Ich untersuche, wie man die Mehrsprachigkeit der Schüler als Ressource im Deutschunterricht nutzen kann. Gemäss meiner eigenen Erfahrung wird Mehrsprachigkeit oft als Problem gesehen statt als Ressource. In dieser Arbeit setze ich mich damit auseinander, inwiefern Mehrsprachigkeit Lernvorteile bringen und wie der Fremdsprachenunterricht dahingehend angepasst werden kann.

Meine Fragestellung ist zweigeteilt:

Welche Vorteile hat man als mehrsprachiger Lerner von Sprachen?

Wie kann man den Deutschunterricht in Schweden mehrsprachigen Schülern besser anpassen, damit sie alle ihre Sprachen entwickeln dürfen und vielleicht auch ihren Klassenkameraden etwas beibringen können?

1. 2 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit definiere ich einige Begriffe, die für die Arbeit wichtig sind. Anschliessend fängt die Literaturübersicht an. Sie ist in drei Teile aufgeteilt. Der erste Teil behandelt die Vorteile, die Mehrsprachige haben, wenn sie Sprachen lernen, der zweite Teil handelt von der Rolle, die die Erstsprache beim Fremdsprachenerwerb spielt, und im dritten Teil der Literaturübersicht gehe ich auf die Rolle des Transfers ein. Der zweite Hauptteil der Literaturübersicht fokussiert Methoden für die Implementierung von Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht. Danach folgt die Diskussion und zuletzt der Schluss.

2 Theoretische Grundlagen

2. 1 Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vs. Mehrsprachigkeit

Ahrenholz (2014:3) geht einige Begriffe durch, die hier geklärt werden müssen.

2. 1. 1 Muttersprache – Erstsprache

Die Muttersprache oder Erstsprache (L1) ist die Sprache, die ein Mensch von Geburt an lernt. Die Termini „Muttersprache“ und „Erstsprache“ können austauschbar verwendet werden, auch wenn *Erstsprache* formeller ist. Die Erstsprache ist teils die erste Sprache, die man lernt, teils impliziert das Wort auch, dass man nach der Erstsprache andere Sprachen lernen kann (vgl. Ahrenholz, 2014:4). *Erstsprache* setzt voraus, dass man andere Sprachen nach der ersten lernt, und ist deshalb vielleicht besser, wenn man über erste, zweite und weitere Sprachen spricht.

2. 1. 2 Zweisprachigkeit – Mehrsprachigkeit

Jessner (2006:15) meint, dass Bilingualism, oder Zweisprachigkeit, und Multilingualism, Mehrsprachigkeit, oft austauschbar verwendet werden, obwohl man heute versucht, zwei verschiedene Begriffe daraus zu machen. Zweisprachigkeit, meint Ahrenholz (2014:5), bezeichnet eine Situation, wo ein Kind vom Anfang an zwei Sprachen parallel erwirbt. Mehrsprachigkeit hingegen umfasst alle Sprachen, die ein Mensch in vielen sprachlichen Domänen, beherrscht (im Unterschied zur Beherrschung in nur einer Domäne), oder die es in einem Land oder einer Gesellschaft gibt (ebd.). Mehrsprachigkeit gilt, wenn mehr als zwei Sprachen einbezogen werden.

„Die Lebenswelt“ ist ein Konzept des Philosophen Jürgen Habermas, und bezeichnet die faktische Welt, in der eine Person lebt. Das Adjektiv „lebensweltlich“ wurde 1987 von Ingrid Gogolin eingeführt (Gogolin, 1994:16). Wenn man von lebensweltliche Mehrsprachigkeit redet, geht es um Sprachen, die man außerhalb der formalen Ausbildung erworben hat. Das Gegenteil von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist fremdsprachliche Mehrsprachigkeit (ebd.).

2. 1. 3 Zweitsprache – Fremdsprache – Tertiärsprache

Eine Zweitsprache (L2) ist, laut Ahrenholz (2014:6) ein Begriff für eine Sprache, die man nach der Erstsprache erwirbt. Manche verwenden es für alle Sprachen, die man sich nach der Muttersprache aneignet, aber viele unterscheiden zwischen Zweitsprache und Tertiärsprache (L3) oder Fremdsprache. Ein Kriterium für eine Zweitsprache ist, dass der Lerner die Sprache in einer Situation lernt, wo die betreffende Sprache „zentrales Kommunikationsmittel“ ist (ebd.). Nach dieser Definition ist Schwedisch Zweitsprache für Schüler mit

Migrationshintergrund in Schweden.

Eine Fremdsprache sowie eine Tertiärsprache lernt man in einer formalen Lernsituation (Ahrenholz, 2014:7). In Schweden betrifft dies den Spracherwerb von beispielsweise Deutsch und Englisch.

2. 2 Language Awareness

Einer der behaupteten Vorteile eines mehrsprachigen Vorgehens im Unterricht ist, dass es die *language awareness* (LA) fördert. Die entsprechenden deutschen Begriffe sind *Sprachbewusstsein* oder *Sprachbewusstheit* (Bermejo-Muñoz 2014:122). Die Typen von Wissen, die bei LA einbegriffen sind, sind Wissen über die Struktur von Sprachen, Bewusstheit von Einstellungen gegenüber Sprachen, die Rolle von Sprache in der Gesellschaft zu verstehen und die manipulativen Funktionen von Sprachen durchschauen zu lernen. Auf der Performanzebene kann der Lerner in der Sprachproduktion zeigen, ob sein Wissen über die Sprache praktisch umgesetzt werden kann (ebd.). Wer sprachbewusst ist, kann leichter Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen sehen und darüber metasprachlich nachdenken und sprachliche Vielfalt anerkennen, und auch die Rolle der Sprachen im Umgang mit anderen Menschen sehen. Bermejo-Muñoz (ebd.) fasst es so zusammen: LA ist „die Bewusstheit für die Funktionsweise und Bedeutung von Sprachen.“

Außerdem erwähnt Luchtenberg (2014:108) Lernerautonomie als charakteristisch für LA. Sie zitiert Donmall (1985, in Luchtenberg, 2014:108), der LA definiert als die Sensibilität und bewusste Wahrnehmung für die Natur der Sprachen und ihre Rolle im menschlichen Leben. Die Gesellschaft für LA definiert den Begriff eher als „explizites Wissen über Sprachen, und bewusste Auffassung und Empfindlichkeit im Sprachenlernen, Sprachenunterricht und in dem Gebrauch der Sprache“ (ALA Homepage, in Luchtenberg, 2014:108).

Kurz gesagt geht es um Bewusstheit, explizites Wissen und eine Fähigkeit, über Sprachen zu reflektieren.

2. 3 Interlanguage- und Interdependenzhypothesen

Die Hypothese der *Interlanguage* (auf Deutsch *Interimsprache* oder *Lernersprache*) (Chlosta et al. 2014:270) wurde 1972 von Larry Selinker präsentiert. Eine solche Sprache ist eine Sprache, die für den Lerner einzigartig ist und die Eigenschaften von der Muttersprache sowohl als auch die der zu erlernenden Sprache trägt, aber auch sprachliche Details, die man

keine der Sprachen zuordnen kann (Chlosta et al, ebd; Ahrenholz, 2014:8).

Die Interdependenzhypothese besagt, dass der Erfolg des Sprachenlernens davon abhängig ist, wie kompetent der Lerner in seiner Erstsprache ist (Ahrenholz, 2014:72). Als Beispiel erwähnt Ahrenholz, dass Arbeitsimmigranten, die eine gute Erstsprachenkompetenz haben, eine mehr ausgebaute Zweitsprache erhalten, als jemand, der in dem Land geboren ist und die Sprache von Geburt an als Zweitsprache erworben hat. Die Hypothese hat mit dem Transfer aus der L1 in die L2 zu tun, genauer gesagt damit, ob Literalität in L1 automatisch in die L2 übertragen wird oder ob man die Fertigkeiten, die mit Literalität verbunden sind von Neuem lernen muss, indem man eine neue Sprache lernt (vgl. Axelsson, 2013:552-553).

3 Literaturübersicht

In diesem Kapitel werde ich den Einfluss von Mehrsprachigkeit und von der Erstsprache auf das Sprachenlernen und Voraussetzungen für Transfer besprechen. Das Kapitel bezieht sich vor allem auf meine erste Fragestellung, also auf die Vorteile, die man als Mehrsprachig beim Sprachenlernen haben kann.

3. 1 Lernvorteile von Mehrsprachigen beim Sprachenlernen

Vorteile von Mehrsprachigkeit beim Lernen einer Sprache gibt es viele. Sandra Bermejo Muñoz (vgl. 2014:121) meint, dass sowohl lebensweltliche als auch schulische Mehrsprachigkeit wahrgenommen und alles sprachliche Vorwissen genutzt werden sollte, um alle Sprachen der Schüler aufzuwerten. Die Lage heute ist aber, dass man Mehrsprachigkeit als Belastung sieht statt als Ressource. Bermejo Muñoz erwähnt das Paradox der Mehrsprachigkeit, dass schulische Mehrsprachigkeit von der Schule sehr gefördert wird, aber lebensweltliche Mehrsprachigkeit wenig Beachtung findet. Man sieht Mehrsprachigkeit als etwas, was man erreichen kann, indem man die Zielsprache lernt, und nicht etwas, was manche Schüler schon besitzen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass viele der Sprachen, die mehrsprachige Schüler sprechen, aus außereuropäischen Ländern kommen. Das Ziel der schulischen Mehrsprachigkeit ist aber ein Konzept des Europarats, der will, dass die Mitbürger aller EU-Länder sich auf mindestens zwei Sprachen außer der Muttersprache verständlich machen können sollen (Europäische Kommission, 2006:3).

Das, was mehrsprachige Schüler in den Unterricht mitbringen, sind nicht nur ihre Herkunftssprachen, sondern auch die Erfahrung von bilingualem Spracherwerb und die

Vorteile, die diese ergeben, z.B. *language awareness*, interkulturelle Kompetenz und eine erhöhte Lernmotivation (Bermejo-Muñoz, 2014:122-123). Zwei- oder Mehrsprachige sind verbal sehr kompetent und kreativ, können unterschiedlich denken, können semantische Gleichheiten sehen, und sie haben eine breite metalinguistische Fähigkeit (Jessner, 2006:38-39).

Laut Jessner hat dies mit dem Einfluss von mehreren Sprachen zu tun (Jessner, 2006:39), aber sie räumt ein, dass dies keine vollständige Wahrheit ist. Die Einwirkung der verschiedenen Sprachen aufeinander führt gemäss ihren Untersuchungen hauptsächlich zu lexikalischer Innovation (Jessner, 2006:38).

Sie stellt auch fest, dass das Lernen einer dritten Sprache, obwohl es viele Vorteile damit gibt, auch ein komplizierter Prozess ist (Jessner, 2006:16).

Britta Hufeisen (2014:385, 387) stellt fest, dass die meisten Schüler, die in den Deutschunterricht kommen, nicht nur eine Muttersprache haben. Im Gegenteil können Schüler aus den verschiedensten Umständen kommen und unterschiedliche sprachliche Hintergründe haben. Ein Schüler hat in einem plurilinguistischen Land gewohnt, ein anderer hat Eltern, die aus zwei verschiedenen Sprachgebieten kommen, ein dritter hat in zwei verschiedenen Ländern gewohnt, ehe er ins betreffende Land kam. Und alle Schüler in der schwedischen Schule lernen schon seit mindestens drei Jahren Englisch, wenn sie anfangen, Deutsch zu lernen. Die Lernenden haben in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche formalsprachliche Kompetenzen, aber auch die pragmatische Kompetenz kann variieren, und manchmal können sie eine Sprache nur in gewissen Situationen verwenden.

Früher war es üblich, nur natürlich erworbene Sprachen als Erstsprachen und alle formell gelernten Sprachen als gleichgestellte Fremdsprachen anzusehen. Heute weiß man, dass das Sprachenlernen der Monolingualen und das der Mehrsprachigen – lebensweltlich oder schulisch – sich grundlegend unterscheiden (vgl. Hufeisen, 2014:386).

Bermejo-Muñoz meint, dass man Mehrsprachigkeit nutzen soll, weil das Lernen einer L3 sich von dem Lernen einer L2 unterscheidet (Bermejo-Muñoz, 2014:124). Bermejo-Muñoz stützt sich hier auf das Faktorenmodell von Britta Hufeisen (1998, 2011, in Bermejo-Muñoz, 2014) und einem Modell für Multilingualismus, das von Philip Herdina und Ulrike Jessner stammt (2002, in Bermejo-Muñoz, 2014). Hufeisen (2014:389) stimmt zu und präsentiert Belege dafür, dass die L2 und andere Fremdsprachen im selben Gebiet im Gehirn verarbeitet werden, und dass die L1 dort nicht verarbeitet wird, sondern in anderen Stellen, was man in dem Unterricht verwenden kann.

Laut Jessner haben Lehrer früher häufig versucht, andere Sprachen als die Zielsprache aus dem Klassenzimmer auszuschließen (Jessner, 2006:124). Aber viele Sprachen in den Fremdsprachenunterricht einzuführen kann sehr gut sein, vor allem für die kontrastive Analyse, meint Jessner. Man kann Vorteile haben, indem man sich auf die Sprachsysteme der L1 stützt, wenn man eine L2 oder L3 lernt (Jessner, 2006:123-124). Auch die Studie von Mehlhorn (2014:157) hat ergeben, dass L1-Transfer (d.h. Transfer durch Zurückgreifen auf die Muttersprache) vorgekommen ist, und dass es ein Vorteil ist, vorher andere Sprachen gelernt zu haben, auch wenn die Sprachen nicht besonders viele Gemeinsamkeiten haben (ebd.).

Wenn man diese Aspekte nicht berücksichtigt, erlaubt man mehrsprachigen Schülern nicht, die neue Sprache in ihr inneres Sprachsystem einzuverleiben (Bermejo-Muñoz, 2014:124).

3. 2 Die Rolle der Erstsprache beim Fremdsprachenerwerb

Eine Studie zu unterschiedlichen Einstellungen zum Sprachenlernen präsentiert Muiris Ó Laoire (2001:156). Er vergleicht bilinguale (Englisch und Irisch) und monolinguale Lerner mit Englisch als Erstsprache aber mit mehr als einem Jahrzehnt Erfahrung mit Irisch als Zweitsprache. Die Studie untersucht, wie monolinguale und bilinguale Lerner die Aufgabe des Sprachenlernens unterschiedlich angehen und wie erfolgreich sie beim Lernen sind. Mithilfe von Fragebögen wurden die zweisprachigen Schüler in der Studie gefragt, ob sie glauben, dass sie im Lernen von Sprachen besser sind, weil sie zweisprachig sind. Die Schüler gaben an, dass die Zweisprachigkeit ein vereinfachender Faktor für sie war, wegen der Verbindung zwischen Sprachen allgemein und spezifisch zwischen Deutsch und Irisch. Diejenigen Schüler, die Irisch in der Schule gelernt hatten, gaben an, dass der Irisch-Unterricht ihnen beim Fremdsprachenlernen nicht helfen konnte. Das heißt, das Lernen einer L2 wurde nicht als hilfreich beim Lernen einer L3 empfunden. Einige bemerkenswerte Unterschiede haben sich ergeben. Die monolinguale Gruppe konnte die Vorteile des Lernens einer Fremdsprache für das zukünftige Sprachenlernen nicht sehen, und nur 60% der Schüler in der monolingualen Gruppe (verglichen mit 100% in der bilingualen Gruppe) haben gesagt, dass sie eine Fähigkeit für Sprachenlernen hätten. Die bilinguale Gruppe würde lieber die Sprache selber analysieren, um Schwierigkeiten zu verstehen, wohingegen die Schüler in der monolingualen Gruppe sie erklärt bekommen wollten. Zudem würden die Bilingualen nicht

mit dem Englischen vergleichen, sondern eher versuchen, die Frage in der Zielsprache zu klären. Schließlich haben die bilinguale Gruppe viel mehr Strategien genutzt als die monolinguale Gruppe, zum Beispiel mit sich selbst zu reden, sich selbst beim Sprechen aufzunehmen, beim Schreiben ein Wörterbuch zu benutzen oder beim Lesen erraten, was ein Wort bedeutet (Ó Laoire, 2001:158).

Königs (2015:6) entwirft ein Bild von einem Paradigma, wo es tabu war, die Muttersprache in dem Fremdsprachenklassenzimmer zu verwenden und erwähnt Pienemann und Keßler als Vertreter dieser Meinung. In diesem Falle ist die Muttersprache oft die gleiche wie die Mehrheitssprache des Landes. Königs gibt wieder, wie unterschiedlich die Auffassung vom Einfluss der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht gewesen ist. Manchmal wurde er als schädlich und störend gesehen, manchmal aber als hilfreich. Erst mit Selinkers Hypothese der *Interlanguage*, die unter anderen besagte, dass es eine häufige Strategie beim Sprachenlernen ist, Wörter oder grammatische Strukturen aus der Muttersprache zu holen (Hammarberg, 2014:30), hat man zugegeben, dass die Muttersprache vielleicht doch eine Rolle beim Sprachenlernen haben kann (Königs, 2015:6). Man muss also gute Kenntnisse in der Muttersprache haben, um überhaupt erfolgreich eine zweite oder weitere Sprache entwickeln zu können.

3. 3 Geschieht Transfer aus L1 oder L2 oder beiden?

Laut Williams och Hammarberg (1997:11) sind sowohl L1 als L2 aktiv sind bei der L3-Produktion, aber auf verschiedene Weisen. Sie haben eine longitudinale Studie durchgeführt, um diese These unterstützen zu können. In der Studie ist Sarah Williams Untersuchungsperson. Sie ist Muttersprachlerin des Englischen, mit Deutsch, Französisch und Italienisch als Zweitsprachen. Sie hat ein Jahr in Frankreich und einen Monat in Italien verbracht, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. In Deutschland hat sie sechs Jahre gewohnt und eine fast-muttersprachliche Beherrschung auf Deutsch erreicht. Nach den Jahren in Deutschland ist sie nach Schweden gezogen, um hier zu arbeiten, und sie will die schwedische Sprache lernen (Williams & Hammarberg, 1997:11-12).

Die zwei Rollen, die die Erst- und Zweitsprachen in der L3-Produktion übernehmen können, sind *supplier role* und *instrumental role*. Die intrasprachliche *supplier* Rolle bezeichnet die Rolle der Sprache, die Wörter und ihre Bestandteile aus der einen Sprache in die andere

ausleihen. Die instrumentale Rolle übernimmt die Sprache, in der der Sprecher metalinguistische Kommentare macht.

Williams & Hammarbergs Ergebnis war, dass die Muttersprache (Englisch) eher für metalinguistische Kommentare, in einer instrumentalen Rolle, verwendet wurde. Deutsch (L2) wurde für Wortmaterialien verwendet, in *supplier* Rolle. Dies erklären sie damit, dass die Einteilung der Rollen sich auf verschiedene Faktoren beziehen. Die instrumentale Rolle bezieht sich auf die Identifikation des Sprechers mit einer spezifischen Sprache. Die Rolle der *supplier* bezieht sich auf Sprachfertigkeit, Typologie, Aktualität, und den Status der L2. Die Sprache, in der man alle vier Kategorien am besten beherrscht, wird *default supplier language* genannt.

Williams & Hammarberg zu Folge ist die Distinktion von instrumentaler und *default supplier* Rolle möglicherweise Beweis dafür, dass einsprachige und mehrsprachige Personen die Sprachen unterschiedlich produzieren.

Wenn Sprachfertigkeit, Aktualität und Typologie gut genug sind, scheint es, als ob die L2 lieber als die L1 in der L3-Produktion aktiviert wird, egal, ob der Sprecher psychotypologische Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen empfindet oder nicht. Vielleicht, weil die Prozesse des Lernens einer L2 und die einer L3 ähnlicher sind als die einer L1 und einer L2. Dann will man vielleicht auch andere Sprachen als die L1 aktivieren, weil die Sprachen fremd sind (Williams & Hammarberg, 1997:31). Diese Fakten halten Williams & Hammarberg als möglicher Beweis dafür, dass einsprachige und mehrsprachige Personen die Sprachen unterschiedlich produzieren.

Laut Cenoz und Mehlhorn hingegen ist Psychotypologie ein wichtiger Faktor bei der Entscheidung, welche Sprache beim Transfer als Quellsprache dienen soll (Cenoz, 2001:8; Mehlhorn, 2014:22). Linguistische Typologie ergibt sich aus den faktischen Gleichheiten, die es zwischen zwei oder mehreren Sprachen gibt (Andersson, 2001:9;11). Psychotypologie ist die von einer Person empfundene Ähnlichkeit zwischen Sprachen (Cenoz, 2001:8). Wer weniger kompetent in der Zielsprache ist, wird mehr aus der Erstsprache transferieren. Das stimmt mit Hammarberg & Williams überein, obwohl Psychotypologie in ihrer Theorie von *supplier role* nur eines der Kriterien ist (Williams & Hammarberg, 1997:31).

Eine Hypothese ist, dass Lerner mehr aus einer Sprache transferieren, die sie gut kennen und häufig verwenden, als aus einer Sprache, die bei ihnen nicht so aktiv ist (Cenoz, 2001:10; Hammarberg 2001:24). Es gibt eine Komplexität im Studium des Lernens von Drittsprachen, weil es so viele Faktoren gibt, die dem Sprachenlernen Einfluss nehmen können. Abgesehen

von Faktoren wie Alter, Dominanz und Kompetenz wirken auch Kenntnisse in anderen Sprachen, wie man die Sprachen gelernt hat und welche Strategien man genutzt hat, um die Sprachen zu lernen ein.

Als Schüler getestet wurden (Mehlhorn, 2014:157), spielte es eine große Rolle für das Lernen, dass sie dachten, dass die betreffenden Sprachen mehr gemeinsam haben als sie eigentlich haben. Jüngere Schüler haben nicht so gute metalinguistische Kenntnisse, weil die metalinguistische Fähigkeit über eine lange Zeit entwickelt wird. Deshalb verwenden sie ihre beiden Sprachen, z.B. Schwedisch und Arabisch, als Quellsprachen für Transfer. Erst später verstehen sie, dass Schwedisch und Deutsch typologisch ähnlicher sind als Deutsch und Arabisch. (Cenoz, 2001:16-17.)

Näher spezifiziert wird dies von Ringbom (2001:60). Laut seiner Studie kommt L2-Transfer in der L3-Produktion häufiger im Bereich Wortschatz vor, wohingegen Semantik und Grammatik oft mehr von der L1 beeinflusst wird. Die empfundenen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, egal ob L1 und L2 oder L2 und L3, die sogenannte Psychotypologie, wirkt auf den Transfer ein (auch Cenoz, 2001:8), und sie spielen beim Wortschatz die größte Rolle. Wenn die betreffenden Sprachen viele verwandte Wörter haben, werden L3-Lerner früh viele Wörter aus der Zweitsprache in der Produktion der Drittsprache verwenden. Finnische Schüler verwenden zum Beispiel lieber Schwedisch als Finnisch als Ressource im Englischlernen, weil Schwedisch und Englisch als ähnlicher empfunden werden. Je besser der Lerner ist und je mehr Kontakt der Lerner zur Zweitsprache hat, umso mehr grammatischer Transfer von der L2 in die L3 wird vorkommen (Cenoz, 2001:10). Lerner machen weniger grammatische Fehler, je mehr sie in Kontakt mit der Zielsprache gewesen sind (Ringbom, 2001:62). Phonologisch wird man von einer Sprache beeinflusst, wenn man oft oder neulich mit der Sprache in Kontakt gewesen ist.

Ringboms Schlussfolgerung ist, dass L2-Transfer in L3-Produktion im Bereich des Wortschatz am häufigsten ist, wo aber semantische Details und Grammatik öfter aus der L1 übernommen werden.

4 Methoden

In diesem Kapitel geht es um das praktische Umsetzen von Ideen in den Unterricht, und um Arbeitsweisen und Methoden, die man im Unterricht verwenden kann. Ich beziehe mich vor

allem auf meine zweite Fragestellung und werde versuchen zu beschreiben, wie man Mehrsprachigkeit als eine Ressource im Unterricht nutzen kann.

Bermejo-Muñoz (vgl. 2014:124) geht in ihrem Artikel vom Unterricht in Spanisch als Fremdsprache in Deutschland aus, und beschreibt, wie man lebensweltliche sowie fremdsprachliche Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht implementieren kann. Verschiedene Vorgehensweisen werden genannt. Erstens die Interkomprehension oder der interlinguale Transfer, das heißt, Verstehen von Sprachen, die man weder formell gelernt noch in der Lebenswelt erworben hat, aber die man dank der Ähnlichkeiten mit einer schon bekannten Sprache doch verstehen kann. Wie Bermejo-Munoz einräumt, funktioniert es am besten mit Sprachen, die aus derselben Sprachfamilie kommen und deshalb ähnlich sind. Über *Interkomprehension* schreibt auch Grit Mehlhorn (2014:149). Obwohl sie Interkomprehension in Beziehung zu Mehrsprachigkeit studiert hat, lag auch andere Aspekte der Interkomprehension im Fokus. Außer von den Schülern wahrgenommenen sprachlichen Ähnlichkeiten wollte man sehen, was den Lernenden das Lernen erleichtert hat bzw. inwiefern Transfer vorgekommen ist. Die Schüler in Mehlhorns Studie (2014:157) wurden dadurch gefördert, dass sie Unterricht in der Muttersprache Deutsch sowie in einer ersten und zweiten Fremdsprache hatten und davon metasprachliches Wissen bekommen hatten. Mehlhorn beschreibt, dass Transfer durch Zurückgreifen auf die Muttersprache, d. h. Deutsch geschieht. Obwohl sprachliche Übereinstimmungen beim Verstehen von Texten in einer unbekanntem Sprache erleichternd sind (ebd.), ist es auch hilfreich, andere Sprachen allgemein schon gelernt zu haben.

Nur bezüglich der Sprachmittlung ergibt sich bei Bermejo-Munoz eine Möglichkeit zum Nutzen von Erstsprachen. Bei Sprachmittlung wird eine Aussage aus einer Sprache in eine andere durch einen Vermittler übertragen. Üblicherweise wird Sprachmittlung zwischen der Zielsprache und der Mehrheitssprache gemacht, aber bei mehrsprachiger Sprachmittlung kann man es anders tun.

Die einzige ganz deutliche Tendenz, die man im Bereich Herkunftssprachenimplementierung im Fremdsprachenunterricht sehen kann, ist das Vergleichen von betreffenden Sprachen (Oomen-Welke, 2014:484-485), und zwar wenn es um unbekannte grammatische Phänomene geht (Bermejo-Muñoz, 2014:127).

Sprachmittlung ist auch nützlich in der Arbeit mit mehrsprachigen Schülern. Aber vor allem

hebt Bermejo-Munoz hervor, dass man verschiedene Sprachen auf allerlei Weisen vergleichen kann. Im Vergleich gibt es keine Einschränkungen, sondern man kann alle mögliche Sprachen verwenden. In Bermejo-Muñoz Unterrichtsplan (2014:129) kommt eine Art von Vergleich vor, indem das neue Kapitel präsentiert wird und die Schüler neue Vokabeln lernen sollen. Sie schreiben die neuen Vokabeln auf, sowohl in der Zielsprache Spanisch als auch auf Deutsch, Englisch und nach Bedarf in einer weiteren Sprache. So bekommen die Schüler eine Möglichkeit, die neuen Wörter mit ihrem vorhandenen Wortschatz zu verknüpfen. Interferenzen, falsche Annahmen von Bedeutung der Wörter wegen Ähnlichkeiten zwischen Wörtern auf die verschiedenen Sprachen, können damit vermieden werden und Inferenzen, d. h. richtige Annahmen dank Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, können genutzt werden (Bermejo-Muñoz, 2014:129).

Ingelore Oomen-Welke (2014:484-485) zählt einige Prinzipien für den DaZ-Unterricht auf, die man aber auch für den DaF-Unterricht verwenden könnte. Hier geht es darum, einen vielsprachigen Deutschunterricht zu entwickeln. Man soll andere Sprachen als die Mehrheitssprache im Klassenzimmer zulassen und anerkennen, wenn Schüler über Sprachen nachdenken und Sprachen vergleichen. Man soll auch die Sprachen der Kinder in den Unterricht einbeziehen und nach ihnen Fragen. Bermejo-Muñoz fügt folgende Sachen hinzu, außer Sprachmittlung, interkomprehensivem Verfahren, und vorgelesenen Fremdsprachen sowohl als Herkunftssprachen:

- 1 Das Sprachwissen sowie das Sprachlernwissen aus den vorgelesenen Fremdsprachen und den Herkunftssprachen soll angewandt werden.
- 2 Verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren werden nicht isoliert eingebracht, sondern mit den Inhalten des Sprachenunterrichts verknüpft.
- 3 Es werden die zentralen Kriterien der Aufgabenorientierung berücksichtigt (z.B. Produktorientierung, authentische Materialien und Kommunikationssituationen, Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen). (Bermejo-Muñoz, 2014:128)

Die mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren und das Sprach- und Sprachlernwissen aus vorgelesenen und Herkunftssprachen implementiert Bermejo-Muñoz in ihrem Unterrichtsplan in verschiedenen Aufgaben (2014:129-130). In einer Aufgabe sollen die Schüler Interviews mit Personen mit Migrationshintergrund hören und aus dem Interview Informationen nehmen, die einige vorbereitete Fragen beantworten. Sie sollen die Informationen zusammenstellen

und nachher auf Spanisch ihren Mitschülern präsentieren. Die Interviews können sie in irgendeiner Sprache hören, d.h., in ihrer Herkunftssprache oder eine andere, vorgelernte Sprache (Deutsch und Spanisch sind ausgeschlossen). Die Vorteile mit dieser Vorgehensweise sind, dass mehrsprachige Schüler oft mündlich und beim Hören stark in ihren Herkunftssprachen sind, aber manchmal schwächer, wenn es um das Schreiben und Lesen geht (Bermejo-Muñoz, 2014:130). Diese Übung fördert die LA indem man die von den Schülern gewählten Sprachen diskutieren kann.

Dann beschreibt Bermejo-Muñoz ein Modul, in dem sich die Schüler kreativ ausdrücken sollen (2014:130). Sie werden gebeten, einen Text eines Liedes auf eine Sprache umzuschreiben, die sie beherrschen. Es muß nicht korrekt sein, aber sie werden dazu ermutigt, alle ihre Sprachen zu verwenden. So kann das Sprachenbewusstsein noch gestärkt werden, und man kriegt noch eine Grundlage für eine Mehrsprachigkeitsdiskussion.

Hufeisen präsentiert Belege dafür, dass ein Lerner, der schon eine Fremdsprache gelernt hat, eine dritte Sprache anders lernt als derjenige, der eine erste Fremdsprache lernt (Hufeisen, 2014:386). Aus den Ergebnissen, die Hufeisen präsentiert, zieht sie einige Schlussfolgerungen, die eine praktische Bedeutung für den Unterricht haben könnte.

Hufeisen (2014:389) präsentiert im Anschluss an ihre lerntheoretischen Überlegungen (vgl. oben, Kapitel 3.1) einige Schlussfolgerungen mit Bezug auf die Unterrichtsgestaltung. Sie ist der Ansicht, dass Curricula alle Zielsprachen umfassen und eine multilinguale Haltung vertreten sollten. Um mehr sprachenübergreifend zu arbeiten können Lehrkräfte in verschiedenen Sprachen gemeinsame Termini verwenden und Phänomene, die für sämtliche Sprachen gemeinsam sind, übergreifend unterrichten, vielleicht in der Form einer allgemeinen Sprachdidaktik.

Mit Hinweis auf den DaF-Unterricht gibt Hufeisen Beispiele von z.B. Lehrmaterialien aus Schweden. Ihrer Meinung nach haben DaF-Lehrwerke häufiger als DaZ-Lehrwerke Parallele zu anderen gelernten Fremdsprachen.

Das, was der/die Lehrer/-in tun kann, laut Hufeisen, ist die Schüler dazu anzuleiten, ihre gesamten Sprachkenntnisse beim Sprachlernen zu verwenden. Sie können mehrsprachige Wörterlisten erstellen, und beim Sprachenvergleichen nicht nur zwei Sprachen verwenden, sondern alle Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen (vgl. 2014:389-390).

5 Diskussion

Mit der vorliegenden Literatur als Hintergrund werde ich in diesem Teil die Themen weiterentwickeln und versuchen, meine Fragen zu beantworten. Zuerst werde ich meine erste Fragestellung diskutieren und dann die zweite. Ich werde versuchen, die Theorie zu konkretisieren und mit meinem zukünftigen Unterricht zu verknüpfen.

5. 1 Welche Vorteile hat man als mehrsprachiger Lerner von Sprachen?

Wenn Schüler mehrere Erstsprachen haben (oder andere Fremdsprachenkenntnisse), sollte der Lehrer den Schülern dazu anleiten, ihre gesamten Sprachkenntnisse beim Sprachenlernen zu verwenden. Wenn man den Prinzipien von Oomen-Welke folgt, ergibt sich, dass der Unterricht und der Lehrer ziemlich flexibel sein muss. Irgendwie muss man also den Unterricht so planen, dass Flexibilität ermöglicht wird. Um auf die Ideen der Schüler aufgreifen zu können, muss man zum Beispiel eine offene Haltung haben, und nicht nur wenn es am besten passt, sondern fast immer. Ideen von den Schülern kommen nicht immer zu gelegener Zeit.

Bermejo-Muñoz Tipps sind einfacher in einen Unterrichtsplan einzubinden. Hier geht es eher um ein grundsätzliches Verfahren, die man schon beim Planen einer Unterrichtsstunde oder -sequenz benutzen kann. Oomen-Welke beschreibt eher ein Verhalten, wohinhegen Bermejo-Muñoz einige relevante Grundlagen für ein mehrsprachigkeitsförderndes Unterrichtsplanen zur Verfügung stellt.

Dass es viele Vorteile von Mehrsprachigkeit beim Lernen einer weiteren Sprache gibt, sollte deutlich sein. Die Komplexität der Mehrsprachigkeit kann als ein Nachteil gesehen werden. Rein linguistisch hat ein mehrsprachiger Lerner schon zwei Sprachen, die im Lernen stören können und zu Interferenzen führen können. Die Entwicklung von funktioneller Mehrsprachigkeit ist ein komplexer Prozess, der viel Arbeit fordert, um erfolgreich zu werden.

Um funktionelle Mehrsprachigkeit zu erreichen und zu vermeiden, dass die Vielfalt von Sprachen zu Verwechslungen führt, muß man bewusst damit arbeiten. Vielleicht wird es immer zu Verwechslungen durch negativen Transfer kommen, weil das Sprachsystem einfach so ist, aber vielleicht kann man irgendwas in seinem Verhalten verändern, damit die Zahl von Verwechslungen gesenkt werden kann. Ich glaube, dass man alle die verschiedenen Sprachen für sich entwickeln und eine Identität in jeder Sprache zu Stande bringen muss. Je besser eine Person in jeder Sprache ist, umso besser kann er/sie vielleicht die Sprachen von einander

trennen, auch unterbewusst, in fließendem Gespräch. Noch einmal muss die Bedeutung der Muttersprache unterstrichen werden. Ohne eine gut entwickelte Kompetenz in der Muttersprache kann man vielleicht nur eine wenig funktionelle Mehrsprachigkeit erreichen und es kann zu sprachlichen Verwechslungen kommen.

5. 2 Die Rolle der Erstsprache beim Fremdsprachenerwerb

Die zweisprachigen Schüler in Ó Laoires Studie (2001) meinten, dass sie einfacher Sprachen gelernt haben, weil sie zweisprachig sind, wohingegen einsprachige Schüler meinten, dass die erlernten Irischkenntnisse ihnen nicht helfen konnten. Ó Laoires Ergebnisse zeigen vielleicht vor allem, dass die Einstellung zum Sprachenlernen wichtig ist, und dass Zweisprachigkeit möglicherweise die Einstellungen von Lernern verbessert.

Das, was die mehrsprachigen Schüler ihren Klassenkameraden bezüglich Einstellungen beibringen können, ist diese Auffassung, dass Sprachen gelernt zu haben, eine Ressource ist. Das muß man auch als Lehrer hervorheben, und die vielen Vorteile der Mehrsprachigkeit zeigen. Ich glaube, dass eine mehrsprachigkeitsfördernde Atmosphäre A und O ist, um die Schüler dazu anzuleiten, ihre Sprachen als etwas Positives zu sehen und diese Auffassung bei anderen Schülern zu verbreiten. Einstellungen sind also wichtig für den Erfolg eines Lerner, und ist ein Vorteil, den Mehrsprachige häufig haben, und den sie mit den anderen Schülern teilen können.

Die zweisprachigen Schüler betonen, dass ein vereinfachender Faktor der Zweisprachigkeit ist, dass sie die Verbindungen zwischen Sprachen allgemein und Deutsch (L3) und Irisch (L1) spezifisch einfacher sehen konnten. Königs sagt, dass rezeptive Fähigkeiten in einer Fremdsprache und gute Kenntnisse in der Muttersprache verknüpft sind, besonders wenn die Sprachen ähnlich und/oder verwandt sind. Königs (2015:7) erwähnt auch Sprachtypologie als eine Quelle für erfolgreiche Strategien beim Sprachenlernen. Vor allem wenn zwei Sprachen typologisch gleich sind, sollte man vieles zwischen den Sprachen übertragen können. Königs verdeutlicht, dass seine Studie empirisch unzuverlässig ist, und Ó Laoires Studie ist keineswegs umfassend, aber eine Tendenz kann man trotzdem sehen.

Hat ein Lerner von Deutsch mit Niederländisch als Muttersprache einen Vorteil gegenüber einem Schüler, der Japanisch als Muttersprache hat? Wahrscheinlich ja, bezüglich Wortschatz, Schreiben, gewisse grammatische Strukturen und Ähnliches. Ich glaube, dass es Vorteile gibt, die man im Sprachenlernen als Mehrsprachiger hat, mit welcher Muttersprache oder Erstsprache auch immer. Es sind Vorteile, die mit sprachlichen Ähnlichkeiten zu tun

haben. Königs geht auch auf Sprachtypologie ein und verknüpft rezeptive Fähigkeiten mit Muttersprachenkenntnissen, wenn die Muttersprache der Fremdsprache sehr ähnlich (und verwandt) ist. Aber – inwiefern sollte man die Muttersprache/-n im Klassenzimmer verwenden und in den Unterricht einführen? Ein häufiges Argument dafür, dass man die Muttersprache so wenig wie möglich im Fremdsprachenunterricht sprechen soll, ist, dass der durchschnittliche Schüler fast nur im Klassenzimmer in Kontakt mit der Sprache kommt. Deshalb muss man, meinen manche, so weit wie möglich nur die zu erlernende Sprache im Klassenzimmer sprechen, um die Zeit am besten zu nutzen. Ich glaube aber, dass man eine Balance finden kann, wo man die Vorteile der Muttersprachen nutzt, was auch für die Fremdsprache spricht. Ohne Zugang zur Muttersprache kann ein Schüler sowieso nicht ebenso gut lernen, wie wenn er auf die Muttersprache zurückgreifen darf. Auch mit Hinweis zu Selinkers Theorie der Interimssprache kann man die Rolle der Muttersprache hervorheben. Die Theorie besagt, dass das Zurückgreifen auf die Muttersprache eine gute Strategie beim Lernen einer Fremdsprache ist (Axelsson, 2013:552-553). Deshalb müssen Lerner mit Migrationshintergrund sowohl ihre Erstsprache als auch die unbekanntere Sprache zur selben Zeit weiterentwickeln. Muttersprachenunterricht für Schüler mit Migrationshintergrund ist ebenso wichtig wie Zweitsprachenunterricht.

5. 3 Wie kann man den Unterricht an mehrsprachige Schüler besser anpassen, damit alle Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen entwickeln dürfen und vielleicht sich gegenseitig auch etwas beibringen können?

Brita Hufeisen hat zum Teil Recht, wenn sie behauptet, dass schwedische DaF-Lehrmittel besser andere Sprachen als Schwedisch wahrnehmen. Ich würde aber sagen, dass es vor allem Englisch ist, mit dem man vergleicht und in den Unterricht einbezieht. Ich glaube, dass der Grund dafür ist, dass man oft bekannte Beispiele zeigt („Schau mal, wie ähnlich schwedische, deutsche und englische Wörter sind!“), statt offene Fragen zu stellen („Kennst du irgendeine andere Sprache, in der man auch verschiedene Kasus hat?“). Immer noch herrscht Monolingualismus im Deutschunterricht. Selbstverständlich will man die Gleichheiten zwischen den germanischen Sprachen Schwedisch, Englisch und Deutsch hervorheben, aber wenn Psychotypologie eine größere Rolle spielt, muss man vielleicht nicht nur innerhalb der

germanischen Sprachengrenzen bleiben, sondern man kann auch andere Sprachen einbeziehen.

Man soll das Wissen der Schüler sowohl Sprachenlernen als auch sprachliche Phänomene betreffend ausnutzen. Man soll die mehrsprachigkeitsfördernden Methoden mit den Unterrichtsinhalten verknüpfen. Zum Beispiel dadurch, dass die Schüler konkrete Beispiele von sprachlichen Fragen in den Unterricht bringen. Da die Lehrkraft nicht alle Sprachen kennt, muß er/sie eher Berater sein als allwissender Lehrer. Die autoritäre Lehrerrolle ist eher ein Konzept, das in die Geschichte gehört, und hier ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich das in der Praxis manifestiert. Hier muß man als Lehrer den Schülern die Kontrolle überlassen und sich darauf verlassen, dass das, was sie sagen, stimmt. Die Kinder übernehmen damit Verantwortung für ihr Lernen und entwickeln somit ihre Fähigkeit, selbstständig zu lernen. Die Lehrperson stellt ihrerseits theoretische Kenntnisse zur Verfügung, darüber, wie Sprachen verwandt sind, welche Wortbildungs- und Lehnwortmustern es gibt, kurz gesagt die Kenntnisse, die die Sprachkenntnisse der Schüler miteinander in Verbindung bringen können.

Interkomprehension scheint eine gute Möglichkeit zu sein, um Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubauen, vor allem wenn die Erstsprache und/oder die Zweitsprache mit der Zielsprache verwandt sind. Wenn die Sprachen nicht verwandt sind, was für viele der mehrsprachigen Schüler in der schwedischen Schule gilt, ist Interkomprehension wenig nützlich, da die Methode zum großen Teil auf Sprachverwandtschaft basiert. Von den zehn häufigsten Muttersprachen, die im Muttersprachenunterricht in Schweden im Schuljahr 2014-2015 unterrichtet wurden war nur eine eine germanische Sprache, sechs der Sprachen (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch; Persisch, Polnisch, Spanisch und Albanisch) sind indoeuropäisch aber ziemlich weit vom Deutschen entfernt. Die allerhäufigste Muttersprache – Arabisch – gehört gar nicht zu den indoeuropäischen Sprachen. Wenn man bedenkt, dass die mehrsprachigen Schüler in einer Deutschklasse diese Sprachen kennen, ist Interkomprehension vielleicht nicht die beste Alternative.

Aber kann LA eine mögliche Alternative zu reiner Interkomprehension sein? Wie Jessner (2006:14) meint, kann man sich auf die Sprachsysteme der L1 und/oder L2 stützen, wenn man eine weitere Sprache lernt, was sich auf Sprachbewusstheit bezieht.

Die Interkomprehension scheint offenbar eine gute Möglichkeit von Mehrsprachigkeit zu sein. Es funktioniert aber am besten mit Sprachen aus derselben Sprachfamilie.

Sprachmittlung (Bermejo-Muñoz, 2014:127) ist auch nützlich in der Arbeit mit mehrsprachigen Schülern. Aber vor allem hebt Bermejo-Munoz hervor, dass man verschiedene Sprachen auf allerlei Weisen vergleichen kann (auch Oomen-Welke, 2014:485). Im Vergleichen gibt es keine Einschränkungen, sondern man kann alle mögliche Sprachen verwenden.

Bermejo-Muñoz' Verfahren, wo Schüler neue Vokabeln in anderen Sprachen als der Mehrheitssprache und der Fremdsprache aufschreiben, ist eine gute und leicht brauchbare Methode für Mehrsprachigkeit im Unterricht. Es muss wahrscheinlich ein Teil eines größeren Plans sein, damit den Schülern deutlich wird, warum sie es tun und warum sie ihre Muttersprache verwenden dürfen, aber wenn das klargemacht wird, kann es sehr gut funktionieren.

Vergleiche zwischen Sprachen können unterschiedlich gemacht werden. Konkret kann man, außer der deutlichen Methoden oben, laufend Sprachen vergleichen, indem man den gewöhnlichen Unterricht durchführt. Kommt ein Wort auf, das Wörtern in anderen Sprachen ähnelt, kann man alle Schüler offen fragen, ob sie irgendeine Sprache kennen, wo es ein ähnliches Wort gibt. Hoffentlich tauchen viele Antworten auf, entweder „typologisch richtig“ (die Wörter sind verwandt) oder „typologisch falsch“ (die Wörter sind nicht verwandt, sondern die Ähnlichkeiten sind reiner Zufall). Ungeachtet der Ergebnisse hat man eine Diskussion gestartet und alle Sprachen gleich behandelt.

So wie Cenoz (2001:16-17) es beschreibt, scheint es, als ob jüngere Lerner mehr aus der Sprache holen würden, die sie als die Sprache mit den meisten Gemeinsamkeiten mit der Zielsprache empfinden, und das muß nicht unbedingt Schwedisch oder Englisch sein, sondern es kann ebenso Persisch oder Türkisch sein, ehe der Schüler eine metalinguistische Bewusstheit entwickelt hat. In meinem Unterricht könnten diese Fakten dazu führen, dass Schüler mangelhafte Übersetzungen machen würden und die falschen Wörter sagen, weil sich diese Wörter auf Transfer aus einer nicht verwandten Sprache zurückzuführen sind. Es würde also wahrscheinlich viele Fehler geben. Um diese Fehler zu kompensieren, ist es wahrscheinlich, dass ich mehr dafür hätte arbeiten müssen, dass die Schüler ihre metalinguistische Bewusstheit entwickeln. Ich würde auch über Sprachtypologie aufklären müssen, damit sie verstehen würden, was wahrscheinlich richtig und wahrscheinlich falsch ist. Ich als Lehrerin muß mit meinem Unterricht die negativen Folgen der Psychotypologie kompensieren.

6 Schluss

Ein mehrsprachiger Schüler findet sowohl Probleme als auch Vorteile, wenn er eine fremde Sprache lernt. Unter den Vorteilen sind lexikalische Innovation, Sprachbewusstheit und eine gute Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen. Ein möglicher Nachteil ist, dass die Beherrschung von vielen Sprachen zu Verwirrung führen kann. Es ist wichtig, dass die Lehrkraft bewusst damit arbeitet, die Vielfalt von Sprachen in einem Lerner zu verdeutlichen, damit er das Beste daraus machen kann.

Die Erstsprache der Schüler wirkt einigermaßen darauf ein, wie einfach der Schüler die neue Sprache erwirbt. Sprachtypologie kann darauf einwirken, wie schnell man eine Sprache lernt, und wahrscheinlich ist es einfacher, wenn die Sprachen ähnlich sind. In Schweden sind die meisten der gewöhnlichsten Zweitsprachen in der Schule nicht indoeuropäisch und mit Deutsch wenig verwandt. Deshalb sind Verwandtschaftsbeziehungen von Sprachen wahrscheinlich nicht eine gute Lösung für Schüler, die ihre Mehrsprachigkeit nutzen wollen. Mehrsprachig zu sein kann auch bedeuten, dass man eine offenerere Einstellung zum Sprachenlernen hat, was vereinfachend für das Lernen sein kann, und zu einer metasprachlichen Bewusstheit führen kann, die dem Lerner das Lernen noch mer erleichtert. Ferner habe ich in dieser Arbeit festgestellt, dass ein Lerner aus verschiedenen Sprachen transferiert, und dass die Funktion der Sprache beim Transfer auf verschiedenen Faktoren beruht. Ich habe keine konkreten Beispiele gefunden, welche praktischen Folgen aus der Ausgangslage mit verschiedenen, mit dem Deutsch verwandten oder nicht verwandten, Sprachen kommen.

Man kann Sprachen vergleichen. Wenn man Sprachen vergleicht, dürfen alle Schüler alle ihre Sprachen in den Unterricht mitnehmen und verwenden.

Es gibt Forschungsbedarf zu diesem Thema allgemein; es gibt keine Forschung zu schwedischen Umständen, wie schwedische mehrsprachige Schüler eine fremde Sprache lernen. Die Studien, die ich verwendet habe, sind alle über die Stellung in anderen Ländern geschrieben, und ich habe die Ergebnisse auf die schwedischen Bedingungen übertragen. Das, was ich in der *Examensarbete 2* machen könnte, ist vielleicht eine Literaturstudie über Lehrmittel in Deutsch als Fremdsprache in Schweden und der Mehrsprachigkeit.

7 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2014). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 3-16). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9).
- Andersson, L. (2001). *Språktypologi och språksläktskap*. (4. uppl.) Stockholm: Liber.
- Axelsson, M. Flerspråkighet och lärande. In: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) (S. 547-577). Lund: Studentlitteratur. 2013.
- Bermejo Muñoz, S. (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (red.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (S. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chlosta, C., Schäfer, A., S. Baur, R. (2014). Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 265-279). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolingualen Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (red.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (S. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2014). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. In: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) (S. 27-84). Lund: Studentlitteratur.
- Hufeisen, B. (2014). Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 385-395). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9).
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Königs, F. G. (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd- sprachenunterricht* 20: 2, 5-14. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.
- Luchtenberg, S. (2014). Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 107-117). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9).
- Mehlhorn, G. (2014), Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 148-168. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Mehlhorn.pdf>.
- Ó Laorie, M. Balanced Bilingual and L1-Dominant Learners of L3 in Ireland. In Cenoz, J. (red.) (2001). *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Oomen-Welke, I. (2014). Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 479-492). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9).
- Spöttl, C. Expanding Students' Mental Lexicons. A Multilingual Student Perspective. In Cenoz, J. (red.) (2001). *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Ringbom, H. Lexical Transfer in L3 Production. (2001). In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (red.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (S. 59-68-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1997). *L1 and L2 influence in L3 production: evidence from language switches*. Stockholm: Univ., Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Internetseiten

- Association for Language Awareness. (Ohne Jahr). *About*. Gelesen 2016-03-09, unter http://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Europäische Kommission. (2006). *Eurobarometer Spezial 243 / Welle 64.3 – TNS Opinion & Social. "Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung"*. Gelesen 2016-03-09, unter http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf
- Europäische Kommission. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union*. Gelesen 2016-03-01, unter http://ec.europa.eu/dgs/translation/translating/multilingualism/index_de.htm
- Nationalencyklopedien. (2016). *Modersmålsundervisning*. Gelesen 2016-03-01, unter

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/modersmålsundervisning>

Skolverket. (2016). *Modersmålet en resurs*. Hämtad 2016-02-12 från

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/matematik/relationer-larande/modersmalet-1.125655>

Skolverket. (2011). *Skolor och elever i grundskolan läsåret 2014/15*. Gelesen 2016-02-12,

unter <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever>

Skolverket. (2014). *Språklig mångfald en resurs för alla*. Hämtad 2016-02-12, från

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/relationer-larande/spraklig-mangfald-en-resurs-for-alla-1.215135>