

# **Université du Luxembourg**

Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales  
Bachelor en Sciences de l'Éducation (Bachelor professionnel)

## **Translanguaging: Auswirkungen auf den Spracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen**

Seniha Beckovic

unter der Begleitung von: Prof. Dr. Sabine EHRHART

Zweitgutachter: Dozentin Jeanne LETSCH

Bachelorarbeit

2023/2024

## Eidesstattliche Erklärung

Titel der Arbeit: Translanguaging: Auswirkungen auf den Spracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen

Abgabesemester: SS 23/24

Name, Vorname des Verfassers bzw. der Verfasserin:

BECKOVIC Seniha

Matrikel-Nummer: 0190948619

„Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gemäß der im Studiengang *Bachelor en Sciences de l'Education* üblichen APA-Norm gekennzeichnet.“

Ort, Datum: Rümelingen, den 23. Mai 2024

Unterschrift:

Handwritten signature of Seniha Beckovic in black ink, written in a cursive style.

## Zusammenfassung

Die vorliegende theoretische Bachelorarbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen von Translanguaging auf den Zweit- und Drittspracherwerb. Der Begriff „Translanguaging“ bezeichnet ein pädagogisches Konzept sowie eine sprachliche Praxis, die davon ausgeht, dass jeder Mensch über ein einziges sprachliches Repertoire verfügt und nicht für jede einzelne Sprache separate Speicher hat. In Abhängigkeit vom Kontext werden unterschiedliche Merkmale des sprachlichen Repertoires aktiviert, um eine erfolgreiche Kommunikation und Wissensaneignung zu gewährleisten. Im Rahmen der vorliegenden systematischen Vergleichsanalyse wird untersucht, inwiefern sich die pädagogische Praxis auf den Fremdspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen auswirkt. Dazu werden die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse der letzten zehn Jahre einer detaillierten Analyse unterzogen. Die Ergebnisse vielseitiger Studien aus unterschiedlichen Ländern, die in dieser Arbeit berücksichtigt wurden, legen nahe, dass Translanguaging den Zweit- und Drittspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen auf mehreren Ebenen fördern kann. In der Konsequenz wird Translanguaging also als pädagogische Chance und vielversprechendes Werkzeug für den Sprachenunterricht zusammengefasst und angesehen.

**Schlüsselwörter:** Translanguaging, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Sprachrepertoire, Grundschule, Sekundarschule, Zweitsprache, Drittsprache

## Résumé

Le présent travail théorique de bachelier porte sur les effets du translanguaging sur l'acquisition d'une deuxième et d'une troisième langue. Le terme "translanguaging" désigne un concept pédagogique ainsi qu'une pratique linguistique qui part du principe que chaque personne dispose d'un seul répertoire linguistique et n'a pas de mémoire séparée pour chaque langue. En fonction du contexte, différentes caractéristiques du répertoire linguistique sont activées afin de garantir une communication et une acquisition de connaissance réussies. Dans le cadre de la présente analyse comparative systématique, nous examinons dans quelle mesure la pratique pédagogique a un impact sur l'acquisition d'une langue étrangère par les enfants et les adolescents de l'école primaire. Pour ce faire, les résultats de la recherche scientifique des dix dernières années sont soumis à une analyse détaillée. Les résultats d'études variées menées dans différents pays et prises en compte dans ce travail suggèrent que le translanguaging peut favoriser l'acquisition d'une deuxième et d'une troisième langue chez les enfants et les adolescents du primaire à plusieurs niveaux. En conséquence, le translanguaging est résumé et considéré comme une opportunité pédagogique et un outil prometteur pour l'enseignement des langues.

**Mots-clefs** : Translanguaging, multilinguisme, acquisition du langage, répertoire linguistique, école primaire, école secondaire, deuxième langue, troisième langue

## **Danksagungen**

An dieser Stelle möchte ich allen, die mich während der Erarbeitung meiner Bachelorarbeit unterstützt und motiviert haben, meinen Dank aussprechen.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Dr. Sabine Ehrhart, die meine Arbeit betreut und begutachtet hat. Ihre fachliche Expertise sowie Ihre wertvollen Hinweise waren für das Gelingen meiner Arbeit von unschätzbarem Wert. Besonders dankbar bin ich für die konstruktive Kritik und das entgegengebrachte Vertrauen in meine Fähigkeiten und Stärken, die mich stets motiviert und angespornt haben.

Ich danke Frau Jeanne Letsch, die sich als Zweitgutachterin die Zeit nimmt, meine Bachelorarbeit zu lesen und zu bewerten.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Eltern, meinen Geschwistern und Amra M., die mich bedingungslos unterstützt haben und mir stets mit großem Engagement und Geduld zur Seite standen. Während meines gesamten Studiums und insbesondere während der Erstellung dieser Arbeit haben sie mir stets den Rücken gestärkt und mir Kraft und Zuversicht gegeben.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Kommilitoninnen und engen Freundinnen bedanken. Die zahlreichen Gespräche und der Austausch haben wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen.

Seniha Beckovic,

Rümelingen, 23.05.2024



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Mehrsprachigkeit und Translanguaging</b> .....	<b>11</b>
2.1	<b>Mehrsprachigkeit</b> .....	<b>11</b>
2.1.1	Definition .....	11
2.1.2	Typen der Mehrsprachigkeit.....	12
2.1.3	Interdependenz-Theorie .....	13
2.2	<b>Translanguaging</b> .....	<b>15</b>
2.2.1	Languaging .....	15
2.2.2	Definition und Konzept des Translanguaging.....	15
2.2.3	Entstehung und Ursprung der Theorie.....	18
2.2.4	Ziele des Translanguaging.....	19
2.2.5	Codeswitching - Definition .....	21
2.2.6	Translanguaging und Codeswitching im Vergleich .....	22
2.2.7	Translanguaging als pädagogischer Ansatz und translinguale Unterrichtspraxis ...	24
2.2.8	Multilinguale Bildung .....	25
2.2.9	Potenzielle Vorteile von Translanguaging.....	26
2.2.10	Potenzielle Grenzen von Translanguaging.....	27
2.3	<b>Zwischenfazit</b> .....	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>Spracherwerb</b> .....	<b>31</b>
3.1	<b>Theoretische Grundlagen des Spracherwerbs</b> .....	<b>31</b>
3.1.1	Zweit- und Drittspracherwerb .....	32
3.1.2	Theorien des Spracherwerbs .....	33
3.1.3	Prozesse des Zweitspracherwerbs .....	35
3.1.4	Rolle der Erstsprache für den Spracherwerb.....	37
3.2	<b>Einflussfaktoren auf den Spracherwerb</b> .....	<b>39</b>
3.2.1	Individualfaktoren .....	39
3.2.2	Sozioökonomische Faktoren .....	40
3.2.3	Kontextuelle Faktoren.....	40
3.3	<b>Simultaner und sukzessiver Spracherwerb</b> .....	<b>41</b>
3.4	<b>Sprachliches und metalinguistisches Bewusstsein</b> .....	<b>42</b>
3.5	<b>Zwischenfazit</b> .....	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>Methodik</b> .....	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>Aktueller Forschungsstand</b> .....	<b>47</b>
5.1	<b>Studien</b> .....	<b>47</b>
5.2	<b>Zusammenfassung der Erkenntnisse der Studien</b> .....	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>57</b>
6.1	<b>Übertragung auf den luxemburgischen Kontext</b> .....	<b>65</b>
<b>7</b>	<b>Schlussfolgerung und Ausblick</b> .....	<b>67</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>69</b>
<b>9</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>75</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

<b>Abbildung 1:</b> Cummins Eisbergmodell.....	15
<b>Abbildung 2:</b> Übersicht über das Erwerbskontinuum.....	44

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1:</b> Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	58
---	----

# 1 Einleitung

Das Großherzogtum Luxemburg zeichnet sich durch seine bemerkenswerte Sprachenvielfalt aus, die im beruflichen, gesellschaftlichen, privaten und schulischen Kontext stark zu erkennen ist. Hier offenbart sich, wie es Ingrid Gogolin beschrieb, eine „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, die den alltäglichen Gebrauch von mehr als einer Sprache bezeichnet (Gogolin, 2010, S.544). Rund 170 Nationalitäten sind in den knappen zweieinhalb tausend Quadratmeter vertreten und genau diese Diversität und die daraus resultierende Mehrsprachigkeit zeichnen die Identität des Landes aus (Apropos, 2022). Die linguistische Diversität, die bereits auf die drei Landessprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch zurückzuführen ist, erfordert eine effektive mehrsprachige Bildung, um den Schüler\*innen des Landes zu ermöglichen, diese Vielfalt zu nutzen und flexibel mit den unterschiedlichen Sprachen umzugehen. Gemäß der statistischen Ergebnisse der Volkszählung im Jahr 2021, die vom Statistikamt STATEC durchgeführt wurde, ist der Prozentsatz der Menschen, die Luxemburgisch sprechen, seit 2011 von 71 % auf 61 % gesunken. Darüber hinaus, sprechen vier von zehn Menschen auf ihrem Arbeitsplatz oder zu Hause kein Luxemburgisch, sondern eine andere Sprache (STATEC, 2021). Diese sprachliche Realität bestätigt, dass Luxemburg kein monolinguales Land, sondern in erster Linie ein Land mit mehrsprachiger Identität ist (STATEC, 2021). Dabei begrenzt sich die Verbreitung der Mehrsprachigkeit nicht nur auf Luxemburg, sondern sie ist mittlerweile überall auf der Welt erkennbar. In einigen Ländern oder Regionen mehr oder weniger als in anderen. Aus diesem Grund ist es für Lehrkräfte und zukünftige Lehrpersonen, wie mich, von entscheidender Bedeutung, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung den Erwerb aller Schulsprachen optimieren kann. Dabei ist zu eruieren, welche mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte und Praktiken sich hierfür am vorteilhaftesten erweisen. In diesem Zusammenhang erscheint Translanguaging als Sprachtheorie und -praxis, die eine bewusste

Integration und Nutzung mehrerer Sprachen im Unterricht umfasst, als eine interessante und vielversprechende Forschungsperspektive, die einer eingehenderen Untersuchung würdig ist.

Diese theoretische Bachelorarbeit widmet sich also der Untersuchung des Konzeptes Translanguaging und geht folgender Frage nach: *„Welche Auswirkungen hat Translanguaging im schulischen Kontext auf den Zweit- und Drittspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen?“*.

Ziel dieser Arbeit ist es, die theoretischen Grundlagen zum Translanguaging tiefgründig zu analysieren, um zukünftige Türen zu empirischen Forschungen zu eröffnen. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit, um eine theoretische Bachelorarbeit handelt, werden ausschließlich bestehende Forschungsergebnisse und theoretische Fachliteratur als Grundlage verwendet. Dabei wird die Relevanz der literarischen Inhalte mit einer kritischen Perspektive abgewogen und zusammengesetzt, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Darüber hinaus, ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit einen konstruktiven Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion in diesem Fachgebiet zu leisten und einen neuen Blickwinkel auf die Sprachtheorie zu präsentieren. Dadurch soll ein Fortschritt im Verständnis des Themas oder eine Anregung für zukünftige Forschung ermöglicht werden.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden zunächst relevante Begrifflichkeiten und Konzepte der Mehrsprachigkeit und des Translanguaging erläutert. Dabei wird insbesondere Translanguaging im Vergleich zum Code-Switching und im pädagogischen Kontext genauer analysiert. Im zweiten Kapitel erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Prozess des Spracherwerbs und dessen Einflussfaktoren. Das dritte Kapitel widmet sich einer Darstellung des aktuellen Forschungsstandes, indem unterschiedliche Befunde zu den Auswirkungen von Translanguaging auf den Spracherwerb präsentiert und erklärt werden. Anschließend erfolgt eine Analyse und Diskussion der bestehenden Forschungsergebnisse.

## **2 Mehrsprachigkeit und Translanguaging**

Das vorliegende Kapitel widmet sich der terminologischen Klärung diverser Facetten im Kontext der Thematiken „Mehrsprachigkeit“ und „Translanguaging“. Darüber hinaus, erfolgt eine präzise Erklärung relevanter Begrifflichkeiten, die für die adäquate Beantwortung der Forschungsfrage unerlässlich sind.

### **2.1 Mehrsprachigkeit**

Die Erläuterung des Konzepts „Translanguaging“ erfordert zunächst eine detaillierte Analyse ausgewählter Aspekte der Mehrsprachigkeit. Diese dient der Erleichterung des Verständnisses der späteren Schwerpunkte der Arbeit.

#### **2.1.1 Definition**

Weltweit gibt es mehr mehrsprachige Menschen als einsprachige. Dementsprechend kann man behaupten, dass Mehrsprachigkeit die Norm und Einsprachigkeit die Ausnahme ist (Riehl, 2006). Mehrsprachigkeit, auch Multilingualismus genannt, gewinnt in der heutigen Welt immer mehr an Bedeutung. Die sprachliche Diversität Luxemburgs verleiht diesem Themenfeld dabei eine besondere Signifikanz.

Mehrsprachigkeit wird im Allgemeinen verstanden als der Erwerb mehrerer Sprachen, der gleichzeitig oder nacheinander, im Unterricht oder außerhalb der Schule, stattfinden kann (Cenoz & Genesee, 1998). Im Jahr 2007 definiert die Europäische Kommission die Mehrsprachigkeit als Fähigkeit von Einzelpersonen, Gesellschaften oder Institutionen, im Alltag regelmäßig mehr als eine Sprache zu verwenden, um Kommunikation zu ermöglichen. Unter Multilingualismus versteht man üblicherweise mehr als zwei Sprachen, nichtsdestotrotz kann Bilingualismus, der letzten Definition nach, auch als Teil von Multilingualismus betrachtet werden (Cenoz, 2009).

Es ist wichtig zu betonen, dass Mehrsprachigkeit für ein Individuum oder für eine ganze Gesellschaft kennzeichnend sein kann. Beide Fälle werden in den folgenden Abschnitten genauer analysiert.

### **2.1.2 Typen der Mehrsprachigkeit**

- Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezeichnet die sprachliche Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft. Hier kann man sowohl über soziale Mehrsprachigkeit, wo unterschiedliche Sprachen verschiedene Funktionen haben, sowie über territoriale Mehrsprachigkeit sprechen. Die Letztere verweist auf die Koexistenz mehrerer Sprachen in einem territorialen Gebiet (Olariu, 2007). Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass sich die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft von Staat zu Staat ändert (Lüttenberg, 2010): So ist beispielweise die Mehrsprachigkeit der luxemburgischen Gesellschaft mit der deutschen Mehrsprachigkeit fast unvergleichbar.

- Individuelle Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus)

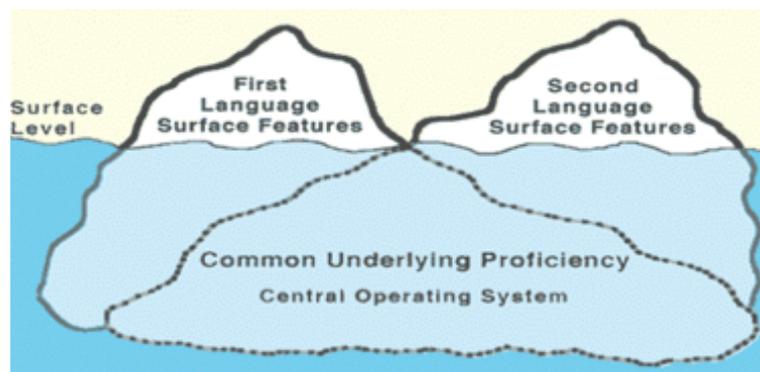
Plurilingualismus beschreibt die Mehrsprachigkeit eines Individuums. Vor mehreren Jahrzehnten waren Linguisten noch der Meinung, dass man eine Person erst als zweisprachig oder mehrsprachig bezeichnen konnte, wenn diese die gleichen Kompetenzen in beiden Sprachen beherrscht. Diese Annahme kann widerlegt werden, da es fast unmöglich ist, in allen Sprachen muttersprachliche Kompetenz zu entwickeln (Riehl, 2006). Eine mehrsprachige Person kann je nach Situation oder Kontext von einer Sprache zur anderen wechseln, ohne dabei den gleichen Kenntnisstand in beiden Sprachen zu haben. Eine Sprache eines Mehrsprachigen ist immer dominanter als die andere und diese Dominanz kann sich im Verlauf des Lebens immer wieder ändern (Oksaar, 1980, zitiert nach Riehl, 2006).

- Additiver Bi- oder Multilingualismus

Unter additivem Bi- oder Multilingualismus versteht man, dass eine Person eine neue Sprache erwirbt und somit eine Sprache in sein sprachliches Repertoire aufgenommen wird. Dies geschieht jedoch nicht als isolierter Prozess, sondern parallel zur weiteren Entwicklung der Erstsprache (Cenoz, 2009). Das einheitliche Sprachrepertoire des Lerners wird also erweitert (Hornberger, 2008).

### 2.1.3 Interdependenz-Theorie

Die traditionelle kognitive Theorie des Bilingualismus, auch „Separate Underlying Proficiency“-Modell (SUP) genannt, besagt, dass Bilinguale über zwei getrennte Sprachsysteme verfügen. In Konsequenz dessen würde jedes Sprachsystem einer der zwei politisch oder sozial benannten Sprachen des Individuums entsprechen, wie zum Beispiel Portugiesisch und Luxemburgisch. Diese Theorie führte zu der Überzeugung, die heute von den meisten Wissenschaftlern nicht mehr vertreten wird, dass eine bilinguale Person ihre Sprachkapazität im Gehirn zwischen ihren zwei Sprachen aufteilen muss. Dies impliziert, dass bei einer Erweiterung der Kenntnisse in einer Sprache, die Kenntnisse in der zweiten Sprache schrumpfen, da man, dieser Theorie nach, im Gehirn nur über eine begrenzte Sprachkapazität verfügt (Cummins, 1980, zitiert nach Vogel & García 2017).



**Abbildung 1:** Cummins Eisbergmodell (Hartin & Barzallo, 2023)

Der kanadische Wissenschaftler, Jim Cummins, versuchte im Jahr 1979 diese Theorie zu widerlegen, indem er eine Eisbergmetapher nutzte, um zu erklären, wie die beiden Sprachen eines Bilingualen interagieren. Diese

Eisbergmetapher besagt, dass ein Zweisprachiger oberflächlich gesehen zwei separate Sprachen spricht, allerdings besteht unter der Oberfläche eine gemeinsame Grundlage, nämlich die sogenannte „common underlying proficiency“. Diese kann mit einer gemeinsamen zugrundeliegenden Beherrschung oder Kompetenz übersetzt werden (Vogel & García 2017). Die Interdependenzhypothese besagt folglich, dass ein Mensch über einen Speicher verfügt, der für alle Sprachen gemeinsam ist und der die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen speichert (Cummins, 1984, zitiert nach Fleckenstein et al., 2018). Cummins geht also in dieser Interdependenz-Hypothese davon aus, dass die Erst- und Zweitsprache voneinander abhängig sind und sich in ihrer Entwicklung beeinflussen. So sind die Kenntnisse in der Erstsprache eine grundlegende Bedingung für den Kompetenzerwerb in der Zweitsprache und dessen Entwicklung. Jedoch setzt Cummins auch folgende Voraussetzungen für diese Annahme fest: Erstens soll der Lernende eine gewisse Motivation für den Zweitspracherwerb haben und zweitens soll ausreichend Kontakt zur der Zweitsprache bestehen (Göbel & Buchwald, 2017).

Zudem ergänzt Cummins diesen Aspekt mit der Schwellenhypothese. Diese geht davon aus, dass ein Individuum ein höheres sprachliches Niveau in der Erstsprache erreichen muss, um im weiteren Spracherwerb von der Erstsprache profitieren zu können (Göbel & Buchwald, 2017). Hat ein Kind die Schwelle zur altersangemessenen Kompetenz überschritten, können Transferprozesse von der Erst- zur Zweitsprache stattfinden. Diese haben sowohl eine positive Auswirkung auf die kognitive Leistung als auch auf den Lernerfolg (Chudaske, 2012, zitiert nach Göbel & Buchwald, 2017).

## **2.2 Translanguaging**

### **2.2.1 Linguaging**

Um Translanguaging in seiner Komplexität zu erfassen, ist es zunächst wichtig den Begriff „Linguaging“ kurz zu erklären.

Nach Harris (1981) bezeichnet der Begriff „Linguaging“ alle Aktivitäten, die mit Sprache zu tun haben. Er umfasst also Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, aber auch Gebärden und fasst all diese Verben zusammen (Love, 2017). Für Swain (2006) bezeichnet „Linguaging“ den Prozess, durch den Erfahrungen und Wissen mittels Sprache eine Bedeutung erhalten (Niu & Li, 2017). Thibault (2017, S.76) definiert Linguaging auch als „Praxis, in der und durch die Sprachereignisse erreicht und erkannt werden“ .

García und Li (2014) sind der Meinung, dass „linguaging“ nicht ausreicht, um der Komplexität der dynamischen und fließenden Sprachpraktik von Zweisprachigen gerecht zu werden. Aus diesem Grund wird Translanguaging als Bestätigung dieser Sprachpraxis vorgeschlagen (Vallejo, 2018). Das Letztere bezeichnet nämlich die Praxis des sprachübergreifenden „linguaging“ (Montanari & Panagiotopoulou, 2019).

### **2.2.2 Definition und Konzept des Translanguaging**

Richten wir nun unser Augenmerk auf den Begriff „Translanguaging“. Translanguaging wird oft als Anerkennung und Verwendung der Erstsprache der Schüler\*innen oder als Wechsel zwischen zwei (oder mehreren) Unterrichtssprachen angesehen, wobei es sich allerdings um ein Missverständnis handelt (Li & García, 2022). Bei Translanguaging handelt es sich um weitaus mehr als nur den Wechsel zwischen mehreren Sprachen. Der Begriff „Translanguaging“ wird verwendet, um den Akt zu beschreiben, den Bilinguale vollziehen, indem sie auf verschiedene sprachliche Merkmale aus einem einheitlichen sprachlichen Repertoire zurückgreifen, um ihr kommunikatives Potenzial zu maximieren, anstatt – wie traditionell angenommen wurde - zwei oder mehrere autonome und getrennte Sprachsysteme zu

besitzen und zu nutzen. (García, 2009, zitiert nach MacSwan, 2022; García & Vogel, 2017). Die unzähligen sprachlichen Merkmale, die ein bilinguals Individuum beherrscht und im Laufe seines Lebens erwirbt, bilden „eine einzige, undifferenzierte mentale Grammatik“, also ein einziges einheitliches Sprachrepertoire. Die Sprachtheorie des Translanguaging bezieht sich also auf den Einsatz eines einheitlichen sprachlichen Repertoires, ohne unbedingt die politisch und gesellschaftlich definierten sprachlichen Grenzen, das heißt die der benannten Sprachen, einzuhalten (Otheguy et al., 2015, zitiert nach MacSwan 2022).

Daher werden Sprachen nicht als getrennten Entitäten angesehen, die autonom und separat eingesetzt werden (SCRIPT, 2017). Das „trans“ in Translanguaging steht nämlich für die Transzendenz der benannten Sprachen, also deren Überschreitung (Li & García, 2022). Die politisch und sozial benannten Einzelsprachen bezeichnen hier Sprachen wie, Deutsch, Türkisch, Hindi, Französisch, usw. (Gantefort & Maahs, 2020). Otheguy et al. (2015) erläutern, dass Sprachen nicht per se als klar unterscheidbare Einheiten existieren, sondern von unserer Gesellschaft zu solchen gemacht werden, damit sie für uns Menschen greifbar und unterscheidbar werden (Gantefort & Maahs, 2020). In dieser flexiblen mehrsprachigen Praxis werden die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Sprachen auf Grund der fließenden und beweglichen Natur der Sprachen durchlässig (Creese & Blackledge, 2011). Demzufolge hat jede Veränderung und neue, linguistische Entwicklung einen Einfluss auf alle Subsysteme/Entitäten des ganzen, dynamischen Systems (Riehl, 2014, zitiert nach Montanari & Panagiotopoulou, 2019).

Wenn man somit im Sinne von Translanguaging argumentiert, verfügt man nur über EIN sprachliches Repertoire und nicht über mehrere, wie in anderen Sichtweisen. Die Möglichkeit, dass Bilinguale unterschiedliche Repertoires für verschiedene Sprachvarietäten entwickeln, wird also von Befürwortern von Translanguaging ausgeschlossen (Vertovec, 2007, zitiert nach MacSwan, 2022). Die beiden Sprachen eines Zweisprachigen sind also Gegenstand des zweisprachigen Unterrichts, da sie „in einem horizontalen

Kontinuum als Teil des sprachlichen Repertoires und nicht als separate Abteilungen in einer hierarchischen Beziehung“ angesehen werden (García & Vogel, 2017, S.3). In ihrer Studie legen Li und García (2022) dar, dass die neuen Merkmale, die ein Kind erwirbt, nicht mehr als zu einer bestimmten Sprache gehörig gekennzeichnet werden können. Stattdessen werden sie als Merkmale definiert, über die das Kind verfügt, um mit seinem einheitlichen Repertoire in unserer komplexen Welt zu sprechen und zu kommunizieren.

Es handelt sich hierbei also um einen Ansatz, der sich auf die Praktiken von Zwei- oder Mehrsprachigen, die die Komplexität des Sprach austauschs zwischen zwei Menschen mit verschiedenen Hintergründen erkennbar machen, fokussiert (García & Li, 2014, zitiert nach MacSwan, 2022). Lewis et al. (2012) berichten, dass Translanguaging auf die Verwendung einer Sprache zur Verstärkung der anderen verweist, mit dem Ziel, das Verständnis zu verbessern und die Aktivität des Kindes in beiden betroffenen Sprachen zu erhöhen (García et al., 2017).

Aus den obengenannten Erläuterungen lässt sich schlussfolgern, dass Mehrsprachige eine Sprachkompetenz entwickeln, die nicht aus getrennten Kompetenzen für jede Sprache besteht, sondern aus einer sogenannten Multikompetenz, die für mehrere Sprachen des Repertoires angewandt wird (Canagarajah, 2011). Die Multikompetenz betrifft das Gesamtsystem für alle Sprachen (L1, L2, Ln) und ihre Wechselbeziehungen (Dewaele et al., 2021). Man spricht in diesem Kontext auch von einer „quersprachigen Kompetenz“, die besagt, dass Kinder mit ihren Sprachen und Sprachkenntnissen spielen, indem sie beispielsweise abwechselnd auf diese zurückgreifen und sie mischen (List 2004 & 2013, zitiert nach SCRIPT, 2017). Befürworter von Translanguaging sind überzeugt, dass Schüler\*innen die Möglichkeit haben sollten, ihr ganzes Repertoire an sprachlichen Ressourcen im Unterricht zu nutzen und nicht gezwungen sein sollten, sich auf ihre Kenntnisse der Schulsprache zu begrenzen (MacSwan, 2022).

### 2.2.3 Entstehung und Ursprung der Theorie

John Gumperz sprach im Jahr 1964 zum ersten Mal von einem einzigen Sprachrepertoire, welches alle Sprachressourcen eines Sprechers, unabhängig von den Unterschieden der einzelnen Sprachen, umfasst. Er verfasste somit die Grundlage der theoretischen Vorstellungen des Translanguaging (Gantefort & Maahs, 2020).

Cen Williams prägte 1994 erstmals den Begriff Translanguaging, *trawsieithu* auf Walisisch, um eine pädagogische Praxis zu bezeichnen, bei der in zweisprachigen Klassenzimmern die Schüler\*innen aufgerufen wurden, zwischen Englisch und Walisisch für unterschiedliche Aktivitäten zu wechseln (García & Lin, 2017). So wurden Schüler\*innen aufgefordert, eine mündliche oder schriftliche Arbeit in einer anderen Sprache als der, in der sie die nötigen Informationen erhalten haben, anzufertigen (MacSwan, 2022). Das heißt, um Input und Output herzustellen, werden bewusst sprachliche Elemente verschiedener Sprachen aus einem Repertoire herausgezogen (García, 2009). Bis walisische Wissenschaftler die lange Zeit vorherrschende Überzeugung von der Trennung der Sprachen für die Sprachentwicklung in Frage stellten, betrachteten die meisten Linguisten zweisprachigen Unterricht und Zweisprachigkeit lediglich als Addition zweier getrennter Sprachen (García & Lin, 2017). Dieses „additive“ Modell, das bereits im ersten Teil des Kapitels angemerkt wurde, besagt, dass ein Individuum, das bereits eine Sprache beherrscht, eine weitere Sprache zu ihrem Repertoire hinzufügt und beide beibehält. Es handelt sich hierbei um eine monoglossische Sichtweise auf die Zweisprachigkeit, da von den Bilingualen erwartet wird, dass sie beide Sprachen wie ein Einsprachiger der jeweiligen Sprache beherrschen. Es wird von ihnen erwartet, als zwei einsprachige Personen in einer zu funktionieren (Grosjean, 1982, zitiert nach García & Vogel, 2017). An dieser Stelle ist auf folgende Aussage von García zu verweisen: „Bilinguals are much more than just two monolinguals [...]“ (García, 2009, S.57).

Das additive Modell erwies sich allerdings als unzureichend, um die nicht lineare Art und Weise, in der bilinguale Personen Sprache verwenden und erwerben, adäquat zu erfassen. Dies führte dazu, dass García (2009) die Sichtweise entwickelte, dass Bilingualismus eher als dynamisch angesehen werden sollte (García & Vogel, 2017). Dynamisch, da ein Individuum die verschiedenen Merkmale seines einheitlichen Sprachrepertoires durch dynamische soziale Interaktionen erlernt hat und diese in unterschiedlichen Kontexten auswählen und einsetzen kann, um Bedeutung zu erzeugen und erfolgreich zu kommunizieren (Otheguy et al., 2015, zitiert nach Vogel & García, 2017). Kinder erwerben ihre Sprachen also dynamisch und komplementär und nicht additiv, da sich ein sprachliches Muster, das sie in einer Sprache erwerben, auch auf die Muster seiner anderen Sprachen auswirken kann (Riehl, 2014, zitiert nach SCRIPT, 2017).

Dank ihrer starken zweisprachigen Identität, erkannten die walisischen Wissenschaftler die Zweisprachigkeit als bedeutungsvolles Instrument für das Erlernen und die Entwicklung ihrer Zweisprachigkeit. Darüber hinaus, verstanden sie, dass sie eine wichtige Rolle für die kognitive Beteiligung, die für eine zweisprachige Erziehung erforderlich ist, spielte (García & Lin, 2017).

#### **2.2.4 Ziele des Translanguaging**

García et al. formulieren in ihrem Buch *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning* (2017) vier Ziele für die Entwicklung eines "Translanguaging classroom", wo Schüler\*innen die Möglichkeit bekommen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, um fachliche Inhalte zu lernen, effektiv zu kommunizieren, und ihre kommunikativen Fähigkeiten in allen Sprachen ihres Repertoires weiterzuentwickeln (García et al., 2017, zitiert nach MacSwan, 2022).

Das erste Ziel ist die Förderung der Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit komplexen Texten und Inhalten. Durch den Gebrauch von Translanguaging, wird das Lehren von komplexen Inhalten vereinfacht, indem die Lerner bilinguale Hilfestellungen nutzen, um den Lernprozess zu unterstützen. Diese Tatsache wird auch als „bilingual zone of proximal development“ bezeichnet (García et al., 2017). Ein Beispiel hierfür wäre, mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin in den eigenen Sprachpraktiken zu interagieren und über schulische Inhalte zu sprechen, um komplexere Inhalte zu verstehen. Die Interaktion mit einem Mitschüler mit ähnlichen Sprachpraktiken stellt in diesem Falle die bilinguale Hilfestellung dar. Kinder, dessen Sprachpraktiken nicht mit denen der Institution Schule übereinstimmen, erhalten somit durch solche Hilfestellungen, die gleichen Möglichkeiten schulische Inhalte zu verstehen. Vor allem in Sachfächern, wie den Naturwissenschaften, kann dies zu höherem Verständnis von Phänomenen führen. Translanguaging ermöglicht es den Lehrkräften also gerechtere Lernmöglichkeiten für alle Schüler\*innen bereitzustellen, unabhängig von den individuellen Sprachhandlungen (García et al., 2017).

Zweitens sollen den Schüler\*innen Möglichkeiten geboten werden, sprachliche Praktiken für akademische Kontexte zu entwickeln. Translanguaging kann Lehrpersonal dabei unterstützen, den Kindern linguistische Praktiken beizubringen, die für akademische Kontexte genutzt werden. Folgende Fähigkeiten werden den Autoren nach durch Translanguaging gefördert: Durch Sprache Informationen aus Texten sammeln, verstehen, zusammenfassen und berichten, durch Sprache Erfahrungen erklären und vermitteln sowie Sprache sozial in kooperativen Handlungen nutzen. Zudem kann Translanguaging Schüler\*innen veranschaulichen, dass die Nutzung akademischer Sprache der Aufnahme von neuen Sprachmerkmalen in ihr wachsendes Repertoire entspricht (García et al., 2017).

Drittens sollen der Zweisprachigkeit und den Wissensformen der Schüler\*innen Raum verschafft werden. Durch Translanguaging Praktiken wird ein neuer Klassenraum geschaffen, wo Zweisprachigkeit oder in Luxemburg eher Mehrsprachigkeit als Norm angesehen wird und die mehrsprachigen Lerner im Mittelpunkt stehen. Sprachen werden hier nicht länger hierarchisch, sondern als Praktiken, die je nach sozialen Kontexten für verschiedene Zwecke genutzt werden, betrachtet (García et al., 2017).

Viertens und letztens sollen die sozio-emotionale Entwicklung und die zweisprachige Identität der Schüler\*innen unterstützt werden. Lernen innerhalb des Klassenraums kann äußerst herausfordernd sein, wenn die Sprachpraktiken des Lerners nicht die gleichen sind, die im Klassenraum genutzt werden. Indem ein Raum geschaffen wird, wo man offen für die linguistischen Praktiken der Lerner ist, wird die aktive Beteiligung am Unterricht dieser Schüler\*innen gefördert, da sie nicht mehr durch die vorgegebenen Sprachpraktiken eingeschränkt werden. Zudem lehrt Translanguaging die Kinder den eigenen Wert und den ihrer linguistischen Fähigkeiten zu erkennen. Sehen alle Schüler\*innen ihre Sprachen als Teil eines Ganzen und einer stets wandelnden Performanz, wird die monolinguale Gesellschaft herausgefordert und die Grenzen, die zwischen den Sprachen stehen und Hierarchie schaffen, durchbrochen (García et al., 2017). Translanguaging dient, nach Sánchez et al. (2017), nicht nur als Unterstützung für den Unterricht, sondern wird auch eingesetzt, um zu erkennen, was Schüler\*innen wirklich können und wissen.

### **2.2.5 Codeswitching - Definition**

Codeswitching wurde durch die Arbeiten von Weinrich (1953), Haugen (1956) und Mackey (1967) vorbereitet und eingeführt und entstand somit in der Mitte des 20. Jahrhunderts (MacSwan, 2022). Auer (2013) und MacSwan (2020) definieren Codeswitching als Sprachstil, bei dem bilinguale Menschen zwischen oder innerhalb von Sätzen die Sprache wechseln.

Dieses Phänomen ist weltweit verbreitet und findet besonders in zweisprachigen Gemeinschaften oder Familien statt (MacSwan, 2022).

Codeswitching kann allerdings in folgende zwei Arten eingeteilt werden. Die erste Art, „Satzinternes Codeswitching“ bezeichnet den Wechsel zwischen Sprachen innerhalb eines Satzes, wohingegen, „Satzexternes Codeswitching“ den Wechsel zwischen Sprachen an den Satzgrenzen kennzeichnet (García, 2009 & Munukka, 2006). Poplack (1980) definiert allerdings noch einen dritten Typ, nämlich das emblematische Codeswitching, auch tag-switching genannt. Hier benötigt man keine größeren Kenntnisse einer Sprache, sondern man verfügt lediglich über minimalste Kompetenzen in der Sprache, die man als Füllwörter in der ersten Sprache nutzt. Ein Beispiel dafür wäre: *Und deswegen haben wir uns gestritten, you know?* (Boelhouwer, 2016 & Munukka, 2006).

### **2.2.6 Translanguaging und Codeswitching im Vergleich**

Obwohl es epistemologisch anders der Fall ist, sind die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze Translanguaging und Codeswitching verbunden, da beide die traditionelle Isolierung von Sprachen beim Lernen und Lehren von Sprachen durchbrechen (García & Lin, 2017). In ähnlicher Weise wie beim Codeswitching bezeichnet Translanguaging ebenfalls den Wechsel der Sprachen (MacSwan, 2022). Codeswitching wird von Lehrer\*innen eingesetzt, um den Unterricht in und mit zusätzlichen Sprachen zu unterstützen, indem von einer Sprache in eine andere hin und her gewechselt wird. In der frühen Translanguaging-Theorie wurde Codeswitching sowohl positiv angesehen, als auch neben Translanguaging als Partnerbegriff verstanden (MacSwan, 2022). Allerdings liegt der Fokus des Codeswitching in der Bildungsliteratur nicht auf der Aufrechterhaltung der Zweisprachigkeit an sich, sondern auf das Unterrichten in einer zusätzlichen Sprache, neben der Unterrichtssprache oder einfach auf das Unterrichten einer zusätzlichen Sprache. In diesem Aspekt unterscheidet sich Translanguaging vom Codeswitching darin, dass es die Behauptung hinterfragt, dass Zweisprachige lediglich von einer

Sprache in eine andere wechseln (García & Lin, 2017). Wenn man die Sprachpraktiken von Zweisprachigen, aus einer externen Perspektive beobachtet und beschreibt, erscheint es, als ob Bilinguale zwei getrennte Repertoire zur Kommunikation nutzen, da sie zweisprachige Merkmale einsetzen, ohne Rücksicht auf benannte Sprachkategorien zu nehmen. Sie scheinen also Codeswitching zu betreiben. Wenn man die Praktiken allerdings aus der internen Perspektive betrachtet, erkennt man, dass der fließende und dynamische Sprachgebrauch der Zweisprachigen über die sozial konstruierten Grenzen der benannten Sprachen hinausgeht. Daher spricht man von Translanguaging (García & Li, 2014; Otheguy et al., 2015, zitiert nach Vogel & García 2017).

“Translanguaging differs from the notion of codeswitching in that it refers not simply to a shift or shuttle between two languages, but to speakers’ construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of language.” (García & Li, 2014, S.22, zitiert nach Vogel & García 2017)

Translanguaging basiert auf der heteroglossischen Auffassung, dass das Sprachverhalten von Zweisprachigen immer dynamisch ist und nicht über zwei getrennte Monolingualismen verfügt, sondern über ein integriertes Sprachsystem. 2009 beschrieb Ofelia García Translanguaging als Sprachpraxis, die über das Konzept des Codeswitching hinaus geht, dieses aber miteinschließt und erfasst. In späteren Arbeiten, stuft Sie die beiden Konzepte jedoch als widersprüchlich ein, da beim Codeswitching die benannten Sprachkategorien intakt bleiben, während in der Translanguaging-Theorie die Letzteren aufgelöst werden, um die Sprachpraktiken und das Sprachenlernen von zwei- oder mehrsprachigen zu beschreiben (García & Vogel, 2017; MacSwan, 2022).

## **2.2.7 Translanguaging als pädagogischer Ansatz und translinguale Unterrichtspraxis**

Translanguaging bezieht sich nicht nur auf die Sprachpraktiken mehrsprachiger Menschen, sondern auch auf die pädagogischen Ansätze, die diese Praktiken nutzen. Es bezieht sich auf den Prozess, durch den zweisprachige Schüler\*innen in den zahlreichen multimodalen Formen des Unterrichts, wie beispielsweise während dem Lesen, Schreiben, Gebärden oder Diskutieren zweisprachig auftreten (García, 2011, zitiert nach Vallejo, 2018).

García und Li (2014) stellen eine Pädagogik des Translanguaging vor und definieren diese als „Prozess, bei welchem Schüler\*innen und Lehrer in komplexe diskursive Praktiken eintreten, die alle Sprachpraktiken aller Kinder einer Klasse miteinbezieht, [um nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern ebenfalls] um neue Sprachpraktiken zu entwickeln und alte aufrechtzuerhalten“ (García & Li, 2014, S.121, zitiert nach Vallejo, 2018, S.7).

Viele Autoren (vgl. Jones, 2017) unterscheiden zwischen zwei Arten von Translanguaging: lehrergesteuertes (auch offizielles) und schülergesteuertes (auch natürliches) Translanguaging (Gantefort & Maahs, 2020). Lehrergesteuertes Translanguaging entspricht dem Modell von Williams, wo die Lehrkraft den Kompetenzen der Schüler\*innen entsprechend entscheidet welche Sprache für welche Zwecke genutzt werden soll, wobei schülergesteuertes Translanguaging eher die Tatsache widerspiegelt, dass viele Kinder beide Sprachen flexibel und informell nutzen, um eine gestellte Aufgabe zu erledigen. So definieren Lewis et al. (2013) in ihrer Untersuchung das lehrergesteuerte Translanguaging als „eine pädagogische Strategie, bei der der Input (rezeptive Sprache) und der Output (produktive Sprache) systematisch variiert werden“, so wie es der Fall bei Cen Williams war (Lewis et al., 2013, S.120). Schülergesteuertes Translanguaging findet öfters automatisch und auch außerhalb des Klassenzimmers in alltäglichen Situationen, wie zum Beispiel während dem Spielen mit Freunden, statt (MacSwan, 2022). In diesem Falle, greifen Schüler\*innen aus eigener Entscheidung auf sprachliche

Merkmale verschiedener Einzelsprachen ihres Sprachrepertoires zurück (Jones, 2017, zitiert nach Gantefort & Maahs, 2020).

An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass Lehrkräfte und Schulen stets das Ziel haben, dass die Schüler\*innen am Ende eines Zyklus Kompetenzen aus den Bildungsstandards (Deutschland) oder aus dem *plan d'études* (Luxemburg) entwickelt haben. Um dies zu erreichen, geht man immer von den Kompetenzen aus, um lehrreiche Aktivitäten zu planen, die zur Förderung und zum Erreichen dieser Kompetenzen führen. Aus der Perspektive der Translanguaging-Pädagogie geht die Lehrperson von den linguistischen Praktiken der Schüler\*innen aus und hilft ihnen die Kompetenzen aus den Bildungsstandards zu erreichen, indem sie ihr gesamtes linguistisches Repertoire benutzen (García et al., 2017). Um Translanguaging im Unterricht erfolgreich umzusetzen, werden Unterrichtseinheiten, sowie der Klassenraum strategisch gestaltet, indem die linguistischen Praktiken der Lerner im Mittelpunkt stehen. Rückblickend auf die, von García, Johnson und Seltzer definierten, vier Ziele von Translanguaging, werden für jedes Ziel unterschiedliche Strategien formuliert. Um das Verständnis von komplexen Texten und Inhalten zu fördern, kann man als Lehrperson beispielsweise den Schüler\*innen beibringen Recherchen im Internet in all ihren Sprachen zu machen (García et al., 2017). Vor allem im späteren Leben, wie zum Beispiel auf der Universität, kann diese Fähigkeit besonders nützlich sein, denn oft findet man in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Informationen zu einem Konzept, was eine weitreichendere Auseinandersetzung mit einem Thema ermöglichen kann.

### **2.2.8 Multilinguale Bildung**

Da man während dem Translanguaging Prozess im Unterricht mindestens auf zwei verschiedene sozial benannte Sprachen zurückgreift, kann man hier von bi- oder multilingualer Bildung sprechen.

Mehrsprachige Bildung hat als Ziel, Mehrsprachigkeit als Ressource und das Potenzial einer Schule zur Entwicklung und zur Förderung aller Sprachen eines Kindes zu nutzen. Daher soll das Handeln quer durch die Sprachen der Kinder ermutigt werden. (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, zitiert nach Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Die Ansätze im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die in den letzten 30 Jahren entwickelt wurden, gehen alle von der Annahme aus, dass Kinder ihr gesamtes Sprachenrepertoire zum Lernen benötigen, und vor allem um Sprachen zu lernen. Ein weiterer Punkt, der in der multilingualen Bildung einen hohen Stellenwert erlangt, ist die Gleichwertigkeit und Anerkennung aller Sprachen. Die Sprachen eines Kindes tragen zu seiner Identitätsbildung und zu seinem Selbstwertbewusstsein bei, weswegen die Sprachen der Schüler\*innen unter keinen Umständen unterdrückt werden dürfen (Montanari & Panagiotopoulou, 2019).

### **2.2.9 Potenzielle Vorteile von Translanguaging**

Colin Baker, einer der einflussreichsten Wissenschaftler auf dem Gebiet der bilingualen Erziehung, wies auf vier potenzielle pädagogische Vorteile des Translanguaging hin. Es kann ein tiefgründigeres Verständnis des Lerninhaltes, sowie die Entwicklung und Verbesserung der schwächeren Sprache fördern. Weiterhin, können die Beziehungen und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ebenfalls verbessert werden. Translanguaging kann auch die Integration von Schüler\*innen, die die Unterrichtssprache oder die Landessprache fließend sprechen, in Gruppen der Schulanfänger erleichtern (Baker, 2001, zitiert nach García et al., 2017).

García und Li (2014) dokumentieren in ihrem Buch *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* das Potenzial von Translanguaging, um die Einschränkungen und Grenzen, die die Bildungsinstitutionen dem Sprachgebrauch zweisprachiger Schüler\*innen aufzwingen, zu überwinden. Die Bildungspolitik hat nämlich Sprachhierarchien geschaffen, die die Minderheitssprachen unsichtbar machen und es den Schüler\*innen

erschweren, ihr ganzes Sprachrepertoire zu nutzen, da es oft verpönt ist, Minderheitssprachen im Klassenraum zu nutzen (Vallejo, 2018).

Ferner, erklären García und Li (2014), dass die Förderung der Fähigkeit zum Translanguaging von Schüler\*innen den Wissenserwerb fördern würde, da Wissen in sozialer Interaktion erworben wird und Translanguaging genau das Letztere fördert (García & Li, 2014, zitiert nach Vallejo, 2018). In anderen Worten erlaubt die Translanguaging-Sprachpraxis fließend und selbstbewusst zu interagieren, Aufgaben zu bewältigen, Bedeutung zu vermitteln und mit anderen zu gestalten (Vallejo, 2018). Die genannten Aspekte sind von entscheidender Bedeutung, um im Austausch mit anderen Menschen Wissen zu erlangen.

### **2.2.10 Potenzielle Grenzen von Translanguaging**

Ein Argument, das gegen das Konzept des Translanguaging vorgebracht wird, ist die Behauptung, dass das Erlernen einer Sprache Zeit beansprucht. Die Lernenden sollen also so lange wie möglich der zu lernenden Sprache ausgesetzt werden. Allerdings wird diese Aussetzungszeit durch das Zurückgreifen auf die Erstsprache oder andere Sprachen, während dem Translanguaging, gekürzt und eingeschränkt (MacSwan, 2022 & Cummins, 2001). In diesem Sinne besteht aus dieser Sichtweise die Gefahr der Exklusion, da die Kinder nicht mehr ausreichend in die dominante Sprache - oder der zu lernenden Sprache - eintreten. Dieses monolinguale Konzept des Sprachenlernens spricht also dafür, dass die L1 unterdrückt werden muss, um den L2-Erwerb zu fördern. Als Folge dessen werden Schüler\*innen regelrecht davon abgehalten, Verbindungen zwischen beiden Sprachen herzustellen. Heutige Befürworter der Sprachtrennung erkennen jedoch an, dass die Schüler\*innen auf natürliche Art und Weise auf die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, ganz abgesehen davon, ob die Lehrperson von ihnen erwartet, nur eine Sprache zu verwenden (MacSwan, 2022).

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Kontext von Belang ist, betrifft die potenzielle Isolierung und Benachteiligung, die Schüler\*innen in einer monokulturellen Umgebung durch Translanguaging erfahren können. Wenn Schüler\*innen in Kindertagesstätten oder zu Hause translingual und quersprachig handeln und kommunizieren, werden sie spätestens in der Grundschule mit Monolingualismus und strikten Trennungen der Unterrichtsprachen konfrontiert. Diese bewusste Trennung wird als „parallel monolingualism“ oder als „separate bilingualism“ bezeichnet (Heller, 2006 & Creese & Blackledge, 2011, zitiert nach SCRIPT, 2017). Das sprachliche Repertoire, das Kinder mit in die Grundschule nehmen, wird also eingeschränkt, da viele Lehrkräfte befürchten, dass die Kinder nicht der Norm entsprechen werden, wenn sie sich zu lange auf translinguale Praktiken einlassen (SCRIPT, 2017). Der Realität innerhalb der Grundschulen entspricht nämlich immer noch der separaten Mehrsprachigkeit. Insbesondere im Bereich der Bewertung der schulischen Leistungen werden die Sprachen sehr streng getrennt.

Gogolin ist allerdings der Meinung, dass die Kinder mit der Zeit lernen im richtigen Moment die richtige Sprache zu nutzen und somit einsprachig zu handeln (SCRIPT, 2017). Sie sind also fähig, auf Translanguaging zu verzichten und ihren Sprachgebrauch den aktuellen Gesprächspartner\*innen und Kontexten anzupassen. Demzufolge mischen sie Sprachen nur dann, wenn sie wissen, dass ihr\*e Gesprächspartner\*in über ein ähnliches Sprachrepertoire verfügt (Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass das Kind nur die Sprachen mischt, die die Person, mit der es gerade kommuniziert, ebenfalls beherrscht. Interagiert beispielsweise ein Kind, das Luxemburgisch, Serbokroatisch, Deutsch und Französisch beherrscht, mit einer Person, die nur Luxemburgisch und Serbokroatisch spricht, entscheidet es sich bewusst, durch rationale Überlegungen, nur translingual luxemburgisch-serbokroatisch zu handeln. Ein Kind lernt also das sprachliche Repertoire seines Gegenübers zu berücksichtigen und das eigene linguistische Handeln anzupassen (Montanari & Panagiotopoulou, 2019).

Besonders umstritten wird Translanguaging für den Unterricht von Schüler\*innen, die einer Sprachminderheit angehören. Man befürchtet nämlich, dass das Erlernen der Staats- oder Landessprache – also der dominanten Sprache- durch die Minderheitssprache gefährdet werden könnte (García & Lin, 2016). Man neigt also eher dazu, den betroffenen Schüler\*innen die Nutzung der Erstsprache zu verbieten und von ihnen zu erwarten, während dem Unterricht nur in der Unterrichts- oder Landessprache zu sprechen. Anders formuliert, wird es den minorisierten Zweisprachigen nicht gestattet, ihr ganzes sprachliches Repertoire zu nutzen, sowie es für die Sprecher der dominanten Sprache der Fall ist (García & Lin, 2016, zitiert nach Nicholas & McCarty, 2022).

Es sei ebenfalls angemerkt, dass das Einsetzen von Translanguaging bei der Beurteilung eine große Herausforderung darstellt. Standardisierte Beurteilungen werden beispielsweise weitgehend nur in einer Sprache durchgeführt, obwohl dies für zweisprachige oder mehrsprachige Schüler\*innen benachteiligend sein kann. So können zweisprachige Kinder nicht zeigen was sie können und wissen, da sie nicht ihr ganzes sprachliches Repertoire nutzen dürfen. Ob eine solche Beurteilungsmethode entwickelt wird, liegt allerdings nicht allein in den Händen der Lehrkräfte, sondern auch in denen der politischen Entscheidungsträger (García & Li, 2014, zitiert nach Vallejo, 2018).

## 2.3 Zwischenfazit

Aus den im Kapitel 1 dargelegten Prinzipien lässt sich zusammenfassen, dass Translanguaging eine pädagogische und soziale Praxis ist, bei der der Mensch das eigene gesamte sprachliche Repertoire nutzt, um erfolgreich zu kommunizieren, zu verstehen und zu lernen. Beim Translanguaging wird also auf unterschiedliche Merkmale eines einheitlichen Repertoires zurückgegriffen, welches alle Sprachen eines Individuums umfasst. Die Letztgenannten werden allerdings nicht als separate Einheiten betrachtet. Stattdessen sind die Grenzen der Sprachen, aufgrund ihrer dynamischen Natur und Fluidität durchlässig. Dementsprechend hat jede linguistische Entwicklung einen Einfluss auf alle Subsysteme, also alle Sprachen, des Repertoires.

Das pädagogische Translanguaging wird gezielt eingesetzt, um den Wissenserwerb und den gleichzeitigen Erwerb von mehreren Sprachen zu fördern. Die Lehrkräfte fördern den Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires der Kinder, um eine Benachteiligung durch Sprachtrennungen und -hierarchien, die von Institutionen und Lehrpersonen auferlegt werden, zu vermeiden.

### **3 Spracherwerb**

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Zweit- und Drittspracherwerb, da der Bezug auf Grundschulkinder und Jugendliche gemacht wird und der Erstspracherwerb bereits im Vorschulalter stattfindet, sodass der letztere nicht berücksichtigt wird. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die meisten Kinder, die in Luxemburg aufwachsen, bereits im Vorschulalter eine Zweitsprache erwerben, da sie entweder zweisprachig aufwachsen oder im Vorschulalter mit Luxemburgisch als Zweitsprache konfrontiert werden. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass der Kontext dieser Arbeit ursprünglich auf das Grundschulalter beschränkt war, aber im Laufe der Forschung auf Jugendliche ausgeweitet wurde. Dies geschah aufgrund des Mangels an Forschung im Grundschulbereich, der eine theoretische Arbeit unmöglich gemacht hätte, da bestehende Forschung eine Voraussetzung für eine theoretische Bachelorarbeit ist.

#### **3.1 Theoretische Grundlagen des Spracherwerbs**

Man unterscheidet zwischen zwei Arten von Spracherwerb: dem ungesteuerten Spracherwerb und dem gesteuerten Spracherwerb (Riehl, 2006). Der ungesteuerte Spracherwerb wird verstanden, als der alltägliche und natürliche Lernprozess, während dem die Kinder ihre Umgebungssprache (z.B. in der Familie) ohne jeglichen gesteuerten Sprachenunterricht erwerben (Müller et al., 2016, zitiert nach SCRIPT, 2017). In diesem Falle spricht man von *acquisition* (Riehl, 2006). Unter gesteuertem Spracherwerb versteht man das Erwerben einer Sprache durch gesteuerten Unterricht (z.B. in der Schule). Hier geht es also um zielgerichtete Lernen der Sprache und aus diesem Grund spricht man von *apprentissage auf Französisch oder learning auf Englisch* (Riehl, 2006). Eine Lehrperson kann beispielsweise eine Regel hervorheben, um es den Lernenden zu vereinfachen, diese zu verallgemeinern, in anderen Kontexten zu nutzen oder auswendig zu lernen (Littlewood, 2004).

### **3.1.1 Zweit- und Drittspracherwerb**

Zweitspracherwerb bezeichnet das Erlernen einer weiteren Sprache, nachdem die Erstsprache (L1) erlernt wurde. Der Zweitspracherwerb kann sich auf den Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht oder in Situationen, in denen der Lerner der Sprache auf natürliche Weise ausgesetzt ist, beziehen (Gass et al., 2020). Allerdings kann der Begriff sich auch auf den Prozess des Erlernens einer dritten oder vierten Sprache beziehen. Das Akronym „L2“ kann sich dementsprechend auf jede Sprache beziehen, die nach der L1 erlernt wird, ungeachtet ob es sich um die zweite, dritte oder sogar sechste Sprache handelt (Gass et al., 2020 & Dewaele et al., 2021).

Dies hat allerdings nicht zu bedeuten, dass es irrelevant ist, ob der Lerner nach seiner Erstsprache bereits eine oder mehrere Sprachen gelernt hat. Tatsächlich stellt die Art und Weise, wie der Erwerb einer L2 durch vorher gelernte Sprachen neben der L1 beeinflusst werden kann, ein eigenes Forschungsfeld dar (Cenoz et al., 2001, zitiert nach Littlewood, 2004). Hufeisen (2010) ist zur Instanz der Meinung, dass zwischen dem Erlernen einer ersten und einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache ein qualitativer Unterschied besteht. Dementsprechend ist die Konfrontation mit einer neuen Sprache eine andere, wenn man über ein monolinguales Sprachrepertoire oder über ein Repertoire mit mehreren Sprachen verfügt. Desto mehr Sprachen man beherrscht oder erlernt hat, desto mehr Sprachlernerfahrungen und -prozesse sind vorhanden, die weiteren Spracherwerb vereinfachen (Hufeisen, 2010).

### 3.1.2 Theorien des Spracherwerbs

- Die behavioristische Theorie

Burrhus Skinner formulierte in seinem Werk *Verbal Behavior* die behavioristische Theorie im Bereich des Spracherwerbs. Diese postuliert, dass das Kind sozusagen als unbeschriebene Tafel, als *Tabula rasa*, auf die Welt kommt und zunächst nur über gewisse Lernmechanismen für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten verfügt (Bußmann, 2002). Die Sprache wird in diesem Fall als gelerntes Verhalten betrachtet, das durch Verstärkung, Generalisierung und Konditionierung gelernte Sprechgewohnheiten gekennzeichnet ist (Miller et al., 2014). Ein Kind lernt die Sprache also, indem es auf sprachliche Stimuli reagiert und diese imitiert (Bickes & Pauli, 2009, zitiert nach Miller et al., 2014). Beispielsweise kann man einem Kind ein Wort beibringen, indem man es mehrmals wiederholt und es das Kind imitieren, respektiv nachsprechen lässt. Dieser Lernprozess kann zum Beispiel durch Belohnungen verstärkt und gefördert werden (Mühlhäusler, 1999). Im Jahre 1959 widerlegte Noam Chomsky diese Theorie. Besonders der Aspekt der Imitation wird heute nicht länger unterstützt. Dies liegt daran, dass ein Satz selten exakt wiederholt wird und Kinder dementsprechend auch Sätze bilden, die sie von Erwachsenen nicht genau in dieser Form gehört haben (Wirth, 2000, zitiert nach Miller et al., 2014).

- Die nativistische Theorie

Der Spracherwerbsforscher, Noam Chomsky, widerlegte die behavioristische Theorie nicht nur, sondern wurde ebenfalls zum bekanntesten Vertreter der nativistischen Theorie. Nativismus betrachtet den Spracherwerb als Reifungsprozess und sieht angeborene psychologische Fähigkeiten als Grundlage für jede kognitive und sprachliche Entwicklung (Bußmann, 2002). Allerdings wird die Sprachfähigkeit als unabhängig von allen anderen kognitiven Kompetenzen angesehen (Göbel & Buchwald, 2017). Nach diesen Autoren, sind alle Menschen von Geburt

an mit grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten, die auch als Universalgrammatik (UG) bezeichnet werden, ausgestattet. Jeder Mensch verfügt also über ein universelles, für alle Sprachen geltendes Wissen, das es Kindern ermöglicht, aus dem Input der zu erwerbenden Sprache, nötige Informationen herauszufiltern und darauf aufbauend weitere Regeln, auch Parameter genannt, aufzubauen (Bickes & Pauli, 2009, zitiert nach Miller et al., 2014). Die Fähigkeit, eine Sprache zu sprechen und zu verstehen, ist also bereits angelegt und genetisch vorbereitet (Göbel & Buchwald, 2017). Diese muss während des Spracherwerbsprozesses durch Stimulationen aus der Umwelt gereift und weiterentwickelt werden (Linke et al., 1996, zitiert nach Miller et al., 2014). Man geht in dieser Theorie der Überzeugung nach, dass die Ausbildung einer Sprache vorbestimmt und -programmiert ist, sie muss lediglich aus der Umwelt durch einen „Trigger“ stimuliert werden, der die Entwicklung der Sprache ankurbelt (Szagun, 2013; Weinert & Grimm, 2012, zitiert nach Göbel & Buchwald, 2017).

- Die kognitive Theorie

Aus der Perspektive des Kognitivismus hängt der Spracherwerb von angeborenen kognitiven Prädispositionen ab. Daher der Begriff Kognitivismus. Hierbei handelt es sich also um eine psychologisch ausgerichtete Spracherwerbstheorie. Diese besagt, dass kognitive Prinzipien, nicht nur den Spracherwerb, sondern alle Lernprozesse, die sich parallel mit anderen geistigen Entwicklungen entwickeln, lenken und leiten. Intelligenz wird also nicht als festes Merkmal betrachtet, stattdessen wird die kognitive Entwicklung eines Kindes als Prozess, der durch Reifung und Interaktion mit der Umwelt entsteht, angesehen (McLeod, 2018). Sprache entwickelt sich dementsprechend aus einem Zusammenspiel zwischen kognitiven und perzeptuellen Fähigkeiten und den sprachlichen Anregungen aus der Umwelt (Input) (Göbel & Buchwald, 2017). Alle sprachlichen Fähigkeiten werden also im Laufe der Entwicklung erlernt und konstruiert. Daher wird die Entwicklung von Sprache und Intelligenz, nach Jean Piaget, als aktiver Konstruktionsprozess angesehen. Demzufolge wird Piagets

Theorie auch als konstruktivistische Entwicklungstheorie bezeichnet (Wirth, 2000, zitiert nach Miller et al., 2014). Da der Spracherwerb innerhalb dieser Theorie direkt von den kognitiven Fähigkeiten abhängt, kann, nach Piaget, der Spracherwerb erst beginnen, nachdem wichtige kognitive Fähigkeiten erfolgreich entwickelt wurden. Dies bedeutet, dass das Kleinkind seiner Umwelt bereits Bedeutung gibt, bevor es diese versprachlichen kann. Die ersten Worte eines Kindes beziehen sich nämlich auf Gegenstände oder Personen, die sie bereits begriffen haben. Sprache kommt also erst zustande, nachdem das Kind kognitives Wissen entwickelt hat (Mussen et al., 1999, zitiert nach Herlinger & Wien, 2008).

- Interaktionismus

Die Interaktionshypothese besagt, dass ein verständlicher Input die Voraussetzung für das Lernen darstellt. Allerdings liegt der Fokus nicht auf dem Input selbst, sondern auf den Bedingungen unter denen ein verständlicher Input bereitgestellt wird. Die Hypothese besagt, dass soziale Interaktionen die besten Bedingungen für die Lieferung von verständlichem Input bieten. In sozialen Situationen besteht nämlich die Möglichkeit zum Aushandeln von Bedeutungen, zur Überprüfung des Verständnisses und zum Nachfragen nach Klarstellungen und zusätzlichen Erklärungen. Dadurch ist es wahrscheinlicher, dass der Input in sozialen Interaktionen an das aktuelle Kompetenzniveau des Lerners angepasst ist und somit als effektive Lernressource dient und den Lernenden nicht überfordert (Littlewood, 2004).

### **3.1.3 Prozesse des Zweitspracherwerbs**

Ein Grundsatz jedes Lernprozesses besteht darin, dass Lernende neue Informationen und Inhalte mit ihrem Vorwissen verknüpfen, um dem neuen Wissen einen Sinn zu geben. Im Kontext des Zweitspracherwerbs unterscheidet man zwischen zwei Arten von Vorwissen, auf die man zurückgreifen kann: das Wissen über die Muttersprache oder das Wissen,

das man bereits über die Zweitsprache besitzt. Im ersten Fall spricht man von „Transfer“ und im zweiten Fall von „Generalisierung“ oder Verallgemeinerung (Littlewood, 2004).

Besonders wenn die Zweitsprache eine Vielzahl an sprachlichen Strukturen mit der Muttersprache teilt und gemeinsam hat, kann der **Transfer** ein bedeutsamer Prozess sein, der den Einstieg in das neue Sprachsystem vereinfachen und unterstützen kann. Viele Wissenschaftler gehen davon aus, dass mehrsprachige Individuen über ein Spektrum an metasprachlichem Wissen verfügen, welches sie produktiv für weiteren Spracherwerb nutzen können (Fehling, 2008 & Rauch et al., 2012, zitiert nach Göbel & Buchwald, 2017). Dieser Transfereffekt kann auch zwischen sehr unterschiedlichen Sprachen stattfinden (Göbel & Buchwald, 2017). Allerdings erhöhen typologische Ähnlichkeiten von Sprachen das Transferpotenzial (Rothman & Amaro, 2011, zitiert nach Gogolin & Krüger-Potratz, 2020). So haben beispielsweise französischsprachige Lernende, die Englisch als L2 lernen, bereits ein grundlegendes Verständnis dafür, wie das logische Objekt eines Satzes zum grammatikalischen Subjekt wird, wenn der Passiv verwendet wird oder ein Verständnis für die grundlegenden Prinzipien hinter der Verwendung bestimmter und unbestimmter Artikel (Littlewood, 2004). Hier ist ganz klar das Prinzip der Dynamik der Sprachen, welches im ersten Kapitel erläutert wurde, erkennbar. Wie die Translanguaging-Theorie es besagt, können sprachliche Merkmale einer Sprache, durch ihre Durchlässigkeit und Fluidität, in eine andere Sprache übertragen werden und somit auch für den Erwerb weiterer Sprachen genutzt werden. Es findet also ebenfalls ein Transfer statt. Natürlich kann es auch vorkommen, dass man Wissen überträgt, das in der Zweitsprache nicht angemessen ist, was wiederum zu Fehler führen kann. Allerdings liegt die Ursache der Fehler in der Zweitsprache öfters nicht an fälschlichen Transferprozessen, sondern an Verallgemeinerungsprozessen.

**Verallgemeinerung** bezeichnet die Fähigkeit, allgemeine Regeln zu erkennen und Verallgemeinerungen zu schaffen, die uns dabei unterstützen, Neues zu verstehen und zu lernen. Beispielshalber müssen Zweitsprachlernende im Englischen nicht jedes Verb einzeln lernen, um zu verstehen, wie man die Vergangenheitsform (past tense) bildet. Sobald sie das Muster erkennen, welches aus *walk walked* macht, können sie davon ableiten, dass *jump jumped* wird (Göbel & Buchwald, 2017). Beim Grammatikerwerb konstruieren Kinder allerdings auch unbewusst eigene Regeln, die öfters zu Fehler führen. In diesem Falle spricht man von Übergeneralisierungen. Beispielsweise kann diese durch die fälschliche Übertragung von regelmäßigem Plural oder Vergangenheitsformen auf unregelmäßige Fälle auftreten (Wilken, 2005).

### **3.1.4 Rolle der Erstsprache für den Spracherwerb**

In der Geschichte der Mehrsprachigkeitstheorie gab es schon öfters eine Kontroverse darüber, ob die Erstsprache der Schüler\*innen bei der Erleichterung des Erlernens der Zweitsprache beitragen kann oder ob man die Erstsprachen der Kinder im Unterricht eher nicht mit einbeziehen sollte. Wenn die Lehrkraft die Hauptquelle oder sogar die einzige Quelle der Zweitsprache ist, sind sich Lehrer\*innen einig, dass es vorteilhaft ist, wenn die zu erlernende Sprache, das heißt die Zweitsprache, im Klassenraum dominant ist (Littlewood & Shufang, 2022). Dementsprechend sind die Kinder der Zweitsprache länger ausgesetzt und sollen dadurch die Sprache auch schneller beherrschen.

Leider bekommen Schüler\*innen oft von Lehrkräften die Botschaft vermittelt, dass sie ihre Erstsprache in der Schule nicht nützen dürfen, wenn sie von ihnen und den Mitschüler\*innen akzeptiert werden wollen. Die betroffenen Kinder werden als weniger fähig angesehen, sich in die Gesellschaft zu integrieren und die dominante Sprache (die Schulsprache) zu lernen. Dies ist besonders der Fall für Kinder mit Migrationshintergrund (Cummins, 2001).

Würde man den Schüler\*innen allerdings erlauben während dem Unterricht auf ihre Erstsprache zurückzugreifen und somit unter anderem Translanguaging-Prozesse durchzuführen, würde dies nicht nur ihre Fähigkeiten in ihrer Erstsprache weiterentwickeln, sondern auch die in der Zweitsprache, denn „der Entwicklungsstand der Muttersprache von Kindern ist ein starker Prädiktor für die Entwicklung ihrer Zweitsprache“ (Cummins, 2001, S.3). Baker (2000), Cummins (2000) und Skutnabb-Kangas (2000) sind sich einig: Kinder, die ihre Muttersprache gut beherrschen, entwickeln bessere Lese- und Schreibfähigkeiten in der Schulsprache, da sich - der Schwellenhypothese nach - die Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder in ihrer Muttersprache gut auf andere Sprachen übertragen lassen (Cummins, 2001). Besonders die Alphabetisierung in einer weiteren Sprache, kann konsequent erleichtert werden (García, 2009).

Auch García (2009) vertritt die Meinung, dass die Verwendung der Herkunftssprache eines Kindes im Unterricht nicht nur den Erwerb von Sachwissen erleichtert und fördert, sondern auch den einer zusätzlichen Sprache. Kinder, die ihre Fähigkeiten nicht nur in einer, sondern in zwei oder mehreren Sprachen während ihres Schulwegs weiterentwickeln, erwerben ein tieferes Verständnis für Sprache, das heißt sie lernen Sprachen zu verarbeiten und entwickeln dadurch wiederum eine gewisse Flexibilität in ihren Denkprozessen (Cummins, 2001). Cummins J. (2001, S.4) beschreibt diese Tatsache folgendermaßen: „In short, both languages nurture each other when the educational environment permits children access to both languages.“

Nicht zu vernachlässigen ist, dass die Anerkennung und Valorisierung der Erstsprache der Kinder das Potenzial hat, die Entwicklung von positiven Selbstkonzepten zu fördern (Gantefort & Maahs, 2020).

## **3.2 Einflussfaktoren auf den Spracherwerb**

### **3.2.1 Individualfaktoren**

Es besteht ein breites Spektrum an Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen können. Laut Hufeisen spielen emotionale Faktoren eine große Rolle für den Fremdspracherwerb. Darunter versteht man die individuellen Voraussetzungen, die Lerner\*innen mit sich bringen: Schätzen sie den Lernprozess als ein Hindernis oder eher problemlos ein? Lassen sie sich durch Fehler verunsichern und demotivieren oder geben sie sich dadurch noch mehr Mühe? Macht das Lernen von Sprachen ihnen Spaß oder wird es eher als Aufgabe, die erledigt werden muss, angesehen? Dies sind alles persönliche Einstellungen oder Charakterzüge, die den Spracherwerb beeinflussen können. Auch kognitive Aspekte gehören zu den Individualfaktoren. Hier spielt es eine Rolle, ob das Kind über Lernstrategien verfügt und sich des eigenen Lernstils bewusst ist. Auch die linguistischen Kompetenzen in der Muttersprache haben, wie bereits im ersten Kapitel angemerkt, einen Einfluss auf weiteren Spracherwerb (Hufeisen, 2010). Neben dem des Gedächtnisses, der Sprachlernfähigkeit, sowie der Sprachlernmotivation sollte auch auf die Bedeutsamkeit des Alters für den Erfolg des Spracherwerbs hingewiesen werden (Dörnyei & Skehan, 2003). Die neurologischen und kognitiven Voraussetzungen von jungen Lernern unterscheiden sich von denen älterer Lerner\*innen, was einen Einfluss auf den Spracherwerb und dessen Prozesse hat (Benati, 2014, zitiert nach Göbel & Buchwald, 2017). Findet der Zweitspracherwerb im sehr jungen Alter (3 bis 4 Jahre) statt, können zentrale linguistische Phänomene, wie die Verbstellung, sogar mit reduziertem Input, in kurzer Zeit erworben werden (Tracy, 2014, zitiert nach Göbel & Buchwald, 2017). Bereits im Alter von sechs Jahren dauert der Spracherwerb länger, was eindeutig darauf hinweist, dass frühe Zweitsprachlerner\*innen in einer anderen Art und Weise Sprachen lernen als ältere Kinder und besonders Jugendliche und Erwachsene (Thoma & Tracy, 2006, zitiert nach Göbel & Buchwald, 2017).

### **3.2.2 Sozioökonomische Faktoren**

Auch sozioökonomische Faktoren wie die Bildung der Eltern können einen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes haben. Dies liegt daran, dass sie zu bestimmten Einstellungen und Verhaltensmuster führen, die die Leistungsentwicklung und Bildungsaspirationen und folglich auch den Spracherwerb beeinflussen können (Göbel & Buchwald, 2017). Ein möglicher Einflussfaktor auf den Spracherwerb und auf Lernprozesse im Allgemeinen kann ein Mangel an materiellen und immateriellen Bildungsressourcen, sowie an bildungsrelevanten Kapitalien darstellen (Bourdieu, 1983 & Esser, 2006, zitiert nach Göbel & Buchwald, 2017). Ebenfalls zu berücksichtigen sind die kulturellen Ressourcen, die die Einstellungen und Wertorientierung prägen und somit die Wahrnehmung, das Denken und das Bewerten des Lerners beeinflussen (Göbel & Buchwald, 2017). Die kulturellen Ressourcen gestalten also die Einstellung des Kindes zum Lernen, zur zu erlernenden Sprache oder zur Schule im Allgemeinen.

### **3.2.3 Kontextuelle Faktoren**

Das Umfeld und der Kontakt zu der Zielsprache sind ebenfalls von Bedeutung. Besonders wichtig ist, ob das Kind die Sprache nur etwa eine Stunde die Woche lernt oder dieser eher tagtäglich ausgesetzt wird, indem es die Sprache entweder hört, liest, spricht oder schreibt (Hufeisen, 2010). Die Art und Weise des Erlernens einer Sprache kann den Erfolg eines Spracherwerbs ebenfalls beeinflussen. Es macht also einen Unterschied, ob man im betroffenen kulturellen und schulischen Umfeld eher kommunikativ und handlungsorientiert lernt oder der Fokus eher auf dem Auswendiglernen liegt (Hufeisen, 2010).

Man sollte außerdem bedenken, dass die Bildung der Synapsen im Gehirn eines Kleinkindes nicht nur genetisch, sondern auch durch Umweltstimuli bedingt sind. Die Entwicklung des menschlichen Gehirns ist also erfahrungsabhängig. Da jedes Kleinkind unterschiedliche Erfahrungen im Laufe seiner Entwicklung macht und verschiedenen Stimuli aus seiner

Umwelt ausgesetzt ist, sind die Verbindungen im Gehirn und dessen Anzahl bei jedem Individuum anders. Jedes Kind hat also durch seine Umwelt unterschiedliche neuronale Prädispositionen, die für die große Aufnahmefähigkeit eines Kleinkindes und dessen Fähigkeit unterschiedliche Sprachen zu lernen, verantwortlich sind (Schneider, 2015).

### **3.3 Simultaner und sukzessiver Spracherwerb**

Man unterscheidet zwischen dem **simultanen Spracherwerb**, auch doppelter Erstspracherwerb genannt, und dem sukzessiven Spracherwerb oder Zweitspracherwerb. Unter simultanem Spracherwerb versteht man den gleichzeitigen Erwerb von zwei Sprachen, der innerhalb der ersten drei Lebensjahre stattfindet. In diesem Falle ist der Spracherwerb ungesteuert und die beiden Sprachen werden gleichwertig, also im besten Falle durch muttersprachlichen Input, erworben. Im Idealfall führt simultaner Spracherwerb in beiden Sprachen zu Sprachkompetenzen auf einem Niveau, das mit monolingualen Sprechern vergleichbar ist (Rauch, 2007).

Von **sukzessivem Spracherwerb** spricht man, wenn der Erwerb der zweiten Sprache eintritt, nachdem man grundlegende Aspekte der ersten Sprache bereits erlernt hat. Dieser findet meistens nach dem dritten Lebensjahr statt. Je nach Alter unterscheidet man zwischen zwei Arten von sukzessivem Spracherwerb. Beginnt der Zweitspracherwerb zwischen 3 und 5 Jahren, spricht man von **frühem sukzessivem Spracherwerb**, der dem Erstspracherwerb in seinen Mechanismen und Abläufen sehr ähnelt. Beim frühen sukzessiven Spracherwerb finden sehr selten Transferprozesse von grammatischen Formen und Satzstrukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache statt. Der **kindliche Zweitspracherwerb** beginnt zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr. Hier kann öfters ein Transfer von sprachlichen Strukturen wie Grammatik, Aussprache, Pragmatik und Semantik aus der Erstsprache in die Zweitsprache stattfinden. Nach dem zehnten Lebensjahr spricht man dann ganz einfach von Zweitspracherwerb

(Rauch, 2007). Die zwei letzten Fälle sind für diese Arbeit relevant, da Kinder im Grundschul- und Jugendalter unter diese Kategorien fallen und somit Zweitspracherwerb oder kindlicher Zweitspracherwerb stattfindet.

Form des Spracherwerbs	Alter bei Beginn	Kompetenz in der Zweitsprache auf einem Niveau das monolingualen Sprechern vergleichbar ist (im Erwachsenenalter)
simultaner Bilingualismus oder doppelter Erstspracherwerb	< 3. Jahr	häufig
sukzessiver Spracherwerb oder Zweitspracherwerb		
➤ früher sukzessiver Spracherwerb	3-5 Jahre	möglich
➤ kindlicher Zweitspracherwerb	5-10 Jahre	möglich

**Abbildung 2:** Übersicht über das Erwerbskontinuum (Rauch, 2007).

### 3.4 Sprachliches und metalinguistisches Bewusstsein

Svalberg (2007) ist der Meinung, dass implizites Lernen nicht ohne Bewusstsein stattfinden kann. Bereits im Jahre 1997 berichtet Leow, dass Sprachbewusstheit als eine Form von Bewusstseinsbildung die Sprachentwicklung fördert. So stellte er beispielsweise fest, dass Lernende mit einem höheren Bewusstseinsniveau im Vergleich zu Lernenden mit niedrigerem Bewusstseinsniveau im Bereich der schriftlichen Produktion signifikant besser abschnitten (Farias, 2005). Genau aus diesem Grund sollte das metalinguistische Bewusstsein und dessen Rolle für den Spracherwerb genauer betrachtet werden. Metalinguistisches Bewusstsein umfasst die Reflexion über Sprache(n) und den Vergleich von Sprachen, sodass man sich mit den Sprachen als System beschäftigt. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen in den verschiedenen sprachlichen Domänen (Grammatik, Semantik, Phonetik, Orthographie, Morphologie, usw.) werden aufgegriffen (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013). Metalinguistisches Bewusstsein bedeutet nicht nur, sich mit dem Bau der Sprache auseinanderzusetzen und darüber zu reflektieren, sondern auch fähig zu sein, über Sprachen zu sprechen sowie eigene Sprachen zu analysieren und kreativ zu verändern (Hufeisen, 2003). Andrade et al.

(2003) sind der Meinung, dass die Reflexion über die eigene Einstellung zu den Sprachen sowie die Fähigkeit, Erwerbsprozesse zu managen ebenfalls zum metalinguistischen Bewusstsein gehören (Makarova et al., 2021). Nach James (1996, zitiert nach Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013) werden durch solche Aktivitäten zum metalinguistischen Bewusstsein metalinguistische Transferprozesse angeregt, sodass dieses auch für weiteren Spracherwerb eine Rolle spielt. Jessner betont in diesem Kontext die Relevanz von metalinguistischem Bewusstsein für den Drittspracherwerb:

“[Metalinguistic awareness becomes more crucial in third language learning than in second language learning], as a speeding up of the language-learning process can be expected with increased learning experience. This implies that the nature of the metalinguistic skills in multilinguals differs from those found in monolinguals through frequency of use.” (Jessner, 1999, S.203, zitiert nach Hufeisen, 2003)

Dieses Bewusstsein wird mit jeder Sprache, die ein Individuum lernt, weiter ausgebildet und entwickelt. Im Laufe der Sprachlernbiographie entwickelt das Individuum bewusste und unbewusste Sprachlernstrategien, die in Abhängigkeit vom metalinguistischen Bewusstsein gezielt beim Sprachenlernen eingesetzt werden (Hufeisen, 2003).

Der LA-Ansatz (language awareness approach) hat nicht als Ziel, eine bestimmte Sprache zu unterrichten, sondern eine neue Sprachkultur in den Bildungssystemen zu entwickeln und eine positive Einstellung zum Sprachenlernen zu fördern (Makarova et al., 2021). Das letztere scheint im Einklang mit einigen Studien zu stehen, die ebenfalls behaupten, dass metasprachliches Bewusstsein sich positiv auf die Einstellung von Schüler\*innen zu den Sprachen auswirken kann (Cenoz & Gorter, 2017 & Hélot, 2017). Darüber hinaus trägt der Ansatz bei der Verbesserung der Ergebnisse des Sprachenlernens und bei der Erweiterung des soziolinguistischen Wissens über mehreren Sprachen bei (Cenoz & Gorter, 2017).

### **3.5 Zwischenfazit**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in dieser Arbeit vor allem der gesteuerte Spracherwerb, der im Unterricht stattfindet, relevant ist und auch in den folgenden Kapiteln der Arbeit gemeint ist, wenn vom Spracherwerb gesprochen wird. Um eine Sprache zu erlernen, finden verschiedene Spracherwerbsprozesse statt, die im Laufe dieser Arbeit immer wieder auftauchen und diskutiert werden. Der Erwerb und die Aneignung von Sprache werden von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, darunter sozioökonomische, kontextuelle und individuelle Faktoren. Des Weiteren sind die Erstsprache der Lernenden sowie das metasprachliche Bewusstsein, welches sich im Verlauf des Erwerbs der Sprachen eines Repertoires entwickelt, von entscheidender Bedeutung für den weiteren Spracherwerb, auch im schulischen Kontext.

## 4 Methodik

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfrage „Welche Auswirkungen hat Translanguaging im schulischen Kontext auf den Zweit- und Drittspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen?“ erörtert. Da es sich bei dieser Arbeit um eine theoretische Bachelorarbeit handelt, wird auf eine empirische Datenerhebung verzichtet. Stattdessen werden bereits vorliegende Studien zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen und einer Analyse, Bewertung und Diskussion unterzogen.

Für die Identifizierung relevanter Studien, die eine Antwort auf die Forschungsfrage bieten, erfolgt eine systematische Literaturrecherche in folgenden online Datenbanken: Google Scholar, Academia, Eric, Research Gate und A-Z. Dazu werden Schlüsselbegriffe, wie „Translanguaging“, „Language Learning“, „Primary School“, „Secondary school“, „Effects“, „L2 & L3“ oder „Language Proficiency“ in die Suchmaschine eingegeben, um fündig zu werden. Die Relevanz und Validität der Studien wurden anhand von folgenden Kriterien beurteilt:

Zunächst müssen sich die Studien mit den Auswirkungen von Translanguaging auf den Zweit- und/oder Drittspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen befassen. Zudem werden vorrangig Studien aus den letzten zehn Jahren verwendet, um den aktuellen Forschungsstand zu berücksichtigen und darzustellen. Ferner sollte es sich um empirische Studien handeln, die eine klare Methodik und Analyseverfahren aufzeigen. Hervorzuheben ist auch, dass Studien aus unterschiedlichen Ländern und Kontexten ausgewählt wurden.

Da der Zweit- und Drittspracherwerb sehr umfangreiche Themen sind, wurden Studien ausgewählt, die jeweils einen oder mehrere Aspekte des Spracherwerbs untersuchen. Als Beispiele für solche Aspekte können das

metalinguistische Bewusstsein, kommunikative und pragmatische Fähigkeiten, Lesekompetenzen sowie das Sprachverständnis angeführt werden.

In einem nächsten Schritt werden die ausgewählten Studien einer systematischen Vergleichsanalyse unterzogen. Dabei handelt es sich um eine kritische Bewertung und Auswertung der Studien und Erkenntnisse, die miteinander verglichen werden und mit der Theorie aus den ersten beiden Kapiteln verknüpft werden. Es wird also dargestellt, inwiefern die Ergebnisse verschiedener Wissenschaftler\*innen mit den theoretischen Grundlagen übereinstimmen. Darüber hinaus, werden mögliche Diskrepanzen identifiziert.

## 5 Aktueller Forschungsstand

### 5.1 Studien

In den letzten Jahren hat das pädagogische Translanguaging unter Sprachwissenschaftler\*innen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im Forschungsbereich des Translanguaging und dessen Auswirkung auf den Spracherwerb wurden bereits mehrere Studien durchgeführt, die sich mit verschiedenen Aspekten dieses Phänomens in diversen Ländern und Kontexten auseinandersetzen. Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Studien mit ihren Hauptkenntnissen detailliert vorgestellt und anschließend in der Diskussion analysiert und kritisch bewertet.

In ihrem Artikel „Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition“ untersuchen Leonet et al. (2020) anhand von einer Studie, die in einer öffentlichen Grundschule in der autonomen Gemeinschaft Baskenland (Spanien) durchgeführt wurde, die Auswirkungen von Translanguaging auf das morphologische Bewusstsein. Die Teilnehmer\*innen der Studie waren 104 mehrsprachige Grundschul Kinder, die nach Baskisch und Spanisch Englisch als Drittsprache lernten. Die Teilnehmer\*innen wurden in eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe eingeteilt. Die Versuchsgruppe nahm an einer pädagogischen Intervention teil, die darauf abzielte, Translanguaging zu nutzen, während die Teilnehmer\*innen der Kontrollgruppe ihr reguläres Programm fortsetzten. Die pädagogische Intervention erstreckte sich über einen Zeitraum von zwölf Wochen und wurde in den drei Sprachklassen (Baskisch, Spanisch und Englisch) durchgeführt. Der Fokus der geplanten Aktivitäten lag auf dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, dem Wortschatz sowie dem Diskurs. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte vor der Intervention einen Kurs über pädagogisches Translanguaging absolviert haben und während der Intervention vom Forschungsteam kontinuierlich unterstützt wurden. Die Ergebnisse der

Studie legen nahe, dass sich Translanguaging positiv auf die Entwicklung der morphologischen Bewusstheit ausgewirkt hatte. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse darauf hindeuten, dass sich die Arbeit mit den drei Schulsprachen positiv auf den Erwerb der L3 auswirken kann.

In der Publikation „Translanguaging with multilingual students“ präsentieren García und Kleyn (2016) eine Reihe von Fallstudien, die im Rahmen des Projektes CUNY-NYSIEB durchgeführt wurden. In einer ersten Fallstudie beschreibt Woodley die von Herrn Brown durchgeführte Translanguaging-Intervention im Englischunterricht einer fünften Klasse in Queens, New York. Herr Brown hat hier Translanguaging gezielt in seinen Unterrichtsentwurf eingeplant, um die literalen Fähigkeiten der Lerner\*innen zu fördern. Herr Brown beobachtete, dass Translanguaging eine tiefere Auseinandersetzung mit neuen Inhalten ermöglichte und den Kindern als Anstoß diente, um Verbindungen zwischen Sprachen zu erforschen und neuen Wortschatz sowie das Verständnis eines Konzeptes zu vermitteln. Die Integration von pädagogischem Translanguaging in den Unterricht führte zu einer signifikanten Steigerung des Engagements und der Beteiligung der Schüler\*innen am eigenen Lernprozess, insbesondere während des Wortschatzunterrichts. Des Weiteren verdeutlicht diese Fallstudie, dass Schüler\*innen durch Translanguaging die Möglichkeit erhalten, ihre Herkunftssprache (Home Language) weiterzuentwickeln, auch wenn die Lehrperson diese nicht beherrscht.

In der gleichen Publikation präsentiert Kleyn die Ergebnisse einer Fallstudie, die in einer zweiten Klasse einer Grundschule in New York durchgeführt wurde. Die Lehrerin der Klasse, Frau Yau, integriert die Translanguaging-Pädagogik in den Englischunterricht, indem sie einen rein englischsprachigen Lehrplan mit einer von ihr und Frau Kleyn gestalteten mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtseinheit kombiniert. Ziel ist es, zu analysieren, inwiefern Translanguaging den Kindern beim Verständnis eines englischen Textes und bei der Erweiterung ihres sprachlichen Repertoires

hilft. In diesem Kontext konnte beobachtet werden, dass Translanguaging und die Offenheit für mehrere Sprachen dazu führen, dass Kinder mit den Sprachen spielen, experimentieren und Verknüpfungen herstellen. Darüber hinaus, konnte in dieser Fallstudie festgestellt werden, dass Translanguaging einen positiven Einfluss auf das Sprachverständnis der Kinder hatte, da Sprachen flexibel eingesetzt wurden, um Konzepte zu erweitern und neue Anknüpfungspunkte für die Schüler\*innen zu schaffen.

Martin-Beltrán (2018) untersucht in ihrer Studie, wie Schüler\*innen einer Sekundarschule (High-School) in Washington D.C. ihr mehrsprachiges Repertoire aktivieren und Translanguaging nutzen, um erweiterte Lernbereiche und Lernmöglichkeiten zu schaffen. Die Teilnehmer\*innen der Studie waren 24 Schüler\*innen im Alter von 14 bis 17 Jahren. Zur Auswertung der Daten, welche Video- und Audioaufnahmen, schriftliche Arbeiten, Interviews und Beobachtungen umfassten, wurden die Interaktionsethnographie und die mikrogenetische Analyse angewendet. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass Schüler\*innen Translanguaging als strategisches Instrument nutzen, um sich mit komplexen Lese- und Schreibaufgaben sowie sprachlichen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Die Untersuchung ergab, dass Schüler\*innen durch translinguale Praktiken mit ihren Mitschüler\*innen ihr sprachliches Wissen und ihre kommunikativen Fähigkeiten im Englischen und Spanischen erweitern konnten. Zudem konnte eine verstärkte Beteiligung von zweisprachigen und benachteiligten Jugendlichen beobachtet werden. Der neu geschaffene Lehrraum, der durch die Schüler\*innen und deren translinguale Praktiken mitkonstruiert wurde, hier *Third Space* genannt, führte dazu, dass das sprachliche Repertoire der Schüler\*innen erweitert, sprachliche Grenzen überwunden und neues Wissen angeeignet wurde.

Yuzlu und Dikilitas (2022) erforschen in ihrem Artikel „Translanguaging in the development of EFL learners’ foreign language skills in Turkish context“ die Rolle der Translanguaging-Pädagogik bei der Entwicklung der

Fremdsprachenkompetenzen (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) im Englischen. Die 120 Schüler\*innen (14 - 17 Jahre alt) eines Gymnasiums im Norden der Türkei, die an der Studie teilgenommen haben, wurden in zwei Gruppen aufgeteilt: die Versuchsgruppe und die Kontrollgruppe. Die Versuchsgruppe wurde 10 Wochen lang nach dem Prinzip der Translanguaging-Pädagogik unterrichtet, während die Kontrollgruppe nach der Grammatik-Übersetzungsmethode und dem kommunikativen Sprachansatz unterrichtet wurde. Die Datenerhebung erfolgte mittels halb-strukturierte Interviews und Fertigkeitstests. Die Ergebnisse der Studie deuteten eindeutig darauf hin, dass Translanguaging einen signifikanten Einfluss auf die englischen Sprachfertigkeiten hatte. Die Schüler\*innen der Versuchsgruppe zeigten in den sprachlichen Fähigkeiten eine deutliche Verbesserung im Vergleich zu den Schüler\*innen der Kontrollgruppe. Zudem wurde festgestellt, dass Translanguaging ein Gefühl von Motivation und Wohlfühl bei den Jugendlichen auslöste.

Im Artikel „Translanguaging as a Pedagogical Strategy in EFL Classroom“ untersucht Sahib (2019) die Beweggründe einer Lehrkraft für die Verwendung von Translanguaging in seinem Klassenzimmer sowie dessen Vorteile für die zehn teilhabenden Schüler\*innen im Englischunterricht als Fremdsprache einer 11. Klasse in Bulukumba, Indonesien. Neben der Verwendung des Englischen wurde im Rahmen der Translanguaging-Interventionen auch auf die indonesische und Konjo-Sprache zurückgegriffen. Die angewandten Instrumente waren Interviews und Audioaufzeichnungen, welche mittels einer qualitativen Methode ausgewertet wurden. Die Ergebnisse dieser Studie belegten, dass die Schüler\*innen während der Intervention eine aktivere Rolle am Lernprozess einnahmen und auch Interesse am Lernen zeigten. Im Übrigen konnte festgestellt werden, dass Translanguaging dazu beiträgt, die Lerninhalte besser und leichter zu verstehen. Auch der Wortschatz von Schüler\*innen mit geringem Englischvokabular konnte durch Translanguaging erweitert werden.

Al-Ahdal (2020) präsentiert im Artikel „Translanguaging and the Bilingual EFL Learner of Saudi Arabia: Exploring New Vistas“ seine Studie, die mit vierzig Fremdsprachlern einer sechsten Klasse in der Region Qassim, Saudi-Arabien durchgeführt wurde. Im Rahmen der Studie wurden zwei Fremdsprachlehrer, über einen Zeitraum von zwei Wochen in der Translanguaging-Pädagogik geschult und trainiert. Anschließend hielten sie den vierzig angehend zweisprachigen Sechstklässlern Englischunterricht. Die Kinder nahmen vor und nach den Translanguaging-Interventionen an einem mit dem Sprechen verbundenen Verständnistest teil. Die Resultate dienten als Grundlage für die Leistungsbewertung und ermöglichten die Erkennung des Unterschieds der Englischperformanz der Kinder vor und nach der Intervention. Außerdem wurde eine Umfrage unter zwölf EFL-Lehrkräften in der betroffenen Region durchgeführt, um deren Einstellungen zum Translanguaging zu untersuchen. Die Ergebnisse der Studie zeigten eindeutig, dass Translanguaging einen positiven Einfluss auf den Fremdspracherwerb hat, da der Klassendurchschnitt (im Verständnistest) sich nach der Translanguaging Intervention um 46 % gesteigert hatte. Es wurde ebenfalls eine verstärkte Beteiligung am Unterricht, eine Verringerung von Ängsten und Hemmungen sowie eine Verbesserung der pragmatischen Kompetenz festgestellt. Schließlich, wurde herausgefunden, dass Translanguaging es den Schüler\*innen ermöglicht hatte, muttersprachliche Kenntnisse und Lernstrategien auf Englisch zu übertragen.

In ihrer Veröffentlichung „Translanguaging to Understand Language“ erforschen Parra und Proctor (2021) wie ein bewusst gestalteter translingualer Englischunterricht das Lernen der Grundschul Kinder unterstützen und fördern kann. Der Fokus der Pilotstudie lag darauf, wie sich Translanguaging in den Gesprächen der Schüler\*innen über Sprache manifestierte und wie sie sich mit Sprachstrukturen auseinandersetzten. Eine ethnomethodologische Feinanalyse wurde angewendet, um die Diskurse und Interaktionen der fünf teilnehmenden bilingualen

Schüler\*innen (Spanisch und Englisch sprechend) während des Morphologie- und Syntaxunterrichts zu analysieren. Während der Studie wurden zweisprachige Texte im Unterricht verwendet, ein flexibler Sprachgebrauch gewährleistet und zweisprachig unterrichtet. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Translanguaging es den Kindern ermöglichte, sprachliche Vorkenntnisse aus anderen Sprachen zu nutzen, um Morphologie in der Zielsprache zu verstehen. Fernerhin ermöglichte Translanguaging den Schüler\*innen Verbindungen zwischen Morphemen in beiden Sprachen, Englisch und Spanisch, herzustellen, sowie spanische und englische Morphologie und Syntax zu vergleichen und alternative syntaktische Strukturen zu erkunden. Die Resultate deuten also darauf hin, dass Translanguaging das metalinguistische Bewusstsein und das kognitive Engagement im Sprachunterricht fördert und unterstützt.

Omidire und Ayob (2022) berichten im Artikel „The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms“ über die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes der Erstsprache (isiZulu und Sepedi) mittels der Translanguaging-Pädagogik im Englischunterricht zur Erleichterung des Lernens und Lehrens in mehrsprachigen Klassenzimmern. Die Studie wurde mit 162 Schüler\*innen aus fünften und sechsten Klassen sowie ihren drei Lehrkräften aus zwei Schulen in Gauteng, Südafrika, durchgeführt. Der qualitative Forschungsansatz wurde durch folgende Instrumente ermöglicht: Unterrichtsbeobachtungen, halbkonstrukturierte Interviews, Storyboards und Dokumentenanalyse. Die Ergebnisse deuten unter anderem darauf hin, dass Translanguaging mit der Erstsprache der Kinder eine höhere Beteiligung am Lernprozess bewirkte und dass sie dadurch in der Lage waren, Wörter aus der Zielsprache, die sie vorher nicht kannten, zu verstehen. Dementsprechend kam es also auch zu einer Weiterentwicklung des Vokabulars in der Zielsprache. Außerdem, konnte eine Verbesserung des Verständnisses der Teilnehmer\*innen beobachtet werden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse der Studie auch gezeigt haben,

dass eine unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen und für die Umsetzung von Translanguaging ein Hindernis darstellen kann.

In ihrem Artikel „Transacquisition Pedagogy for bilingual Education: A Study in Kura Kaupapa Māori Schools“ untersucht die Autorin, Tamati (2016) den Effekt der Transakquisitionspädagogik auf den Erwerb der englischen Sprache und des Leseverständnisses. Die Transakquisitionspädagogik basiert auf dem Konzept des Translanguaging und auf der Annahme, dass die Sprachen eines Individuums in gegenseitiger Abhängigkeit zueinander stehen. Die Transakquisitionspädagogik zielt also ebenfalls auf der Nutzung aller sprachlichen Ressourcen eines Repertoires ab. Die achtwöchige Interventionsstudie, die im Rahmen einer Doktorarbeit durchgeführt wurde, wurde an Kura Kaupapa Māori-Grundschulen durchgeführt. Diese Schulen befinden sich in Neuseeland und bieten eine zweisprachige Ausbildung an, um die Māori-Sprache und -Kultur zu fördern. An der Studie nahmen 24 Siebt- und Achtklässler\*innen teil, deren Fortschritte anhand eines Pre-post-Test-Designs ermittelt wurden. Darüber hinaus, wurde ein Mixed-Methods-Ansatz angewandt, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Formen der Datenerhebung zum Einsatz kamen. Die Ergebnisse der Studie zeigten eine signifikante und schnelle Verbesserung des Leseverständnisses, der allgemeinen Lesekompetenz sowie der akademischen Sprache der Teilnehmer\*innen.

Cenoz et al. (2022) untersuchten in ihrer Studie *„Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging“*, welchen Einfluss Translanguaging auf die Kognatenidentifikation und das metalinguistische Bewusstsein über Kognaten in den drei Sprachen Baskisch, Spanisch und Englisch hat. Ein Kognat ist nach Proctor und Mo (2009, S.126) *„ein Wort, das in zwei Sprachen ähnliche semantische oder orthographische Merkmale aufweist“*. Zum Beispiel sind rápido (spanisch) und rapid (englisch) Kognaten. Die Schreibweise und Bedeutung von zwei Kognaten sind also

sehr ähnlich (Proctor & Mo, 2009). Die Studie wurde an einer öffentlichen Schule in der autonomen baskischen Gemeinschaft in Spanien durchgeführt und umfasste die Teilnahme von 24 Fünftklässler\*innen. Im Rahmen der viermonatigen Intervention nahm die eine Hälfte der Teilnehmer\*innen an der Translanguaging-Intervention teil, während die andere Hälfte ihrem regulären Lehrplan folgte. Die Schüler\*innen nahmen an Fragebögen, Interviews und Aufgaben zur Erkennung von Kognaten teil, wobei sie aufgefordert wurden, laut zu denken. Die Studie ergab, dass die Schüler\*innen, die an der Translanguaging-Intervention teilnahmen, ein höheres Bewusstsein für die Kognatenstrategie aufwiesen, was in ihren Erklärungen, die im Vergleich zu den Kindern aus der Kontrollgruppe ausführlicher und komplexer waren. Obgleich die Ergebnisse der Studie, wegen der geringen Anzahl an Teilnehmer\*innen, als explorativ zu betrachten sind, deuten sie darauf hin, dass die Nutzung des gesamten Sprachrepertoires der Schüler\*innen mehr Möglichkeiten zum Sprachenlernen schaffen kann.

Hopp et al. (2020) untersuchten in ihrem Beitrag „Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development?“ inwiefern minderheiten- und mehrheitssprachige Grundschulkinder von pädagogischem Translanguaging profitieren können. Die Studie wurde mit 128 Viertklässler\*innen deutscher Grundschulen, die Englisch als Fremdsprache lernen, durchgeführt. Die Studie wurde als sechsmonatige Längsschnittstudie konzipiert, um den Einfluss von Translanguaging auf die Entwicklung der Fremdsprachkenntnisse (Grammatik, Wortschatz), das metalinguistische Bewusstsein und die Perspektiven der Schüler\*innen auf den Fremdsprachunterricht zu untersuchen. 20 % der Unterrichtszeit jeder Versuchsgruppe wurde mehrsprachigen Aktivitäten, darunter pädagogisches Translanguaging, gewidmet. Die Kontrollgruppe wurde ohne mehrsprachige Interventionen unterrichtet. Als Instrumente wurden Interviews sowie Prä-Post-Tests eingesetzt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Schüler\*innen der Versuchsgruppen in den

Prä-Post-tests nicht besser abschnitten als die Kontrollgruppen. Auch im Bereich der metasprachlichen Reflexion konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass Translanguaging weder zu einer Förderung noch zu einer Einschränkung der allgemeinen Fremdsprachentwicklung führt.

## 5.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse der Studien

Auswirkungen von Translanguaging	Studien
<b>Positiver Einfluss auf das metasprachliche Bewusstsein</b>	Leonet et al. (2020) Kleyn (García & Kleyn, 2016) Parra & Proctor (2021) Cenoz et al. (2022)
<b>Positiver Einfluss auf das morphologische Bewusstsein</b>	Leonet et al. (2020) Parra & Proctor (2021)
<b>Steigerung des Engagements und der Beteiligung am Lernprozess</b>	Woodley (García & Kleyn, 2016) Sahib (2019) Al-Ahdal (2020) Omidire & Ayob (2022)
<b>Positiver Einfluss auf L1</b>	Woodley (García & Kleyn 2016) Martin-Beltrán (2018)
<b>Positive Auswirkungen auf das Sprachverständnis</b>	Kleyn (García & Kleyn 2016) Sahib (2019) Al-Ahdal (2020) Omidire und Ayob (2022) Tamati (2016) Martin-Beltrán (2018)
<b>Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten in L1 &amp; L2</b>	Martin-Beltrán (2018)
<b>Positive Auswirkung auf den L3-Erwerb</b>	Leonet et al. (2020)
<b>Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten in der L2</b>	Martin-Beltrán (2018) Yuzlu & Dikilitas (2022) Al-Ahdal (2020) Tamati (2016)
<b>Steigerung der Motivation und des Wohlfühls</b>	Yuzlu & Dikilitas (2022)
<b>Erweiterung des Wortschatzes in der Zielsprache</b>	Sahib (2019) Omidire & Ayob (2022)
<b>Übertragung von muttersprachlichen Kenntnissen in die Zielsprache</b>	Al-Ahdal (2020)

**Tabelle 1** : Zusammenfassung der Erkenntnisse

## 6 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, herauszufinden, ob Translanguaging einen Einfluss auf den Zweit- oder Drittspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen hat. Die Hypothese lautet, dass pädagogisches Translanguaging den Zweit- und Drittspracherwerb positiv beeinflusst und diese auf unterschiedlichen Ebenen fördert. Zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage und zur Prüfung der Hypothese wurden Studien aus unterschiedlichen Kontexten und Domänen ausgewählt und einer Analyse unterzogen. Die Studien haben die Auswirkungen von pädagogischem Translanguaging auf eine Vielzahl von Aspekten des Spracherwerbs untersucht, darunter das metalinguistische Bewusstsein, die Beteiligung am Lernprozess, die kommunikativen Fähigkeiten, das Sprachverständnis, den Wortschatz und vieles mehr. Die genannten Aspekte sind Bestandteil des Spracherwerbs oder haben einen direkten Einfluss auf den Spracherwerb, sodass sie eine präzise Antwort auf die Forschungsfrage bieten. In Bezugnahme auf die ausgewählten Studien kann konstatiert werden, dass die Ergebnisse darauf hinweisen, dass das pädagogische Konzept ein vielversprechendes Potenzial für den Fremdsprachunterricht birgt.

In mehreren der oben genannten Studien (Leonet et al., 2020; Kleyn, 2016; Parra & Proctor, 2021; Cenoz et al., 2022) wird die positive Auswirkung von Translanguaging auf das metalinguistische Bewusstsein, sei es auf das morphologische oder das Bewusstsein für Kognatenstrategien, dargelegt. Das metalinguistische Bewusstsein stellt eine wesentliche Komponente im Prozess des Spracherwerbs dar, da es produktiv für weiteren Spracherwerb genutzt werden kann. Die Reflexion über die Grammatik, Syntax, Phonetik und weitere sprachliche Aspekte kann den Lernenden dabei helfen, Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen zu erkennen, was wiederum den Erwerb der Zielsprache vereinfachen kann. Das sprachliche Bewusstsein initiiert Transferprozesse zwischen den Sprachen, welche den

weiteren Spracherwerb und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten fördern. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Aussagen von James (1996) und Jessner (1999), die die Relevanz von metasprachlichem Bewusstsein für den weiteren Spracherwerb betonen. In diesem Sinne hat Translanguaging zunächst einen Einfluss auf das sprachliche Bewusstsein und entsprechend auch auf den Spracherwerb.

Die aus Translanguaging resultierende aktive Beteiligung am sprachlichen Lernprozess ist eine vielfach belegte Erkenntnis (García & Kleyn, 2016; Martin-Beltrán, 2018; Sahib, 2019; Al-Ahdal, 2020; Omidire & Ayob, 2022), die verdeutlicht, dass Translanguaging den Erwerb der Zielsprache unterstützt und fördert. Dies lässt sich auf Basis der empirischen Evidenz begründen. Es ist allgemein anerkannt, dass Lernen dann am erfolgreichsten ist, wenn der Lerner aktiv am Lernprozess beteiligt ist. Translanguaging schafft einen neuen Raum, in dem Kinder die Möglichkeit erhalten, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen und sich nicht länger durch vorgegebene Sprachpraktiken einschränken lassen. Dies resultiert in einer signifikanten Steigerung der Beteiligung am Lernprozess, da die Lernenden nicht nur eine erleichterte Kommunikation erleben, sondern auch ein Gefühl der Wertschätzung und sprachlichen Freiheit verspüren. In der Praxis zeigt sich immer wieder, dass Lehrkräfte mit Kindern konfrontiert sind, die sich nicht am Unterricht beteiligen, da sie sich nicht äußern dürfen, wie es ihnen am leichtesten fällt. Die Einschränkungen werden aufgehoben und die Sprachpraktiken jedes Kindes werden willkommen geheißen. Die translingualen Praktiken fördern demnach auch die sozio-emotionale Entwicklung (Yuzlu & Dikilitas, 2022). Das vierte Ziel, das von García et al. (2017) als Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung formuliert wurde, ist folglich in vielen der ausgewählten Studien wiederzufinden, was darauf hindeutet, dass Translanguaging weltweit eines seiner Ziele erreicht und erfüllt. In engem Zusammenhang mit der Beteiligung und dem Engagement steht auch die Motivation. Die Motivation beeinflusst die Effektivität des Spracherwerbs, da sie die

Beteiligung am Lernprozess erhöht. Im Kontext der Interdependenz-Theorie, setzt Cummins die Motivation und ausreichenden Kontakt zu der Zielsprache als Voraussetzung dafür fest, dass die Erstsprache für die Entwicklung der Zielsprache genutzt werden kann (Göbel-Buchwald, 2017). So lässt sich also postulieren, dass die Motivation ebenso wie das Wohlbefinden während dem Sprachenunterricht mit der Beteiligung der Schüler\*innen am Lernprozess zusammenhängt und somit einen Einfluss auf den Spracherwerb ausübt.

Leonet et al. (2020) haben, wie zuvor beschrieben, aus ihren Daten positive Auswirkungen der Nutzung der drei Schulsprachen auf den Drittspracherwerb interpretiert. Als Beleg hierfür kann die Annahme von Montanari und Panagiotopoulou (2019) angeführt werden. Diese Annahme besagt, dass Kinder ihr gesamtes Sprachrepertoire benötigen, um erfolgreich Sprachen zu lernen. Dieses umfasst alle Sprachen, aus denen sich ihre sprachliche Kompetenz zusammensetzt. Diese Schlussfolgerung lässt sich dadurch erklären, dass die Sprachen sich gegenseitig verstärken und nähren. Zudem wird durch die parallele Weiterentwicklung mehrerer Sprachen ein tieferes Verständnis für Sprache und deren Ähnlichkeiten und Unterschiede gefördert.

Die Studie von Al-Ahdal (2020) belegt, dass pädagogisches Translanguaging die Übertragung von muttersprachlichen Kenntnissen und Lernstrategien auf die Fremdsprache, in diesem Kontext Englisch, ermöglicht. Dieses Resultat korrespondiert mit der Interdependenz-Theorie von Cummins (Göbel & Buchwald, 2017). Da alle Sprachen unseres Repertoires sich gegenseitig beeinflussen und die Grenzen der Sprachen durch ihre dynamische Natur durchlässig sind, werden Transferprozesse und Übertragungen zwischen den unterschiedlichen Sprachen ermöglicht. In diesem Kontext konnte ebenfalls nachgewiesen werden, dass Schüler\*innen die Kenntnisse und Lernstrategien ihrer Erstsprache (Arabisch) auf die englische Sprache übertragen und für den

Fremdsprachenerwerb nutzen konnten. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Aussage von Göbel & Buchwald (2017), die besagt, dass Transfereffekte auch zwischen sehr unterschiedlichen Sprachen stattfinden können. Im Anschluss daran konnten Woodley (García & Kleyn, 2016) und Martín-Beltrán (2018) feststellen, dass Translanguaging seinen Schüler\*innen die Möglichkeit gegeben hat, ihre Herkunftssprache, also die Sprache, die sie zu Hause sprechen, weiterzuentwickeln. Die Herkunftssprache entspricht in diesem Kontext der Erstsprache, sodass sich aus dieser Erkenntnis ableiten lässt, dass durch Translanguaging im Sprachunterricht auch die Erstsprache weiterentwickelt werden kann. Diese Erkenntnis lässt sich ebenfalls auf die Interdependenz-Theorie und das gegenseitige Nähren und Beeinflussen der Sprachen eines Repertoires zurückführen. Translanguaging erlaubt somit nicht nur eine Übertragung erstsprachlicher Fähigkeiten in die Fremdsprache, sondern auch eine simultane Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache.

Leonet et al. (2020) geben den positiven Effekt von Translanguaging auf die Drittsprache der Schüler\*innen als bedeutungsvolle Erkenntnis ihrer Studie an. Dieser Effekt lässt sich dadurch erklären, dass Kinder und Jugendliche ihr gesamtes sprachliches Repertoire, also in diesem Fall drei Sprachen, benötigen, um erfolgreich zu lernen. So werden alle sprachlichen Merkmale des Repertoires konstruktiv, strategisch und flexibel genutzt, um die Drittsprache zu erwerben, Wissen und Kompetenzen zu übertragen oder neue zu schaffen. In diesem Kontext besteht Konformität mit der Literatur von Montanari und Panagiotopoulou (2019).

Wie bereits erwähnt, konnte Martín-Beltrán (2018) feststellen, dass Translanguaging zu einer Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten in der L1 und L2 führt. Die Jugendlichen dieser Studie haben ihr gesamtes sprachliches Repertoire genutzt, um effektiv zu kommunizieren und zu sprechen, was folglich zu einer Weiterentwicklung der kommunikativen Fähigkeiten im Spanischen und im Englischen geführt hat. Diese Erkenntnis

stimmt mit den Aussagen von García et al. (2017) und Li und García (2022) überein, welche besagen, dass Translanguaging den Kindern ermöglicht, ihre kommunikativen Fähigkeiten in allen Sprachen ihres Repertoires zu entwickeln. Obgleich die Studie in einem bilingualen Kontext durchgeführt wurde, lässt sich diese Tatsache meiner Meinung nach auf jede weitere Fremdsprache übertragen. Der Effekt verstärkt sich beim Erwerb weiterer Sprachen (L3, L4, Ln), da mit der Beherrschung weiterer Sprachen zusätzliche Sprachlernstrategien und -erfahrungen verfügbar sind, die den Erwerb neuer Fähigkeiten lediglich vereinfachen. Diese These wird durch die Aussage von Hufeisen (2010) gestützt, der postuliert, dass mit zunehmender Anzahl beherrschter Sprachen auch die Anzahl verfügbarer Sprachlernprozesse steigt, die einen weiteren Spracherwerb erleichtern. Darüber hinaus, konnten neben der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten, auch die der pragmatischen (Al-Ahdad, 2020) und allgemeinen Sprachfertigkeiten (Yuzlu & Dikilitas, 2022) sowie eine Verbesserung der Lesekompetenz (Tamati, 2016) in der L2 nachgewiesen werden. Es besteht also Konformität mit der von García et al. (2017) getätigten Aussage, dass Translanguaging die Förderung mehrerer sprachlicher Fertigkeiten erlaubt. Colin Baker (2001) spezifiziert, dass insbesondere die schwächere Sprache eines Menschen durch translinguale Praktiken verbessert wird.

Die positiven Auswirkungen auf das Sprachverständnis in der Fremdsprache sind ein immer wiederkehrendes Ergebnis der Studien (Al-Ahdad, 2020; García & KLeyn, 2016; Omidire & Ayob, 2022; Sahib, 2019; Tamati, 2016; Martin-Beltrán, 2018). Pädagogisches Translanguaging erleichtert die Auseinandersetzung und Vermittlung komplexer Inhalte oder Texte, da die Lernenden auf bilinguale oder multilinguale Hilfestellungen zurückgreifen können, die ein vertieftes Verständnis der Inhalte fördern. Die Schüler\*innen haben die Möglichkeit auf mehrere Merkmale ihres sprachlichen Repertoires zurückzugreifen und diese zu nutzen, um beispielsweise Texte besser zu verstehen. Eine weitere Sprache des Repertoires der Lernenden wird also genutzt, um die Zielsprache zu

verstärken und zu unterstützen. So kann beispielsweise eine andere Sprache genutzt werden, um Verständnislücken zu füllen oder einzelne Wörter oder Ausdrücke in der Zielsprache besser zu verstehen. Somit stellen alle Sprachen wichtige Ressourcen für das Verständnis der Zielsprache dar. Folglich führt Translanguaging zu einem höheren Sprachverständnis. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Auffassungen von Lewis et al. (2012) und García et al. (2017). Die Letzteren definieren die Förderung der Auseinandersetzung und des Verständnisses von komplexen Inhalten und Texten als erstes Ziel von Translanguaging.

Weiterhin konnten Sahib (2019) sowie Omidire & Ayob (2022) im Rahmen ihrer Studien eine Erweiterung des Wortschatzes in der Zielsprache feststellen. Diese Erkenntnis ist darauf zurückzuführen, dass durch das Zurückgreifen auf andere Sprachen des Repertoires unbekannte Begriffe verstanden werden. Translanguaging ermöglicht es Lernenden, neue Begriffe in verschiedenen Kontexten zu erlernen, anstatt isolierte Wörter auswendig zu lernen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, Wörter aus der Zielsprache mit Begriffen aus der Erstsprache oder anderen Sprachen des Repertoires zu verknüpfen. Die Bildung von solchen Verbindungen und Assoziationen mit bereits bekannten Ausdrücken führt zu einer besseren Erinnerung der Lerner\*innen an neue Vokabeln.

Die Forschungsergebnisse der Studie von Hopp et al. (2020) stehen im Kontrast zu den Befunden der übrigen präsentierten Studien. Die Autoren des Artikels konnten nämlich keine Vorteile von Translanguaging hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen der Kinder feststellen. Diese Ergebnisse lassen sich möglicherweise dadurch erklären, dass die Translanguaging-Interventionen lediglich zwei Mal pro Woche während einer 45-minütigen Englischstunde stattfanden. Wie Hufeisen (2010) in ihrem Werk dargelegt hat, ist der Kontakt und die Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Sprache von entscheidender Bedeutung für den Spracherwerb. So macht es einen Unterschied, ob die Sprache nur zwei Mal

wöchentlich oder täglich geschult wird. Es besteht die Möglichkeit, dass die Häufigkeit und Dauer der Interventionen und des Sprachunterrichts nicht ausreichend waren, damit sich die Auswirkungen von Translanguaging hätten zeigen können. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Auswirkungen von Translanguaging zum Vorschein kommen, steigt mit einer längeren Interventionsdauer und regelmäßigen Translanguaging-Aktivitäten.

Alle, bis auf die Studie von Hopp et al. (2020) konnten eine oder mehrere positive Auswirkungen und Vorteile von Translanguaging für den Zweit- oder Drittspracherwerb konstatieren. Es sei darauf verwiesen, dass die folgenden drei Effekte am häufigsten festgestellt wurden: eine Erhöhung des metasprachlichen Bewusstseins, eine Steigerung der Beteiligung am Lernprozess sowie eine Verbesserung des Sprachverständnisses. Die Effekte der Translanguaging-Interventionen manifestieren sich demnach insbesondere auf diesen drei Ebenen. Bei einer Gegenüberstellung der Ergebnisse der Studien lässt sich feststellen, dass die direkte Übertragung von erstsprachlichen Kenntnissen auf die Zielsprache in lediglich einer der ausgewählten Studien (Al-Ahdal, 2020) festgestellt werden konnte. In mindestens zwei Studien konnten positive Effekte auf alle anderen Facetten des Spracherwerbs nachgewiesen werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die einzelnen Aspekte des Spracherwerbs von den Forscher\*innen gezielt ausgewählt wurden und nur diese untersucht wurden, sodass keine identischen Erkenntnisse zu erwarten sind. Die Recherchen haben keine Studien ergeben, die belegen konnten, dass Translanguaging den Fremdspracherwerb und die sprachlichen Fähigkeiten von Grundschulkindern oder Jugendlichen beeinträchtigt. Die Ergebnisse der Studie von Hopp et al. (2020), welche keine spezifischen Effekte von Translanguaging nachweisen konnte, ist auf die nicht häufigen und die kurze Dauer der Translanguaging-Interventionen zurückzuführen. In Konsequenz dessen sind die Resultate dieser Studie für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht signifikant genug und werden folglich nicht berücksichtigt. Nach der sorgfältigen Prüfung der ausgewählten

internationalen Studien, wurde ersichtlich, dass Translanguaging den Fremdspracherwerb unterstützt und fördert. In sämtlichen Studien, bis auf die von Hopp et al. (2020) konnte also ein gemeinsamer Befund festgestellt werden: Translanguaging bringt positive Auswirkungen und pädagogische Vorteile für den Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache mit sich. Die Hypothese, dass Translanguaging einen positiven Einfluss auf den Zweit- und Drittspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen hat, konnte somit belegt werden.

Ebenfalls von Interesse ist, dass die ausgewählten Studien uns einen sehr umfangreichen Einblick in die Auswirkungen von Translanguaging auf den Zweit- und Drittspracherwerb bieten. Die Studien analysieren nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte des Spracherwerbs, sondern wurden auch in sehr unterschiedlichen Ländern und Kontexten durchgeführt. Die untersuchten Städte und Länder umfassen New York und Washington D.C., die Türkei, Saudi-Arabien, Deutschland, Neuseeland, das spanische Baskenland, Indonesien sowie die Region Gauteng in Südafrika. Die Berücksichtigung der spezifisch ausgewählten Studien trägt zur Generalisierbarkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse bei, da trotz der unterschiedlichen Bildungssysteme und gesellschaftlichen Kontexte gemeinsame Erkenntnisse festgestellt werden konnten.

## **6.1 Übertragung auf den luxemburgischen Kontext**

Das Großherzogtum Luxemburg ist durch seine offizielle Dreisprachigkeit, die individuelle Mehrsprachigkeit der Einwohner\*innen sowie den hohen Anteil an Ausländer\*innen gekennzeichnet (Kirsch & Mortini, 2016). Bereits im Jahr 1843 wurde im Primarschulgesetz eine zweisprachige Bildung (Deutsch und Französisch) festgelegt. Im Jahr 1912 wurde das Schulsystem schließlich dreisprachig, indem das Luxemburgische als Unterrichtssprache in das Curriculum eingeführt wurde. Das luxemburgische Schulsystem war folglich bereits vor Jahrhunderten zwei- bzw. mehrsprachig (Hu & Wagner, 2020). 41,7 % der Schüler\*innen in Luxemburg geben an, als Erstsprache eine andere als Luxemburgisch zu sprechen. 35,8 % der Schüler\*innen sprechen als Erstsprache keine der drei offiziellen Landessprachen. Diese Schüler\*innen erlernen somit bereits in der Vorschule bzw. im Kindergarten Luxemburgisch als Zweitsprache. 34,5 % der Schüler\*innen wachsen zu Hause bilingual auf, sodass für sie in der Grundschule bereits ein Drittspracherwerb stattfindet (MENJE, 2023). In diesem Sinne unterscheidet sich der luxemburgische Kontext und das luxemburgische Schulsystem von denen der ausgewählten Studien.

In etwa die Hälfte der Studien wurde in Ländern durchgeführt, die durch einen starken Monolingualismus geprägt sind, darunter verschiedene Staaten der USA, die Türkei, Saudi-Arabien und Deutschland. In den untersuchten Bildungssystemen erlernen Schüler\*innen im Grundschulalter und sogar im Jugendalter ihre Zweitsprache. Im gleichen Alter wie in den vorliegenden Studien erlernen die meisten luxemburgischen Kinder bereits eine dritte oder vierte Sprache. Die Kontexte sind folglich sehr unterschiedlich. Ein wenig realitätsnäher sind die Studien, die im spanischen Baskenland, in Indonesien und im südafrikanischen Gauteng realisiert wurden. Hier herrscht nämlich ebenfalls eine Mehrsprachigkeit, obwohl die Bildungssysteme und Sprachen doch sehr unterschiedlich sind. Es ist ebenfalls von Bedeutung anzumerken, dass in einigen Studien die Erstsprache der Kinder im Unterricht berücksichtigt und integriert wird. Dies

ist in einer luxemburgischen Klasse aufgrund der hohen Diversität der Erstsprachen der Schüler\*innen komplexer. In einer solchen Situation würden folglich andere Interventionsmaterialien benötigt werden als beispielsweise die, die in der Studie von Omidire und Ayob (2022) genutzt wurden.

Aufgrund der divergierenden Kontexte lässt sich folglich ableiten, dass sich die, in den verschiedenen Studien verwendeten, Messinstrumente und Interventionen nicht ohne Weiteres auf den luxemburgischen Kontext im Rahmen zukünftiger Forschung übertragen und anwenden lassen. Diese müssten neu konzipiert und an die luxemburgische Realität adaptiert werden. Nichtsdestotrotz wage ich zu behaupten, dass die Erkenntnisse, die anhand der ausgewählten Studien in dieser Arbeit gewonnen wurden, allgemein gültig sind. Die positiven Auswirkungen auf die verschiedenen Ebenen des Spracherwerbs, sei es für die Erstsprache, die Zweitsprache oder die Drittsprache, sowie das vielversprechende Potenzial von Translanguaging für die Unterrichtspraxis und die Leistung der Schüler\*innen würden sich auch in Luxemburg beim Einsatz des Ansatzes manifestieren.

## **7 Schlussfolgerung und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit wurde mit dem Ziel durchgeführt, eine umfassende Beurteilung der aktuellsten Entwicklungen in der Forschung über die Auswirkungen von Translanguaging auf den Spracherwerb vorzulegen. Translanguaging hat sich durch die umfangreiche Stichprobe der Studien aus unterschiedlichen Ländern als äußerst vorteilhaft für den Zweit- und Drittspracherwerb von Grundschulkindern und Jugendlichen erwiesen. Zusammenfassend unterstreichen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Translanguaging vor allem das metasprachliche Bewusstsein, das Sprachverständnis in der Zielsprache sowie die Beteiligung am Lernprozess fördert. Allerdings dürfen der positive Einfluss auf die Erst- und Drittsprache sowie die Steigerung der Motivation und des Wohlfühls nicht unerwähnt bleiben. Schließlich können die Weiterentwicklung diverser sprachlicher Fähigkeiten, die Erweiterung des Wortschatzes in der Fremdsprache sowie die Übertragung von erstsprachlichen Kenntnissen in die Zielsprache durch Transferprozesse ebenfalls als Auswirkungen von Translanguaging festgehalten werden. Daher besteht der Bedarf, die Mehrsprachigkeit der Kinder wertzuschätzen, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihr gesamtes Sprachrepertoire zum Spracherwerb zu nutzen sowie die Grenzen zwischen den Sprachen im Unterricht aufzuheben. Die dargelegten Erkenntnisse sollten Lehrkräften und angehenden Lehrer\*innen somit als Grundlage für eine fundierte Entscheidung über ihre sprachlichen Unterrichtspraktiken dienen. Die dargelegten Ergebnisse sollen dazu beitragen, das Bewusstsein der Lehrkräfte für das Potenzial und für die Wirksamkeit des pädagogischen Translanguaging zu schärfen und zur Implementierung des Ansatzes in den luxemburgischen Schulen zu motivieren. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass ausgebildete Lehrkräfte eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Implementierung von Translanguaging darstellen. Eine unzureichende Ausbildung von Lehrkräften für die Umsetzung von Translanguaging und anderen mehrsprachigen Praktiken kann

dementsprechend ein potenzielles Hindernis für den Sprachunterricht darstellen.

Nichtsdestotrotz hat diese Arbeit auch ihre Grenzen. Die Forschungsliteratur und -ergebnisse konzentrieren sich hauptsächlich auf Englisch als Fremdsprache, was die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Sprachen einschränken könnte. Auch die ausgewählten Studien wurden zumeist ausschließlich im Englischunterricht durchgeführt, sodass dementsprechend lediglich die Auswirkungen von Translanguaging auf den Englischspracherwerb erforscht wurden. Der aktuelle Forschungsstand sowie die empirischen Studien sind folglich auf Wissen über Translanguaging in einem Spektrum von englischsprachigen Kontexten begrenzt. In Konsequenz dessen lässt sich eine signifikante Forschungslücke im Bereich anderer Sprachen konstatieren. Um diese Lücke zu schließen und die Forschung über Translanguaging voranzutreiben, wäre die Durchführung zukünftiger empirischer Studien in Kontexten, in denen eine andere Sprache als Englisch als Fremdsprache gelernt wird, zu empfehlen. Dies würde nicht nur die Übertragbarkeit der Ergebnisse erleichtern, sondern auch Aufschluss darüber geben, ob und wie sich die Effektivität von Translanguaging je nach Sprache unterscheidet. Ferner wäre es von Interesse, spezifische Methoden der Umsetzung und Implementierung von Translanguaging im Sprachunterricht zu analysieren, um zu ermitteln, welche spezifischen Interventionsarten und mehrsprachige Unterrichtsmethoden das pädagogische Potenzial von Translanguaging am effektivsten fördern. Dabei könnten translinguale Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsstrategien, sowie die Ausbildung von Lehrkräften im Umgang mit Translanguaging untersucht werden.

## 8 Literaturverzeichnis

- Al-Ahdal, A. A. M. H. (2020). Translanguagism and the bilingual EFL learner of Saudi Arabia: Exploring new vistas. *Asian EFL Journal*, 27(1), 14-26. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/profile/Arif-Al-Ahdal/publication/340493254\\_Translanguagism\\_and\\_the\\_Bilingual\\_EFL\\_Learner\\_of\\_Saudi\\_Arabia\\_Exploring\\_New\\_Vistas/links/5e8d0df992851c2f528865e5/Translanguagism-and-the-Bilingual-EFL-Learner-of-Saudi-Arabia-Exploring-New-Vistas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arif-Al-Ahdal/publication/340493254_Translanguagism_and_the_Bilingual_EFL_Learner_of_Saudi_Arabia_Exploring_New_Vistas/links/5e8d0df992851c2f528865e5/Translanguagism-and-the-Bilingual-EFL-Learner-of-Saudi-Arabia-Exploring-New-Vistas.pdf)
- Allgäuer-Hackl, E., & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins 1 Einleitung. In Vetter, E. (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*, 9, 111. wbv Media GmbH & Company KG.
- Auer, P. (Ed.). (2013). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge.
- Boelhouwer, D. (2016). *Code-Switching im DaF-Unterricht*. (veröffentlichte Dissertation) Universität Utrecht. Abgerufen von <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/29648/Bachelorarbeit%20Daphne%20Boelhouwer%200317551.pdf?sequence=2>
- Bußmann, H. (1996). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Taylor & Francis.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10). Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., Leonet, O. & Gorter, D. (2021). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 25(8), 2759–2773. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2011). Ideologies and Interactions in Multilingual Education: What can an Ecological Approach tell us about Bilingual Pedagogy? In Hulot, C., & Laoire, M. Ó. (Hrsg.), *Language Policy for the Multilingual Classroom*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?, *Sprogforum* 7(19), 15-20. Abgerufen von <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>

- Dewaele, J., Bak, T. H. & Ortega, L. (2021). Chapter 1 Why the mythical "native speaker" has mud on its face. In *De Gruyter eBooks* (S. 25–46). Abgerufen von <https://doi.org/10.1515/9781501512353-002>
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 589–630. Abgerufen von <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Farias, M. (2005). Critical language awareness in foreign language learning. *Literatura y Lingüística*.
- Fehlen, F., & Heinz, A. (2016). *Die Luxemburger Mehrsprachigkeit - Ergebnisse einer Volkszählung*. Transcript Verlag.
- Fleckenstein, J., Möller, J., & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 97-120.
- Gantefort C., Maahs I. (2020). Tranlanguaging Mehsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. *Pro DaZ an der Universität Duisburg- Essen*.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In Translanguaging with multilingual students In García, O. & Kleyn, T. (S. 9-33). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Abgerufen von <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315695242-3/translanguaging-theory-education-ofelia-garcía-tatyana-kleyn>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García, & A. M. Y. Lin (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5)*. Dordrecht: Springer.
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130. Abgerufen von <http://www.cana1.com/uploads/1/2/0/8/120881056/bilingual.pdf#page=134>
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon Publishing.
- Gass, S. M., Behney, J. & Plonsky, L. (2020). Second language acquisition. *Routledge eBooks*. Abgerufen von <https://doi.org/10.4324/9781315181752>
- Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule: Migration–Heterogenität–Bildung* (Vol. 4642). UTB.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). UTB.

- Hartin, T., & Barzallo R. Y. (2023). Iceberg Model of Language Interdependence | Theory & Application. Abgerufen am 15. Oktober 2023 von <https://study.com/academy/lesson/linguistic-interdependence-hypothesis-definition-application.html>
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*, 247-261.
- Herlinger, M. E. M., & Wien, B. (2008). Vom Lallen zum Lesen. (veröffentlichte Dissertation). Büchereien Wien. Abgerufen von <https://projektarbeiten.bvoe.at/HerlingerEvaMaria.pdf>
- Hopp, H., Kieseier, T., Jakisch, J., Sturm, S. & Thoma, D. (2021). Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development? *Multilingua*, 40(6), 815–837. Abgerufen von <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0164>
- Hornberger, N. H. (2008). *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education*. Springer.
- Hu, A., & Wagner, J. M. (2020). Zwischen Tradition und Globalisierung: Mehrsprachigkeit in Luxemburg. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 353-357. Abgerufen von <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/44683/1/Hu%2C%20A.%20%26%20Wagner%2C%20J.-M.%20%282020%29%20Zwischen%20Tradition%20und%20Globalisierung.pdf>
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx-alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2).
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens–Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36(1), 200-207.
- Informations und Presseamt der Luxemburger Regierung. (2022). *Apropos ... Sprachen in Luxemburg*. Abgerufen von [https://sip.gouvernement.lu/dam-assets/publications/brochure-livre/minist-etat/sip/brochure/a-propos/A\\_propos\\_Langues/a-propos-langues-de.pdf](https://sip.gouvernement.lu/dam-assets/publications/brochure-livre/minist-etat/sip/brochure/a-propos/A_propos_Langues/a-propos-langues-de.pdf)
- Kirsch, C., Mortini, S., Erziehungsministerium & Universität Luxemburg. (2016). Translanguaging in einer Kita. *Sprachbildung*, 24. Abgerufen von [https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/28388/1/365\\_Kirsch\\_Mortini.pdf](https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/28388/1/365_Kirsch_Mortini.pdf)
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language awareness*, 29(1), 41-59. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658416.2019.1688338>

- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2013). 6. 100 bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms. In *Multilingual Matters eBooks* (S. 107–135). Abgerufen von <https://doi.org/10.21832/9781783090716-010>
- Littlewood, W. (2004). Second language learning. *The handbook of applied linguistics*, 501-524. In *Wiley eBooks*. Abgerufen von <https://doi.org/10.1002/9780470757000>
- Littlewood, W. & Shufang W., 2022. The Role of Learners' First Language in the Foreign Language Classroom. *Language Teaching Research Quarterly*, 31, 174-182. Abgerufen von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1359152.pdf>
- Love, N. (2017). On languaging and languages. *Language Sciences*, 61, 113-147. Abgerufen von <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.04.001>
- Lüttenberg, D. (2010). *Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. Wirkendes Wort*, 2, 299-315.
- MacSwan, J. (2022). Multilingual Perspectives on Translanguaging. In *Multilingual Matters eBooks*. Abgerufen von <https://doi.org/10.21832/9781800415690>
- Makarova, I., Duarte, J., & Huilcán, M. I. (2021). Experts' views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education. *Language Awareness*, 32(1), 74-93. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1963976>
- Martin-Beltrán, M. (2014). "What Do You Want to Say?" How Adolescents Use Translanguaging to Expand Learning Opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8(3), 208–230. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.914372>
- McLeod, S. A. (2018, June 06). *Jean Piaget's theory of cognitive development*. Abgerufen am 26. Januar 2024, von <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>
- MENJE, (2023). *Statistiques globales et Analyse des Résultats Scolaires – Enseignement Fondamental 2021/2022*. Abgerufen von <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/fondamental/21-22-ef-statistiques-globales.html>
- Miller, S., Jungheim, M. & Ptok, M. (2014). Erstspracherwerbsforschung und Spracherwerbstheorien. *HNO* 62(4), 242–248. Abgerufen von <https://doi-org.proxy.bnl.lu/10.1007/s00106-014-2855-z>
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung*. UTB GmbH.
- Mühlhäuser, P. (1999). *Principles of second language acquisition*. University of Adelaide.
- Munukka, P. (2006). Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht. Abgerufen von [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11491/1/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2006602.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11491/1/URN_NBN_fi_jyu-2006602.pdf)

- Nicholas S. E. & McCarty T. L. (2022). To 'Think in a Different Way' – A Relational Paradigm for Indigenous Language Rights. In *Multilingual Matters eBooks*. Abgerufen von <https://doi.org/10.21832/9781800415690>
- Niu, R. & Li, L. (2017). Review of Studies on Linguaging and Second Language Learning (2006-2017), Vol. 7 12, 1222-1228. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.08>
- Olariu, A. (2007). Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia*, 3(2 (06)), 301-306. Abgerufen von <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=80562>
- Omidire, M. & Ayob, S. (2022). The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms. *Multilingua*, 41(1), 105-129. Abgerufen von <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0072>
- Parra, M. O. & Proctor, C. P. (2021). Translanguaging to Understand Language. *TESOL Quarterly*, 55(3), 766–794 Abgerufen von <https://doi.org/10.1002/tesq.3011>
- Proctor, C. P., & Mo, E. (2009). The relationship between cognate awareness and English comprehension among Spanish–English bilingual fourth grade students. *TESOL Quarterly*, 43(1), 126-136. Abgerufen von <https://www.jstor.org/stable/27784991>
- Rauch, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Fremdspracherwerb. *Die künftigen Europäerinnen und Europäer sind mehrsprachig. Erwartungen und Initiativen der Europäischen Kommission*, 11, 8-11.
- Riehl, C. M. (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In Heints, D., Müller, J. E. & Reiberg, L. (Hrsg). *Mehrsprachigkeit macht Schule (S. 15-23)*. Abgerufen von <https://epub.ub.uni-muenchen.de/91145/1/91145.pdf>
- Sahib, R. (2019). Translanguaging as a Pedagogical Strategy in EFL Classroom. *ELT-Lectura/ELT-Lectura : Studies And Perspectives in English Language Teaching*, 6(2), 139–146. Abgerufen von <https://doi.org/10.31849/elt-lectura.v6i2.3032>
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb: Zweisprachig von Anfang an*. UTB.
- SCRIPT. (2017). *PÄDAGOGISCHE HANDREICHUNG Frühe Mehrsprachige Bildung in Der Luxemburger Kindertagesbetreuung*. Service National de la Jeunesse.
- STATEC (2023). Linguistic diversity on the rise, *University of Luxembourg. N°08*. Abgerufen von <https://statistiques.public.lu/fr/recensement.html>
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language teaching*, 40(4), 287-308. Abgerufen von <https://doi.org/10.1017/s0261444807004491>

- Tamati, S. (2016). *Transacquisition pedagogy for bilingual education: A study in Kura Kaupapa Māori schools* (veröffentlichte Doktordissertation). University of Auckland. Abgerufen von <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/31375/whole.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Vallejo, C. (2018). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, b Ofelia García and Li Wei. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 85–95. Abgerufen von <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764>
- Vogel, S. & García, O. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia Of Education*. Abgerufen von <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wilken, M. (2005). *Verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit: empirische Untersuchung zur Zweisprachigkeit am Beispiel von Kindern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG) in Ostbelgien* (veröffentlichte Doktordissertation). Aachen, Techn. Hochsch. Abgerufen von <https://core.ac.uk/download/pdf/36418783.pdf>
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313-324. Abgerufen von <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>
- Yasar Yuzlu, M., & Dikilitas, K. (2022). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 176-190. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1892698>

## **9 Anhang**

/