

Johannes Heuzeroth

Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht – Hintergründe, Einsatzmöglichkeiten und Schwierigkeiten der Umsetzung von Mehrsprachigkeitsansätzen im Rahmen des fach(sprach)lichen Lernens

Abstract

Verschiedene Studien bekräftigen, dass mehrsprachige Lernsettings lernwirksame Kognitionsprozesse aktivieren, die das fachliche Lernen stimulieren. Zudem wird festgestellt, dass die Multikompetenz von Mehrsprachigen ein enormes Potenzial für das fachliche sowie fachsprachliche Lernen darstellen könnte. Ursächlich hierfür zeichnen sich unter anderem eine erhöhte transformative Kapazität (*Translanguaging*), eine verbesserte Sprachbewusstheit oder das Vorhandensein elaborierter metakognitiver Strategien von Mehrsprachigen.

Der Beitrag versucht die Potenziale und Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung multilingualer mündlicher oder schriftlicher Lernsettings im Geographieunterricht im Hinblick auf das fachliche Lernen und der Förderung fachsprachlicher Kompetenzen zu erörtern. Zugleich wird der Versuch unternommen sprachdidaktische und geographiedidaktische Zugriffsweisen, Ansätze und Methoden funktional zu verbinden, Herausforderungen und Mehrwert konstruktiv zu diskutieren, um konkrete Ideen für einen zielführenden Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht zu skizzieren.

Various studies confirm that multilingual learning settings activate cognitive processes that stimulate professional learning and suggest that the multicompetence of multilinguals could represent an enormous potential for professional and linguistic learning. Causes for this include an increased transformative capacity (*translanguaging*), improved language awareness or the presence of elaborated metacognitive strategies of multilinguals.

The article attempts to discuss the potentials and difficulties of planning and implementing multilingual oral or written learning settings in geography lessons with regard to subject-specific learning and the promotion of subject-specific language competences. At the same time, an attempt is made to functionally combine language didactic and geography didactic approaches and methods, to constructively discuss challenges and added value in order to outline concrete ideas for a goal-oriented approach to multilingualism in geography lessons.

Schlagwörter:

Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht, Sprachbewusstheit, fachliches Lernen, systemisches Denken.

Multilingualism in geography teaching, language awareness, subject learning, systemic thinking



1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist allgegenwärtig, sei es auf Instagram, in der Popmusik, in der Fußgängerzone oder beim Wording neuer Trends und Entwicklungsprozesse, wie dem ‚Veggie-Burger‘ oder ‚Slow-Fashion‘. Aber auch im Geographieunterricht werden verschiedene Fachbegriffe, Theorien und Konzepte in anderen Sprachen und interkulturellen Zusammenhängen zum Gegenstand gemacht, sei es der Prozess der ‚Gentrification‘ oder Bezeichnung einer Sandwüste als ‚Erg‘.

Die verschiedenen Formen des Gebrauchs von mehr als einer Sprache durchdringen direkt oder indirekt alle Facetten des menschlichen Lebens, von mehrsprachigen sozialen Arrangements bis hin zu mehrsprachigen Individuen (Singleton, Fishman, Aronin & Ó Laoire, 2013: S. 4). Die in den Klassen anzutreffende Heterogenität von Erfahrungen, interkulturellen Hintergründen und gesprochenen Sprachen – mit allen damit verbundenen Potenzialen – ist Ausdruck schulischer Realität. Dieser Realität wird im Rahmen des formalen Lernens, auch im Geographieunterricht bisher kaum systematisch und elaboriert Rechnung getragen, obgleich Lernen vorwiegend sprachbasiert stattfindet und ein zentrales Ziel von Unterricht die Vermittlung einer Bildungssprache bzw. einer akademischen Schriftsprachlichkeit ist.

Anders als zum Beispiel im Mathematikunterricht (Bär, 2009; Prediger, Uribe & Kuzu, 2019; Prediger & Redder, 2020; Redder, Krause, Prediger, Uribe & Wagner, 2022) haben bisher wenige Studien den Einfluss von Mehrsprachigkeit auf das sprachliche und inhaltliche Lernen im Geographieunterricht untersucht. Die wenigen fachbezogenen Studien skizzieren, dass multilinguale Lehr-Lern-Settings bisher kaum Einzug in die schulische (Repplinger & Budke, 2018) oder universitäre (Budke & Maier, 2019) Praxis gewonnen haben. Gleichwohl belegen diese beispielsweise positive Effekte hinsichtlich der inhaltlich-sprachlichen Kohärenz in der Versprachlichung von Antworten oder der aufgabenbezogenen Passung von Informationen bei der Aufgabenlösung (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 15-16). Weiterhin wurden positive Effekte multilingualer Materialien auf das Verstehen von geographischen Inhalten festgestellt (Repplinger & Budke, 2022: S. 156). Jedoch fehlen explizit geographiedidaktische Nutzungsstrategien, praktische Anwendungsmöglichkeiten und weitere Forschungsergebnisse zur praktischen Wirkung von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht.

Der vorliegende Beitrag möchte Chancen und Herausforderungen von multilingualen Lehr-Lern-Prozessen auf Grundlage der bisherigen fachbezogenen und weiteren fächerübergreifenden Erkenntnisse erörtern. Einerseits sollen folgende Aspekte diskutieren:

- (a) in welchen Bereichen des Unterrichts oder Dimensionen des Unterrichtens Mehrsprachigkeit den Fachunterricht anreichern kann,
- (b) welche Ressourcen mehrsprachige Schüler*innen in den Fachunterricht möglicherweise einbringen können und
- (c) wie diese hilfreich sein können beim Erlernen von Fachsprache oder eben fachlichen Inhalten.

Andererseits will der Beitrag unterrichtspraktische Schwierigkeiten und Barrieren benennen und erörtern, die einen Einsatz von mehr als zwei Sprachen im Unterricht verhindern oder gar unmöglich machen.

Dabei stehen bilinguale Unterrichtsansätze nicht im Fokus, denn diese nutzen neben der Zielsprache, eben eine andere vorher festgelegte Ziel- und meist Prestigesprache, die Lehrkräfte beherrschen und die zugleich festgelegtes sprachliches Medium der Unterrichtsinhalte ist. Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt in der Diskussion hyperdiverser Sprachwirklichkeiten im Unterricht. Also: Wie kann man Herkunftssprachen wie Arabisch, Türkisch, Russisch oder Farsi für den Geographieunterricht nutzen und vor diesem Hintergrund die Unsicherheitszone Mehrsprachigkeit zu einem funktionalen und lernwirksamen didaktischen Werkzeug für Schüler*innen und eben auch Lehr*innen werden lassen.

Eine basale Voraussetzung für einen gelingenden Einsatz ist eine positive Einstellung der Lehrkraft gegenüber multilingualen Unterrichtsansätzen (Haukas, 2019: S. 56). Duarte (2018: S. 13) empfiehlt deshalb, dass Lehrkräfte sich sichere Räume schaffen sollten, in denen sie mit mehreren Sprachen experimentieren und mehrsprachiges Lernen funktional für ihren eigenen Kontext und ihre eigenen Ziele operationalisieren. Sichere Räume können Lerngruppen sein, deren sprachliche Ressourcen und kulturellen Hintergründe besser bekannt sind und in denen ein positives, wertschätzendes Lernklima sowie eine vertrauensvolle Lehrer*innen-Schüler*innen- Beziehung stark ausgeprägt ist. Sichere Räume können auch solche sein, in denen mehrsprachige Unterrichtssequenzen an Themen erprobt werden, die Lehrkräfte gern unterrichten und von denen sie bereits ein fundiertes methodisch-didaktisch Verständnis besitzen.

Dieser Artikel möchte eine Einladung darstellen genau jenes zu tun: Eine positive innere Haltung zum Kontrollverlust, der Mut zu Fehlern, das Aushalten von Unsicherheiten und Freude am Lernen in und mit einer sprachlichen Vielfalt.

2. Mehrsprachigkeit für den Fachunterricht – Eine Gegenstandbestimmung

Es gibt kein einheitliches Konzept *der* Mehrsprachigkeit. Lüdi und Nelde (2004: S. 8) definieren Mehrsprachigkeit als "ein Repertoire, das [Individuen] ermöglicht, alltägliche Kommunikationsbedürfnisse, sowohl mündlich als auch schriftlich, in verschiedenen Situationen und abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen". Grob wird zwischen interner und externer Mehrsprachigkeit unterschieden (Franceschini, 2011: S. 345-346).

Interne Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Individuen, die mehr als eine Sprache separat oder gemischt verwenden, mit unterschiedlichen Graden an Kompetenz (Maher, 2017: S. 3). In ihrem kognitiven System sind mehrere Sprachen zu "innerer Mehrsprachigkeit" interagierend vernetzt („Plurilinguismus“, Hu, 2010: S. 214). Dies bedeutet, aber gleichzeitig, dass Individuen viele eigene Variationen einer oder mehrerer Sprachen schaffen (Oomen-Welke & Dirim, 2013: S. 8). Andererseits stellt Mehrsprachigkeit auch eine gesellschaftliche Situation dar, in der neben der Standard- oder Landessprache, mehrere Sprachen gesprochen werden (Maher, 2017: S. 3). Dies kann als *externe Mehrsprachigkeit*

bezeichnet werden. Hu (2010: S. 214) beschreibt externe Mehrsprachigkeit als "additive Koexistenz verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft", laut Gogolin (2013: S. 342) handle es sich um die "Koexistenz einer oder mehrerer Hauptkommunikationssprachen". Dazu gehören Aspekte der sozialen und institutionellen Mehrsprachigkeit (z.B. mehrere Sprachen in staatlichen Institutionen wie Schulen; Garibova, 2018: S. 30-32).

Herkunftsbezogene Heterogenität, räumlich verwandte Sprachvarietäten und Dialekte bestimmen in der Regel auch die Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft. Schulstandortspezifisch mündet dies in einer einzigartigen Situation von Erst- und Herkunftssprachen oder Zweitsprachen. Diese spezifische Situation findet Ausdruck in einem möglichen übermäßig vielfältigen (hyperdiversen) Sprachenrepertoire in Schulklassen und damit im Fachunterricht.

3. Ressourcen über Ressourcen über Ressourcen – Mehrsprachigkeit als Chance für den Geographieunterricht

Mehrsprachige Lernende besitzen laut Cook (1992: S. 585-587) eine so genannte „Multi-kompetenz“, die sich in einer in einer sprachlichen, kognitiven, interkulturellen und kommunikativen Dimension ausdrückt. Grundsätzlich belegen eine Vielzahl von Studien die im Folgenden beschriebenen Effekte von Mehrsprachigkeitsansätzen, jedoch lassen sich die Potenziale und Ressourcen nicht auf alle Lernenden verallgemeinern (Baker, 2017: S. 290-291).

3.1 Ressource Translanguaging und erhöhte Sprachbewusstheit bei der Rezeption und Produktion von fach(sprach-)lichen Aspekten

Jessner (2018: S. 35-37; 2017, 2006) begründet die erhöhte Sprachhandlungsfähigkeit von mehrsprachigen Lernenden durch ein erhöhtes metalinguistisches und interlinguistisches Bewusstsein. Andere Autoren begründen sprachliche Kompetenzen Mehrsprachiger mit dem Konzept des „translanguaging“ (Lewis, Jones & Baker, 2012; Vogel & Ortega, 2017: S. 5). Unter Translanguaging versteht man eine dynamische und funktional integrierte Verwendung verschiedener Sprachen und Sprachvarietäten, vor allem aber ist es ein Prozess der Wissenskonstruktion, der über die Sprache(n) hinausgeht (Li, 2018: S. 15). Beide Ansätze verweisen auf ein linguistisches und kognitives Metasystem, welches Mehrsprachige befähigt, durch stetige Monitoringprozesse flexibler, kreativer und situativ angemessener mit Sprache umzugehen (Jessner, 2006: S. 89). Dies hat weitreichende positive Konsequenzen für die Bedeutungskonstruktion von geographischen Inhalten auf Wort und Satzebene im Rahmen der Sprachrezeption sowie in der Sprachproduktion.

Manifest werden diese Metasysteme und Monitoringprozesse durch Code-Mixing und Code-Switching Strategien. *Code-Mixing* bezeichnet eine lexikalische, syntaktische Verschmelzung verschiedener Sprachen. *Code-Switching* hingegen bezeichnet den Sprachwechsel unter Beibehaltung lexikalischer und syntaktischer Strukturen (Riehl, 2019b: S. 1-3). Das linguistische Metasystem führt bei einer Mehrheit der Mehrsprachigen

zu einem höheren syntaktischen und semantischen Verständnis sowie zu einem ausgeprägteren lexikalischen Wissen (Gogolin, 2013), je nachdem, welche Sprache(n) aktiviert und genutzt werden (language mode; Dunn & Fox Tree, 2014: S. 8; Grosjean, 2013: S. 9). Dies befähigt Mehrsprachige, komplexer mit Sprache zu arbeiten, d.h. leichter passende Fachwörter oder Verb- oder Satzkonstruktionen zu finden oder Fehler in Formulierungen zu identifizieren („Sprachmanagement“). Auch sind sie besser in der Lage, beim Spracherwerb mentale Konzepte von Begriffen zu entwickeln oder sprachliche Fertigkeiten zu konservieren oder auszubauen („Sprachpflege“; Jessner, 2017: S. 24-25). Durch eine bewusstere Kontrolle und Steuerung der Sprachproduktion sowie des Sprachrepertoires, kann Inhalt, Bedeutung und Sprache möglicherweise kohärenter konstruiert werden (Schramm, 2010: S. 214).

Die beschriebenen linguistischen Hintergründe haben weitreichende Auswirkung auf die Sprachrezeption und Sprachproduktion, damit für die Erweiterung eines fachsprachlichen Registers von Mehrsprachigen im Fachunterricht. Der große Vorteil bei der Nutzung verschiedener Sprachen im Rahmen multilingualer Unterrichtssequenzen, ist die Verringerung sprachlicher Monitoringprozesse bei Mehrsprachigen. Durch die geringere notwendige interne und externe Sprachkontrolle wird ein freier Sprachgebrauch möglich. Dadurch können Lernende ihre lernbezogenen Aktivitäten eher in die Problemlösung und Aufgabenbearbeitung investieren (Riehl, 2002: S. 74-75). Dies erhöht nicht nur die Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Lernens von Fachsprache, sondern auch das Lösen von sprachbasierten, komplexen, Problem lösenden Aufgaben (Chamot, 2004).

3.2 Ressource kognitives Monitoring – Bedeutungskonstruktion und Versprachlichung von geographischen Inhalten durch kompetente Nutzung von Fachsprache

Aufgrund der prozesshaften, wechselnden Nutzung verschiedener Sprachsysteme und -strukturen und der damit verbundenen Nutzung verschiedener multipler Bedeutungssysteme sowie subjektiven Einstellungen, besitzen Mehrsprachige eine transformative Kapazität, die nicht nur auf die vorhandenen Sprachsysteme, sondern auch auf *Kognitionsprozesse* wirkt (Li, 2018: S. 27).

Lewis et al. (2012) betonen, dass durch diese *transformative Kapazität* die kognitiven Verarbeitungsfähigkeiten, speziell beim Hören und Lesen, gefördert werden. Zudem steigert das multilinguale Sprachkonzept die Assimilation und Akkommodation von Informationen im mentalen Lexikon (Neveling, 2010: S. 217). Die Nutzung von (Fach-)Sprache und geographischem Inhalt würden demnach nicht nur eine linguistische Übersetzung initiieren, sondern auch eine Suche nach parallelen sprachlichen Ausdrücken in der Zweit- (L2) und Drittsprache (L3). Dieser Wechsel zwischen und in Sprache(n) erhöht die Übermittlung von Bedeutung und das Verständnis lexikalischer und syntaktischer Strukturen. Diese „Sprachvernetzung“ steigert die kognitive Verarbeitungstiefe und damit die Vernetzung im mentalen Lexikon, was sich ausgesprochen positiv auf das Lernen auswirkt (Schüler-Meyer, Prediger, Wagner & Weinert, 2019: S. 173). Daraus leitet sich auch

die Fähigkeit zur besseren (Re-) Organisation von Wissensbeständen ab (u.a. vgl. Mazak, 2017).

Sprachbewusstheit erleichtert die Selektion von Informationen aus dem Gedächtnis, die für Kommunikation in gesprochener und schriftlicher Form benötigt werden (Roche, 2018c: S. 65-66). Darüber hinaus wird oft darauf verwiesen, dass mehrsprachige Lernende eine erhöhte Kreativität bei Problemlösungsprozessen zeigen, was gerade im Geographieunterricht im Rahmen des Denkens in Mensch-Umwelt-Systemen eine förderliche Ressource darstellt (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 15-16; Jessner & Allgauer-Hackl, 2015: S. 212).

Jessner (2017) weist zudem darauf hin, dass Mehrsprachige, im Vergleich zu Einzelsprachigen, ausgeprägtere *analytische Fähigkeiten* aufweisen. In einem materialgestützten Fach wie Geographie, in dem es eine zentrale methodische Kompetenz darstellt Karten, Diagramme, Tabellen (diskontinuierliche Texte) und Sachtexte (kontinuierliche Texte) aufgabenbezogen auszuwerten sowie Antworten mehrperspektivisch und argumentativ zu versprachlichen, ist dies von besonderer Bedeutung und ein enormes Potenzial (Heuzeroth & Budke, 2021: S. 17-18).

Bialystok (2003) kam schließlich zu dem Ergebnis, dass eine erhöhte sprachliche Aufmerksamkeit zu einer verstärkten und komplexeren Aktivierung *mentaler Repräsentationen* bereits erlernter, anderssprachlich kodierter Informationen führt, seien es Vorerfahrungen oder deklaratives Wissen (vgl. auch Prediger & Redder, 2020). Diese verstärkte Aktivierung des Vorwissens erhöht die Wahrscheinlichkeit, Aufgaben zu verstehen sowie komplexe Probleme zu lösen, diese zu versprachlichen und sie in Alltagskontexte einzubinden/zu transferieren (Bialystok, 2003: S. 204; Prediger et al., 2019: S. 3).

Die Arbeit von Heuzeroth & Budke (2020) verdeutlicht, dass die funktional eingesetzte freie Sprachwahl oder die Nutzung von verschiedenen Sprachen in fachlich/ funktional passenden geographischen Unterrichtssequenzen das fachliche und fachsprachliche Lernen unterstützen.

3.3 Ressource Wertschätzung von Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung

Sprache ist auch Ausdruck von Identität. Mehrsprachige Unterrichtssequenzen führen zu einer positiven Wertschätzung der Herkunft und der Sprache der Lernenden. Mehrsprachigkeit im Unterricht fördert damit die Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung (Fürstenau, 2011: S. 25, 36), was ein positives Selbstwertgefühl zur Folge hat. Auch werden herkunftsbedingte Erfahrungen, Perspektiven und Einflussfaktoren zum Gegenstand von Lehr-Lernprozessen (Mayr, 2020a: S. 54-55).

All dies stärkt lernrelevante Emotionen, die Einfluss auf die volitionale und metakognitive Steuerung des Lernverhaltens haben. Unter anderem Lernmotivation, Nutzung kognitiver Ressourcen sowie Strategien der Informationsaufnahme- und -speicherung hängen davon ab (Pekrun & Schiefele, 1996: S. 153-180). Allein die Berücksichtigung sprachlicher Pluralität wirkt also positiv auf fachliches und interkulturelles Lernen

(Bredella, 2010: S. 125). Darüber hinaus stehen sprachen- und kulturtypische Konzeptualisierungen und Denkweisen für das Elaborieren fachlicher Inhalte und damit für das fachliche Lernen zu Verfügung (Heuzeroth, 2021: S. 190).

3.4 Ressource Interaktion und Partizipation durch Kommunikation

Bredthauer (2018) betont die soziale Dimension mehrsprachiger Unterrichtssequenzen. Die Motivation zum Lernen und die Teilnahme am Unterricht wird dadurch erhöht. Dies wiederum verstärkt die soziale und damit auch die kommunikative Aktivität von Lernenden.

Ein mehrsprachiges Individuum verfügt über ein linguistisches Wissen und die kontextuelle/soziale Erfahrung zu entscheiden, wie und wann eine domänenspezifische Sprache in einer sozialen Situation angemessen ist (Trim, 2009: S. 17). Auer (2009) begründet die erhöhte Diskurs- und Interaktionsfähigkeit durch eben jene sprachenintegrierende Code-Mixing- und Code-Switching-Strategien. Beides führe zu einer verbesserten Sprachhandlungsfähigkeit (Mayr, 2020a: S. 18). Dadurch haben Mehrsprachige eine erhöhte „pragmatische Sensibilität“ (Jessner, 2006: S. 106) und können sich besser auf die Sprachbedürfnisse ihres Gegenübers einstellen. Diese erhöhte kommunikative Sensibilität und so genannte metapragmatische Fähigkeiten (Gnutzmann, 2010: S. 17), welche maßgeblichen Einfluss auf die Sprachwahl- und Sprachnutzung besitzen, erhöhen soziale und kommunikative Kompetenzen von Mehrsprachigen.

Eine Berücksichtigung schülerbezogener Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung wäre letztlich nur eine weitere Dimension schülerorientierter, intern differenzierter, individueller, inklusiver und ressourcenorientierter Lernsettings (Bredthauer, 2018: S. 280-281). Ein ressourcenorientierter Umgang mit Mehrsprachigkeit hat vielfältige positive Auswirkungen auf die kommunikativen Handlungen von mehrsprachigen Schüler*innen im Geographieunterricht. Die Freigabe der Sprachwahl, unterstützt die Nutzung multilingualer Ressourcen und Strategien für das fachliche Lernen. Vor allem die positive Wirkung mehrsprachiger Mündlichkeit führt zu einer höheren inhaltlichen und sprachlichen Kohärenz bei der Sprachproduktion im Geographieunterricht (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 15-16). Eine erhöhte Sprachbewusstheit, damit eine höhere Wahrscheinlichkeit von ‚Können‘, wirkt positiv auf innere Haltung zum Lernen, stärkt soziale Kompetenzen und kommunikative Prozesse und ermutigt zu Interaktion mit ‚Inhalt‘ und Mitschüler*innen.

4. Barrieren, über Barrieren – Es bleibt monolingual! – Hindernisse und Schwierigkeiten des Einsatzes multilingualer Lernsettings im Geographieunterricht

Mehrsprachigkeit im Unterrichtsalltag, damit die Einbindung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik als Unterrichtsprinzip, könnte ein Treiber für schulische (Wunsch-) Entwicklung sein: Ein ressourcen- und entwicklungsorientierter Umgang mit Diversität im System

„Schule“. Die Gestaltung inklusiver und bildungsgerechter Lehr-Lernsituationen mit der funktionalen Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden. Veränderte Gelingensbedingungen für das gemeinsame Lernen aller, mit dem Ziel einer individuellen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Doch sind wir ehrlich! Ist es nicht eher eine universitäre Stilblüte, ein vergehender (neuer) Trend, der Lehrkräften eine neue didaktische Dimension beim Unterrichten aufbürdet, ohne jemals alltagstauglich zu werden? Es wird vergehen, denn es gibt überall Hindernisse, Barrieren und Schwierigkeiten beim Einsatz multilingualer Unterrichtsformate.

Im Folgenden sollen einige zurzeit geltenden Einwände und Argumente kritisch diskutiert und ggf. auch entkräftet werden. Die Auswahl ist dabei subjektiv, stützt sich jedoch auf die aktuelle schulstrukturelle Situation, den Stand der Forschung und subjektiver Erfahrungen des Autors.

4.1 Erwünschtheit in Schule – Die Suche nach dem Raum für innovativen Einsatz mehrerer Sprachen

All die Maßnahmen und der Nutzen einer mehrsprachigkeitsfördernden Lernumgebung können nur dann zielführend sein, wenn zumindest das Prinzip der sequenziellen Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht eine schulstrukturelle und curriculare Anerkennung erfährt (Busse, 2019: S. 4-5). Nur ist diese bisher nicht oder nur unzureichend gegeben. Nur eine bildungspolitische Akzeptanz von Mehrsprachigkeit, mit substantieller Verankerung in den Kernlehrplänen (zumindest in der Sekundarstufe I) und der Operationalisierbarkeit durch entsprechende Kompetenzstandards, bietet die Basis für die Entwicklung eines schulstrukturellen Mehrsprachigkeitsbewusstseins. Ein Bewusstsein, das den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008: S. 30-34) an deutschen Schulen aufzubrechen hilft und Mehrsprachigkeit als ein weiteres didaktisches Prinzip und methodisches Werkzeug zur Vermittlung geographischer Inhalte begreift (vgl. Budke & Maier, 2019).

Für Veränderungen und Innovation bedarf es einer positiven Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Institution Schule und aller beteiligten Akteure (vgl. Krohmer, 2021: S. 140-144). Grundlegend gilt es, Vorbehalte und Ängste abzubauen, eine positive Grundeinstellung und ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als bereichernde Innovation für den Fachunterricht in Schule aufzubauen (Budke & Maier, 2019: S. 37).

Hier gilt es im Bereich der geographiedidaktischen Diskurse zuvorderst theoriefundiert Konzepte sowie Prinzipien des Einsatzes von Mehrsprachigkeit und damit einhergehende Förder- und Nutzungsmöglichkeiten zu entwickeln (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 17-19). Diese können dann in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung vermittelt werden und wären starke Argumente für eine Nutzung von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht für zukünftige reflektierte Praktiker*innen im System Schule.

4.2 Herausforderung Erwerbssituation – Unüberschaubare Diversität von Sprachkompetenzniveaus

Sprachen werden als komplexe, interagierende und adaptive Systeme verstanden, die sich gegenseitig beeinflussen und zudem von externen Faktoren beeinflusst werden (Jessner & Allgauer-Hackl, 2015: S. 212). Dadurch gibt es Unterschiede zwischen den Arten von Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Alter zu Beginn sowie der Intensität im Verlauf des Erwerbsprozesses. Auch ob der Erwerbsprozess natürlich oder kontrolliert, kombiniert oder koordiniert, simultan oder sukzessiv erfolgt, hat ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung der internen Mehrsprachigkeit (Bot & Roche, 2018: S. 19).

Die Unterschiede in den Erwerbsprozessen sind Gründe für die asymmetrischen Kompetenzniveaus. Müller, Kupisch & Schmitz (2011) begründeten diese Unterschiede mit einer domänenspezifischen Entwicklung, basierend auf der Häufigkeit des Gebrauchs, der Angemessenheit und der Praktikabilität. Folglich sind mehrsprachige Sprecher*innen je nach Situation, Inhalt und Zielgruppe besser oder schlechter in der Lage, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren. Die verhindert ggf. Kommunikationsprozesse und damit die Partizipation aller Schüler*innen im/ am Lernprozess.

Die Heterogenität der Lernausgangslagen von Lerngruppen nimmt unter Beachtung und Nutzung mehrerer Sprachen eher zu als ab. Dies erschwert zusätzlich die Planung von Unterricht, gerade im Hinblick auf eine entwicklungsorientierte Binnendifferenzierung. Es erfordert zugleich eine umfangreiche Diagnose der mehrsprachigen Kompetenzen und übersteigt damit nicht nur die Ressourcen von Fachlehrer*innen, sondern ggf. auch deren sprachdiagnostischen Kompetenz. Diese Vielfalt funktional in den Unterrichtsalltag zu integrieren ist eine enorme Herausforderung, die vor allem im Fachunterricht kaum zu leisten ist.

4.3 Fehlende Planbarkeit und Kontrolle - Wie mit Unsicherheit umgehen?

Mögliche Einwände, wie die mangelnde Kontrolle unterrichtlicher Prozesse durch die Lehrkraft oder ein zu wenig zielgerichtetes Arbeiten der Schüler*innen sind auf Basis bisheriger empirischer Erhebungen als unbegründet zurückzuweisen (Duarte, 2018: S. 12-13). Das zielsprachliche und fachsprachliche Lernen kann durch entsprechende Reformulierungen im Deutschen, am Ende von zentralen Unterrichtsschritten, flankiert durch metasprachliche Phasen, lernwirksam sichergestellt werden (Schüler-Meyer et al., 2019: S. 172-173).

Doch sind die Argumente einer möglichen Lernzeitverschwendung, einer fehlenden Kontrolle der Lernprogression oder aufkommende kulturelle Konflikte und Gegensätze bei der Nutzung von verschiedenen Sprachen im Geographieunterricht nicht von der Hand zu weisen – gleichzeitig eine enorme Herausforderung für eine Planung und Durchführung von (Geographie-)Unterricht (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018). Unsicherheit von Lehrkräften mit Sprachen zu arbeiten, die sie selbst nicht beherrschen, damit auch nicht strukturierend, kontrollierend, stärkend etc. in Lernprozesse eingreifen können, sind

Stressoren. Diesen zu begegnen Bedarf es positive Unterrichtsbeispiele, begleitende Fortbildungen- eben Erfolgserlebnisse in der Praxis, um innere Barrieren zu reduzieren. Dazu eine sehr positive inneren Haltung und eine gewachsene vertrauensvolle Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung.

4.4 Wie all das leisten? – Planung und Durchführung mehrsprachiger Lernarrangements

Die beschriebene sprachliche und kulturelle Heterogenität von Schüler*innen wird im Geographieunterricht bisher wenig berücksichtigt, was sich vor allem auch in der (fehlenden) Entwicklung unterrichtspraktischer Materialien, Methodensammlungen oder Lehrbüchern widerspiegelt (vgl. Heuzeroth, 2021; Replinger & Budke, 2018). Einzig für den herkunftssprachlichen Unterricht, als eine Sonderform des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Schule, gibt es einige Handreichungen und Materialsammlungen (z.B. Brehmer & Mehlhorn, 2015, 2018; Schader, 2012, 2015).

Die Ressourcen der Mehrsprachigkeit werden bisher weder bei der Organisation und Planung, noch bei der Durchführung des Geographieunterrichts berücksichtigt (Replinger & Budke, 2018: S. 176). Die wenigen unterrichtspraktischen Untersuchungen von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht (u.a. Weißenburg, 2013, 2018) eröffnen zwar einen sehr positiven Wirkungseffekt und Potenziale für den Einsatz von mehr als zwei Sprachen, doch es obliegt bisher jeder einzelnen Lehrkraft diese Potenziale durch entsprechende Ideen ‚in den Unterricht‘ zu bringen. Neben der fehlenden curricularen Anbindung, sind die fehlenden Materialien, ein weiterer maßgeblicher Grund, warum in deutschen Schulen im Allgemeinen und im Geographieunterricht im Speziellen, so wenig mit Mehrsprachigkeitsansätzen gearbeitet und experimentiert wird.

Auch hier: Es fehlt Lehrer*innen an ‚best practice‘ – Beispielen. Es fehlt an Zeit und Raum für ein Herantasten und Erproben, aufgrund einer enormen stofflichen Dichte. Es fehlt überdies an Ressourcen, um anhand der Lernausgangslagen und Sprachkompetenzen der Schüler*innen passgenau mehrsprachige Lehr-Lern-Settings zu entwickeln. Damit wird ein Einsatz und ein Aufbau einer Expertise für einen funktionalen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht erschwert und verhindert.

4.5. Wenig Wirkung auf den Fachsprachenerwerb

Ob multilinguale Lehr-Lern-Settings, ob mündlich oder schriftlich, einen Vorteil für den geographiebezogenen Fachsprachenerwerb haben können, konnte aufgrund der geringen Studienergebnisse bisher nicht evidenzbasiert belegt werden.

In der Regel werden die einzelnen Sprachsysteme, je nach funktionaler Sinnhaftigkeit oder aufgrund eines kommunikativen Impulses, z.B. durch Trigger-Words, aktiviert (Riehl, 2019b; Roche, 2018). Trigger Words sind so genannte Auslösewörter. Dies können Eigennamen, lexikalische Übernahmen oder in verschiedenen Sprachen gleichlautende Wörter sein, die einen Sprachwechsel befördern (Riehl, 2019b: S. 1-3). Im Geographieunterricht sind dies zum Beispiel Fachwörter, wie das System oder die Legende.

Das Code-Switching bei Fachwörtern und produktbezogenen kommunikativen Handlungen begründet sich in funktional mobilisierten Sprachhandlungsfähigkeiten der Schüler*innen (Le Boterf, 1999: S. 56). Jedoch ist der Umfang des Sprachwechsel abhängig von der Größe des interindividuellen fachsprachlichen Registers der Sprecher*innen in einer kontextbezogenen Kommunikationssituation.

Heuzeroth & Budke (2020) fanden zwar heraus, dass der Einsatz einsprachigen Materials und das Erstellen eines zielsprachlichen Handlungsproduktes bei freier Sprachwahl, zu einem intensiveren Erarbeitungsprozess führt. Doch werden nicht automatisch alle vorhandenen Sprachsysteme und damit mehrsprachige Ressourcen der Schüler*innen aktiviert. Folglich werden bei der Informationsverarbeitung und dem inhaltlichen Verständnis nicht alle sprachlichen und inhaltlichen Ressourcen vollumfänglich genutzt. Zugleich wird die Erstsprache (L 1) als sprachliches Referenzsystem bei der Kommunikation der Schüler*innen untereinander genutzt (*language mode*; Grosjean, 2013), was bei einer hyperdiversen sprachlich geprägten Lerngruppe, zu Komplikationen und Barrieren einer funktionalen Nutzung der verschiedenen Sprachsysteme führen kann. Für eine Bedeutungskonstruktion von Fachbegriffen und fachlichen Konzepten und die damit verbundene Erhöhung einer fachbezogenen Sprachbewusstheit, könnte dies hinderlich sein.

5. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht

Mehrsprachigkeit eröffnet insgesamt eine Vielzahl an Chancen für das fachliche und sprachliche Lernen (Prediger et al., 2019; Prediger & Redder, 2020; Redder et al., 2022). Je nach Grad der Ausprägung und didaktischer Funktion können mehrsprachige Unterrichtssequenzen, ob ‚mehrmündlich‘ oder ‚mehrschriftlich‘, sowohl bei der Sprachrezeption als auch bei der Sprachproduktion eingesetzt werden und lernförderlich sein.

Heuzeroth (2021: S.190) hat in Anlehnung an Prediger et al., (2019: S. 23-24) unterschiedliche Möglichkeiten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht entwickelt und dargestellt. Durch einen funktionalen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht, d.h. von ‚Mehrsprachigkeit zulassen‘ bis ‚über Mehrsprachigkeit reflektieren‘ (siehe Abb. 1), kann eine zielführende Nutzung und Förderung mehrsprachig-kommunikativer Kompetenzen (MMK, Mayr, 2020a: S. 321-323) angeregt werden.

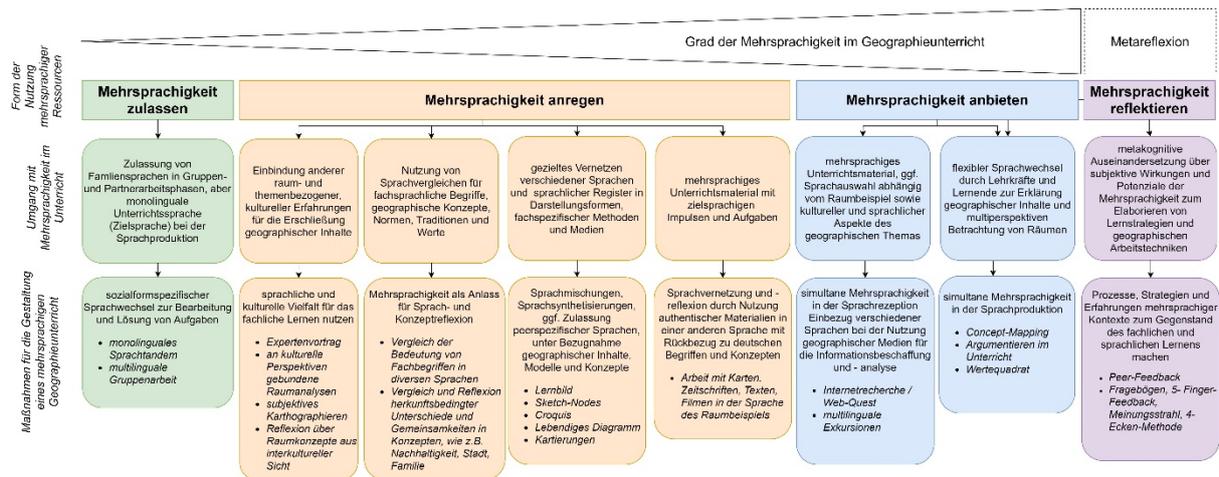


Abb. 1: Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht (nach Heuzeroth, 2021: S. 190)

Lehrpersonen sollten dabei auf der *Inputseite* Aufgaben, Materialien und Kommunikationsanlässe initiieren, die auf der *Outputseite* mehrsprachige Kommunikationssituationen oder Handlungsprodukte ermöglichen. Der gezielte didaktische Einsatz von Mehrsprachigkeit kann die multilingualen Kompetenzen der Schüler*innen fördern und fachliche Ziele verwirklichen helfen (z.B. das Verständnis humangeographischer Systeme fördern; DGfG, 2020: S. 14-17). Erreicht wird dies, z.B. durch die fachliche Inwertsetzung herkunftsbedingter räumlicher Deutungsmuster und Assoziationen, interkulturellen Wissens, unterschiedlicher Bedeutungskonstruktionen von geographischen Konzepten, vorhandener sprachlicher Vergleichsstrukturen etc. (z.B. Abb. 1, ‚Mehrsprachigkeit anregen‘). Mehrsprachigkeit kann die Qualität der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit Lerninhalten sowie die der Interaktion im Unterricht verbessern (kognitive und volitionale Funktion). Der Einsatz mehrerer Sprachen kann auch zur Differenzierung und Förderung genutzt werden (Scaffolding-Funktion, Bredthauer, 2019: S. 134; Abb. 1, ‚Mehrsprachigkeit anregen‘). Bei der Sprachproduktion, gerade auch im Bereich der Entwicklung einer Erörterung wären mehrsprachige Elemente als „textstrukturierende Strategie“ (Mayr, 2020b: S. 151) einsetzbar, die zugleich als Scaffolding-Instrument, als auch zur Steigerung der Textkohärenz und insbesondere der Sprachbewusstheit der Lernenden anregen kann (Mayr, 2020b: S. 151-152; Abb. 1, ‚Mehrsprachigkeit anbieten‘).

Zentral erscheinen dabei metakognitive Phasen, die die Entwicklung fach- und ziel-sprachenbezogener Sprachbewusstheit ermöglichen (Abb. 1., ‚Mehrsprachigkeit reflektieren‘). Dies fördert nicht nur die Erweiterung des fachsprachlichen Registers, sondern ist auch eine Voraussetzung für eine Vertiefung geographischen Wissens und Denkens. Denn verbesserte sprachliche Fähigkeiten ermöglichen eben auch komplexere inhaltliche, methodische Erschließungsstrategien und damit tiefergehende (geographische) Erkenntnisse (Boroditsky, 2011: S. 64-65).

6. Soll ich oder soll ich nicht - Ja, Nein- Jein! Eine subjektive Einschätzung des Nutzens von Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

Trotz des sehr unterschiedlichen Ausprägungsgrades mehrsprachiger Ressourcen und Kompetenzen bei Schüler*innen sowie der in Kapitel 4 genannten Barrieren und Herausforderungen, verstärkt Mehrsprachigkeit im Sinne erweiterter kognitiver, sprachlicher und kommunikativer Ressourcen grundsätzlich den Prozess der inhaltlich und sprachlich kohärenten Bedeutungskonstruktion angefangen vom Aufgabenverständnis über die Aufgabebearbeitung und Aufgabenlösung (Heuzeroth & Budke, 2020; Heuzeroth, 2021; Heuzeroth & Budke, 2022).

Bei der Sprachrezeption, also beim Hören und Lesen, können mehrsprachige Ressourcen bei der inhaltlichen Erschließung fachlicher Inhalte im Geographieunterricht genutzt werden. Mehrsprachige Materialien aktivieren dabei verschiedene Sprachsysteme und sprachliche Ressourcen in Herkunfts- oder Zielsprache. Dies ermöglicht eine intensivere Informationserarbeitung und -verarbeitung sowie inhaltliche und sprachliche Ausdeutungsprozesse. Aufgaben, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, initiieren Kommunikationsanlässe zwischen Schüler*innen. Die erhöhte Interaktion ist besonders wichtig bei der Sprachproduktion, also beim Sprechen und Schreiben (z.B. durch Sprachvergleiche).

Mehrsprachige Handlungsprodukte können Gegenstand einer umfassenden inhaltlichen und sprachlichen (Meta-) Reflexion sein, vor allem wenn diese mit verständnisichernden zielsprachlichen Erschließungshilfen flankiert wird. Dies wiederum dient der Förderung der Sprachbewusstheit und der Entwicklung eines fachsprachlichen Registers aller Lernenden. Hierfür ist es wichtig, dass inhaltliches Wissen einerseits in der Zielsprache Deutsch reformuliert wird und andererseits Gegenstand der inhaltlich- sprachlichen Metareflexion ist. Mehrsprachigkeit erhöht die Qualität der Auseinandersetzung mit geographischen Lerninhalten. Mehrsprachige Unterrichtssequenzen reduzieren die sprachlichen Barrieren beim Problemlösen oder zum Beispiel im Rahmen der Konstruktion und Versprachlichung von Ursache- Wirkungsbeziehungen (Heuzeroth, 2021: S. 168).

Fazit: Mehrsprachige Unterrichtssituationen erfordern jedoch aufgrund des ‚Mehr‘ an Sprache auch ein ‚Mehr‘ an Sprachreflexion, um die Potenziale und Ressourcen der Mehrsprachigkeit funktional für den Kompetenzerwerb im Geographieunterricht nutzen zu können. Insbesondere erhöht die Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen und der damit verbundenen mentalen Konzepte im Fach Geographie die inhaltliche Erschließung sowie die kohärente Versprachlichung geographischer Prozesse, Strukturen und Funktionen (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 19).

7. Literatur

Auer, Peter (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-110.

- Baker, Colin (2017). Knowledge About Bilingualism and Multilingualism. In Cenoz et al. (Hg.), S. 283-296.
- Bär, Marcus (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. [Dissertation], Universität Gießen, Gießen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr.
- Bialystok, Ellen (2003). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Boroditsky, Lera (2011). How language shapes thought. In *Scientific American*, 304(2), S. 62–65. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0211-62>
- Bot, Kees de & Roche, Jörg (2018). Code-Switching. In Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetha (Hg.), *Kompendium DaF/DaZ: Band 4. Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 162-175.
- Bredella, Lothar (2010). Interkulturelles Lernen. In Surkamp, Carola (Hg.), S. 123-126.
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), S. 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- ___ (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), S. 127–143.
- ___ & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? <https://kups.uni-koeln.de/8092/> (zuletzt aufgerufen am 11.01.2020)
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2015). Herkunftssprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (26), S. 4-6.
- ___ (2018). *Herkunftssprachen* (1. Aufl.). *Linguistik und Schule: Bd. 4*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Budke, Alexandra & Maier, Veit (2019). Multilingualität in Schule und Hochschule – Erfahrungen und Vorstellungen von Studierenden im Lehramt Geographie. In *GW-Unterricht* 156(4), S. 30–40. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht156s30>
- Busse, Vera (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht: Ein Überblick. In *Lernende Schule* 86, S. 4–5.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk & May, Stephen (Hg.) (1997). *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing.
- Chamot, Anna U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1), S. 14–26.
- Cook, Vivian J. (1992). Evidence for Multicompetence. In *Language Learning* 42(4), S. 557–591.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: mit Aufgabenbeispielen*. 10., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Selbstverl. des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.

- Duarte, Joana (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. In *International Journal of Multilingualism* 17(2), S. 1–16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Dunn, Alexandra L. & Fox Tree, Jean E. (2014). More on language mode. In *International Journal of Bilingualism* 18(6), S. 605–613. <https://doi.org/10.1177/1367006912454509>
- Franceschini, Rita (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. In *The Modern Language Journal* 95(3), S. 344–355.
- Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–50.
- Garibova, Jala (2018). Mehrsprachigkeit. Historische und kommunikative Aspekte. In Roche et al. (Hg.), S. 29–39.
- Gnutzmann, Claus (2010). Bewusstheit/ Bewusstmachung. In Surkamp (Hg.), S. 16–17.
- Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. [Habilitationsschrift], Universität Hamburg, Hamburg, 2. Aufl., Internationale Hochschulschriften: Bd. 101. Münster: Waxmann.
- ___ (2013). Mehrsprachigkeit. In Gogolin, Ingrid; Kuper, Harm; Krüger, Heinz H. & Baumert, Jürgen (Hg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–362.
- Grosjean, Francois (2013). Bilingual and Monolingual Language Modes. In Chapelle, Carol (Hg.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken: John Wiley, S. 1–9.
- Haukas, Asta (2019). Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. In *German as a foreign language* 1, S. 5–24.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Heuzeroth, Johannes (2021). Kausalität und Sprache im Geographieunterricht: Einflussfaktoren und Förderstrategien für das Entwickeln geographischer Kausalstrukturen im Rahmen des systemischen Denkens [Dissertation]. Universität zu Köln, Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/54247>
- ___ & Budke, Alexandra (2020). The Effects of Multilinguality on the Development of Causal Speech Acts in the Geography Classroom. In *Education Sciences* 10(11), S. 1–24. <https://doi.org/10.3390/educsci10110299>
- ___ (2021). Formulierung von fachlichen Beziehungen- Eine Interventionsstudie zur Wirkung von sprachlichen Scaffolds auf kausale Sprachhandlungen im Geographieunterricht. In *Journal of Geography Education* 49(1), S. 14–31. <https://doi.org/10.18452/23166>
- ___ (2022). Inhaltliche und sprachliche Scaffoldingtechniken für die Entwicklung und Versprachlichung geographischer Kausalstrukturen durch Schüler*innen – Ein Beitrag zur Förderung des systemischen Denkens im Geographieunterricht. In *GW-Unterricht* 1, S. 30–41. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht167s30>

- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeit. In Surkamp, Carola (Hg.), S. 214-215.
- Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- ___ (2017). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In Cenoz et al. (Hg.), S. 19-30. <https://ecosia.org/search?q=cleveland>
- ___ (2018). Metacognition in Multilingual Learning. In Hauke, Åsta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (Hg.), *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, S. 31-47.
- ___ & Allgauer-Hackl, Elisabeth (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgauer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, S. 209-229.
- Krohmer, Maxim (2021). Aware, Adopt, Overcome! Untersuchungen zum Innovationsverständnis von Geographielehrer_innen, Identifikation von geographischen Lehr-Routinen und Entwicklung von Reflexionsanlässen zur Anbahnung von Innovationen im Geographieunterricht [Dissertation]. Universität zu Köln, Köln. <https://kups.uni-koeln.de/52254/>
- Le Boterf, Guy (1999). *L'ingénierie des compétences* (2. Überarbeitete Auflage). Paris: Ed. d'organisation.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn & Baker, Colin. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. In *Educational Research and Evaluation* 18(7), S. 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Li, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. In *Applied Linguistics* 39(1), S. 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Lüdi, Georges & Nelde, Peter H. (2004). Instead of a foreword: Codeswitching as a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In Lüdi, Georges & Nelde, Peter H. (Hg.), *sociolinguistica: Bd. 18. Codeswitching*. Tübingen: Niemeyer, S. 7–12.
- Maher, John C. (2017). *Multilingualism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayr, Gisela (2020a). *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit: Eine unterrichtsemprirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ___ (2020b). Lernende verfassen mehrsprachige Texte. Entwicklung textstrukturierender Strategien und erhöhte Sprach(en)bewusstheit. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), S. 135–156.
- Mazak, Catherine Mq. (2017). Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In Mazak, Catherine & Carroll, Kelvin (Hg.), *Translanguaging in higher education beyond monolingual ideologies, Bilingual education & bilingualism: Bd. 104*, Bristol: Multilingual Matters, S. 1–10.

- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja & Schmitz, Katrin (Hg.) (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neveling, Christiane (2010). Mentales Lexikon. In Surkamp (Hg.), S. 217.
- Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, Inci (2013). Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen-aufgreifen-fördern. In I. Oomen-Welke (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-22.
- Pekrun, Reinhard & Schiefele, Ulrich (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In Weinert, Franz E.; Birbaumer, Niels & Graumann, Carl F. (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie: Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe, S. 153–180.
- Prediger, Susanne & Redder, Angelika (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In Gogolin, Ingrid; Antje, Hansen; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-195.
- ___, Uribe, Ángela & Kuzu, Taha (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht: Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht. In *Lernende Schule* 86, S. 20–24.
- Redder, Angelika; Krause, Arne; Prediger, Susanne; Uribe, Ángela & Wagner, Jonas (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? In *DDS – Die Deutsche Schule* 2022(03), S. 312–326. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.09>
- Repplinger, Nikolaus & Budke, Alexandra (2018). Is multilingual life practice of pupils a potential focus for Geography lessons? In *European Journal of Geography* 3(9), S. 165–180.
- ___ (2022). The Effects of Multilingual Teaching Materials on Pupils' Understanding of Geographical Content in the Classroom. In *Journal of Curriculum and Teaching* 11(4), S. 150–158. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p150>
- Riehl, Claudia (2002). Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstheit. In Müller-Lancé, J. & Riehl, Claudia Maria (Hg.), *Ein Kopf- viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag, S. 64-78.
- ___ (2019a). Code-Mixing. *Sprache im Fach*. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61752> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2023).
- ___ (2019b). Code-Switching. *Sprache im Fach*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61752/1/Riehl_Code-Switching.pdf. (zuletzt aufgerufen am 28.02.2023).
- Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg.) (2018a) *Kompendium DaF/DaZ: Band 4. Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ___ (2018b). Modelle der individuellen Mehrsprachigkeit. In Roche et al. (Hg.), S. 79-91.
- ___ (2018c). Modellierung von Mehrsprachigkeit. In Roche et al. (Hg.), S. 53-79.
- Schader, Basil (2012). *Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schramm, Karen (2010). Metakognition. In Surkamp (Hg.), S. 218.

- Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne; Wagner, Jonas & Weinert, Henrike (2019). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 66, S. 161–175. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art09d>
- Singleton, David M.; Fishman, J. A.; Aronin, Larissa & Ó Laoire, Muiris (2013). Current multilingualism: A new linguistic dispensation. In Singleton, David M.; Fishman, J.A.; Aronin, Larissa & Ó Laoire, Muiris (Hg.), *Contributions to the Sociology of Language /CSLJ: Bd. 102. Current multilingualism: A new linguistic dispensation*. Boston: de Gruyter Mouton, S. 1-23.
- Surkamp, Carola (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Trim, J. L. M. (Hg.) (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Vogel, Sara & García, Ofelia (2017). *Translanguaging*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2023)
- Weißenburg, Astrid. (2013). „Der mehrsprachige Raum“ - Konzept zur Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts. In *GW-Unterricht* 131, S. 28–41.
- ___ (2018). Mehrsprachiger Fachsprachenaufbau im Geographieunterricht. In *GW-Unterricht* 149, S.30–37. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht149s30>

Über den Autor

Dr. Johannes Heuzeroth, Oberstudienrat an der Nelson-Mandela-Gesamtschule in Greven für Geographie, Sozialwissenschaften, Philosophie und DaF/ DaZ sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographiedidaktik an der Universität zu Köln. Autor für diverse geographiedidaktische Zeitschriften und Dozent für das Goethe-Institut. Forschungsschwerpunkte sind u.a. der Zusammenhang zwischen systemischem Denken und Kausalität und Sprache, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit sowie die Wirkung von Metakognition im Geographieunterricht.

Kontakt: johannes.heuzeroth@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5062-9777>

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Johannes-Heuzeroth>