

Irena Horvatić Bilić | Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, irena.horvatic.bilic@pravo.hr

Marijana Kresić Vukosav | Sveučilište u Zadru, mkresic@unizd.hr

Mehrsprachigkeit im Bildungskontext: zwischen gesellschaftlicher Realität und individuellen Lernzielen

Einführung in den Themenschwerpunkt

1. Einführung in die Thematik: gesellschaftlicher, sprachen- und bildungspolitischer Rahmen

Ein dem Menschen eigenes Merkmal ist nicht nur das Vermögen, Sprache an sich zu erwerben, sondern auch die Fähigkeit, *mehrere* Sprachen gleichzeitig oder sukzessive zu erlernen und zu gebrauchen.¹ Mehrsprachigkeit kann demnach allgemein als die Fähigkeit zum Gebrauch und Erlernen dreier oder mehrerer Sprachen definiert werden.² Mehrsprachige Profile können dabei sprachliche Kenntnisse auf unterschiedlichen Niveaus umfassen und die vier Sprachfertigkeiten im Gebrauch jeder einzelnen Sprache können gleichfalls im Hinblick auf das Kompetenzniveau unterschiedlich sein. Das übergeordnete Ziel ist dabei »eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren«.³

Individuelle Mehrsprachigkeit entwickelt sich stets in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext, in dem die alltägliche Verwendung mehrerer

1 Ein aktuelles Beispiel für die Erforschung des gleichzeitigen Erwerbs und Gebrauchs mehrerer Sprachen im Kindesalter ist die Untersuchung des simultanen bilingualen Spracherwerbs der italienischen und kroatischen Sprache in einem wissenschaftlichen Projekt, das seit Okt. 2023 unter der Leitung von Marco Angster am Institut für Linguistik der Univ. Zadar durchgeführt und von der Univ. Zadar finanziert wird: *Višejezičnost: između teorije i empirije (ViTE) / Mehrsprachigkeit in Theorie und Empirie (IP-01-2023-14)*. Die von M. Kresić Vukosav geleitete Herausgeberschaft des vorliegenden Themenhefts erfolgte im Kontext dieses Projekts.

2 Vgl. Aronin: *An Advanced Guide to Multilingualism*.

3 Europarat: *GER*, S. 6.

Sprachen oft zum Regelfall wird. Am Beispiel der deutschen Sprache kann man mit der ersten der Wiener Thesen zur Sprachenpolitik den Entwicklungsprozess der individuellen Mehrsprachigkeitskompetenz und die ihn beeinflussenden Rahmenbedingungen veranschaulichen:

Deutschlernen findet in einer mehrsprachigen Gesellschaft statt. Die Lernenden selbst bringen mehrsprachige und mehrkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen in den Unterricht mit, die berücksichtigt werden müssen. Eine Sprachenpolitik, die gesellschaftliche und individuelle Ressourcen sowie globale und regionale Perspektiven und Gegebenheiten berücksichtigt, muss dies unterstützen. Die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gesellschaft muss sich in der Gestaltung von Lehrmaterialien und Lernangeboten, in den Curricula, in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung widerspiegeln.⁴

Das Erlernen von Fremdsprachen und individuelle Mehrsprachigkeitskompetenz erhöhen einerseits die Chancen für Mobilität; andererseits wird Mehrsprachigkeit durch die wachsende innereuropäische und überkontinentale Mobilität von Personen, durch zunehmende Migration sowie die grenzübergreifende Vernetzung von Organisationen, Korporationen und Staaten, insbesondere mit Hilfe digitaler Kommunikationstechnologien, immer mehr zum Erfordernis und zur gesellschaftlichen Realität. Das Englische als globale Kommunikationssprache spielt in der internationalen Kommunikation eine herausragende Rolle, und manche Linguist/innen sehen in den Anglophonisierungstendenzen einen der zentralen Gründe für die Marginalisierung vieler kleinerer Sprachen. Dennoch ist zu erwarten, dass die Mehrsprachigkeit der Weltbevölkerung auch in Zukunft erhalten bleibt; allerdings hängen die Modalitäten ihrer Förderung von vielen Faktoren ab.

Die oben skizzierten Tendenzen sind mit vielfältigen linguistischen, psycholinguistischen, bildungs- und sprachenpolitischen, curricularen und sprachdidaktischen Implikationen verbunden, die in diesem Themenheft diskutiert werden. Die folgende Einführung in das Thema berücksichtigt einerseits die gesellschaftlichen Realitäten und beleuchtet unterschiedliche Fragestellungen zur Mehrsprachigkeit aus der soziolinguistischen Perspektive, und andererseits wird die Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz aus der methodisch-didaktischen Perspektive diskutiert.

4 Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik wurden 2022 während der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Wien entwickelt. Kurzfassung zugänglich unter <https://www.idt-2022.at/dl/mKnoJmoJKLLJqx4KJKJmMjnmL/Wiener_Thesen_zur_Sprachenpolitik_IDT_2022_-_Kurzfassung_20220809_pdf>. Volle Fassung in Fritz et al. (Hgg.): *idt 2022*, Bd. 5.

2. Forschungsüberblick

2.1. Soziolinguistische Perspektive

In der soziolinguistisch orientierten Forschungsliteratur werden in letzter Zeit soziale und gesellschaftliche Bedingungen der Förderung und Bewahrung von Mehrsprachigkeit verstärkt in den Blick genommen. *Mehrsprachigkeit im Bildungskontext*, der Themenschwerpunkt des vorliegenden Bandes der »Zagreber Germanistischen Beiträge«, ist mithin ein wichtiger Fokus zeitgenössischer soziolinguistischer Forschung, die u.a. verschiedene Aspekte mehrsprachiger Bildung und mehrsprachigen Unterrichts in spezifischen kommunikativen, situativen und weiteren gesellschaftlichen Kontexten in den Blick nimmt.⁵ In dem folgenden Überblick werden zentrale Forschungstendenzen und Erkenntnisse dieser soziolinguistischen Dimension des Themenschwerpunkts zusammengefasst, mit entsprechenden Hinweisen auf weiterführende Literatur.

Zu den Zielen soziolinguistischer Forschung zählt die Erforschung von Sprachgebrauch und Sprachvariation im gesellschaftlichen Kontext, unter besonderer Berücksichtigung etwa von Spracheinstellungen, funktionalen Sprachstilen sowie Fragen von Mehrsprachigkeit und Sprachwahl.⁶ Traditionell untersucht die Soziolinguistik sprachliche Variation in Abhängigkeit von außersprachlichen Variablen wie etwa Alter, Geschlecht, regionale Herkunft u.a.m. Die so genannte Varietätenlinguistik interessiert sich für die Untersuchung sprachlicher Varietäten, die von Sprecher/innen je nach Gesprächspartner/in, Situation, Kontext usw. verwendet werden.⁷ Verschiedene formelle und informelle Sprachregister, Soziolekte, Dialekte, Fachsprachen und andere sprachliche Varietäten können auf diese Weise das sprachliche Repertoire eines Sprechers bzw. einer Sprecherin bilden und Bestandteile seiner/ihrer innersprachlichen Mehrsprachigkeit sein.⁸ Hinzu kommt die mögliche und im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext immer häufigere äußere Mehrsprachigkeit von Sprecher/innen, die eine oder mehrere Erstsprachen und verschiedene Zweit-, Dritt- und Fremdsprachen umfassen kann.⁹ Angesichts der dem Menschen eigenen inneren, aber auch äußeren Mehrsprachigkeit, die sich stets unter dem Einfluss bestimmter

5 Vgl. Martin-Jones/Blackledge/Creese: *Introduction*, S. 1–26.

6 Vgl. Kresić Vukosav/Krasicki: *Stvaralačka moć riječi*.

7 Vgl. Felder: *Einführung in die Varietätenlinguistik*.

8 Vgl. Wandruszka: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*.

9 Vgl. Roelcke: *Viel- und Mehrsprachigkeit*.

gesellschaftlicher Faktoren ausbildet, steht das Thema Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt soziolinguistischer Forschung.¹⁰

Aufgrund der signifikanten gesellschaftlichen, kulturellen, sprachlichen, demographischen und medialen Veränderungen der letzten Jahrzehnte ist die Frage der Mehrsprachigkeit noch mehr in den Fokus der Soziolinguistik gerückt. Es ist den zunehmenden »mehrsprachigen Realitäten«¹¹ in vielen Gesellschaften, der Kontinente übergreifenden Globalisierung, Migration und digitalen Vernetzung geschuldet, dass von einer »Soziolinguistik der Mehrsprachigkeit für unsere Zeit«¹² gesprochen werden kann. So hat sich die Soziolinguistik historisch betrachtet von der Erforschung kontextbedingter Variation in Sprachsystemen seit den 1950er Jahren hin zum gegenwärtigen Schwerpunkt der Erforschung individueller und kollektiver Mehrsprachigkeit in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten entwickelt.

Parallel zu dieser Entwicklung werden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung verschiedene soziolinguistische Theorien zur Erklärung der betreffenden Sprachlernprozesse formuliert. Hierbei stehen die soziolinguistisch motivierte Variabilität von Lernersprachen, Fragen der Sozialisation in der Zweit- (und Drittsprache),¹³ die Rolle so genannter sozialer Netzwerke (engl. ›communities of practice‹) für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, der Zusammenhang von Sprachlernprozessen und der (Re)Konstruktion bzw. Konstitution von Identität sowie die Rolle von Emotionen für den Spracherwerb im Mittelpunkt.¹⁴ All diese, ursprünglich mit Blick auf den Zweitspracherwerb entwickelten Theorien sind auch auf den mehrsprachigen Erwerb bzw. auf den Tertiärspracherwerb¹⁵ anzuwenden und auszuweiten, was ein wichtiges Ziel der soziolinguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung darstellt.

Was die soziolinguistisch motivierte Variabilität des Sprachgebrauchs mehrsprachiger Sprecher/innen angeht, so konnten in lernersprachlichen Äußerungen in Abhängigkeit von der Formalität der Kommunikationsssi-

10 Vgl. Roelcke: *Viel- und Mehrsprachigkeit* sowie Martin-Jones/Blackledge/Creese: *The Routledge Handbook of Multilingualism*.

11 Martin-Jones/Blackledge/Creese: *Introduction*.

12 Ebd.

13 Unter Drittsprache wird hier jede nach der chronologisch ersten und zweiten Sprache erworbene weitere Sprache verstanden, die folglich charakteristischer und notwendiger Bestandteil eines mehrsprachigen Profils ist.

14 Vgl. Mitchell/Myles/Marsden: *Second language learning theories*, S. 250–284 und Gövert/Havkiä/Settineri: *Mehrsprachigkeit*, S. 34f. Zu mehrsprachigen Identitäten sowie Identitäten von Sprachenlernenden siehe Kresić Vukosav: *Kulturelle Identität*, Vukosav/Kresić Vukosav: *Translocal and multilingual identities* und Block: *Second language identities*.

15 Vgl. De Angelis: *Third or Additional Language Acquisition*.

tuation Lexeme identifiziert werden, die morphologisch für ein umgangssprachliches, für ein eher neutrales oder für ein hochsprachliches Register typisch sind.¹⁶ Die situativ angemessene Verwendung sprachlicher Formen und Regeln ist folglich eine sprachliche Kompetenz, die Sprachenlernende erwerben müssen und die für Mehrsprachige aufgrund der vielen, unterschiedlichen Muster in ihren verschiedenen Sprachen eine besondere Herausforderung darstellt. Während Untersuchungen zur Rolle von Sozialisation im L2-Klassenzimmer einerseits und in informellen, mehrsprachigen Alltagsinteraktionen andererseits ebenfalls wichtige soziolinguistische Aspekte mehrsprachigen Lernens erhellen, erforschen ethnographische Studien die Bedeutung sozialer Rollen und sozialer Netzwerke sowohl für den Spracherwerb als auch für die Identitäten von Sprachenlernenden.¹⁷

Auf einer allgemeineren, die sprachliche bzw. mehrsprachige gesellschaftliche Realität betreffenden Ebene ist es das Verdienst soziolinguistischer Forschung, verschiedene Muster und Bedingungen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit beschrieben zu haben.¹⁸ So unterscheiden wir heute zwischen Standardsprache und verschiedenen Mundarten und Sprachvarietäten innerhalb von Einzelsprachen. Neben der offiziellen Landes- oder Nationalsprache, die häufig die Mehrheitssprache darstellt, existieren in vielen Ländern bestimmte anerkannte (= i.d.R. historische) oder offiziell nicht anerkannte, so genannte Minderheiten-, Migranten- oder Herkunftssprachen. Die letztgenannte Unterscheidung wird bisweilen auch durch die Begriffe autochthone oder eingeborene sprachliche Minderheiten vs. neue oder zugewanderte sprachliche Minderheiten beschrieben.¹⁹

Die Existenz solcher Minderheiten- oder Migrantensprachen neben der offiziellen Mehrheitssprache ist gegenwärtig in vielen europäischen und nicht-europäischen Ländern Bestandteil der häufig mehrsprachigen (meist jedoch nicht als solcher anerkannten) Realität der jeweiligen Bildungssysteme, vor allem auf der Ebene der elementaren und weiterführenden Schulbildung. Hierfür sind vor allem zunehmende, u.a. wirtschaftlich und politisch bedingte Zuwanderungen verantwortlich, insbesondere aus ärmeren und beispielsweise von Kriegen betroffenen Regionen der Welt. Die meisten Gesellschaften sind heutzutage mehrsprachig, ein gesellschaftlicher Trend, zu dem auch die digitale Vernetzung und die damit einhergehende Auflösung bisheriger Begrenzungen von Kommunikation beiträgt, z.B.

16 Vgl. Mitchell/Myles/Marsden: *Second language learning theories*, S. 256–260.

17 Ebd., S. 269–280.

18 Vgl. Stavans/Hoffmann: *Multilingualism*, S. 37–92.

19 Vgl. ebd.

durch die nahezu konstante kommunikative Verfügbarkeit per Mobiltelefon oder E-Mail. Diese Zusammenhänge und ihr Einfluss auf Sprachgebrauch, Sprachenlernen, Spracherhalt und Sprachverlust werden auch von Soziolinguist/innen im Hinblick auf die hier genannten Aspekte untersucht.

Interessant ist dabei auch die Beobachtung, dass die Mehrsprachigkeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts neue Merkmale annimmt,²⁰ weshalb von einer neuen sprachlichen Ordnung, einer neuen Mehrsprachigkeit im Zeitalter der Globalisierung die Rede ist:

The distinctiveness of current multilingualism relative to ›historical multilingualism‹ lies in the degree to which at present *virtually every facet of human life* depends on multilingual social arrangements and multilingual individuals, whether directly or indirectly [...]. Joshua Fishman identified and defined the global linguistic changes in question in the article to which he in fact gave the title ›The new linguistic order‹ [...].²¹

Diese neue, vor allem durch Globalisierungstendenzen und ihre Begleiterscheinungen ausgeprägte sprachliche Ordnung oder Sprachenverteilung (eng. ›the new linguistic dispensation‹)²² ist vor allem durch die internationale Dominanz des Englischen auf Kosten anderer, insbesondere Sprachen mit kleineren Sprecherzahlen charakterisiert. Viele Sprachen werden so zunehmend aus der globalen Kommunikation im Bereich von Wirtschaft, Medien, Politik und Bildung, aber auch aus dem privaten Sprachgebrauch verdrängt, jedoch unter Wahrung der Bedeutung bestimmter regionaler Sprachen.²³ Die postulierte Allgegenwart der Mehrsprachigkeit, die in jüngerer Zeit in den Rang eines neuen gesellschaftlichen Paradigmas gehoben wird, ist durchaus kritisch zu betrachten, da immer noch weitgehend einsprachige Sprechgemeinschaften existieren. Außerdem verbirgt sich hinter der unkritischen Befürwortung von Globalisierung und der verabsolutierenden Postulierung damit einhergehender Erscheinungen vielfach ein ideologisch gefärbtes politisches Programm, dessen geopolitisches Ziel u.a. die Ablehnung und letztendlich auch Auflösung von Nationalstaaten ist.

Im europäischen Kontext stellt die Förderung von Mehrsprachigkeit ein besonders bedeutsames sprachenspolitisches Ziel dar.²⁴ Seit mehreren Jahrzehnten steht der Umgang mit Mehrsprachigkeit, insbesondere in Form von Förderung des Sprachenlernens und die auch rechtlich verankerte Bewahrung von Minderheitensprachen im Mittelpunkt europäischer

20 Vgl. Singleton et al. (Hgg.): *Current multilingualism* und Aronin/Singleton: *Multilingualism*.

21 Singleton et al. (Hgg.): *Current multilingualism*, S. 4. Hervorh. dort.

22 Ebd., S. 4–6.

23 Vgl. Fishman: *The new linguistic order* und Stavans/Hoffmann: *Multilingualism*, S. 93–132.

24 Vgl. Rindler Schjerve/Vetter: *European Multilingualism*.

Sprachenpolitik. Zu den einflussreichsten und bekanntesten sprach- und bildungspolitischen Instrumenten europäischer Sprachförderung und -bewahrung zählen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), das Europäische Sprachenportfolio und die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen,²⁵ deren Ziel es ist, historisch gewachsene Minderheiten- und Regionalsprachen als europäisches kulturelles Erbe zu schützen.

Aus soziolinguistischer Sicht werden einerseits Minderheiten- und Regionalsprachen und andererseits die meist weniger prestigebehafteten Sprachen von Zugewanderten untersucht, letztere insbesondere in verschiedenen urbanen Ballungsräumen Europas als Erscheinungsformen der neuen, dort stark präsenten sprachlichen Diversität.²⁶ Die Bewusstmachung, Bewahrung und Förderung bzw. Forderung dieser sprachlichen Diversität wird in soziolinguistischen Studien und Publikationen der letzten zwei Jahrzehnte zu einem der wichtigsten sprachpolitischen Anliegen, mit dem Ziel entsprechende (minderheiten- und migranten-)sprachliche Rechte als Menschenrechte zu verteidigen, im Sinne des Projekts der sogenannten sozialen Gerechtigkeit.²⁷ Hier soll auf ein soziolinguistisch relevantes, in der Forschung jedoch seltener behandeltes Thema aufmerksam gemacht werden, nämlich den Erwerb der offiziellen Mehrheiten- und Landessprache durch Eingewanderte als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Integration in die Zuwanderungsgesellschaft.

Soziolinguist/innen interessieren sich außer für Fragen der Sprachenpolitik und Sprachplanung²⁸ auch für soziolinguistische Aspekte von Sprach-erhalt und Sprachverlust²⁹ im Zusammenhang mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sowie für Einstellungen zur Mehrsprachigkeit.³⁰ In bildungsbezogener Perspektive stehen mehrsprachige Schulen und mehrsprachiger Unterricht auch im Fokus soziolinguistisch ausgerichteter Forschung, so z.B. die Frage der Revitalisierung regionaler Minderheitensprachen durch entsprechende Bildungsprogramme,³¹ oder die Immersionsmethode, d.h. zweisprachiger Regelunterricht als ein möglicher Weg zur

25 Vgl. ebd.

26 Edwards: *Multilingualism*.

27 Vgl. z.B. Piller: *Linguistic Diversity and Social Justice*.

28 Vgl. Stemper/King: *Language Planning and Policy*.

29 Medved Krajnović: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, S. 111–114.

30 Zu Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im kroatischen Kontext vgl. Mihaljević Djigunović: *Multilingual attitudes*.

31 Vgl. Gorter/Cenoz: *Regional minorities*.

Mehrsprachigkeit.³² Auch die mehrsprachige akademische Bildung als ein Mittel zur Internationalisierung von Bildung und Wissenschaft bildet einen Fokus soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung.³³ Mit Blick auf das Sprachsystem im engeren Sinne werden schließlich auch soziolinguistische Faktoren untersucht, die für Sprachkontakt und Sprachwandel im Kontext von Mehrsprachigkeit verantwortlich sind.³⁴ Die hier genannte Liste von Forschungsthemen ist nicht erschöpfend, sondern skizziert die Bandbreite soziolinguistisch ausgerichteter Mehrsprachigkeitsforschung.

2.2. Methodisch-didaktische Perspektive

Die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler (im weiteren Text SuS) in Europa hat sicherlich einen anderen Ausgangspunkt als in lateinamerikanischen, asiatischen oder afrikanischen Ländern, wo Mehrsprachigkeit den familiären, schulischen und allgemein gesellschaftlichen Alltag prägt. In Europa war sehr lange, bis auf einige Ausnahmen wie z.B. die Schweiz, Belgien oder Luxemburg, die Konstellation: ein Staat und eine (offizielle) Sprache die Regelsituation. Wenn man aber nur auf die vergangenen zehn Jahre zurückschaut, das Jahr 2015 als Beginn einer verstärkten Migration nimmt und den Blick exemplarisch auf die Länder der Europäischen Union richtet, zeigen Statistiken der Europäischen Kommission, dass die Sprachenvielfalt in europäischen Ländern infolge von Neuansiedlungsprogrammen für Flüchtlinge, der wirtschaftlich motivierten Migration in die EU oder der großen Zahl von Asylsuchenden (im Jahr 2022: aus 140 Ländern) erheblich zugenommen hat.³⁵ Die Diskussion über methodisch-didaktische Ansätze im Umgang mit der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext wird in dieser Einleitung auf Europa beschränkt.

Der Begriff der Mehrsprachigkeitskompetenz wird einerseits als die Fähigkeit des rezeptiven und produktiven Einsatzes der Kenntnisse von mehr als zwei Sprachen verstanden, um »in verschiedenen Situationen [...] flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurück[zu]greifen [und] eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen«,³⁶ und andererseits als die Fähigkeit, das mehrsprachige Potenzial bzw. vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen der ersten Sprache (L1) und der zweiten Sprache (L2) im Erwerb weiterer Sprachen (L3/Ln)

32 De Mejia: *Immersion education*.

33 Thielmann: *Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft*.

34 Hlavač/Stolac: *Diaspora Language Contact*.

35 Vgl. Europäische Kommission: *Statistik der Migration nach Europa*.

36 Europarat: *GER*, S. 10.

einzusetzen.³⁷ Der Weg zum Bildungsziel Mehrsprachigkeit als einer von acht Schlüsselkompetenzen³⁸ wird in zwei dominanten Bildungsszenarien betrachtet.

Das erste Bildungsszenario betrifft die Bildungssysteme, in denen die Sprachenlandschaft (noch) keine große Vielfalt aufweist und relativ leicht zu erkennen ist, welche Sprache(n) im Bildungssystem als offizielle Sprache(n), Fremdsprachen oder Sprachen der nationalen Minderheiten, die oft laut Verfassung das Recht auf Bildung in der eigenen Sprache haben, vertreten sind. Ein solches Beispiel ist das kroatische Bildungssystem, in dem die offizielle Sprache Kroatisch gleichzeitig die Muttersprache bzw. die erste Sprache (L1) einer großen Mehrheit der SuS ist, aber in bestimmten lokalen Gemeinschaften Unterrichtsinhalte in einer der Sprachen nationaler Minderheiten (Italienisch, Tschechisch, Ungarisch oder Serbisch) vermittelt werden. In einem solchen System sollte die Mehrsprachigkeitskompetenz hauptsächlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (FSU) gefördert werden. Mit anderen Worten geht es um die Entwicklung der sog. horizontalen Mehrsprachigkeit, bei der die L1, häufig die Muttersprache, im Verhältnis zu anderen im schulischen Kontext gelernten³⁹ Sprachen steht.⁴⁰

Das zweite Bildungsszenario bezieht sich auf die Bildungssysteme, in denen gleichfalls in der Regel eine Bildungssprache dominant ist (z.B. Deutsch in Deutschland oder Österreich), aber im Hinblick auf die Zahl der Herkunftssprachen der neu eingewanderten Bevölkerung die Sprachenlandschaft immer vielfältiger wird.⁴¹ Lebensgefährdende Umstände in mehreren Kriegsherden der Welt zwingen viele Flüchtlingsfamilien mit Kindern im Vorschul- und Schulalter, in Europa Zuflucht zu suchen.

37 Diesen Aspekt der Mehrsprachigkeitskompetenz erklärt Bär (*Förderung der Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*, S. 18) folgendermaßen: »Mehrsprachigkeit bedeutet nicht nur das additive Erlernen mehrerer Sprachen, sondern auch die Kompetenz, mit Spracherfahrung umzugehen und sie auf das Lernen weiterer Sprachen zu transferieren.«

38 Vgl. Rat der EU: *Empfehlung des Rates [...] zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*.

39 Zum Unterschied zwischen Lernen und Erwerb von Sprachen vgl. Oomen-Welke (*Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs*, S. 106) oder Medved Krajinović (*Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, S. 26), wo die »Acquisition-Learning Hypothesis« (Erwerb-Lern Hypothese) von S. Krashen diskutiert wird.

40 Aus Platzgründen wird hier auf die Vertiefung der sog. vertikalen oder inneren Mehrsprachigkeit innerhalb der L1 verzichtet, die Wandruszka (*Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, S. 14) als »Mehrsprachigkeit der Muttersprache« bezeichnet und die Dialekte, Regiolekte, Soziolekte enthalten kann. Zum Unterschied zwischen der vertikalen und horizontalen Mehrsprachigkeit vgl. mehr bei Pavličević-Franić (*Jezičnost i međujezičnost*, S. 2).

41 Laut Krumm (*Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 171) »lag der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund landesweit 2018 bei ca. 25%, in Wien bei gut 50%«, was sicherlich eine Unterrichtsplanung und -durchführung verlangt, in der sprachliche Diversität einen anspruchsvollen Ausgangspunkt aber auch eine anzustrebende Zielsetzung bedeutet.

Folglich muss in Bildungsinstitutionen, in denen sprachliche Vielfalt durch neue Migrationswellen, aber nicht nur dadurch,⁴² sehr komplex geworden ist, nach Lösungen zur Überwindung von Sprachbarrieren gesucht werden, um die Teilhabe am Bildungsangebot und die Chancengerechtigkeit solcher SuS mit unterschiedlichen Herkunftssprachen sicherzustellen. Dabei geht es bei weitem nicht nur darum, wie die Mehrsprachigkeit im FSU zu fördern ist, sondern vielmehr darum, wie in allen Fächern ein sprachsensibler Unterricht gestaltet werden kann, damit sich alle SuS inhaltlich und sprachlich zurechtfinden können und damit ihre Integration in das Bildungssystem des Aufnahmelandes gelingt. Vor dem Hintergrund der mehrsprachigen Zusammensetzung von Klassen bspw. in österreichischen Schulen fordert Boeckmann »zu einer Anpassung der Schule an die sprachlich-demografische Realität in der Gesellschaft«⁴³ auf und weist darauf hin, dass neue Herausforderungen im schulischen Alltag unter anderem im Lehramtsstudium berücksichtigt werden sollten. Die Rolle der Lehrkräfte wird im weiteren Text thematisiert.

2.2.1. Sprachenpolitische und curriculare Grundlage

In beiden Bildungsszenarien beeinflussen mindestens drei Faktoren die Entwicklung und Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit: (1) sprachpolitische und curriculare Rahmenbedingungen, (2) die Wahl entsprechender Unterrichtsansätze, durch die das Mehrsprachigkeitspotenzial der SuS genutzt und ihre Mehrsprachigkeitskompetenz weiter entwickelt wird, sowie (3) die Befähigung und Sensibilisierung der Lehrkräfte für die methodisch-didaktische Umsetzung eines sprachübergreifenden Unterrichtsansatzes. Im Hinblick auf die sprachpolitischen Rahmenbedingungen kann in Europa von einem länderübergreifenden Bildungsziel im Bereich des Sprachenunterrichts gesprochen werden. In mehreren

42 In Deutschland beispielsweise war die Präsenz unterschiedlicher Familiensprachen in Schulklassen schon in den 1970er Jahren Realität, denn in Gastarbeiterfamilien wurden Herkunftssprachen gepflegt. Vgl. dazu Oomen-Welke (*Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs*, S. 107), die behauptet, dass »Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Lebens- und Lernbedingung« von neuemgewanderten Lernenden wahrgenommen wird.

43 Boeckmann: *Mit Sprache(n) an Bildung teilhaben*, S.38. Die Dringlichkeit der wissenschaftlichen und praxisorientierten methodisch-didaktischen Beschäftigung mit einer neuen »sprachlich-demografischen Realität« war auch an dem Motto »mit.sprache.teil.haben« der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2022 in Wien erkennbar. Denn hinter diesem Motto stand der Leitgedanke, dass »Sprache(n) nicht nur eine zentrale Rolle für die selbstbestimmte Teilhabe am Arbeits- bzw. Berufsleben und an Bildung [spielen], sondern Sprache(n) wirken auch, indem sie Zugänge schaffen und soziale Zugehörigkeit ermöglichen oder auch verwahren« (ÖDaF, 2022).

Akten der EU und des Europarates wird das Ziel der sogenannten echten Mehrsprachigkeit, die Kenntnisse von mindestens zwei Sprachen neben der Mutter- oder Bildungssprache vorsieht, festgelegt. In einem der neueren Dokumente (2021) betont das Europäische Parlament,

wie wichtig das Erlernen von Fremdsprachen [...] ist; [und]hebt hervor, dass die Mitgliedstaaten Maßnahmen ergreifen müssen, um die Entwicklung der Sprachkompetenzen auf allen Ebenen, vor allem in der Primar- und Sekundarschulbildung, zu unterstützen, dass sie sich das Ziel des Europarates der »Mehrsprachigkeit« zu eigen machen müssen und dass sie die Benchmark erreichen müssen, dass alle Lernenden spätestens nach Abschluss der unteren Sekundarstufe über ausreichende Kenntnisse in mindestens zwei anderen Amtssprachen der EU und ihrer Mitgliedstaaten verfügen; [...] (Abs. 29)⁴⁴

Das Parlament »fordert die Kommission [weiterhin] auf, Schulen finanziell zu unterstützen, die europäische Sprachen lehren sowie insbesondere die Muttersprachen derjenigen Europäer, die derzeit in anderen europäischen Ländern leben; [...]«.⁴⁵ Der Entschließung des Europäischen Parlaments kann entnommen werden, dass beide Bildungsszenarien berücksichtigt werden. Der Rat der Europäischen Union betonte 2019 noch expliziter den engen Zusammenhang zwischen der Mehrsprachigkeitskompetenz und dem europäischen Bildungsraum: »Die Mehrsprachenkompetenz steht im Zentrum der Vision eines europäischen Bildungsraums«.⁴⁶ Allerdings gehen einzelne Länder in und außerhalb der EU mit diesen Empfehlungen auf unterschiedliche Art und Weisen um. Ein erster Schritt in der Umsetzung sprachenspolitischer Empfehlungen ist ihre Verankerung in den Curricula einzelner Sprachfächer.⁴⁷ Behr unterscheidet dabei drei Aspekte: »Die curriculare Verortung sprachenübergreifenden Lernens [...] in [...] [1] den Lehr- oder Bildungsplänen, bzw. (Rahmen)Richtlinien für den Sprachunterricht, [2] der schulinternen Lehr- und Lernplanung, [und in][3]den Lehrwerken.« Sie betont weiterhin »die curricular abgesicherte Nutzung von Synergien und die Vernetzung zwischen der Muttersprache und den vor- und nachgelernten Fremdsprachen sowie den zwischen-sprachlichen Vergleich auch zu den ›nicht schulischen‹ verwandten und nicht-verwandten Sprachen (inkl. der Herkunftssprachen von Lernern).«⁴⁸

44 Europäisches Parlament: *Entschließung des Europäischen Parlaments [...] zu dem Thema »Der europäische Bildungsraum [...]«.*

45 Ebd.

46 Rat der Europäischen Union: *Empfehlung des Rates [...] zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen.*

47 Vgl. Petravić: *Mehrsprachigkeit als curriculares Bildungsziel.*

48 Behr: *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren*, S. 188.

Gerade mit dem Aspekt der Lehrplanung hängt noch ein weiteres wichtiges Konzept zusammen – das Konzept des Gesamtsprachencurriculums, oder, nach Krumm und Reich, das Curriculum Mehrsprachigkeit, das »der Integration der sprachlichen Bildung [dient]«. ⁴⁹ Ein solches Curriculum setzt nach Krumm eine zusammenhängende Betrachtung der Sprachen im Bildungsgang der SuS voraus, die Synergiebildung zwischen Sprachen und anderen Fächern sowie eine durchdachte Reihenfolge von Sprachen. Dieses Konzept soll vermeiden, dass »Sprachenlernen in der Schule additiv und konfrontativ« verläuft und dass Sprachen »unverbunden nebeneinander« stehen. ⁵⁰ Ein ›prototypisches Modell‹ für die Umsetzung dieser Ideen hat Hufeisen angeboten. ⁵¹ Ihr Gesamtsprachencurriculum beruht auf dem Vorschlag, eine Fremdsprache nach zwei bis drei intensiven Lernjahren weiter im bilingualen Sachfachunterricht zu lernen, bekannt auch als ›Content and Language(s) Integrated Learning‹ (CLIL), ⁵² und Sprachkenntnisse gleichzeitig in unterschiedlichen Fächern anzuwenden. Dadurch könne, so Hufeisen, im Lehrplan Platz für weitere (Fremd)sprachen entstehen. Ein integriertes Sprachen- und Fachlernen hat folglich mindestens zwei positive Auswirkungen: Erstens wird dem Grundsatz der Lernökonomie Rechnung getragen und zweitens erwartet man eine Steigerung der Sprachlernmotivation, denn Sprachen werden vermehrt handlungs- und berufsorientiert vermittelt. ⁵³ Ein solches Gesamtsprachenkonzept, unterstützt durch das Projekt *Whole school curriculum – PlurCur* (Zeitraum: 2012–2015) des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz, ⁵⁴ wurde in verschiedenen europäischen Ländern erprobt und hätte inzwischen Fuß fassen können, aber bislang gibt es keine Forschungsberichte über Bildungssysteme, denen eine konsequente Umsetzung gelungen wäre.

Am Beispiel Kroatiens kann man sehen, dass die curriculare Verankerung der Mehrsprachigkeit keine Garantie für eine unterrichtspraktische Umsetzung eines mehrsprachigen Ansatzes darstellt. Das aktuelle Curriculum für das Schulfach Deutsch in Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien aus dem Jahre 2019 legt u.a. folgendes Bildungsziel fest:

49 Krumm/Reich: *Curriculum Mehrsprachigkeit*, S. 2.

50 Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Zur Weiterentwicklung dieses Konzepts vor dem Hintergrund der aktuellen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vgl. ebd., Kapitel 7.5.4.

51 Vgl. Hufeisen: *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*.

52 Vgl. dazu auch Allgäuer-Hackl/Hufeisen/Schlabach: *Gesamtsprachencurriculum*, S.10f.

53 Vgl. dazu auch Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 182.

54 Mehr Informationen zum Projekt aber auch Beispiele guter Praxis sind auf der Webseite des Zentrums zugänglich.

[...] die gesamte sprachliche Entwicklung der Lernenden und die Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeitskompetenz positiv beeinflussen, indem *Sprachbewusstsein* und *Sprachlernbewusstsein* durch die Verbindung des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache mit dem Lernen und Lehren der Muttersprache und anderer Fremdsprachen gefördert werden. Gleichzeitig werden Lernende auf das Erlernen jeder weiteren Fremdsprache und die Nutzung von *Sprachvorkenntnissen* in der Sprachkonstellation vorbereitet, in der Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird.⁵⁵

Die curriculare Grundlage ist damit vorhanden. Weitere positive Merkmale des kroatischen Bildungssystems in Bezug auf den Sprachunterricht: Die erste Fremdsprache (L2) wird ab der Einschulung gelehrt, schon in der vierten Klasse kommt eine zweite Fremdsprache (L3, am häufigsten Deutsch) als Wahlfach hinzu,⁵⁶ und in der Sekundarstufe II ab der 9. Klasse werden in der Regel zwei Fremdsprachen gelernt. Das Ziel der ›echten Mehrsprachigkeit‹ im Sinne von Kenntnis der Muttersprache Kroatisch als L1 und Kenntnisse mindestens zweier Fremdsprachen (L2 und L3) wird aber nur selten erreicht. Die Wahl des Englischen als L2 dominiert trotz der grundsätzlich offenen Sprachenfolge in der ersten Klasse der Primarstufe mit mehr als 90 % den FSU und die Kompetenz in anderen Sprachen ist in der Regel relativ bescheiden. Die Ursachen einer solchen Entwicklung sind auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen, von der Unterrichtsorganisation in jeder einzelnen Schule bis zu einzelnen Richtlinien des kroatischen Bildungsministeriums.⁵⁷

2.2.2. Unterrichtsansätze

Das zitierte Bildungsziel aus dem kroatischen Curriculum enthält jedoch entscheidende Elemente (im Zitat in Schrägschrift hervorgehoben), die in methodisch-didaktischer Hinsicht von großer Bedeutung sind. Mehrsprachigkeitsdidaktik geht gerade von sprachlichen Vorkenntnissen der Lernenden aus und betrachtet »das mehrsprachige Repertoire der Lernenden als Ressource und als Potenzial [...], das das weitere Sprachenlernen fördern kann«. ⁵⁸ Vorhandene Fremdsprachenkenntnisse und Lernerfahrungen kommen insbesondere beim Lernen einer dritten Sprache (L3), bzw. der

55 *Kurikulum nastavnog predmeta njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*, <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html> (Zugriff: 18.10.2024).

56 Eine Bildungsreform des kroatischen Bildungssystems zur Einführung der Ganztagschule, in der die zweite Fremdsprache als obligatorisches Wahlfach geplant ist, befindet sich zurzeit in der Versuchsphase.

57 Zu den Schwachstellen im kroatischen Bildungssystem, die der Entwicklung der ›echten Mehrsprachigkeit‹ im Wege stehen, vgl. Horvatić Bilić: *Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht*.

58 Vgl. dazu Allgäuer-Hackl/Hufeisen/Schlabach: *Gesamtsprachencurriculum*, S. 9.

zweiten Fremdsprache, zum Tragen. Deswegen hält Hufeisen Lernende, die eine L3 lernen, für kompetenter als L2-Lernende.⁵⁹ In ihrem Faktorenmodell erklärt sie diese Kompetenz als »fremdsprachenspezifische Faktoren«, die individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien wie z.B. Vergleichs- und Transferfähigkeit umfassen.⁶⁰ Diese Spezifika des L3- oder Ln-Lernens greift die sog. Tertiärsprachendidaktik auf, die sich oft mit der Konstellation Deutsch nach Englisch (DaFnE) und mit dem Potenzial ihrer Sprachverwandtschaft auseinandersetzt.⁶¹ Zusammenfassend gesagt, ist die Tertiärsprachendidaktik nur »eine Ausprägung des Konzeptes der Mehrsprachigkeitsdidaktik«, die »auch keine neue Lehrmethode, sondern eine Weiterentwicklung bestimmter Aspekte des Kommunikativen Ansatzes« darstellt.⁶²

Im kroatischen Bildungssystem öffnet gerade die DaFnE-Konstellation große Möglichkeiten für sprachvergleichende Arbeiten und die Anwendung von tertiärsprachlichen Grundsätzen. Nach Hufeisen und Neuner geht es dabei um fünf Grundsätze, die insbesondere am Anfang des L3-Lernens bei der Unterrichtsplanung beachtet werden sollten.⁶³ Sie umfassen kognitives Lernen, das die Entfaltung von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstheit unterstützt. SuS denken über ihren Sprachlernprozess, ihre Lernstrategien und -erfahrungen nach und eignen sich prozedurales Wissen an, das sich wiederum positiv auf die Entwicklung des deklarativen Wissens über die Zielsprache auswirken kann.⁶⁴ Weiterhin wird das Verstehen als Grundlage des Lernens betont, das bei der Grammatik- und Wortschatzarbeit aktiviert wird, indem Brücken zu sprachlichen Vorkenntnissen gebildet werden. In engem Zusammenhang damit steht auch der dritte Grundsatz der Inhaltsorientierung, denn durch die Wahl geeigneter Themen können SuS bei der selbstständigen Erarbeitung von Sprachstrukturen und beim Leseverstehen unterstützt werden. Daraus folgt der vierte Grundsatz der Textorientierung, auf dem die Entwicklung von globalen Verstehensstrategien beruht. Zuletzt kommt noch der Grundsatz der Ökonomisierung des Lernprozesses hinzu, denn beim Lernen einer L3/Ln fangen weder SuS noch die Lehrkraft bei Null an; sie verfügen bereits über ausreichend Erfahrung im FSU und der Einstieg in eine neue Sprache kann somit schneller und

59 Vgl. Hufeisen: *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich?*, S.105.

60 Hufeisen: *Faktorenmodell*, S. 68.

61 Vgl. Hufeisen/Neuner: *Mehrsprachigkeitskonzept*.

62 Neuner: *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 14f.

63 Vgl. Hufeisen/Neuner: *Mehrsprachigkeitskonzept*.

64 Zur Bedeutung von Lernstrategien im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts vgl. Petravić/Horvatić Čajko: *Lernstrategien und -techniken*.

effizienter erfolgen. Dass die Anwendung der Tertiärsprachendidaktik in FSU, besonders im Falle der DaF/E-Konstellation Früchte tragen kann, haben im kroatischen Kontext unter anderem umfangreiche empirische Forschungen sowohl auf dem grundschulischen Niveau als auch auf dem Niveau der Sekundarstufe II gezeigt.⁶⁵

Zu den in anderen europäischen Bildungskontexten erforschten und erprobten Ansätzen gehört auch die so genannte Interkomprehensionsdidaktik. Auf der Webseite *EuroComDidact*, die sich an Lehrkräfte, SuS, Studierende der Romanistik und alle Interessierten wendet, findet man folgende Definition der Interkomprehension: » [...] die Fähigkeit, eine fremde Sprache weitgehend zu verstehen, ohne sie durch Unterricht formal erlernt oder in ihrer natürlichen Umgebung erworben zu haben. Die Methode aktiviert dein schon vorhandenes Sprachenwissen, um es mit neuem Wissen zu neuem Können zu verknüpfen«. ⁶⁶ Dass dieser Ansatz Anklang findet, zeigen auch Projekte wie *EuroComGerm* an der TU Darmstadt oder *EuroComRom* an der Universität des Saarlandes.⁶⁷ Der Ansatz beruht auf der Identifikation von Ähnlichkeiten innerhalb einer Sprachfamilie. Man geht von einer Basissprache (z.B. Deutsch) aus, bedient sich noch einer Brückensprache im Erschließungsprozess (z.B. Englisch) und bildet Hypothesen über die Bedeutung von beispielsweise niederländischen, dänischen oder schwedischen Äußerungen. Die Hypothesenbildung beruht auf ›sieben Sieben‹, die unterschiedliche sprachliche Elemente umfassen, wie z.B. Internationalismen, morphosyntaktische Elemente, syntaktische Strukturen, phonologische Ähnlichkeiten u.a.m.

Abschließend soll noch ein Ansatz angesprochen werden, der sowohl in der Forschung als auch im praktischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Unterrichtsalltag zunehmend an Bedeutung gewinnt. Es geht um das Konzept des Translanguaging, auf dem die Didaktik der Quersprachigkeit beruht. Thöne und Kölling erklären es folgendermaßen:

Alle Sprachen einer Sprecherin oder eines Sprechers werden in einer dynamischen und funktional integrierten Weise für kognitive Prozesse wie Verstehen, Wissensbildung und

65 Zum vorschulischen Niveau vgl. Troha: *Uloga višjejezične kompetencije*; zur Sekundärstufe II vgl. Horvatić Čajko: *Uloga višjejezične kompetencije*.

66 *EuroComDidact. The site for Romance intercomprehension and foreign language learning*. <<https://eurocomdidact.eu>> (Zugriff: 19.10.2024). Das Projekt wird von Prof. em. Dr. F.-J. Meißner geleitet.

67 Zum ersten vgl. Hufeisen/Marx: *EuroComGerm* sowie: <https://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/index.de.jsp>. Zum zweiten vgl. <<https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/polzin-haumann/sprachen-vernetzen/eurocom.html>>.

Bedeutungskonstruktion sowie für mehrsprachiges kommunikatives Handeln verwendet. Mehrsprachige Sprecher:innen nutzen also ihr gesamtes sprachliches Repertoire [...].⁶⁸

Das bedeutet ganz konkret, dass SuS während einer Rechercheaufgabe ihre Herkunftssprache nutzen können und dürfen, oder dass in der Phase der Gruppen- bzw. Tandemarbeit die Sprache(n) nach Wahl der SuS genutzt werden dürfen. Mit einem solchen Ansatz möchte man erreichen, dass Erfahrungen und Kompetenzen der eingewanderten SuS honoriert werden, anstatt dass ihre Stigmatisierung wegen der unzureichenden Kenntnisse der Bildungssprache im Vordergrund steht.⁶⁹ Obwohl dieses Konzept, historisch gesehen, in zweisprachigen Bildungskontexten entwickelt wurde (Englisch und Walisisch in Wales oder Englisch und Spanisch in den USA), sollten Forscher und Praktiker seine Weiterentwicklung im zentraleuropäischen Bildungskontext nicht außer Acht lassen, insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden migrationsbedingten sprachlichen Vielfalt.

2.2.3. Die Rolle der Lehrkräfte

Wie eingangs schon erwähnt, sind Lehrkräfte einer der ausschlaggebenden Faktoren in der Mehrsprachigkeitsförderung, unabhängig von den Besonderheiten eines konkreten methodisch-didaktischen Ansatzes. Ihre Bereitschaft und Offenheit für sprachenübergreifende Arbeit ist von großer Bedeutung, jedoch sollte diese Arbeit nicht nur intuitiv passieren, vielmehr sollte die Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Aus- und Fortbildung der Mutter- und Fremd-/Zweitsprachenlehrkräfte integriert werden. Auf der Ebene einzelner Schulen werden oft Fachkonferenzen, in denen unterschiedliche Schulsprachen vertreten sind, als eine wichtige Voraussetzung für einen integrativen sprachenübergreifenden Unterricht genannt.⁷⁰ Lehrwerke und zusätzliche Lehrmaterialien, die mehrsprachige Elemente enthalten und Brücken von der Zielsprache zu anderen Sprachen im Repertoire der SuS schlagen, sind eine weitere Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung des mehrsprachigen Ansatzes seitens der Lehrkräfte.⁷¹ Die genannten Voraus-

68 Thöne/Kölling: *Translanguaging*, S. 16.

69 Dass dies eine große Herausforderung zurzeit z.B. in Deutschland ist, zeigt die Beschäftigung des Rates für Migration mit der Frage eines pragmatischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Vgl. dazu: *Der Translanguaging-Ansatz als Bezugspunkt für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*. Kommentar zur Debatte von Melanie David-Erb und Galina Putjata. Rat für Migration e.V., 2023. <<https://wp.me/p8z2pU-27u>> (Zugriff: 19.10.2024).

70 Vgl. dazu Neuner: *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik*; Behr: *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren*.

71 Bereits 2006 erschien das erste kroatische Lehrwerk für den DaF-Unterricht auf dem Niveau der Sekundarstufe II unter Berücksichtigung der DaFnE-Konstellation, d.h. der englischen und

setzungen sowie weitere unterstützende, aber auch hindernde Elemente für das Gelingen des mehrsprachigkeitsdidaktischen Zugangs zum Sprachenunterricht werden nicht nur theoretisch diskutiert, sondern auch durch empirische Untersuchungen bestätigt.⁷² Barras, Peyer und Lüthi⁷³ konnten feststellen, dass interviewte Lehrkräfte die Möglichkeit der Thematisierung von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien im sprachenübergreifenden Ansatz als positiv einschätzen. Außerdem zeigte sich, dass es bei ihren SuS zur Horizonterweiterung kommt, indem SuS über Herkunftssprachen und -kulturen ihrer Mitschüler/innen sprechen, und dass mehrsprachige SuS ihre Mehrsprachigkeit nicht als Nachteil, sondern vielmehr als eine wichtige Ressource erleben. Als Herausforderung führen Lehrkräfte häufig ihre mangelnden Kenntnisse der vertretenen unterschiedlichen Sprachen an, beschränkte Stundenzahlen, unklare Kriterien für die Bewertung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten sowie die fehlende Zusammenarbeit unter Sprachlehrpersonen. Dass für die sprachenübergreifende und/oder sprachensible Arbeit eine bessere Koordination und Unterstützung aller Beteiligten, d.h. nicht nur der Sprachlehrpersonen, sondern auch anderer Fachkräfte und Schulleiter erforderlich wäre, zeigt im kroatischen Bildungskontext eine neuere Untersuchung.⁷⁴

Zusammenfassend muss betont werden, dass die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit in den beschriebenen Bildungsszenarien nur dann gelingen kann, wenn auf der Makroebene der staatlichen Bildungsbehörden, auf der Mesoebene der regionalen und lokalen Bildungsämter sowie auf der Mikroebene einzelner Schulen und Klassen entsprechende sprachen- und bildungspolitische Maßnahmen getroffen und entsprechende mehrsprachigkeitsfördernde methodisch-didaktische Grundsätze angewandt werden. Erstens dürften sich bildungs- und sprachenpolitische Entscheidungsträger nicht damit zufriedengeben, dass Mehrsprachigkeit nur in entsprechenden Empfehlungen und Curricula verankert ist; sie sollten vielmehr Rahmenbedingungen für ihre methodisch-didaktische Umsetzung schaffen. Zweitens sollten für die Meso- und Mikroebene möglichst einheitliche organisatorische Richtlinien entworfen werden, damit nicht jede Stadt und jede Schule

muttersprachlich kroatischen Vorkenntnisse (Horvatić Bilić/Lasić: *zweite.sprache@DEUTSCH.de*. Zagreb: Školska knjiga).

72 Zum Überblick weiterer Untersuchungen zur Einstellung der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. Portolés/Martí: *Teachers' beliefs*; Barras/Peyer/Lüthi: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Zur Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. zwei Titel von Knežević: *Kompetencije osnovnoškolskih učitelja* und *Does initial education*.

73 Barras/Peyer/Lüthi: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*.

74 Knežević/Šenjug Krleža/Petravić: *Razvoj višejezične kompetencije*.

ihre eigene, häufig fachfremde Antwort auf die sprachliche Vielfalt liefert. Unabdingbare Voraussetzung ist jedoch, dass die (Sprach)Lehrkräfte durch angemessene Aus- und Fortbildungsprogramme⁷⁵ sensibilisiert und vorbereitet werden für die gesellschaftliche und schulische Mehrsprachigkeit, der sie dann durch sprachenübergreifenden Unterricht Rechnung tragen können, unterstützt von der Schulverwaltung und den Fachkonferenzen.

3. Zu den einzelnen Beiträgen des Themenschwerpunkts

Angesichts des offensichtlichen Einflusses gesellschaftlicher Faktoren auf individuelle Mehrsprachigkeitsprofile sowie kollektive Mehrsprachigkeitskonstellationen kommt der Erforschung von Mehrsprachigkeit aus soziolinguistischer Perspektive eine besondere Bedeutung zu.⁷⁶ Eine soziolinguistische Perspektive auf Sprachenlernen und Sprachvermittlung in mehrsprachigen Kontexten nehmen mehrere Autor/innen des vorliegenden Themenhefts ein. Im ersten Beitrag unter dem Titel *Wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien zwischen Mehrsprachigkeit und English only – ein historischer Sonderfall?* schildert **Siegfried Gehrman** den historischen Hintergrund der mehrsprachigen Bildung in der Republik Kroatien und behauptet, Kroatien sei ein Sonderfall, denn noch Anfang des vergangenen Jahrhunderts waren Multikulturalität und Mehrsprachigkeit wesentliche Merkmale des schulischen, politischen und allgemein gesellschaftlichen Lebens, in dem die deutsche Sprache eine besondere Position innehatte. Der historische Rahmen ist in diesem Beitrag jedoch Grundlage für eine viel komplexere Diskussion über die gegenwärtige Relevanz des Deutschen in Kroatien aus der wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Perspektive, sowie über den Zusammenhang zwischen der Mehrsprachigkeit im Bildungskontext und in der Wissenschaft. Der Autor vertritt die These, dass eine mehrsprachige Wissenschaft ohne eine mehrsprachige schulische Bildung langfristig nicht denkbar ist. Die genannten Fragestellungen werden im Lichte der Entwicklungen zum Konzept ›English only‹ beleuchtet. Ausgehend von Ergebnissen empirischer Forschung zur Sprachenverteilung in kroatischen wissenschaftlichen Zeitschriften wird die globale Tendenz zum Einsatz von ›English only‹ im kroatischen Kontext analysiert und die

75 Ein gutes Beispiel der Integration von methodisch-didaktischen Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Ausbildung der angehenden DaF-Lehrkräfte findet man im Lehrwerk Miletić/Blažević: *Schlüsselaspekte der Fremdsprachendidaktik und -methodik*.

76 Vgl. Buschfeld/Ronan/Vida-Mannl: *Multilingualism*.

Zunahme englischsprachiger Publikationen festgestellt. Abschließend weist der Autor darauf hin, dass Maßnahmen gegen eine solche Tendenz nicht nur im Sinne der kroatischen Tradition sind, sondern auch im Einklang mit der Idee, dass gegenseitiges Verstehen und der Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt das Fundament des europäischen Einigungsprozesses sind.

Hans-Jürgen Krumm sieht in dem sprachpolitischen Interesse und dem Einsatz Deutschlehrender eine unabdingbare Voraussetzung für die Verankerung und Umsetzung des mehrsprachigen Ansatzes im schulischen Fremdsprachenunterricht. Zunächst weist er auf die Rolle von Lehrkräften im sprachpolitischen Gefüge hin. Letzteres wird dargestellt als Zusammenspiel von (politischer) Macht, wissenschaftlichen Erkenntnissen, Überzeugungen und Ideologien bezüglich des Stellenwerts und der Wichtigkeit von Sprachen, bestimmter Mechanismen der Implementierung von Sprachlernprogrammen (Curricula, Tests, Lehr- und Lernmaterialien u.a.) durch entsprechende Agenturen (Schulen, Universitäten etc.), sowie entsprechender Akteure, insbesondere der Lehrenden, die diese Sprachenpolitiken implementieren. Die sprachpolitische Wirksamkeit von Lehrkräften soll dabei von ihnen selbst ausgehen und nicht nur durch die genannten äußeren Faktoren motiviert und bedingt sein, zumal die motivierende Funktion der Lehrenden für den gesamten Sprachlernprozess eine entscheidende Rolle spielt. Dabei werden Fachverbände, z.B. im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, als wichtige Verbündete und als Unterstützung für das sprachpolitische Engagement von Deutschlehrkräften gesehen, insbesondere auch mit Blick auf das Erlangen einer Mehrsprachigkeitskompetenz, die über Englischkenntnisse hinausgeht. Als sprachpolitisches Handlungsfeld für die Implementierung von Mehrsprachigkeit durch die Lehrenden wird der Deutschunterricht selbst ausgemacht, sowie die eigene Schule und die Schule als Institution in einer bestimmten Stadt und Region. Der Autor hebt weiterhin die Bedeutung der nationalen Deutschlehrer/innenverbände sowie ihrer Dachorganisation – des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV) beim Werben für Mehrsprachigkeit hervor. Dies wird als eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung von Mehrsprachigkeit in Lehrpläne und in den Sprachunterricht angesehen.

Gerade die Rolle der Lehrenden steht im Fokus des Beitrags *Der Fremdsprachenunterricht zwischen ›aufgeklärter Einsprachigkeit‹ und ›aufgeklärter Mehrsprachigkeit‹* von **Mirela Landsman Vinković**, in dem gezeigt wird, dass die Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz der Lernenden außer dem sprachpolitischen Engagement bestimmte methodisch-didaktische Kompetenzen voraussetzt. In der Diskussion über Umsetzungsmöglich-

keiten sprachenübergreifender Ansätze wird wiederholt betont, dass die Befähigung der Lehrenden zur sprachenübergreifenden Arbeit in ihre Aus- und Fortbildung integriert werden sollte. Die Autorin arbeitet mit angehenden DaF-Lehrkräften und präsentiert in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die zum Ziel hatte, festzustellen, inwieweit Lehramtsstudierende während der Unterrichtsvorbereitung für ihre Probestunden das Sprachrepertoire der SuS berücksichtigen und es im Unterricht aufgreifen. Ausgehend von Wolfgang Butzkamms Konzept der sog. aufgeklärten Einsprachigkeit, die zur Nutzung von Synergien zwischen L1 und L2 aufruft, geht es weiter in Richtung des Konzepts der aufgeklärten Mehrsprachigkeit in Anlehnung an Jörg Roche, das das gesamte Sprachenrepertoire eines Individuums und Schnittstellen zwischen Sprachen in diesem Repertoire berücksichtigt. Um über das sprachenübergreifende Vorgehen der Lehramtsstudierenden schlussfolgern zu können, wurden Informationen aus ihren Sprachbiographien sowie Daten aus Unterrichtsentwürfen für Probestunden der Studierenden und aus den Hospitationsprotokollen analysiert, die die Autorin als Beobachterin der Probestunden geführt hat. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende den Sprachvergleich in ihrem Unterricht zwar einsetzen, aber eher intuitiv als systematisch; der Einsatz des Kroatischen als L1 erfolgt nicht immer, weil es um eine Parallelität in den Strukturen des Kroatischen und Deutschen geht, sondern vielmehr als eine Kompensationsstrategie, wenn Studierende nicht sicher sind, ob die SuS Verstehensschwierigkeiten haben. Die in diesem Beitrag präsentierten Untersuchungsergebnisse sind noch ein Beleg dafür, wie wichtig die Integration mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in die Ausbildung der Lehrkräfte ist.

In ihrem Beitrag *Exploring Croatian Adolescents' Multilingual Identity. A Mixed Methods Study* untersuchen **Ivana Franić** und **Andrea-Beata Jelić** die mehrsprachigen Identitäten adoleszenter SuS im Sinne ihrer expliziten Identifikation als Mehrsprachige auf der Grundlage ihrer Bewusstheit hinsichtlich des eigenen mehrsprachigen Repertoires. Zwar ist das Phänomen der Identität mehrsprachiger SuS in der Soziolinguistik relativ gut erforscht, entsprechende Studien über Fremdsprachenlernende im kroatischen Schulsystem bilden jedoch eine Forschungslücke. Im Rahmen einer qualitativ und quantitativ ausgewerteten Fragebogenuntersuchung wurde zum einen die Selbstidentifikation als Mehrsprachige unter 120 Jugendlichen an kroatischen Gymnasien erhoben, zum anderen wurden die Gewohnheiten der Untersuchungsteilnehmer/innen bezüglich des Fremdsprachengebrauchs sowie ihre Überzeugungen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und ihr künftiges mehrsprachiges Selbst im Besonderen erhoben.

Zu den wichtigsten Erkenntnissen dieser Untersuchung zählen Belege für eine eindeutige Selbstidentifikation als Mehrsprachige bei der Mehrheit der untersuchten SuS, bei gleichzeitiger häufiger Verwendung der ersten Fremdsprache (i.d.R. Englisch) und einer allgemein positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit, sowie ein insgesamt positives zukünftiges Selbstbild als Mehrsprachige. Insofern knüpft die vorliegende Untersuchung an eine Studie zu Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kroatien von Mihaljević Djigunović an bzw. ergänzt diese.⁷⁷

Einen Blick in den familiären, schulischen und gesellschaftlichen Kontext Großbritanniens, der einige Parallelen zu anderen europäischen Mehrsprachigkeitssituationen aufweist und entsprechende sprachen- und bildungspolitische Rückschlüsse zulässt, bietet **Dina Mehmedbegovic-Smith** in ihrem Beitrag *Parents as Agents of ›Imported Bilingualism‹. Arguing for Two New Concepts for Further Development of the Typology of Bilingual Families*. Das Hauptanliegen dieses Beitrags ist es, zwei neue Konzepte in die wissenschaftliche Diskussion zu Fragen von zwei- und mehrsprachiger Erziehung einzuführen. Das Konzept der ›importierten Zweisprachigkeit‹ bezeichnet den Prozess und das Resultat zweisprachiger Erziehung in Familien bzw. durch Eltern, die selbst nicht zweisprachig sind, die ihre Kinder jedoch aufgrund erhoffter bildungswegbezogener oder sonstiger Vorteile zwei- bzw. mehrsprachig erziehen, wobei in den betreffenden Familien Zweisprachigkeit als Vorteil und wichtige Ressource betrachtet wird. Der Begriff ›akademische Einsprachigkeit‹ hingegen bezeichnet die Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen durch Individuen, die aufgrund familiärer Zwei- oder Mehrsprachigkeitskonstellationen einer oder mehreren weiteren Sprachen ausgesetzt sind und in diesen vor allem mündliche kommunikative Kompetenzen entwickeln, im Bereich insbesondere der akademischen (oder sonstigen formellen) Schriftlichkeit und Literalität aufgrund mangelnder Lernmöglichkeiten jedoch keine Fertigkeiten entwickeln. Die Relevanz der entsprechenden theoretischen Erweiterung von Zweisprachigkeitstypologien wird auch im Hinblick auf praktische sprachen- und bildungspolitische Implikationen herausgestellt. Das von der Autorin entwickelte mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept ›Healthy Linguistic Diet‹ wird schließlich als ein möglicher und nützlicher Weg zur Implementierung von Mehrsprachigkeit im familiären und im Bildungskontext vorgestellt.

Der Beitrag von **Sara Corso** ermöglicht den Einblick in noch einen ausländischen Bildungskontext, in dem in Italien die Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 eine wichtige Rolle spielt.

77 Mihaljević Djigunović: *Multilingual attitudes*. Siehe auch Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*.

Der Aufsatz beruht auf einer Forschungsarbeit, die die Erstellung eines dreisprachigen Interkomprehensionsmodells⁷⁸ zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeitskompetenzen zum Ziel hat. Obwohl die drei Sprachen zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehören, werden sie einer kontrastiven Analyse unterzogen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf das grammatische Phänomen der Lexikalklammer festzustellen. Die Autorin geht von der Annahme aus, dass Lernende durch die Beschäftigung mit den morphosyntaktischen Elementen ihre Fähigkeit entwickeln, an andere grammatikalische und lexikalische Strukturen in der L3 analytisch heranzugehen und dabei ihre Vorkenntnisse der L1 und L2 anzuwenden. Sie konnte festhalten, dass trotz der Unterschiede in der Morphosyntax der deutschen und italienischen Sprache Transfermöglichkeiten bestehen und dass L2 Englisch dabei als eine geeignete Brückensprache dienen kann. Das erforschte Interkomprehensionsmodell ist für den kroatischen Bildungskontext von höchster Relevanz, denn kroatische SuS haben in der Regel auch mit der DaF/E-Konstellation ihrer Fremdsprachen zu tun (Deutsch als L3 nach English als L2) und die L1 Kroatisch gehört gleichfalls wie das Italienische zu einer anderen Sprachfamilie.

In der Rubrik *Besprechungen* erscheinen zwei weitere Beiträge, die mit dem Themenschwerpunkt verbunden sind. Zum einen stellen **Tihana Kraš et aliae** das 2023 abgeschlossene Projekt *TEAM – Teacher Education about Multilingualism* vor, an dem unter anderem die Universität Rijeka beteiligt war. Zum anderen bespricht **Eva-Maria Thüne** das von Csaba Földes und Thorsten Roelcke herausgegebene und in der Reihe »Handbücher Sprachwissen« bei De Gruyter erschienene *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Den Abschluss des Bandes bildet **Emmanuelle Terrones'** Besprechung eines Sammelbandes zur *literarischen Mehrsprachigkeit* in Zentraleuropa.

Literaturverzeichnis

- Aronin, Larissa: *An Advanced Guide to Multilingualism*. Edingburgh University Press 2022.
- Aronin, Larissa; Singleton, David: *Multilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins 2012.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim: *Gesamtsprachencurriculum: Von PlurCur® zum f·p·d-Projekt*. In: *Usingalli mini Sprocha – biensûr! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt »formatio·plurilingual·digital«*. Hgg. E. Allgäuer-Hackl, D. Geiger, B. Hufeisen, E. Meirer, J. Schlabach. Darmstadt: Technische Universität; Triesen: formatio Privatschule 2024, S. 7–27. <<https://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/fpd/Gesamtsprachencurriculum.pdf>> (Zugriff: 19.10.2024).

78 Zur Interkomprehension als einem der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze s. oben, Abschnitt 2.2.2.

- Barras, Malgorzata; Peyer, Elisabeth; Lüthi, Gabriela: *Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen*. »ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht«, Jg. 24 (2019), Nr. 2, S. 378–403.
- Bär, Marcus: *Förderung der Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2009.
- Behr, Ursula: *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2007.
- Block, David: *Second language identities*. London, New York: Continuum 2007.
- Boeckmann, Klaus-Börge: *Mit Sprache(n) an Bildung teilhaben*. »Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit«, Jg. 38 (2022), Heft 1+2: *mit.sprache.teil.haben*, S. 31–47.
- Buschfeld, Sarah; Ronan, Patricia; Vida-Mannl, Manuela: *Multilingualism. A Sociolinguistic and Acquisitional Approach*. London: Palgrave Macmillan 2023. <<https://doi.org/10.1007/978-3-031-28405-2>> (Zugriff: 14.10.2024).
- De Angelis, Gessica: *Third or Additional Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters 2007.
- De Mejía, Anne-Marie: *Immersion education: en route to multilingualism*. In: *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Hgg. Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge, Angela Creese. Abingdon, New York: Routledge 2012, S. 199–213.
- Edwards, John: *Multilingualism: Understanding Linguistic Diversity*. London, New York: continuum 2012.
- Europäische Kommission: *Statistik der Migration nach Europa*. <https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_de> (Zugriff: 15.10.2024).
- Europäisches Parlament: *Entschließung des Europäischen Parlaments vom 11. November 2021 zu dem Thema »Der europäische Bildungsraum: ein gemeinsamer, ganzheitlicher Ansatz«* (2020/2243(INI)). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A52021IP0452#ntr9-C_2022205DE.01001701-E0009> (Zugriff: 15.10.2024).
- Europarat: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Deutsche Fassung. München: Goethe-Institut, InterNationes 2001. <https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ_Referenzrahmen_Deutsch.pdf> (Zugriff: 19.10.2024).
- Felder, Ekkehard: *Einführung in die Varietätenlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (=Germanistik Kompakt) 2016.
- Fishman, Joshua A.: *The new linguistic order*. »Foreign Policy« Nr. 113, 1998, S. 26–40. <<https://doi.org/10.2307/1149230>> (Zugriff: 10.10.2024).
- Földes, Csaba; Roelcke, Thorsten (Hgg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter (=Handbücher Sprachwissen, Bd. 22) 2022.
- Fritz, Thomas; Sorger Brigitte; Schweiger, Hannes; Reitbrecht, Sandra (Hgg.): *idt2022. mit.sprache.teil.haben*. Band 5: *Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2023.
- Gövert, Andre; Amra Havkić; Julia Settineri: *Mehrsprachigkeit: Aspekte von Forschung und Messung*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hgg. Csaba Földes, Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter 2022, S. 29–55.
- Gorter, Durk; Cenoz, Jasone: *Regional minorities, education and language revitalization*. In: *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Hgg. Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge, Angela Creese. Abingdon, New York: Routledge 2012, S. 184–198.

- Hlavač, Jim; Stolac, Diana (Hgg.): *Diaspora Language Contact. The Speech of Croatian Speakers abroad*. Berlin: De Gruyter Mouton (=Language Contact and Bilingualism, Bd. 17) 2021, S. 217–250.
- Horvatić Bilić, Irena: *Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht an nichtphilologischen Fakultäten in Kroatien – Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz oder zunehmende Anglophonisierung des akademischen Umfelds?* In: *Mehrsprachigkeit in Bildung und Wissenschaft. Eine europäische Perspektive*. Hgg. S. Gehrman, R. Hochholzer, A. Petravić, M. Grčević, Y. Klietz. Münster, New York: Waxmann 2024, S. 65–86.
- Horvatić Čajko, Irena: *Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika – njemački jezik kao L3 [Die Rolle der mehrsprachigen Kompetenz beim Lehren und Lernen der zweiten Fremdsprache – Deutsch als L3]*. Unveröff. Dissertation. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu 2012.
- Hufeisen, Britta: *Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Hgg. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch. Wiesbaden: Springer 2020, S. 75–80.
- Hufeisen, Britta: *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*. »Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht«, Jg. 8 (2003), Nr. 2/3, S. 97–109.
- Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: »Vieles ist sehr ähnlich«. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Hgg. Rupprecht S. Baur, Britta Hufeisen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 265–282.
- Hufeisen Britta; Marx Nicole: *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Aufl. Aachen: Shaker 2014.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat 2003.
- Knežević, Željka; Šenjug Krleža, Ana; Petravić, Ana: *Razvoj višejezične kompetencije učenika u osnovnoškolskom obrazovanju iz perspektive učitelja jezika, stručnih suradnika i ravnatelja*. »Metodički ogledi. Časopis za filozofiju odgoja«, Jg. 29 (2022), Nr. 2, S. 203–228.
- Knežević, Željka: *Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višejezične i među kulturne kompetencije učenika*. Unveröff. Dissertation. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu 2015.
- Knežević, Željka: *Does initial education of German and English language teachers prepare them for the development of pupils' plurilingual and intercultural competence? – Analysis of programs of study*. »Croatian Journal of Education«, Jg. 19 (2017), Nr. 2, S. 13–33.
- Kresić Vukosav, Marijana: *Kulturelle Identität in plurikulturellen Kontexten*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hgg. Csaba Földes, Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter 2022, S. 383–398.
- Kresić, Vukosav, Marijana; Krasicki, Arkadiusz: *Stvaralačka moć riječi*. Sveučilište u Zadru: Morepress [im Druck].
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H.: *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <<https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>> (Zugriff: 19.10.2024).
- Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2021.
- Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian; Creese, Angela: *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Abingdon, New York: Routledge 2012.

- Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian; Creese, Angela: *Introduction: A sociolinguistics of multilingualism for our times*. In: *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Hgg. dies. Abingdon, New York: Routledge 2012, S. 1–26.
- Medved Krajnović, Marta: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international 2010.
- Mihaljević Djigunović, Jelena: *Multilingual attitudes and attitudes to multilingualism in Croatia*. In: *Current multilingualism. A new linguistic dispensation*. Hgg. D. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin, M. Ó Laoire. Boston, Berlin: De Gruyter (=Contributions to the Sociology of Language) 2013, S. 163–186.
- Miletić, Nikolina; Blažević, Nevenka: *Schlüsselaspekte der Fremdsprachendidaktik und -methodik aus der Perspektive des DaF-Unterrichts*. Zadar: Sveučilište u Zadru 2024.
- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence; Marsden, Emma: *Second language learning theories*. 2. Aufl. London, New York: Routledge 2013.
- Neuner, Gerhard: *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens*. »Babylonia« (2009), Nr. 4, S. 14–17.
- Pavličević-Franić, Dunja: *Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije*. »Lahor« (2006), Nr. 1, S. 1–13.
- Petravić, Ana: *Mehrsprachigkeit als curriculares Bildungsziel – eine europäische Perspektive*. In: *Mehrsprachigkeit in Bildung und Wissenschaft. Eine europäische Perspektive*. Hgg. S. Gehrmann, R. Hochholzer, A. Petravić, M. Grčević, Y. Klietz. Münster, New York: Waxmann 2024, S. 109–142.
- Oomen-Welke, Ingelore: *Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten*. In: *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Hgg. M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, P. Stanat. Münster, New York: Waxmann 2023, S. 105–118.
- Petravić, Ana; Horvatić Čajko, Irena: *Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2*. »Zagreber Germanistische Beiträge« 23 (2014), S. 105–129.
- Piller, Ingrid: *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press 2016.
- Portolés, Laura; Martí, Otilia: *Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training*. »International Journal of Multilingualism« 17 (2018), Nr. 2, S. 248–264.
- Rat der Europäischen Union: *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))> (Zugriff: 19.10.2024).
- Rat der Europäischen Union: *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen*. <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))> (Zugriff: 15.10.2024).
- Rindler Schjerve, Rosita; Vetter, Eva: *European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters 2012.
- Roelcke, Thorsten: *Viel- und Mehrsprachigkeit*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hgg. Csaba Földes, Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter 2022, S. 3–27.
- Singleton, David; Fishman, Joshua A.; Aronin, Larissa; Ó Laoire, Muirís (Hgg.): *Current multilingualism. A new linguistic dispensation*. Berlin, Boston: De Gruyter (= Contributions to the Sociology of Language) 2013.
- Stavans, Anat; Hoffmann, Charlotte: *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press (=Key topics in sociolinguistics) 2015.
- Stemper, Kathryn D.; King, Kendall A.: *Language Planning and Policy*. In: *The Handbook of Linguistics*. Hgg. Mark Aronoff, Janie Rees-Miller. 2. Aufl. Wiley Online Library o.J. (1.

- Aufl. 2017), S. 655–673. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119072256.ch33>> (Zugriff: 14.10.2024).
- Thielmann, Winfried: *Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft und in der akademischen Bildung*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hgg. Csaba Földes, Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter 2022, S. 517–542.
- Thöne, Clara; Kölling, Marei: *Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? In: Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. Hgg. Esra Hack-Cengizalp, Melanie David-Erb, Irene Corvacho del Toro. Bielefeld: wbv Publikation 2023, S. 13–33.
- Troha, Jasmina: *Uloga višejezične kompetencije u učenju drugog stranog jezika u osnovnoškolskom obrazovanju – njemački kao J3 i engleski kao J3*. [Die Rolle der mehrsprachigen Kompetenz beim Lernen der zweiten Fremdsprache in der grundschulischen Bildung - Deutsch als L3 und Englisch als L3]. Uveröff. Dissertation. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu 2022.
- Vukosav, Branimir; Kresić Vukosav, Marijana: *Translocal and multilingual identities: the case of Croatians in Hanover, Germany*. In: *Linguistic Minorities in Europe Online*. Hgg. Lenore Grenoble, Pia Lane, Unn Røynealand. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter 2021. <<https://doi.org/10.1515/lme.13998952>> (Zugriff: 12.12.2024).
- Wandruszka, Mario: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: Piper 1979.