

Gesamtsprachencurriculum: Von PlurCur[®] zum f·p·d-Projekt

**Elisabeth Allgäuer-Hackl, Britta Hufeisen,
Joachim Schlabach**

1 Einleitung

Das Schulentwicklungsprojekt *formatio-plurilingual-digital* (f·p·d) fußt auf verschiedenen theoretischen und mehrsprachendidaktischen Grundlagen, die wir in diesem Beitrag kurz vorstellen werden. Das Projekt wird begleitbeforscht, wodurch erste kritische Fragen zum Projekt beantwortet werden. Bei allem sind ein paar grundsätzliche Aspekte zu bedenken: Das *eine* perfekte Curriculum für alle gibt es nicht. Die *eine* perfekte Didaktik und Methodik für alle Lerngruppen und alle Lehrkräfte gibt es ebenfalls nicht und wird es nie geben, das schaffen auch die integrierte Sprachendidaktik und ein Gesamtsprachencurriculum nicht! Das Ziel kann – unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Gegebenheiten – nur eine fortwährende Annäherung an die jeweiligen Ideale sein. Das setzt gelassene, selbst- und verantwortungsbewusste Lehrende und Lernende (samt Eltern) voraus, die sowohl flexibel als auch ausdauernd agieren.

Lernen ist individuell, Lehren aber auch. An der Theorie zum Sprachenlernen und der Praxis des Lehrens und Lernens wird gearbeitet, u.a. in diesem Beitrag. Die Notwendigkeit zur Mehrsprachenforschung entstand übrigens aus dem Unterrichtsalltag heraus, und die Forschungsergebnisse werden in den Unterrichtsalltag zurück gespiegelt.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2024):

Gesamtsprachencurriculum: Von PlurCur[®] zum f·p·d-Projekt. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth;

Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meierer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024):

Using all i mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt

„formatio-plurilingual-digital“.

Darmstadt: Technische Universität sowie Triesen: formatio Privatschule. 7–27.

<https://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/fpd/Gesamtsprachencurriculum.pdf>

Wenn wir von Mehrsprachendidaktik sprechen, meinen wir stets mehr als zwei involvierte Sprachen und gehen von mehrsprachigen Individuen (EU: *plurilingual individual*), mehrsprachigen Gesellschaften (EU: *plurilingual society*, alle Mitglieder sind in den gleichen Sprachen handlungskompetent) und vielsprachigen Gesellschaften (EU: *multilingual society*, in einer Gesellschaft werden viele unterschiedliche Sprachen verwendet) aus.

Wir nehmen weiterhin an, dass nicht etwa C2 in allen Sprachen und allen Fertigkeiten angestrebt wird, sondern eine ausreichende und angemessene Sprachenhandlungskompetenz in den für den jeweiligen Diskurs notwendigen Domänen. Das bezeichnen wir als funktionale Mehrsprachigkeit (vgl. Bradlaw/Hufeisen/Nölle-Becker 2022a; 2022b), *multilingual thumbprints* (vgl. Kärchner-Ober 2009), funktionale kommunikative Kompetenz (vgl. Wokusch 2011) oder Sprachenhandlungskompetenz.

Allerdings muss man konstatieren, dass Anwendungsbeispiele wie ein *Netzwerk Sprache* im hier vorzustellenden Projekt (dazu in diesem Band) oder ein Fach Mehrsprachigkeit spätestens dann ihre Grenzen erfahren, wenn es um die Abprüfbarkeit geht. Die Prüfungsorientierung erfordert Prüfungen, die mehrsprachige Kompetenz überprüfen kann und die in den Curricula verankert ist. Auch hierzu wird es an anderer Stelle in diesem Band mehr Informationen geben. Überlegungen dazu finden sich auch im Beitrag von Herdina in diesem Band.

In diesem Beitrag werden zunächst einige zentrale Ansätze und Modelle aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrsprachigkeitsforschung in Bezug auf das Schulentwicklungsprojekt *f.p.d* kurz erläutert und anschließend Ergebnisse aus der projektbegleitenden Evaluationsstudie dargestellt.

2 Mehrsprachendidaktische Ansätze

Mehrsprachigkeitsdidaktik (*multilingualism pedagogy; didactique du plurilinguisme*) ist ein richtungsweisender, aber auch recht weit gefasster Begriff, der je nach Kontext und Fach in unterschiedlichen Ausrichtungen genutzt wird. Mehrsprachigkeit bildet eine Konstante für die Fremdsprachendidaktik und weist auf Ansätze hin, die die individuellen sprachlichen Hintergründe der Lernenden und ihre Sprachenlernerfahrungen berücksichtigen (vgl. Hu 2016; Marx/Hufeisen 2010). Der Begriff vereint als Oberbegriff unterschiedliche Perspektiven. Zum einen wird darunter der Umgang mit der sogenannten migrationsbedingten Mehrsprachigkeit verstanden, was bedeutet, dass der sprachliche Hintergrund wie etwa die Herkunftssprache(n) nicht nur für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, sondern etwa bezüglich der Unterrichts- bzw. Mehrheitssprache in allen Fächern zu berücksichtigen sind. Zum anderen vereint der Begriff solche Ansätze, die z.B. das Lernen von mehreren Sprachen der gleichen Sprachenfamilie

fokussieren oder den Unterricht einer Fremdsprache auf das Vorwissen in einer anderen Fremdsprache ausrichtet. Häufig ist hier Englisch die erste Fremdsprache. Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass das mehrsprachige Repertoire der Lernenden als Ressource und als Potenzial gesehen wird, das das weitere Sprachenlernen fördern kann und das die anderen Sprachen keinesfalls aus dem Fremdsprachenunterricht ausschließen soll. Diese Sichtweise steht in Kontrast zu der lange Zeit und teilweise auch heute noch vorherrschenden Überzeugung, dass der Fremdsprachenunterricht monolingual auf je *eine* Zielsprache hin ausgerichtet sein muss und damit bestenfalls ein additives Mehrsprachenlernen erreicht. Darüber hinaus geht mit Mehrsprachigkeitsdidaktik die Abkehr vom *native speaker*-Ideal als Zielvorstellung für die sprachlichen Kompetenzen einher. Auf konkrete Unterrichtsverfahren übertragen plädiert die Mehrsprachigkeitsdidaktik für bewusste Sprachenvergleiche auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen sowie für ein reflektiertes Sprachenlernen, das die Lernprozesse, die Hindernisse und mögliche Lösungswege und nicht zuletzt auch Strategien dafür bewusst macht. Sprachenbewusstheit und Sprachenlernkompetenz gelten als verbindliche Kompetenzbereiche. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht geht es dabei um die Vernetzung der Sprachen im mentalen Lexikon und aus didaktischer Sicht um die Ausnutzung von Synergien (ausführlich in Behr 2007; Hallet/Königs 2013; Meißner 2005). Im Weiteren werden vier weitere Konzepte dargestellt, die teilweise eigene Zugangswege und Ziele verfolgen.

Die **Tertiärsprachendidaktik** (*tertiary languages pedagogy*, z.B. DaFnE – Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, ein Projekt am Europäischen Fremdsprachenzentrum, vgl. Hufeisen/Neuner 2003) wurde vor etwa 20 Jahren entwickelt und wird hier als eine Variante der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgefasst, die Besonderheiten des Mehrsprachenlernens in den Blick nimmt (siehe dazu auch das Faktorenmodell zum multiplen Sprachenlernen unten und ausführlicher in Hufeisen 2020). Unterschieden wird nach der zeitlichen Abfolge des Erwerbs zwischen der L1, der Erstsprache, mit der ein Kind aufwächst, der L2, der ersten Fremdsprache, die in der Regel in der Schule erlernt wird, und der L3, der Sprache, die nach der ersten Fremdsprache erlernt wird. Die L3 wird in diesem Modell besonders hervorgehoben, denn das ist die Fremdsprache, die eine Person erlernt, nachdem sie zuvor bereits erste Fremdsprachenlernerfahrungen gesammelt hat. Außerdem kann zum ersten Mal nicht nur die L1, sondern auch die L2 in das Zielsprachenlernen mit einbezogen werden. Eine Person, die eine Tertiärsprache zu lernen beginnt, verfügt damit bereits über Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprache(n). Die Tertiärsprachendidaktik sieht den Transfer als Ausgangspunkt für die didaktischen Prinzipien und bezieht ihn zum einen auf die Erweiterung des Sprachwissens und zum anderen auf die Entfaltung der Sprachenlernbewusstheit (vgl. Neuner/Hufeisen/Kursiša/Marx/Koithan/Erlenwein 2009: 39–40). Wichtige Prinzipien sind z.B. Vergleichen und

Besprechen (Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen werden erkannt, besprochen und für das weitere Lernen nutzbar gemacht), Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens (rezeptive Fähigkeiten als Ausgangspunkt für die sprachliche Kommunikation und das Lernen) sowie Inhaltsorientierung (zielgruppengerechte Themen, die auf die Interessen der Lernenden abgestimmt sind).

Auch die **rezeptive Mehrsprachigkeit** (auch Interkomprehensionsdidaktik, *receptive multilingualism*) knüpft an das Vorwissen der Lernenden an, vor allem um sich Inhalte in der Zielsprache zu erschließen. Im Wesentlichen geht es dabei darum, Strategien zu vermitteln, um Lernende auf Situationen vorzubereiten, in denen die interaktionale oder rezeptive Interkomprehension nutzbar gemacht werden kann. Darüber hinaus ist auch die Entwicklung der Metakompetenz wichtig. Dafür sollen die verwendeten Strategien reflektiert werden, mit dem Zweck, vor allem im Austausch mit anderen Lernenden jene Strategien zu identifizieren, die man selbst als nützlich bewertet (vgl. Ollivier/Strasser 2018). Eines der bekanntesten Konzepte, das die Interkomprehensionsdidaktik präzisiert, ist das EuroCom-Konzept, das für romanische Sprachen (EuroComRom, Klein/Stegmann 2000), germanische Sprachen (EuroComGerm, Hufeisen/Marx 2014) und slawische Sprachen (Tafel 2009) ausgearbeitet ist. Die Grundidee der Interkomprehensionsdidaktik ist, dass im Rahmen einer Sprachenfamilie die Kenntnisse einer Sprache dafür genutzt werden, um Texte in anderen Sprachen derselben Sprachenfamilie zu erschließen. Das Konzept zielt auf das Textverstehen in unbekanntem bzw. ungelerten Sprachen, indem das Unbekannte mit dem Bekannten über eine Brückensprache in Beziehung gesetzt wird (vgl. Marx/Möller 2019: 340). Zunächst nutzt das Konzept die Tatsache aus, dass das Weltwissen, also außersprachliche Informationen, für das Verstehen nützlich ist. Dazu gehören Bilder, Zahlen, Orts- oder Personennamen. Darüber hinaus hilft auch das Textsortenwissen, Erwartungen an den Textinhalt aufzubauen (vgl. Hufeisen/Marx 2014: 9). Daran anschließend werden die sogenannten Sieben Siebe eingesetzt, um den Textinhalt – nach Möglichkeit sogar vollständig – zu erschließen. Diese Sieben Siebe entsprechen mehreren relevanten sprachlichen Strukturen und sind für die germanischen Sprachen nach dem EuroComGerm-Ansatz wie folgt aufgeteilt: Kognaten (Internationalismen und Germanismen), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Funktionswörter, Morphosyntax, Syntax (Hufeisen/Marx 2014: 11–18; Kordt 2015b). Das Basiswerk von Hufeisen & Marx fungiert dabei als linguistische Grundlage, die u.a. von Kordt zielgruppenorientiert für die Sekundarstufe didaktisiert wurde.

Content and Language(s) Integrated Learning CLIL, bekannt auch als bilingualer Sachfachunterricht oder Teilimmersion, ist ein didaktisches Konzept, dem im Kontext eines Gesamtsprachencurriculums eine Schlüsselrolle zukommt.

Im Kern bedeutet CLIL, dass, nachdem in einer Schulfremdsprache ausreichende Kenntnisse erworben wurden, der Unterricht in einem, zwei oder mehr Sachfächern in dieser Fremdsprache stattfindet, also etwa Sport auf Französisch oder Physik auf Englisch. Im Kontext der Mehrsprachendidaktik sollte bei der Gestaltung des Unterrichts darauf geachtet werden, die Lerninhalte nicht ausschließlich monolingual und zielsprachlich zu behandeln, sondern auch sprachensensibel sowie sprachenübergreifend und damit vernetzend die anderen Sprachen der Lernenden (Umgebungssprache, Herkunftssprache(n)) miteinzubeziehen. Methodische Zugänge dazu sind die Arbeit an einem mehrsprachigen Fachglossar, Sprachenvergleiche oder das bewusste Eingehen auf die Entwicklung der Begrifflichkeiten in dem Fach (vgl. Bonnet 2019: 511–512).

Eine weitere Variante im Kontext der **Mehrsprachendidaktik** sind **plurilinguale Kurse**, die vom Ansatz her doppelt mehrsprachig konzipiert sind. Zum einen werden Bezüge zu den vorgelernten Sprachen bewusst gefördert und zum anderen zielen die Lernangebote explizit auf die Fähigkeiten, mit mehreren Sprachen erfolgreich sprachhandeln (im Sinne von *plurilinguaging*) zu können. Das Konzept orientiert sich an mehrsprachigen Kommunikationssituationen und basiert auf den Ergebnissen einer didaktisch ausgerichteten Sprachenbedarfsanalyse. Erfasst wurden dabei solche sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation in mehrsprachigen Situationen im internationalen Geschäftsleben sind. Ein charakteristisches Merkmal von mehrsprachiger Kommunikation ist **Sprachenwechsel**, und flüssig zwischen den Sprachen zu wechseln, wird der Studie zufolge als eine Basisfertigkeit erkannt. Auftretende Probleme sind dabei Wortfindungsschwierigkeiten sowie Interferenzen zwischen den Sprachen, vor allem zwischen eng verwandten Sprachen, und Probleme mit Sprachen, in denen man sich als nicht ausgesprochen sprachhandlungskompetent empfindet. Demgegenüber bieten mehrsprachige Ressourcen wiederum Affordanzen, um diese Probleme zu überwinden: Beispielsweise können Wortfindungsprobleme über **Codeswitching**, also dem kurzzeitigen Wechsel in eine andere Sprache, zügig bewältigt werden; **Transfer** zwischen vor allem verwandten Sprachen hilft beim Verstehen von Äußerungen in Sprachen, in denen man sich nicht als sprachhandlungskompetent erlebt oder empfindet; und durch **Sprachenmittlung** beziehungsweise sprachenübergreifende Mediation ist es möglich, auftretende Verständnisprobleme durch Umschreibung und Erklärung in einer anderen Sprache aufzulösen (ausführlich in Schlabach 2017). Das Konzept der plurilingualen Kurse ist didaktisch auf das Lernziel **plurilinguale Kompetenz** (*plurilingual proficiency*) hin ausgerichtet. Nach Abgleich mit vergleichbaren Ansätzen wird dieser Kompetenzbegriff ausgerichtet auf die Praxis wie folgt definiert:

Plurilinguale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet integral Sprachenwechsel,

Codeswitching, Mediation und Transfer. Diese sprachenübergreifenden Aktivitäten bilden die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden. (Henning/Schlabach 2018: 119)

In den plurilingualen Lernangeboten werden immer zwei oder mehr Zielsprachen innerhalb von themen- bzw. fachorientierten Aufgaben verwendet, so dass möglichst häufig die genannten plurilingualen Aktivitäten trainiert werden. Über die anschließende Reflexion der Sprachenverwendung (und des Sprachenlernens) werden Strategien und auch Emotionen bewusst gemacht (ausführlich in Schlabach 2020). Für die Bewertung liegt zumindest für den Bereich der Mediation im Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Council of Europe 2020) nun ein breites Spektrum von evaluierten Kann-Beschreibungen vor.

Alle diese Formen von mehrsprachig ausgerichteten Ansätzen versucht man, in übergreifenden Konzepten für die Schule nutzbar zu machen. Dazu gehören beispielsweise das Gesamtsprachenkonzept (vgl. Lüdi 2018) genauso wie die integrierte Sprachendidaktik (vgl. Le Pape Racine 2007) sowie das Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Reich/Krumm 2013). Das Gesamtsprachencurriculum / *Whole School Curriculum* (vgl. Hufeisen 2005, 2010, 2018a) wurde als Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums, *PlurCur*[®] (www.ecml.at/plurcur), erstmals pilotiert (vgl. Allgäuer-Hackl/Brogan/Henning/Hufeisen/Schlabach 2015) und wird innerhalb des Projekts *formatio-plurilingual-digital* als Schulentwicklungsinstrument umgesetzt.

3 Gesamtsprachencurriculum

Das Gesamtsprachencurriculum (GSC), auf dessen Prototypen das hier vorzustellende Projekt basiert, ist theoretisch in einem der Mehrsprachen-(erwerbs)modelle zu verorten, die in den letzten Jahren der kritischen Fachöffentlichkeit zur Debatte gestellt wurden. Dabei waren einige grundsätzliche Gedanken handlungsleitend:

- Mehrsprachigkeit ist keine Addition mehrerer Einzelsprachenkompetenzen (vgl. Jessner 2006),
- der L2 kommt für das folgende Sprachenlernen ein spezifischer Status zu mit einer neuen Qualität: fremdsprachenspezifische Faktoren (vgl. Hufeisen 2018b), M-Faktor (vgl. Jessner 2001),
- Motivation/Sprachenlernhaltung, Sprachenlernneigung vs. Sprachenlerneignung, Individualität des (Fremd)Sprachenlernens (vgl. Riemer 2001),

- Sozialisation und kulturspezifische Traditionen (vgl. Braunagel 2022; Brizić 2016), seit neuerem auch: Individualität des (Fremd)Sprachenlehrens (vgl. Caspari 2003; Drumm 2016; Vetter 2009).

Das Faktorenmodell als wissenschaftlich mehrfach erforschtes Grundlagenmodell für das Gesamtsprachencurriculum beschreibt die entscheidenden chronologischen Schritte und Faktoren, die die gesamtsprachencurricularen Ansätze rechtfertigen, und sieht kondensiert so aus:

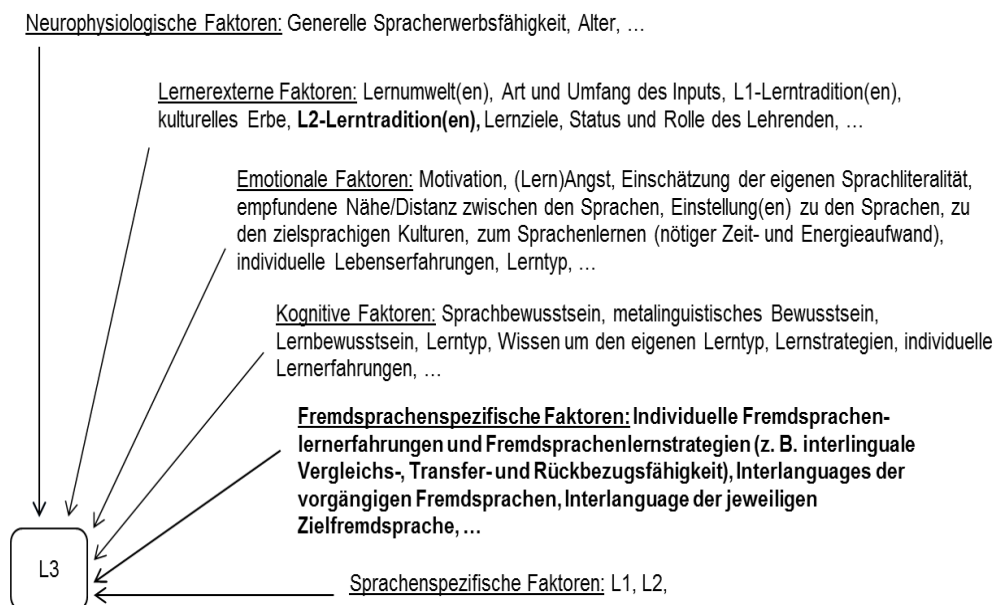


Abb. 1: Faktorenmodell (Hufeisen 2020: 78)

Die Faktorenbündel, auf die sich gesamtsprachencurriculare Aspekte stützen, sind zum einen die fremdsprachenspezifischen Faktoren mit relevanten Größen wie individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, d.h. der Fähigkeit, zwischen den Sprachen zu vergleichen, von einer in die andere Sprache zu transferieren, interlinguale Verbindungen zu suchen, zu entdecken und anzuwenden. Außerdem gehören hierzu vorherige Lernaltersprachen sowie die Ziellernaltersprache. Zum anderen wirken sich Faktoren wie L1- und L2-Lerntraditionen, Motivation und Sprachenlernneigung und kognitive Faktoren aus, die eine Rolle spielen, aber nur bedingt von außen gesteuert werden können.

Ein Gesamtsprachencurriculum muss den planerischen Rahmen schaffen, in dem sowohl die VertreterInnen der jeweiligen Sprachenfächer untereinander als auch die VertreterInnen der Sprachen- und Sachfächer miteinander kooperieren können. Das setzt einige strukturelle, organisatorische und inhaltliche Gegebenheiten auf Seiten der Sprachenfächer voraus:

- (Fremd)Sprachenkonferenzen finden sprachenübergreifend statt.
- Alle (Fremd)Sprachenlehrenden einigen sich auf eine einheitliche grammatische Terminologie.
- Lehrende verschiedener Sprachen in einer Klasse/Lerngruppe arbeiten miteinander und beziehen die andere(n) Sprache(n) in den eigenen Unterricht mit ein bzw. verweisen auf die anderen Sprachen.
- (Fremd)Sprachenlehrende beziehen sich auf gleiche Konzepte zu Lerntechniken und -strategien, Sprach- und Lernbewusstmachungsstrategien.
- Herkunftssprachen und Umgebungssprache(n) sind integraler Bestandteil eines Gesamtsprachencurriculums.
- (Fremd)Sprachenlehrende werben nicht nur in eigener Sache, sondern setzen sich auch für die anderen Sprachen ein, besonders auch für die, die derzeit nicht so intensiv gewählt werden wie früher.

Die curriculare Mehrsprachigkeit bezieht hier auch noch die Sachfächer mit ein:

- (Fremd)Sprachenkonferenzen finden nicht nur fächerübergreifend statt, sondern Lehrende von Sprachen und (wenigstens den bilingual unterrichteten) Sachfächern konferieren gemeinsam, um auf die o.g. Prinzipien rekurrieren zu können.
- (Fremd)Sprachen können langfristig stärker funktionalisiert werden (Musik auf Englisch, Gemeinschaftskunde auf Deutsch), so dass ihr Stundenumfang reduziert werden kann – z.B. zugunsten weiterer Fremdsprachen.
- Unterrichtsprojekte verzahnen (Fremd)Sprachen mit anderen Fächern.
- Alle Lehrenden verfügen über Kenntnisse in der Didaktik und Methodik von Bildungssprache und Fachsprache ihres Faches und können sie entsprechend in ihren Fachunterricht (auch MINT-Fächer sind sprachlich gefasst) mit einbeziehen, um Lernenden mit bildungssprachlichen Defiziten gerecht zu werden, sowohl aus der Perspektive von Deutsch als Erstsprache als auch von Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache.
- Alle (Fremd)Sprachenlehrenden wissen um die sprachliche Gefasstheit der Nichtsprachenfächer und stehen unterstützend zur Verfügung.

So findet der sprachensensible Fächerunterricht sein Pendant im sachfächersensiblen Sprachenunterricht, und der Unterricht in allen Fächern pendelt zwischen diesen beiden Polen hin und her. So ergibt auch der folgende Aspekt für alle Fächer Sinn:

- Textkompetenz ist eine fächerübergreifende Aufgabe, weil in allen Fächern geschrieben wird.

Auf Seiten der Lernenden ist der folgende Punkt eine Daueraufgabe, die fortwährend auf die plurilinguale Haltung hinweist und alle Sprachen integriert (selbstverständlich auch die Erst- und die Umgebungssprachen):

- Die Lernenden verbinden alle ihre Sprachen, z.B. in einem gemeinsamen Portfolio oder in einer gemeinsamen Vokabeldatei.

So gilt es, Schule und Lernen völlig neu zu erfinden: Fächergrenzen werden gelockert, das Lernen wird in die Verantwortung der Lernenden übertragen, und Lehrende verantworten qualitativ und quantitativ reichhaltigen Input.

Zur Veranschaulichung eines planerischen Prototyps eines Gesamtsprachen-curriculums dient die folgende Grafik:

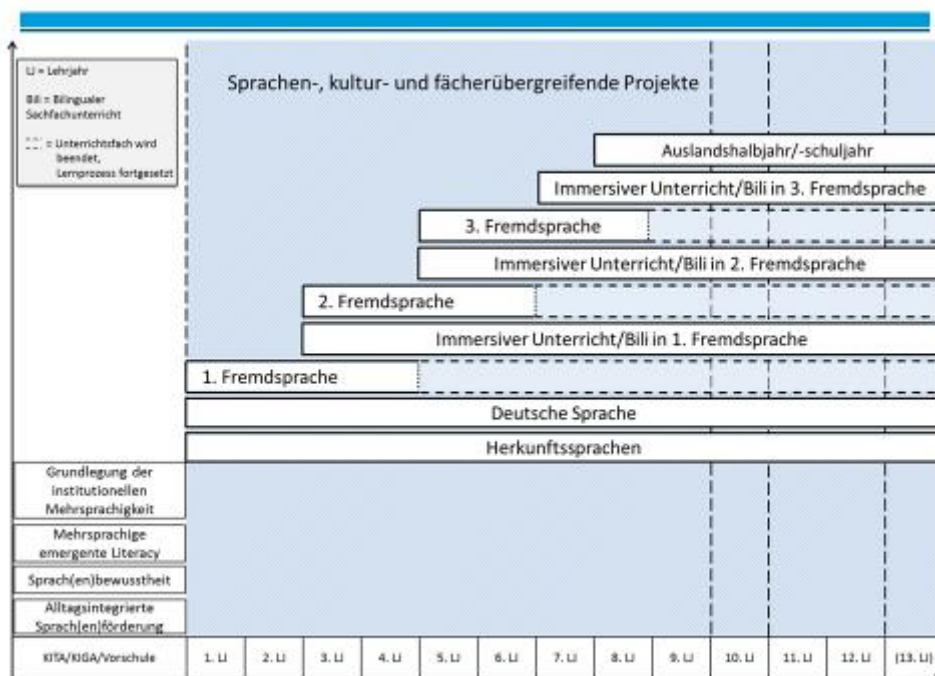


Abb. 2: Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen/Topalovic 2018: 23)

Auf der Grundlage des GSC wurden verschiedene Pilot- und Umsetzungsprojekte durchgeführt, von denen einige im Folgenden vorgestellt werden. Der Prototyp des GSC wurde im Rahmen des Projekts *PlurCur*[®] am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz von 1/2012–9/2015 erprobt. Beteiligt waren 15 Partner- und Projektschulen aller Alters- und Jahrgangsstufen in Deutschland, Estland, Frankreich, Italien, Litauen, Österreich und der Tschechischen Republik. Unterstützt wurde das Projekt von 4 Bildungs-/ Erziehungs-/ Schulministerien, Schulämtern und Schulleitungen in Frankreich, Österreich, Südtirol und der Tschechischen Republik. Es entstanden bzw. entstehen begleitend an 4 Universitäten (Darmstadt, Flensburg, Innsbruck, Wien) 1 Masterarbeit, 4 Dissertationen (u.a. Henning 2020), 1 Habilitationsprojekt (vgl. Kordt 2015a, 2018).

Projektergebnisse wurden in Allgäuer-Hackl et al. (2015) sowie in Hufeisen/Schlabach (2018) und auf der Webseite des Europäischen Fremdsprachenzentrums veröffentlicht.

Das jetzt zu Ende gehende Folgeprojekt, das im Rahmen des umfassenden Schulentwicklungsprojekts *formatio-plurilingual-digital* an der *formatio Privatschule* in Triesen/Liechtenstein durchgeführt wurde, beschäftigt sich u.a. mit den Gelingensbedingungen eines Gesamtsprachencurriculums. Die Schule, deren Oberstufe als österreichische Auslandsschule anerkannt ist, bezieht neben der Plurilingualität auch digitale Elemente, Persönlichkeitsbildung und Vernetzung mit ein. Die Auseinandersetzung mit dem GSC bildete den Ausgangspunkt für interne Fortbildungsangebote und curriculare Neuerungen wie z.B. die stärkere Vernetzung von Sprachen- und Sachfächern, die breitere Nutzung von CLIL und die Einführung neuer Lernsettings und Fächer. Auch nach Beendigung des Projektes werden viele dieser Maßnahmen an der *formatio Privatschule* weitergeführt und fortentwickelt (siehe hierzu den diesen Band abschließenden Beitrag von Kaiser).

Neben GSC-Ansätzen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Inputs ergänzten Überlegungen zum multilingualen oder mehrsprachigen Bewusstsein, das im DMM (Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit, Herdina & Jessner 2002) als Schlüsselfaktor für mehrsprachige Kompetenz definiert wird, die Basis für die Förderung von Mehrsprachigkeit. Im Folgenden stellen wir einige ausgewählte Aspekte zum Spracherwerb aus DMM-Sicht vor. Dabei fokussieren wir vor allem auf multilinguales oder mehrsprachiges Bewusstsein als Schlüsselfaktor von mehrsprachiger Kompetenz, das vor allem im Fach *Netzwerk Sprache* umfassend gefördert wird.

4 Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit DMM und Multilinguales Bewusstsein (MLA)

4.1 Annahmen des DMM im Zusammenhang mit MLA

Das DMM (vgl. Herdina/Jessner 2002) wendet die dynamische Systemtheorie auf Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit im Individuum an. Es beschreibt die individuelle sprachliche Entwicklung über die Zeit als komplexen, nicht-linearen Prozess. Je nach den kommunikativen Bedürfnissen des mehrsprachigen Menschen werden die einzelnen Sprachen im Repertoire mehr oder weniger benutzt, sind mehr oder weniger dominant und haben unterschiedliche Funktionen (siehe auch funktionale Mehrsprachigkeit oben). Das kann zu Zuwachs, aber auch zu Sprachabbau von einzelnen Sprachen führen. Die Sprachen im mehrsprachigen Individuum entwickeln sich in Abhängigkeit voneinander über die Zeit und sind

von einer Vielzahl von (psycho)linguistischen, internen (persönlichen) und externen (gesellschaftlichen, sprachenpolitischen etc.) Faktoren beeinflusst.

Sprachsysteme interagieren miteinander und mit anderen Faktoren

Sprachsysteme funktionieren nicht isoliert, sondern sind vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig. Dabei wird jedes Sprachsystem von bereits vorhandenen, aber auch von später dazu kommenden Systemen sowie von außersprachlichen Faktoren beeinflusst.

Neuer Input – eine neue Sprache – erzeugt Variation. Die neue Sprache überlagert für eine gewisse Zeit die davor gelernte(n) Sprache(n), oder die zuerst erworbenen Sprachen ‚mischen‘ sich in die neu zu lernende Sprache ein. Jede neu hinzukommende Sprache verändert auch das Wissen über Sprache(n) insgesamt. Die Erfahrung, dass Artikel in den romanischen Sprachen häufig gleich sind oder dass Zeiten ähnlich gebildet werden, kann zu einer veränderten Wahrnehmung von Sprache/n führen, also zu einem neuen gesamtsprachlichen System, das über Eigenschaften verfügt, welche im einsprachigen System so nicht vorhanden sind.

Mehrsprachige Kompetenz und multilinguales Bewusstsein MLA

Mehrsprachige Kompetenz (*multilingual proficiency*) wird im DMM als Ergebnis aus den jeweiligen Einzelsprachenkompetenzen, der komplexen Interaktion der Sprachen untereinander und den Komponenten des sogenannten M(ehrsprachigkeits)-Faktors oder M-Effekts bezeichnet. Dieser fasst alle Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, die im mehrsprachigen Geist durch die Interaktion der und die Beschäftigung mit Sprachen entstehen. Dazu gehören z.B. das multilinguale Bewusstsein (MLA), Monitoring-Fähigkeiten, Sprachlernfähigkeiten, Strategien zum Sprachenmanagement, sprachenübergreifende Kompensationsstrategien etc.

MLA im psycholinguistischen Sinn bezeichnet zwei Formen von Sprachenbewusstsein, die sich ergänzen: a) Das metalinguistische Bewusstsein (MeLa) bezieht sich auf das Wissen über Sprache an sich, das heißt das Bewusstsein von Form versus Inhalt, die Teile von Sprache, die Funktion von Wörtern etc.; b) Zwischensprachliches Bewusstsein oder *cross-linguistic awareness* (XLA) bezeichnet das Bewusstsein von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen. MLA im soziolinguistischen Sinn inkludiert auch das (kritische) Bewusstsein von Sprache(n) und deren Rollen bzw. Funktionen in der Gesellschaft.

Kognitive und linguistische Vorteile, beispielsweise von zweisprachigen Menschen beim Erwerb einer Drittsprache, aber auch erweiterte kommunikative und pragmatische Kompetenz sowie höhere Kreativität werden mit einem gut

ausgebildeten multilingualen Bewusstsein in Verbindung gebracht (vgl. *multilingual benefit*, z.B. Dahm/De Angelis 2018).

Mehrere Studien aus dem schulischen Kontext dokumentieren, dass die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen, z.B. in einem eigenen Fach wie dem Fach *Netzwerk Sprache*, ein umfangreicher Input sowie das aktive Verwenden aller Sprachen das mehrsprachige Bewusstsein und die Sprachkompetenz in den Einzelsprachen wesentlich stärken (vgl. z.B. Allgäuer-Hackl 2017; Hofer 2015, 2019)

Die Förderung von MLA als Schlüsselkompetenz von mehrsprachiger Kompetenz spielt im DMM-basierten Unterricht eine zentrale Rolle. Dessen Ziel ist nicht nur der Erwerb von Sprachen, sondern auch deren Erhalt sowie das Management mehrerer Sprachen.

MLA kann (resp. muss) trainiert werden, zum Beispiel als

- vernetztes und mehrsprachiges Lernen, bei dem auf Vorwissen zurück gegriffen wird;
- Bewusstmachen von (mehrsprachigen) Lernstrategien;
- Reflexion über Sprache(n);
- Reflexion über Spracherhaltsstrategien;
- Training von ein-, zwei- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen oder Modi (Sprachenmanagement);
- Bewusstmachen von Transferstrategien.

Ansätze des DMM zur Förderung des multilingualen Bewusstseins MLA können mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen, wie oben beschrieben, sowie mit dem Faktorenmodell in Verbindung gebracht werden. Sie wurden und werden an der *formatio Privatschule* in mehrfacher Hinsicht aufgegriffen und umgesetzt.

4.2 Training von MLA an der *formatio Privatschule*

MLA und mehrsprachige Kompetenzen werden an der *formatio Privatschule* vor allem im Fach *Netzwerk Sprache*, das in der Sekundarstufe I und II angeboten wird, trainiert. Über Sprachen reflektieren, Sprachen vergleichen, unbekannte Sprachen zum Thema machen, mehrsprachige Lernstrategien erarbeiten oder mehrsprachig kommunizieren, das sind einige der Aktivitäten des Fachs. Dafür wurde ein eigenes Curriculum ausgearbeitet, das die Schwerpunkte des Fachs definiert, mit jenen des jeweiligen Jahrgangs verbindet und mehrsprachige Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauend fördert. Parallel zur Entwicklung des Fachs bzw. auch ausgehend von diesem Fach entstand eine stärkere Beschäftigung mit und Sensibilisierung für Sprache(n) in vielen anderen Fächern.

Laut Aussagen von Lehrenden wird MLA auch in den Einzelsprachen und in manchen Sachfächern trainiert, z.B. durch den Vergleich von Grammatik oder Wortschatz. Lehrende verwenden metasprachliche und sprachenübergreifende Methoden z.B. im Grammatikunterricht zum vergleichenden Erklären, im Fachunterricht zur Vorentlastung der fachlichen Vokabeln, um Wörter zu analysieren oder in der Form eines Glossars (z.B. Mathematikglossar auf Deutsch und Englisch).

Auf die Frage, ob und wie mehrere Sprachen im Unterricht eingesetzt werden, nannten Lehrende zum Beispiel den mündlichen, fließenden Wechsel zwischen Englisch und Deutsch als Unterrichtssprachen, den Einsatz von englischsprachigem Material im deutschsprachigen Sachfachunterricht, das vergleichende Lesen oder Aufgabenstellungen in einer anderen als der jeweiligen Zielsprache zu einem gerade bearbeiteten Thema. Sprachreflexion in Verbindung mit Sprachenmanagement wird z.B. im gemeinsamen Sprachenunterricht von Spanisch und Latein oder Französisch und Latein (siehe Beitrag in diesem Band) umgesetzt.

Das mehrsprachige Denken – die Sichtbarmachung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die Stärkung des mehrsprachigen Bewusstseins MLA und die Förderung von mehrsprachigen/plurilingualen Kompetenzen – spielt im Unterricht an der *formatio Privatschule*, speziell jedoch in *Netzwerk Sprache*, inzwischen eine wesentliche Rolle. Eine der Herausforderungen der kommenden Jahre wird es sein, einzelsprachliche und mehrsprachige Kompetenzen noch besser miteinander zu verbinden und auch den Wert des mehrsprachigen Arbeitens als Unterstützung für die Einzelsprachen sichtbarer zu machen. Dies führt uns zurück zur mehrsprachigen Kompetenz als ganzheitlicher Fähigkeit, um die es als Ziel des Unterrichts bzw. auch des GSC letztendlich geht. Diese und weitere Aspekte werden im nächsten Kapitel, das sich der Begleitforschung von *Netzwerk Sprache* widmet, thematisiert.

5 Das Fach *Netzwerk Sprache* und Begleitforschung

Bei der Einführung eines Gesamtsprachencurriculums wurden im Lauf des Schulentwicklungsprojekts *f.p.d* etliche Entscheidungen getroffen, bei denen die vorliegenden Modelle und Konzepte an die vorhandenen Bedingungen und Strukturen angepasst wurden. Eine der ersten Entscheidungen dabei war, in das Schulentwicklungsprojekt *f.p.d* eine Forschungsstudie zu mehrsprachiger Kompetenz zu integrieren. Eine weitere sehr frühe Entscheidung – dann innerhalb des Projekts – war diese, ein eigenes Fach für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen zu begründen, um darüber zentrale Aspekte des vornehmlich auf

die Gestaltung des Lehr-Lernbereichs bezogenen Gesamtsprachencurriculums erfolgreich an einer kompetenz- und leistungsorientierten Schule wie der *formatio Privatschule* einzuführen. Diese Entscheidung, ein vollkommen neues sprachenübergreifendes Mehrsprachigkeitsfach zu entwickeln, beruht auf der Annahme, dass die Implementierung des Gesamtsprachencurriculums vor allem dadurch nachhaltig gesichert werden kann, indem man dessen zentrale Orientierung auf Mehrsprachenlernen und mehrsprachige Kompetenz mit einer Abschlussprüfung innerhalb der Matura verbindet. Diese strukturelle Veränderung sorgt dafür, dass dem Fach im Gesamtcurriculum nicht nur die Funktion eines Querschnittfachs zukommt, sondern dass es mit seiner Ausrichtung auf plurilinguale Kompetenz für die Schülerinnen und Schüler ein lohnendes Lernziel bietet.

In der Begleitforschung, die dann als Evaluationsstudie durchgeführt wurde, stand dieses neue Fach *Netzwerk Sprache* im Fokus. Es handelte sich um eine die Implementierungsphase zumindest teilweise begleitende Studie, bei der die Umsetzung von Konzepten zu mehrsprachigen Kompetenzen untersucht wurde. In einem Theorieteil wurden zunächst unterschiedliche Aspekte zu Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie plurilingualer Kompetenz zusammengetragen. Anschließend wurden davon ausgehend die zu dem Zeitpunkt vorliegenden Dokumente (wie Curriculumbeschreibung, Lehrlernmaterialien) analysiert und darauf aufbauend die Erfahrungen und Meinungen aller am Oberstufengymnasium tätigen Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler über Befragungen (Fragebogen und Einzelinterviews) erfasst und ausgewertet. Die Ergebnisse der Evaluation wurden anschließend für die Weiterentwicklung des Fachs *Netzwerk Sprache* und die Neuentwicklung des Maturafachs Mehrsprachigkeit aufgearbeitet. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

6 Ergebnisse der Evaluationsstudie

Die befragten Lehrpersonen am Oberstufengymnasium zeigten eine sehr positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit, und zwar unabhängig von ihrem Unterrichtsfach. Positiv erschien nicht nur, dass Mehrsprachigkeit etwa durch Plakate und Beschriftungen im Schulalltag überall sichtbar ist, sondern auch, dass mehrere Sprachen – auch Herkunftssprachen und Dialekte – sowohl in Fremdsprachen- als auch in Sachfächern zugelassen und bewusst eingesetzt werden. Diese positive Einstellung entwickelte sich vor allem durch die Fortbildungen innerhalb des Schulentwicklungsprojekts. Bei den Lehrpersonen existiert eine Bewusstheit dafür, welchen Mehrwert andere Sprachen etwa bei Erklärungen von fachlichen Zusammenhängen haben oder welche Vorteile der bilinguale Sachfachunterricht bietet.

Das neue Fach *Netzwerk Sprache* sahen alle befragten Lehrpersonen – also auch diejenigen, die nicht mit dem Fach direkt zu tun haben – positiv, die meisten sehr positiv. Hervorgehoben wurden beispielsweise die Beschäftigung mit Sprachen an sich, der Sprachenvergleich und die Freude sowie Neugier der Schülerinnen und Schüler an der Vielfalt der behandelten Sprachen. Gefragt nach den positiven und negativen Veränderungen im Zusammenhang mit der Einführung des Fachs *Netzwerk Sprache* für die anderen bzw. eigenen Fächer wurden fast durchweg positive Effekte beschrieben. Als negative Veränderung wurde die Reduktion der Unterrichtsstunden beim Einzelsprachenunterricht genannt, worunter die Vorbereitung auf die Matura leide. Die positiven Veränderungen können in drei Bereiche gebündelt zusammengefasst werden:

- Das Fach *Netzwerk Sprache* bietet eine positive Vorbereitung auf die vorwissenschaftliche Arbeit (VWA).
- Die Schülerinnen und Schüler sind offener für Zusatzwissen, können Lernstrategien auf andere Bereiche übertragen und durchschauen Strukturen von Sprachen besser.
- Die Lehrpersonen selbst sind offener, in ihren Fächern (andere) Sprachen und Sprachenwechsel zu verwenden.

Und allgemein ist der Grundtenor der Beschreibungen: Mehrsprachigkeit ist in allen Fächern für sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen alltäglich geworden.

Auch die Schülerinnen und Schüler zeigten eine sehr positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit. Und bezüglich Einstellungen zum Sprachenlernen wurde Englisch als die bevorzugte Sprache angegeben, wobei aber auch Aussagen wie „Ich spreche gerne Fremdsprachen“ und „Ich lerne gern Sprachen“ das Interesse und die Offenheit für weitere Sprachen zeigten.

Die Meinung der Schülerinnen und Schüler zum Fach *Netzwerk Sprache* war jedoch unterschiedlich. Insgesamt wurden mehr „eher positive“ als „eher negative“ Aspekte genannt, jedoch machten etwa zwei Drittel der Befragten zusätzlich Angaben zu „eher negativen“ Aspekten. Positiv hervorgehoben wurden die Lerninhalte im Kontext von Mehrsprachigkeit wie etwa neue Sprachen kennenlernen, Sprachen vernetzen, Lernstrategien, das Team Teaching oder Zeit für die VWA. „Eher negativ“ benannt wurde, dass das Fach weniger wichtig sei als Fächer, die auf die Matura vorbereiten, sowie die – zumindest aus der Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler – teilweise verwirrenden Inhalte. Beispielsweise wurden Lerneinheiten zum Sprachenvernetzen, wie etwa EuroCom-Aufgaben, von einigen als sehr gut, von anderen jedoch als zu tiefgehend bewertet.

Mehrfach wurde hervorgehoben, dass die Themen gerade für die Zukunft relevant sein sollten, und hier wurde insbesondere auch das freie Sprechen in mehreren

Sprachen herausgestellt. Ein Grund für die im Vergleich zu den Lehrpersonen tendenziell negativere Bewertung der Schülerinnen und Schüler ist der mehrfach geäußerte Druck, genug Zeit für die Maturavorbereitung zu haben. Eine nachvollziehbare Einschätzung, denn zum Zeitpunkt der Befragungen haben die meisten Schülerinnen und Schüler nur eines der vier Module von *Netzwerk Sprache* besucht. Das Fach war damals noch nicht vollständig implementiert, eher noch im Pilotierungsstadium und zudem bestand auch nicht die Option, das Fach Mehrsprachigkeit als Prüfungsfach der mündlichen Matura zu wählen. Zu empfehlen wäre eine weitere Evaluation, die dann zusätzlich sowohl die Lernerfahrungen aus der Sekundarschule als auch die Prüfungserfahrungen aus der Matura einbeziehen kann.

Zusammenfassend kann die Evaluationsstudie bereits jetzt zeigen, dass die Einführung des neuen Fachs *Netzwerk Sprache* und damit die Umsetzung von Konzepten zu mehrsprachigen Kompetenzen im Kontext des Schulentwicklungsprojekts *f.p.d* gelungen ist. Das neue Fach sowie die fortlaufende sprachen- und fächerübergreifende Vernetzung fungieren als zentrale Stellglieder für das Gesamtsprachencurriculum. Bei der Einführung entscheidend waren in dem Schulentwicklungsprojekt die koordinierten Fort- und Weiterbildungen der Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Einstellung zum mehrsprachigen Handeln.

7 Ausblick

Das Projekt nun in eine Dauereinrichtung zu überführen, diese zu pflegen und weiterzuentwickeln, wird Aufgabe der nächsten Generationen von Lehrkräften und Entscheidungsbefugten sein. Dazu gehört auch, das Maturafach Mehrsprachigkeit zu implementieren und ihm so die notwendige Legitimität zu verleihen, die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst, mit der Ernsthaftigkeit an das Fach zu gehen wie an andere Maturafächer auch. Abschließend muss für den täglichen Mehrsprachenunterricht konstatiert werden, dass es keine universell gültigen Kriterien für guten Mehrsprachenunterricht gibt, aber ziemlich sicher gehören dazu:

- die Individualität des Lernens und der Lernenden zu berücksichtigen,
- die Individualität des Lehrens zu berücksichtigen,
- qualitativ und quantitativ reichhaltigen mehr- und vielsprachigen Input (an)zubieten und zuzulassen bzw. dazu einzuladen,
- die sprachengesellschaftliche Umgebung und Lerntraditionen zu berücksichtigen sowie
- Hilfen zum Lernenlernen – in Relation zu den o.g. Aspekten – (an)zubieten.

Vermutlich hilft bei der Zielerreichung, die Fächergrenzen aufzuheben und im Unterricht konsequent fächerübergreifend zu arbeiten, und zwar weit über traditionellen bzw. mittlerweile konventionellen CLIL-Unterricht hinausgehend, sowie eine Neuerfindung der Schule. Ganz sicher notwendig sind Gelassenheit und Geduld auf allen Seiten, wir befinden uns mitten in einem Entwicklungsprozess, den wir erst eine Weile fortführen sollten.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2017): *The Development of Metalinguistic Awareness in Multilingual Learners. How Effective is Multilingual Training in the Classroom?* Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Behr, Ursula (2007): *Sprachübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas (2019): Bilingualer Sachfachunterricht in der Perspektive von vorhandener und weiterzubauender Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): 509–513.
- Bradlaw, Constanze; Hufeisen, Britta & Nölle-Becker, Stefanie (2022a): Das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit im Kontext der Internationalisierung deutscher Hochschulen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 51: 2, 38–52. <https://doi.org/10.24053/FLuL-2022-0018>.
- Bradlaw, Constanze; Hufeisen, Britta & Nölle-Becker, Stefanie (2022b): Prozesse der Professionalisierung durch die Umsetzung des Sprachenkonzepts an der Europäischen Technischen Universität Darmstadt. Wie das Modell der funktionalen Mehrsprachigkeit umgesetzt werden kann. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 2, 307–330. <https://doi.org/10.48694/ZIF.3521>.
- Braunagel, Katharina (2022): Zum Bildungshintergrund von Geflüchteten aus Eritrea und Somalia. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta & Rosenberg, Peter (Hrsg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten*. Berlin: Peter Lang, 99–134.
- Brizić, Katharina (2016): Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: Ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit. In: Hufeisen, Britta & Baur, Rupprecht S. (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. [2. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 249–264.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

- Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dahm, Rebecca & De Angelis, Gessica (2018): The role of mother tongue literacy in language learning and mathematical learning: is there a multilingual benefit for both? *International Journal of Multilingualism* 15: 2, 194–213. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1359275>.
- Drumm, Sandra (2016): *Sprachbildung im Biologieunterricht*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2013): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. [2. Aufl.]. Seelze: Kallmeyer, 302–307.
- Henning, Ute (2020): *Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit*, TU Darmstadt. <https://10.25534/tuprints-00011907>.
- Henning, Ute & Schlabach, Joachim (2018): Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, Chris & Sablotny, Manfred (Hrsg.): *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99–130.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hofer, Barbara (2015): *On the dynamics of early multilingualism. A psycholinguistic study*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hofer, Barbara (2019): Mehrsprachige Kompetenzen in der Grundschule. In: Herdina, Philip; Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Malzer Papp, Emese (Hrsg.): *Mehrsprachensensibel? Monolinguale Sprachenpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis. Multilingual sensibility? Monolingual policies meet multilingual practice*. Innsbruck: innsbruck university press, 24–39.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 10–15.
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9–18.
- Hufeisen, Britta (2010): Gesamtsprachenkonzept. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 102.

- Hufeisen, Britta (2018a): Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte sprachen-, fächer- und jahrgangsübergreifender Art. In: Melo-Pfeifer & Reimann (Hrsg.): 227–245.
- Hufeisen, Britta (2018b): Models of multilingual competence. In: Bonnet, Andreas & Siemund, Peter (Hrsg.): *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 173–189.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 75–80.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Deutsch und Englisch, Dansk, Fries, Íslenska, Nederlands, Norsk (Bokmål/Nynorsk), Svenska*. [2. Aufl.]. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2018): Themenheft: Gesamtsprachencurriculum und andere sprachen- und fächerübergreifende Ansätze. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2.
- Hufeisen, Britta & Topalovic, Elvira (2018): Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Gessner, Elisabeth; Giambalvo Rode, Jenny & Kuhley, Horst (Hrsg.): *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 15–29.
- Jessner, Ulrike (2001): Drittspracherwerb: Implikationen für einen Sprach- und Unterricht der Zukunft. In: Saxer, Robert & Kuri, Sonja (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck: Studien-Verlag, 54–64.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kärchner-Ober, Renate (2009): *The German language is completely different from the English language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert Dídac (2000): *EuroComRom - die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. [2. Aufl.]. Aachen.
- Kordt, Birgit (2015a): Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 85–106.

- Kordt, Birgit (2015b): Sprachdetektivistische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Englisch: 4*, 4–8.
- Kordt, Birgit (2018): Herausforderungen und Chancen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Fremdsprachenforschung mit Beispielen aus einer Studie zur Umsetzung von EuroComGerm in der Schule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 29: 2*, 147–168.
- Le Pape Racine, Christine (2007): Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung 25*, 156–167. <https://doi.org/10.25656/01:13641>.
- Lüdi, Georges (2018): Das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – 20 Jahre danach. *Babylonia: 3*, 14–20. <http://babylonia.ch/de/archiv/2018/nummer-3/luedi/>.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 826–832.
- Marx, Nicole & Möller, Robert (2019): Die Sieben Siebe für EuroComGerm. In: Fäcke & Meißner (Hrsg.): 340–344.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen 34: 1*, 125–145.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel (Hrsg.) (2018): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2018): Rezeptive Interkomprehension. Entwicklung und Perspektiven. In: Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel (Hrsg.): 187–203.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Riemer, Claudia (2001): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, 376–398.
- Schlabach, Joachim (2017): Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22: 2*, 66–79. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3121/>.

- Schlabach, Joachim (2020): MONI1 Plurilinguale Geschäftskommunikation. In: Kursiša, Anta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Entwicklung von Seminaren in der Germanistik und von studienbegleitenden Kursen*. Helsinki: Helsinki University Library, 101–136. <https://doi.org/10.31885/9789515150097.5>.
- Tafel, Karin (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Vetter, Eva (2009): Mehrsprachigkeit: neue Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrer(innen). In: Polletti, Axel (Hrsg.): *Sprachen als akademische Schlüsselkompetenz? Dokumentation der 25. Arbeitstagung 2008*. Bochum: AKS-Verlag, 147–153.
- Wokusch, Susanne (2011): Objectif : « compétences de communication fonctionnelles ». Quelle place pour l'enseignement disciplinaire des langues étrangères dans le cadre d'une didactique intégrative des langues ? In: Todisco, Vincenzo & Trezzini, Marco (Hrsg.): *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. Zurich, Suisse: Verlag Pestalozzianum, 33–46. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/131>.