

Zagreber Germanistische Beiträge

2024

**MEHRSPRACHIGKEIT
IM BILDUNGSKONTEXT**

HGG.: IRENA HORVATIĆ BILIĆ_MARIJANA KRESIĆ VUKOSAV

ISSN 1330-0946
CODEN ZGBEEY
UDK 803.0+830

33

INHALT

MEHRSPRACHIGKEIT IM BILDUNGSKONTEXT

Irena Horvatić Bilić, Marijana Kresić Vukosav

Mehrsprachigkeit im Bildungskontext: zwischen gesellschaftlicher Realität und individuellen Lernzielen. Einführung in den Themenschwerpunkt 5

Siegfried Gehrman

Wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien zwischen Mehrsprachigkeit und ›English only‹ – ein historischer Sonderfall? 31

Hans-Jürgen Krumm

Sprachenpolitisches Engagement von Deutschlehrkräften als Voraussetzung für gelingende Mehrsprachigkeit in der Schule 53

Mirela Landsman Vinković

Der Fremdsprachenunterricht zwischen ›aufgeklärter Einsprachigkeit‹ und ›aufgeklärter Mehrsprachigkeit‹ 71

Ivana Franić, Andrea-Beata Jelić

Exploring Croatian Adolescents' Multilingual Identity. A Mixed Methods Study 93

Dina Mehmedbegovic-Smith

Parents as Agents of ›Imported Bilingualism‹. Arguing for Two New Concepts for Further Development of the Typology of Bilingual Families 121

Sara Corso

Auf dem Weg zu einem dreisprachigen Interkomprehensionsmodell für Deutsch als Tertiärsprache 143

VARIA

Andrea Leskovec

Das Dazwischen als Ort der Veränderung. Zu Lutz Seilers Roman
Stern 111 169

Iva Barić, Ana Keglević Blažević

Metaphorische Kollokationen mit den Substantiven ›Zahl‹ und
›Nummer‹ – eine korpusgestützte semantische Analyse 189

BESPRECHUNGEN

Csaba Földes, Thorsten Roelcke (Hgg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*.
Berlin, Boston: De Gruyter 2022. 207

TEAM project: *Teacher Education About Multilingualism* 211

Mehrsprachigkeit – Polyphonie. Anlässlich der 19. Jahrestagung der
Franz-Werfel-Stipendiaten in Wien. Hgg. Renata Cornejo, Tamás Lénárt.
Wien: Praesenz Verlag 2024. 218

ZUSAMMENFASSUNGEN / ABSTRACTS /

RÉSUMÉS / SAŽETCI 227



**MEHRSPRACHIGKEIT
IM BILDUNGSKONTEXT**

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 Kommunikationssi-

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-, Migrantensprachen 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 Krajinović: *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 neueingewanderten 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.

Siegfried GehrmanSveučilište u Zagrebu, Centar za njemačke i europske studije,
zgehrmann@unizg.hr

Wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien zwischen Mehrsprachigkeit und ›English only‹ – ein historischer Sonderfall?¹

Einführung

Im Kontext wissenschafts- und schulfremdsprachlicher Entwicklungen in Europa stellt die Republik Kroatien insofern einen Sonderfall dar, als Kroatien aufgrund einer fast vierhundertjährigen Zugehörigkeit zum multilingualen und multikulturellen Staatswesen der Habsburger Monarchie (1527–1918) über eine historisch gewachsene Tradition einer mehrsprachigen Bildung verfügt. Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts sprachen oder verstanden kroatische Intellektuelle Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch – in einigen Landesteilen auch Ungarisch; in den großen Kaffeehäusern in Zagreb lagen wie selbstverständlich Zeitungen in mehreren Sprachen aus und auch im Alltag der Bevölkerung war Mehrsprachigkeit keine Seltenheit, sondern eher die Regel. Und auch für

Der Beitrag geht davon aus, dass eine mehrsprachige Wissenschaft auf Dauer nicht ohne eine mehrsprachige schulische Bildung möglich ist. Auf Basis empirischer Studien untersucht der Beitrag die Potentiale und Hindernisse einer schulischen und wissenschaftssprachlichen Mehrsprachigkeitspolitik in Kroatien. Grundlegend sind hier die Erfahrungen eines historisch mehrsprachigen Landes sowie gesellschafts- und sprachenpolitische Weichenstellungen, die mit darüber entscheiden, ob sich eine mehrsprachige schulische und akademische Bildung in Kroatien durchsetzen kann oder ob sie auf das Konzept des ›English only‹ hinausläuft.

1 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Gehrman und Petravić in kroatischer Sprache: *Razvoj jezika znanosti i stranih jezika u školama u Europi* (2021), auf den sich der vorliegende Aufsatz bezieht.

kroatische Politiker, wie Barišić² über die Einberufung des sogenannten Großen Parlaments im Jahre 1861 berichtet, war die Kenntnis mehrerer Sprachen sozusagen Pflicht: hier vor allem neben Deutsch als Verkehrs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache der Monarchie noch Französisch als Sprache der Diplomatie und Italienisch, das ebenso wie Französisch als bedeutende Bildungs- und Wissenschaftssprache galt. Hinzu kamen noch Latein, das bis Mitte des 19. Jahrhunderts in offiziellem Gebrauch war, sowie die Kenntnis weiterer slawischer Sprachen. Nicht wenige Politiker beherrschten zum damaligen Zeitraum bis zu sieben Sprachen. Von besonderem Gewicht war jedoch Deutsch. Zwischen dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bis Mitte des 19. Jahrhunderts war Deutsch in einigen Landesteilen Unterrichtssprache an kroatischen Schulen. Wer sozial und beruflich in der Monarchie aufsteigen wollte, musste über Deutschkenntnisse verfügen. Diese tiefe Verankerung des Deutschen in Kroatien ist bis heute im kulturellen und sprachlichen Gedächtnis der Bevölkerung präsent.³ Und auch gegenwärtig sind die wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Beziehungen zum deutschsprachigen Raum einschließlich der Schweiz besonders eng und intensiv: Der deutschsprachige Raum ist Hauptziel der Arbeitsmigration aus Kroatien, deutschsprachige Touristen bilden die Hauptsprachgruppe, zwischen deutschen, österreichischen und kroatischen Universitäten herrscht ein reger akademischer Austausch, deutsche und österreichische Unternehmen gehören zu den wichtigsten Investoren in Kroatien. Und noch immer sprechen ca. 33% der Bevölkerung Deutsch als Fremdsprache.⁴

Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten, dass sich diese Tradition einer historisch mehrsprachigen Region mit starkem Bezug zu Deutsch auch im Bildungs- und Wissenschaftssystem des Landes widerspiegelt. Dem steht allerdings entgegen, dass es oft kleinere Sprachgemeinschaften mit einem geringen Verbreitungsgrad ihrer Landessprachen sind, die von einer mehrsprachigen Bildung absehen und aufgrund der weltweiten Verbreitung von Englisch als dominanter Verkehrssprache in fast allen international wichtigen Domänen fast ausschließlich auf Englisch als ver-

2 Barišić: *Sprachzwangslage der Wissenschaft*.

3 Zur historischen Bedeutung von Deutsch in Kroatien vgl. Gehrmann/Petravić: *Deutsch in Kroatien*; Häusler: *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien*; Žepić: *Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien* sowie das *Handbuch deutscher historischer Buchbestände in Europa*, Bd. 9.

4 Rončević: *Njemacki jezik*.

pflichtend zu erlernende Fremdsprache setzen.⁵ Eine solche Strategie hat nicht nur gegenüber dem Erlernen weiterer Fremdsprachen eine bessere Kosten-Nutzen-Bilanz in Bezug auf Reichweiten- und Kommunikationsvorteile, sondern sie ist auch im Kontext einer sprachlich anglophonen Globalisierung mit den USA als Zentrum Garant der Teilhabe an weltweiten Entwicklungen und erhöht kommunikativ die internationale wirtschaftliche Anschluss- und Konkurrenzfähigkeit des eigenen Landes. Dies gilt noch einmal verstärkt für den Bereich der Wissenschaft, wo es in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen Disziplinen geradezu zu einem Sprachwechsel in Richtung Englisch als einziger globalen Wissenschaftssprache gekommen ist. Da insbesondere kleinere Sprachgemeinschaften nicht über genügend Mittel verfügen, ausreichende wissenschaftliche Literatur in ihrer eigenen Landessprache zur Verfügung zu stellen, greifen sie auch hier in der Regel auf Englisch als Sprache mit dem weltweit größten wissenschaftlichen Literaturkorpus zurück, während die Literaturkorpora in anderen Sprachen immer weniger Berücksichtigung finden.

Der vorliegende Beitrag untersucht vor diesem Hintergrund die wissenschafts- und schulfremdsprachlichen Entwicklungen in Kroatien. Beide Bereiche, Universität und Schule, bilden sprachenpolitisch eine Einheit. Eine mehrsprachige Wissenschaft ist auf Dauer ohne eine mehrsprachige schulische Bildung nicht möglich, wie auch umgekehrt das Konzept des ›English only‹ in Forschung und akademischer Lehre einer entsprechenden englischsprachigen, schulischen Grundlegung bedarf, um auf einem angemessenen wissenschaftssprachlichen Niveau an der Universität umgesetzt werden zu können. Es ist deshalb zu erwarten, dass von einer anglophonisierten Wissenschaft erheblicher Druck ausgeübt wird, die schulfremdsprachliche Bildung in diesem Sinn zu verändern und den Englischunterricht zu Lasten aller anderen Fremdsprachen zu priorisieren.

Der Beitrag ist in vier Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt beschreibt anhand empirischer Untersuchungen zur Sprachverteilung in kroatischen wissenschaftlichen Zeitschriften in den Jahren 1910–2010 wissenschaftssprachliche Entwicklungen mit einer starken Tendenz zum Konzept des ›English only‹. Im Mittelpunkt stehen hier die Antriebskräfte dieser Entwicklung. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit den Perspektiven wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit im Zustand ihrer gegenwärtigen Anglophonisierung. Ein dritter Abschnitt geht kurz auf schulfremdsprach-

5 Vgl. exempl. Gerhards: *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa*, S. 194–196; Haarmann: *Englisch, Network Society und europäische Identität*, S. 168; Van Parijs: *Sprachengerechtigkeit für Europa und die Welt*, S. 200–204.

liche Entwicklungen in Kroatien ein, die die Basis für eine anglophonisierte oder mehrsprachige Wissenschaftspolitik bilden. Der Schlussteil versucht eine gesellschafts- und kulturpolitische Kontextualisierung dieser Entwicklungen zu skizzieren. Diese ist deshalb von Belang, weil sprachenpolitische Fragen auf gesellschafts- und kulturpolitischen Entscheidungen beruhen, die wesentlich mit darüber entscheiden, welche sprachenpolitische Szenarien sich letztlich durchsetzen oder aufgegeben werden.

1. Mehrsprachigkeit in der kroatischen Wissenschaft – ein Auslaufmodell?

Auf den ersten Blick verhalten sich kroatische WissenschaftlerInnen nicht anders als WissenschaftlerInnen aus anderen europäischen Ländern. Auch sie wechseln ins Englische als Wissenschaftssprache und erhoffen sich von dieser Sprachumstellung globale Reichweiten- und Kommunikationsvorteile und, da sie Teil der weltweit größten anglophonen Wissenschaftsgemeinschaft werden, auch internationale Rezeptions- und Reputationsgewinne.

Die Forschungen von Ivana Rončević über die Sprachenverteilung in kroatischen wissenschaftlichen Zeitschriften in den Jahren 1910–2010 liefern hierzu ein differenziertes Bild.⁶ Untersucht wurden in sechs Zeitabschnitten die Wissenschaftsbereiche Biomedizin/Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften und hier: die Sprachenanteile in den Kategorien Artikel, Zusammenfassungen und Zitierungen. Die nachfolgenden Angaben beschränken sich auf den Untersuchungszeitraum 1950–1963 und auf das Jahr 2010. Die Untersuchungen ergaben folgende Ergebnisse:

1. In den biomedizinischen und naturwissenschaftlichen Zeitschriften⁷ hat sich der globale Trend des ›English only‹ fast vollständig durchgesetzt.

6 Die historisch angelegte empirische Studie von Rončević (*Njemački jezik*) über die Sprachverteilung in kroatischen wissenschaftlichen Zeitschriften ist die erste und bisher einzige Untersuchung hierzu in Kroatien; ihr kommt deshalb eine für die wissenschaftssprachliche Forschung in Kroatien grundlegende Bedeutung zu. Vgl. hierzu auch die immer noch grundlegenden Studien von Skudlik (1990) über Deutsch und Englisch als Wissenschaftssprache in der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft auf Basis der Auszählung der Anteile der Sprachen an Titeln wissenschaftlicher Zeitschriften auf Basis des US-amerikanischen Dokumentationsdienstes *Current Contents* sowie von Ammon (1991) über die internationale Stellung der deutschen Sprache in Tourismus, Medien, DaF außerhalb des deutschsprachigen Raums, Politik, internationalen Wirtschaftsbeziehungen und in der wissenschaftlichen Kommunikation.

7 »Collegium Anthropologicum«: 1977, 1990, 2010; »Croatian Medical Journal«: 1992, 2010; »Croatica Chemica Acta«: 1927, 1934, 1956, 1970, 1990, 2010; »Liječnički vjesnik«: 1910,

Alle anderen Fremdsprachen kommen im Untersuchungsjahr 2010 so gut wie nicht mehr vor und auch die Landessprache wurde aus diesem Wissenschaftsbereich weitgehend verdrängt. Die Sprachenanteile verteilen sich im Jahr **2010** wie folgt:⁸ *Artikel* – 87,6% Englisch, 12,4% Kroatisch, 0% Deutsch und Französisch; *Zitierungen* – 90,7% Englisch, 3,8% Kroatisch, 1,2% Deutsch, 0,8% für Französisch, Italienisch und Spanisch zusammen, 0,8% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens, 2,7% andere Sprachen; *Zusammenfassungen* – 57,4% Englisch, 42,6 % Kroatisch, 0% Deutsch und Französisch. In den Jahren **1950 bis 1956** lag der Sprachenanteil bei den *Artikeln*: 67,1% Kroatisch, 21,1% Englisch, 4,6% Deutsch, 0% Französisch, 7,2% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens; bei den *Zitierungen*: 34,7% Englisch, 33,6% Deutsch, 13,1% Kroatisch, 10,9% für Französisch, Italienisch und Spanisch, 7,6% andere Sprachen; bei den *Zusammenfassungen*: 51% Englisch, 29,9% Kroatisch, 10,2% Französisch, 6,8% Deutsch, 2% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens.

2. Auch in den sozialwissenschaftlichen Zeitschriften⁹ ist eine erhebliche Steigerung des Englischanteils festzustellen, aber Kroatisch bleibt noch die vorherrschende Wissenschaftssprache, während Deutsch auf geringem Niveau in den drei Untersuchungskategorien vorhanden ist. Eine Ausnahme bildet der Bereich der Zusammenfassungen. Hier ist eine deutliche Steigerung des Deutschanteils gegenüber früheren Jahren festzustellen. Andere Fremdsprachen kommen dagegen als Wissenschaftssprachen so gut wie nicht mehr vor. Nur bei den Zusammenfassungen sind sie noch minimal vertreten. Es scheint sich daher in den sozialwissenschaftlichen Zeitschriften eine Entwicklung hin zu einer nationalsprachigen-englischen Zweisprachigkeit abzuzeichnen. Die Sprachenanteile verteilen sich im Jahr **2010** wie folgt (ebd., S. 94, 95, 103): *Artikel* – 70,3% Kroatisch, 29% Englisch, 0,7% Deutsch, 0% Französisch, Italienisch und Spanisch; *Zitierungen* – 60,8% Englisch, 28,7% Kroatisch, 3,8% Deutsch, 1,9% für Französisch, Italienisch und Spanisch, 3,8% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens, 1% andere Sprachen; *Zusammenfassungen* – 40,2% Kroatisch, 40,2% Englisch, 19,7% Deutsch, 0% Französisch. In den Jahren **1950–1963** lag der Sprachanteil bei den *Artikeln*: 86,3% Kroatisch, 0% Englisch, 0% Deutsch, 0% Französisch,

1930, 1950, 1970, 1990, 2010; »Periodicum Biologorum«: 1910, 1936, 1950, 1970, 1990, 2010 (Rončević: *Njemački jezik*, S. 88).

8 Vgl. ebd., S. 91, 92, 100.

9 »Arhivski vjesnik«: 1910, 1934; »Društvena istraživanja«: 1992, 2010; »Ekonomski pregled«: 1935, 1950, 1970, 1990, 2010; »Napredak«: 1910, 1935, 1950, 1970, 1991, 2010; »Sociologija prostora«: 1963, 1970, 1990, 2010; »Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu«: 1948, 1953, 1970, 1990, 2010 (Rončević: *Njemački jezik*, S. 89).

Italienisch und Spanisch, 13,7% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens; bei den *Zitierungen* – 53,3% Kroatisch, 10,2% Englisch, 10,6% Deutsch, 11% für Französisch, Italienisch und Spanisch, 14,9% andere Sprachen; bei den *Zusammenfassungen* – 42,9% Englisch, 17,1% Französisch, 5,7% Deutsch, 0% Kroatisch, 34,3% Russisch.

3. In den geisteswissenschaftlichen Zeitschriften¹⁰ ist dagegen noch die größte Sprachenvielfalt festzustellen. In den Kategorien Artikel und Zitierungen ist im Untersuchungsjahr 2010 Kroatisch die führende Wissenschaftssprache, gefolgt von Englisch und mit Abstand Deutsch (Artikel), während im Bereich Zitierungen der Unterschied zwischen Englisch und Deutsch mit etwas mehr als 3% nur gering ausfällt. Im Bereich Zusammenfassungen liegt Englisch noch vor Kroatisch. Andere Fremdsprachen sind dagegen nennenswert nur in den Bereichen Zitierungen und Zusammenfassungen vertreten, bei den Artikeln liegt ihr Anteil bei 0%. Auch in den geisteswissenschaftlichen Zeitschriften scheint sich daher die Tendenz einer nationalsprachigen-englischen Zweisprachigkeit abzuzeichnen, wenn auch Deutsch als eine noch wichtige Wissenschaftssprache angesehen wird und der Sprachanteil von Deutsch auf einem relativen stabilen Niveau verblieben ist. Die Sprachenaufteilung ist im Jahr **2010** wie folgt (ebd., S. 98, 99, 105): *Artikel* – 72,1% Kroatisch, 17,4% Englisch, 9,3% Deutsch, 0% Französisch, Italienisch und Spanisch, 1,2% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens; *Zitierungen* – 55% Kroatisch, 14,2% Englisch, 11,9% Deutsch, 7,8% für Französisch, Italienisch und Spanisch, 7% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens, 4% andere Sprachen; *Zusammenfassungen* – 42,6% Englisch, 37,4% Kroatisch, 8,9% Französisch, 8,4% Deutsch, 0,5% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens. In den Jahren **1950–1958** lag der Sprachanteil bei den *Artikeln*: 88,9% Kroatisch, 0% Englisch, 0% Deutsch, 2,2% für Französisch und Italienisch, 6,7% Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens, 2,2% für Latein und Russisch; bei den *Zitierungen* – 52% Kroatisch, 19,9% Deutsch, 12,3% für Französisch, Italienisch und Spanisch, 2,1% Englisch, 13,6% andere Sprachen; bei den *Zusammenfassungen* – 62,8% Französisch, 16,3% Deutsch, 14% Englisch; 2,3% Kroatisch, 4,7% für Latein und Russisch.

Fasst man die Untersuchungsergebnisse von Rončević knapp zusammen, zeigt sich eine deutliche Tendenz der Zunahme von Englisch als wis-

10 »Filologija«: 1957, 1970, 1990, 2010; »Historijski zbornik«: 1950, 1970/71, 1990, 2010; »Radovi Instituta za povijest umjetnosti«: 1972, 1990, 2010; »Synthesis Philosophica«: 1986, 1990, 2010; »Vjesnik Arheološkog muzeja u Zagrebu«: 1910/11, 1935, 1958, 1970, 1990, 2010; »Vjesnik za arheologiju i povijest dalmatinsku«: 1911, 1930/34, 1950/51, 1979, 1990, 2010 (Rončević: *Njemački jezik*, S. 89).

senschaftlicher Publikationssprache. Kroatisch ist zwar noch als führende Publikationssprache vorhanden, aber ihr Anteil sinkt stetig, während der Anteil an englischsprachigen Publikationen steigt. Deutsch wird in den sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Zeitschriften in den Bereichen Artikel, Zitierungen und Zusammenfassungen noch als eine relevante Wissenschaftssprache eingeschätzt, während alle anderen Fremdsprachen kaum eine Rolle spielen bzw. in geringem Ausmaß in den geisteswissenschaftlichen Zeitschriften vertreten sind. In den biomedizinischen und naturwissenschaftlichen Zeitschriften hat sich dagegen das Konzept des ›English only‹ durchgesetzt.

Einer der stärksten Antriebsfaktoren dieser Entwicklung ist wie in anderen europäischen Ländern die Impact-Orientierung der kroatischen Wissenschaft bzw. die Orientierung an anglophonen Internationalisierungsmodellen. Für alle Wissenschaftsbereiche liegen in Kroatien Verordnungen zur Wahl in einen wissenschaftlichen Rang vor, die eine bestimmte Anzahl von Aufsätzen in A1-Zeitschriften vorschreiben, um einen bestimmten wissenschaftlichen Rang zu erreichen. Als Basis hierfür dient die Hierarchisierung von Zeitschriften nach der Höhe ihres Impacts, wie er in den englischsprachig dominierten Zeitschriftendatenbanken wie der des *Web of Science* ermittelt wird. Da die Höhe des erreichten Impacts karriererelevant ist und als Maß für die wissenschaftliche Qualität von wissenschaftlichen Arbeiten und Forschenden angesehen wird, ist damit mehr oder weniger schon festgelegt, in welcher Sprache und in welchen Zeitschriften kroatische WissenschaftlerInnen aufgefordert werden zu publizieren. Dies sind englischsprachige, vorzugsweise US-amerikanische Zeitschriften, weil sie aufgrund der Größe des anglophonen Zeitschriftenmarkts, des Status von Englisch als Weltwissenschaftssprache und der dadurch bedingten globalen Rezeptions- und Zitierfähigkeit in der Regel über den höchsten Impact verfügen. Die in den Geisteswissenschaften noch mögliche Publikation in den großen Weltsprachen wird durch diese Impact-Orientierung des kroatischen Wissenschaftssystems geradezu konterkariert und in Richtung Englisch als Wissenschaftssprache gelenkt. Es ist daher zu erwarten, dass auch in den Geisteswissenschaften die englischsprachigen Publikationen zulasten anderer Fremdsprachen einschließlich Kroatisch als Muttersprache in Zukunft zunehmen werden.¹¹

11 Zur Lenkungsfunktion des Impacts bei der Durchsetzung von Englisch als globaler Wissenschaftssprache und der mit dem ›English only‹-Konzept einhergehenden Hierarchisierung von Wissenschaftskulturen vgl. exempl. Gehrmann: *Die Kontrolle des Fluiden*; ders.: *Braucht Wissenschaft Mehrsprachigkeit?*; Mittelstraß/Trabant/Fröhlicher: *Wissenschaftssprache*; Thielmann: *Ist die Anglophonisierung der europäischen Wissenschaft ein Problem?*; Trabant: *Sprachdämmerung*.

Bezogen auf die Internationalisierung der akademischen Lehre sind ähnliche Entwicklungen festzustellen. Auch hier wird die Internationalisierung mit Englisch als Wissenschaftssprache gleichgesetzt. In der Regel sind alle internationalen Studiengänge an kroatischen Universitäten englischsprachig ausgerichtet.¹² Und auch in der grundständigen akademischen Lehre, die an verschiedenen Fakultäten einzelne, fachbezogene fremdsprachliche Lehrveranstaltungen umfasst, finden diese durchweg auf Englisch statt. Andere Sprachen wie Deutsch tauchen zwar hin und wieder außerhalb der Philologien in einigen wenigen Fachseminaren als Unterrichtssprache auf, bilden aber die Ausnahme.

Sollte sich diese Entwicklung verstetigen, wäre in naher Zukunft nicht nur die noch vorhandene Mehrsprachigkeit in Teilen des kroatischen Wissenschaftssystems bedroht, sondern auch Kroatisch als Wissenschaftssprache. Wie das Beispiel der Niederlande zeigt, führt der Abbau der Mehrsprachigkeit zunächst zu einer nationalsprachigen-englischen Zweisprachigkeit, um dann im Konzept des ›English only‹ zu enden. Andere Fremdsprachen einschließlich der Muttersprache werden in diesem System nicht mehr benötigt.¹³

2. Mehrsprachigkeitspotentiale in der kroatischen Wissenschaft

Dass es zu dieser zuletzt genannten Entwicklung im kroatischen Wissenschaftssystem bislang noch nicht gekommen ist, liegt zum einen daran, dass kroatische WissenschaftlerInnen offenbar (noch) nicht bereit sind, die eigene Wissenschaftssprache als Sprache wissenschaftlicher Publikation und Kommunikation preiszugeben und durch Nichtverwendung ihre allmähliche Wissenschaftsuntauglichkeit zu riskieren. Zum anderen ist man sich insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen bewusst, welche Verluste an wissenschaftlichen Ressourcen, Quellen und Erkenntnissen mit der völligen Aufgabe wissenschaftssprachlicher Mehrsprachigkeit einhergehen würden.¹⁴ Die Erhaltung wissenschaftssprachlicher Mehrsprachigkeit bleibt daher in gewissen Umfang auch weiterhin ein Ziel der kroatischen

12 Eine Ausnahme bildet das Medizinstudium an der Universität Osijek, das ab Wintersemester 2021/22 auch auf Deutsch angeboten wird. Eine weitere Ausnahme war in der Vergangenheit der deutsch-englische einjährige, internationale Masterstudiengang ›Management und Beratung für Europäische Bildung / Management and Counselling in European Education‹, ein Joint Degree der Universitäten Zagreb / Fakultät für Lehrerbildung und Münster / Fachbereich für Erziehungswissenschaft (2009–2013).

13 Zu den wissenschaftssprachlichen Entwicklungen in den Niederlanden vgl. *Sprache*; Kirchner: *Spricht Holland bald nur noch Englisch?*

14 Vgl. Barišić: *Sprachzwangslage der Wissenschaft*.

Wissenschaft. Dies gilt vor allem für Deutsch als Wissenschaftssprache, betrifft aber auch andere, in Kroatien noch geläufige Wissenschaftssprachen.

Vor diesem Hintergrund ist auch das System des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts an kroatischen Hochschulen zu sehen. Dieses System dient dazu, die Studierenden für einzelne Fremdsprachen zu qualifizieren, von denen angenommen wird, dass sie für bestimmte wissenschaftliche Disziplinen und berufliche Qualifikationen von Bedeutung sind. In der absolut überwiegenden Anzahl handelt es sich hierbei um Englisch-Fachsprachenkurse. Zwar werden auch andere Fremdsprachen angeboten – hier wiederum in der Mehrheit Deutschkurse –, die aber gegenüber dem Englischen nur von einem Bruchteil der Studierenden nachgefragt werden, was in Zukunft dazu führen könnte, das Fachsprachenangebot immer weiter einzuengen oder auch einzelne Fremdsprachen abzuschaffen. Beispielhaft sei für das gegenwärtige System des fremdsprachlichen Fachunterrichts im Folgenden auf das Fachsprachenangebot an vier Fakultäten der Universität Zagreb hingewiesen, die mit ca. 70.000 Studierenden, 31 Fakultäten und 3 Akademien die bei weitem größte und forschungsstärkste Universität in Kroatien ist. Philosophische Fakultät / Zentrum für Fremdsprachen – Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch; Ökonomische Fakultät – Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch; Fakultät für Kroatische Studien – Englisch, Deutsch, Französisch, Koreanisch; Fakultät für Maschinenbau und Schiffsbau – Englisch, Deutsch; Juristische Fakultät – Englisch, Deutsch, Französisch.

Insgesamt betrachtet gibt es an den Universitäten in Kroatien trotz des Primats des Englischen als Wissenschaftssprache eine gegenüber wissenschaftssprachlicher Mehrsprachigkeit durchaus unterstützende Haltung. Räume für die Förderung einer wissenschaftssprachlichen Mehrsprachigkeit ergeben sich vor allem an den schon vorhandenen Linien der Mehrsprachigkeit. Diese gilt es durch bildungspolitische Maßnahmen zu stärken und in die Strategie einer mehrsprachigen Wissenschaft einzubinden. Hierzu gehören: die Förderung der Mehrsprachigkeit der Studierenden durch eine Ausweitung von Fremdsprachenkursen in allen Fakultäten als studienbegleitende Lehrveranstaltungen mit anzurechnenden ECTS-Punkten, die vermehrte Einbeziehung nicht englischsprachiger Lehrveranstaltungen in die Studienprogramme, die Entwicklung internationaler Studiengänge in mehreren Fremdsprachen, die Zulassung der Landessprache und je nach Bedarf auch anderer Fremdsprachen als Englisch auf internationalen Konferenzen in Kroatien – auch um den Preis des Einsatzes von SimultandolmetscherInnen, die Erhaltung und Förderung der Landessprache und weiterer Fremdsprachen als wissenschaftliche und karriererelevante Publikationssprachen sowie insgesamt die Ausar-

beitung einer mehrsprachigen Internationalisierungsstrategie. Hierzu bedarf es besonders auf der Ebene der Fakultäten zielgerichteter Anstrengungen, damit Internationalisierung nicht mit Englischsprachigkeit gleichgesetzt und auf diese reduziert wird, eine Tendenz, die sich an Universitäten europaweit immer mehr durchzusetzen beginnt.¹⁵

Generell aber wäre anzustreben, die Impact-Bewertung wissenschaftlicher Leistungen auf Basis englischsprachiger Zitationsdatenbanken und die damit einhergehenden Steuerungsimpulse in Richtung einer durchgängig anglophonisierten Wissenschaft wieder abzubauen. Dies ist jedoch insbesondere von kleineren Sprachgemeinschaften allein nicht zu leisten. Hierzu bedarf es vielmehr Lösungen auf europäischer Ebene, die – wie etwa der Aufbau mehrsprachiger europäischer Publikationsdatenbanken – den verschiedenen Landessprachen wieder mehr Raum als Sprachen wissenschaftlicher Publikationen geben würden.

3. Mehrsprachigkeit im kroatischen Schulsystem

Die nachfolgenden Anmerkungen beziehen sich ausschließlich auf die achtjährige kroatische Pflichtschule (›osnovna škola‹). Hier zeigen die Zahlen scheinbar ein eindeutiges Bild: Englisch ist die absolut dominierende Fremdsprache, alle anderen Fremdsprachen sind bis auf Deutsch in der Pflichtschule so gut wie verschwunden. Vorauszuschicken ist, dass mit der ersten Fremdsprache obligatorisch ab Klasse 1 des Primarbereichs begonnen wird, während die zweite Fremdsprache ausschließlich ein Wahlfach ab Klasse 4 ist, also auch abgewählt werden kann. Die Sprachenfolge selbst ist offen, sodass es im Prinzip jeder Schule offensteht, mit welcher Fremdsprache als Schuleingangssprache begonnen wird. Im Folgenden die Zahlen zu den Jahrgängen 2018/19 bis 2021/22.¹⁶

2018/19: Von der Gesamtkohorte aller SchülerInnen in der **ersten Klasse** erlernten Englisch 91,82%, Deutsch 9,131%, Italienisch 0,904%,

15 Vgl. exempl. Fandrych/Sedlaczek: »I need German in my life«; Koreik: *Mehrsprachigkeit*.

16 Die statistischen Angaben stammen aus dem kroatischen Staatlichen Statistikamt (Državni zavod za statistiku) und dem Ministerium für Wissenschaft und Bildung der Republik Kroatien (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Sektor za unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja). Die Daten zur zweiten Fremdsprache wurden aufgrund der vorliegenden offiziellen statistischen Angaben errechnet, denn diese Zahlen werden in den relevanten Statistiken nicht gesondert dargestellt. Eine ausführliche Darstellung der schulfremdsprachlichen Entwicklung in Kroatien, allerdings nur in kroatischer Sprache, findet sich bei Gehrmann/Petravić: *Razvoj jezika znanosti i stranih jezika u školama u Europi*.

Französisch 0,123% und Spanisch 0,005%; **ab Klasse 4** entschieden sich von der Gesamtkohorte für die zweite Fremdsprache als Wahlfach für Englisch 5,891%, Deutsch 42,112%, Italienisch 9,833%, Französisch 1,4% und für Spanisch 0,218%.

2019/20: Von der Gesamtkohorte aller SchülerInnen in der **ersten Klasse** erlernten Englisch 91,957%, Deutsch 8,921%, Italienisch 1,097%, Französisch 0,157% und Spanisch 0%; **ab Klasse 4** entschieden sich von der Gesamtkohorte für die zweite Fremdsprache als Wahlfach für Englisch 7,205%, Deutsch 40,819%, Italienisch 9,174%, Französisch 1,544% und für Spanisch 0,24%.

2020/21: Von der Gesamtkohorte aller SchülerInnen in der **ersten Klasse** erlernten Englisch 80,649%, Deutsch 8,153%, Italienisch 0%, Französisch 0,222% und Spanisch 0%; **ab Klasse 4** entschieden sich von der Gesamtkohorte für die zweite Fremdsprache als Wahlfach für Englisch 6,14%, Deutsch 31,139%, Italienisch 10,071%, Französisch 0,694% und für Spanisch 0,17%.

2021/22: Von der Gesamtkohorte aller SchülerInnen in der **ersten Klasse** erlernten Englisch 89,422%, Deutsch 9,038%, Italienisch 1,041%, Französisch 0,183% und Spanisch 0%; **ab Klasse 4** entschieden sich von der Gesamtkohorte für die zweite Fremdsprache als Wahlfach für Englisch 5,927%, Deutsch 24,538%, Italienisch 7,398%, Französisch 0,942% und für Spanisch 0,183%. Diese Daten zeigen, dass nur 38,988% der SchülerInnen eine zweite Fremdsprache wählen und mehr als 60% der SchülerInnen während der Pflichtschule die Möglichkeit der Entwicklung einer echten Mehrsprachigkeit mit zwei Fremdsprachen nicht wahrnimmt.

Auffällig ist die große Zahl von Pflichtschulabgängern, die in den angeführten vier Jahrgängen keine zweite Fremdsprache erlernt und sich stattdessen für ein anderes Wahlfach entschieden haben, insgesamt eine Steigerung von 40% auf mehr als 60% im zuletzt genannten Jahrgang. Deutsch konnte und kann zwar noch seine Stellung als zweite Fremdsprache nach Englisch halten, aber auch hier mit weitem Abstand zu Englisch und mit kontinuierlich abnehmender Tendenz. Für Französisch und Spanisch, die sich insgesamt auf einem äußerst niedrigen Niveau bewegen, verringert sich die Quote in dem angegebenen Zeitraum nochmals, für Italienisch ist dagegen für 2020/2021 ein geringfügiger Zuwachs von 0,897% zu verzeichnen.

Diese hohe Anzahl von SchülerInnen in den Klassen 4–8 ohne eine zweite Fremdsprache stellt die Umsetzung des Konzepts der europäischen Mehrsprachigkeit mit dem verpflichtenden Erlernen von zwei Fremdsprachen während der Pflichtschulzeit zunehmend in Frage. Vor allem zwei Ursachen sind hier zu nennen. Dies ist zum einen, bezogen auf Kroatien, der

Status der zweiten Fremdsprache als Wahlfach, der offenbar dazu geführt hat, dass das Lernziel des Erwerbs von zwei Fremdsprachen während der Pflichtschulzeit von fast 2/3 der SchülerInnen nicht mehr erreicht wird. Zum anderen zeigt sich hier ganz allgemein ein grundsätzlicher Einstellungswandel zum schulischen Fremdspracherwerb, der europaweit festzustellen ist. Fremdsprachen werden jetzt nicht mehr, wie die Eurobarometer-Umfrage der Europäischen Kommission *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen* aus dem Jahre 2012 und die Eurydice Berichte der Europäischen Kommission *Schlüsselszahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa* aus den Jahren 2012 und 2017 belegen, um ihrer selbst willen erlernt oder um über eine mehrsprachige Bildung andere Kulturen oder Menschen aus anderen Sprachgemeinschaften kennenzulernen, sondern – ähnlich wie im Bereich der Wissenschaft – in erster Linie hinsichtlich Reichweite, Kommunikationspotential und Verwertbarkeit für einen internationalen Arbeitsmarkt. Ein solcher ökonomisch situierter Spracherwerb läuft automatisch auf Englisch als Sprache des Weltmarktes hinaus. Das Erlernen weiterer Sprachen, die im Verhältnis zur eingesetzten Lernzeit und zu den aufgewendeten Geldmitteln weitaus weniger Rendite abwerfen, macht unter diesem Aspekt wenig Sinn. Weder verfügen sie über das Prestige des Englischen als Weltsprache, noch ermöglichen sie Teilnahme an den höheren und international wichtigen Diskursen, die global auf Englisch abgehandelt werden.

Vor diesem Hintergrund verhalten sich die kroatischen SchülerInnen bzw. die Eltern, die maßgeblich die Fremdsprachenentscheidung ihrer Kinder mitbestimmen, hinsichtlich der Sprachenwahl in der Pflichtschule durchaus ›europakompatibel‹. Eher verwunderlich ist, dass Deutsch in Relation zu Französisch, Italienisch oder Spanisch immer noch eine stark nachgefragte Fremdsprache in der kroatischen Pflichtschule ist. Dies könnte ein starker Beleg dafür sein, dass kulturelle Faktoren trotz der vorherrschenden ökonomischen Einstellung zum Fremdsprachenerwerb für die Wahl einer Fremdsprache eine gewichtige Rolle spielen, hier allerdings mit der Einschränkung, dass sie zugleich auch mit wirtschaftlichem Nutzen für die Lernenden verbunden sind. Dies ist für Deutsch als Fremdsprache in Kroatien der Fall. Aufgrund der jahrhundertelangen Zugehörigkeit Kroatiens zur Habsburger Monarchie mit Deutsch als Bildungs-, Verkehrs- und Wissenschaftssprache und der intensiven wirtschaftlichen Verbindungen Kroatiens zum deutschsprachigen Raum verfügt Deutsch sowohl über ökonomische als auch über erhebliche kulturelle Nützlichkeitspotentiale. Fremdsprachen wie Französisch und Spanisch, die zwar kulturell, politisch und ökonomisch von der Wirtschaftskraft ihrer Sprachgemeinschaften und von der Größe ihrer Sprecherzahl als Mutter- und Fremdsprache von Be-

deutung sind, für den kroatischen Arbeitsmarkt aber keine große Relevanz haben und in keiner direkten Beziehung zum Kulturraum Kroatien stehen, verlieren hingegen als Schulfremdsprachen in der Pflichtschule zunehmend an Gewicht und verschwinden allmählich von der Studentafel oder werden in der Pflichtschule erst gar nicht angeboten. Italienisch als historische Minderheitensprache in den Küstengebieten des Landes und als Zweitsprache in der Region Istrien ist von dieser Entwicklung weniger betroffen. Darüber hinaus ist Italienisch auch gegenwärtig für den Tourismus in Dalmatien und Istrien von Bedeutung und wird noch in größerer Anzahl als zweite Fremdsprache in den Küstengebieten unterrichtet.

Das kroatische Beispiel zeigt jedoch auch, dass diese Entwicklung nicht zwangsläufig ist und an welchen Punkten eine mehrsprachigkeitsfördernde Schulfremdsprachenpolitik ansetzen kann. Beispielhaft hierfür stehen eine Reihe von Initiativen und Projekten, die sich in den letzten 20 Jahren herausgebildet haben und erfolgreich umgesetzt wurden. Diese waren und sind auf die folgenden, für die Förderung schulischer Mehrsprachigkeit zentralen Bereiche gerichtet und betreffen:

1. den Aufbau einer interkulturellen Fremdsprachenlehrerbildung sowie die Stärkung des Kulturlernens im Fremdsprachenunterricht, um Alteritätserfahrungen und das Verstehen anderer Kulturen zu ermöglichen, was durch Englisch allein nicht geleistet wird;¹⁷ insbesondere auf der Ebene der Kultur entfällt die kommunikative Hierarchisierbarkeit von Sprachen, wie sie dem Primat von Englisch als Schulfremdsprache zugrunde liegt;
2. die Ausarbeitung von mehrsprachigkeitsfördernden Elementen in den schulfremdsprachlichen Curricula, hier vor allem in Richtung interkultureller Kompetenzen und eines vernetzten fremdsprachliches Lernen, in dem die verschiedenen Fremdsprachen nicht mehr voneinander isoliert, sondern aufeinander bezogen erlernt und unterrichtet werden;¹⁸

17 Hier ist vor allem der Aufbau und die Fortentwicklung eines neuen Lehrstuhls für Deutschlehrerbildung – interkulturelle Germanistik in den 2000er Jahren an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb für die Deutschlehrerbildung an Pflichtschulen für Klassen 1–8 zu nennen, in dem erstmals eine umfangreiche interkulturelle Bildung einschließlich Lehrveranstaltungen zur Sprachenpolitik in Europa grundgelegt wurde.

18 Vgl. Petravić: *Mehrsprachigkeit als Bildungsziel* und *Mehrsprachigkeit als curriculares Bildungsziel*. – Im Rahmen einer Curriculumreform wurden 2019 neue Fachcurricula für die einzelnen sprachlichen Fächer verabschiedet, in denen Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität erstmals explizit als allgemeine Lernziele des Fremdsprachenunterrichts für die Pflichtschule hervorgehoben wurden; ebenso die Curriculum-Domänen: kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und selbständiges Lernen. Neu war, dass sich in den methodisch-didaktischen Empfehlungen für jede Fremdsprache erstmals konkretere Hinweise für eine curriculare

3. die Forderung, entsprechend den Empfehlungen der Europäischen Union die zweite Fremdsprache als obligatorisches Fach in der kroatischen Pflichtschule einzuführen und die Fremdsprachenangebote insgesamt auszuweiten und an den regionalen Bedarf des Landes anzupassen;
4. Öffentlichkeitsarbeit und projektorientierte Zusammenarbeit mit bildungs- und sprachenpolitischen Entscheidungsträgern und Sprachmittlern in Kroatien, hier vor allem auf der Ebene der FremdsprachenlehrerInnenverbände, der fremd- und muttersprachlichen Lehrstühle in Kroatien, der medialen Darstellung und Verbreitung, der kroatischen Bildungspolitik und in Kooperation mit ausländischen Kulturinstituten und Botschaften;
5. die Internationalisierung der Sprachenfrage in Form von Projekten und Konferenzen zu den Perspektiven einer mehrsprachigen schulischen Bildung in unterschiedlichen europäischen Ländern, um Vergleiche herstellen zu können und gemeinsam an der Entwicklung von Strategien einer mehrsprachigen schulischen Bildung zu arbeiten.¹⁹

Wegweisend war hier die *Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit* aus dem Jahr 2002, in der die oben angegebenen Punkte als strategische Ziele einer Mehrsprachigkeitspolitik benannt und für eine breite Öffentlichkeit ausgearbeitet und medial kommuniziert wurden.²⁰ Diese Resolution war insofern erfolgreich, als sie handlungsanleitend realisierbare Schwerpunkte für eine mehrsprachigkeitsorientierte Schulfremdsprachenpolitik formulierte, an denen in den nächsten Jahren weiter gearbeitet werden konnte. Als Ergebnisse dieser kontinuierlichen Arbeit kann festgehalten werden, dass es gelang, die Sprachenfolge in der Pflichtschule offenzuhalten und zwar gegen die Tendenz, wie noch Anfang der 2000er Jahre zu befürchten war, sie auf Englisch als Schuleingangssprache festzuschreiben; dass mehr-

Mehrsprachigkeit wiederfanden, in denen das fremdsprachliche Lernen in Bezug zum Erlernen weiterer Sprachen einschließlich der Muttersprache konzipiert wurde. Zusätzlich wurde bei der Auswahl der Lernmaterialien empfohlen, den Fremdsprachenunterricht vermehrt mit dem Fachunterricht in Richtung des ›content and language integrated learning‹ (CLIL) zu verbinden.

- 19 Siehe hierzu auch die in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut durchgeführte vergleichende Studie zum frühen Deutschlernen in Südosteuropa (Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Kroatien, Nordmazedonien, Serbien, Türkei): Petravić/Šenjug Golub/Gehrmann (Hgg.): *Deutsch von Anfang an*.
- 20 Die *Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit* ging aus einer breit angelegten Kooperation unterschiedlicher Entscheidungsträger und Sprachmittler hervor; hierzu zählten maßgeblich der deutsche, französische, italienische und spanische FremdsprachenlehrerInnenverband, der Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung – interkulturelle Germanistik der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb, das Goethe-Institut Zagreb, das Institut für Globalisierung und interkulturelles Lernen – IGI in Zagreb sowie die deutsche und französische Botschaft.

sprachigkeitsfördernde Elemente und Strukturen in den fremdsprachlichen Schulcurricula implementiert und mehrsprachigkeitsorientierte Sprachlehrmaterialien entwickelt wurden und dass die kroatische Öffentlichkeit für eine mehrsprachige Bildung sensibilisiert werden konnte. Im Jahr 2023 wurde dann im Rahmen eines Schulreformprojekts die zweite Fremdsprache als Pflichtfach in der kroatischen Pflichtschule eingeführt,²¹ zunächst noch beschränkt auf die an diesem Projekt teilnehmenden Schulen, hier jedoch mit der klaren Option, diese Regelung zu einem späteren Zeitpunkt auf alle kroatischen Pflichtschulen auszuweiten.

Insgesamt bewegt sich damit die Schulfremdsprachenpolitik in Kroatien in Richtung einer mehrsprachigkeitsorientierten Bildung. Diese wird zwar immer noch von Englisch als absolut dominierender Fremdsprache mit stetig wachsender Nachfrage beherrscht, aber es öffnen sich zunehmend Räume auch für andere Sprachen. Es kann erwartet werden, dass von einer solchen Entwicklung auch positive Impulse für eine mehrsprachige akademische Bildung ausgehen werden bzw. diese an eine entsprechende schulische Bildung anknüpfen kann. Hierzu bedarf es jedoch einer Verstetigung dieser Entwicklung, die sich von allein nicht ergeben wird.

4. Ausblick

Der Beitrag ging von der Hypothese aus, dass wissenschaftssprachliche und schulfremdsprachliche Entwicklungen zwei aufeinander bezogene Prozesse sind, die sich gegenseitig beeinflussen. Beide durchlaufen gegenwärtig eine Phase der Anglophonisierung, in der andere Fremdsprachen außer Englisch eine immer geringer werdende Rolle spielen. Der Beitrag untersuchte in diesem Zusammenhang wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien. Es wurde aufgezeigt, dass das kroatische Wissenschaftssystem gegenwärtig am Schnittpunkt einer durchgängig anglophonisierten Wissenschaft und der Erhaltung einer mehrsprachigen Wissenschaft steht, während schulfremdsprachliche Entwicklungen deutlich mehrsprachigkeitsorientiertere Züge aufweisen.

Kulturhistorisch kann Kroatien – und hierin besteht der sprachpolitische Sonderfall – durch eine über vier Jahrhunderte währende Zugehörigkeit zur Habsburger Monarchie auf eine reichhaltige und im kollektiven Gedächtnis der Bevölkerung verankerte mehrsprachige Tradition mit Deutsch als Bildungs-, Wissenschafts- und Verkehrssprache zurückgreifen. Dies legt

21 Hierbei handelt es sich um ein Pilotprojekt zur Einführung der Ganztagschule in Kroatien, an dem zurzeit ca. 70 Pflichtschulen teilnehmen.

es nahe, dass sich in Kroatien aufgrund dieser mehrsprachigen Tradition eine gewisse Resilienz gegenüber dem Konzept des ›English only‹ in der schulischen Bildung und Wissenschaft entwickelt hat. Dies trifft jedoch, wie der Beitrag zu zeigen versucht hat, nur zum Teil zu und bezieht sich in erster Linie auf Deutsch als Fremdsprache.

Diese teilweise Außerkraftsetzung des kulturellen Faktors in der Sprachenpolitik in Kroatien ist zu einem großen Teil darauf zurückzuführen, dass das Konzept des ›English only‹ eingebettet ist in das vorherrschende Modell einer ökonomistischen Globalisierung, die davon ausgeht, dass Nationalstaaten, -kulturen und -sprachen Hindernisse auf dem Weg zu einer grenz- und raumüberschreitenden Weltgesellschaft darstellen und daher überwunden werden müssen. Sprachlich läuft diese Form der Globalisierung systemisch auf Englisch als einzige globale Kommunikations-, Wissenschafts- und Bildungssprache hinaus. Der Impact-Faktor und die Steuerung von Wissenschaft über anglophone Zitationsdatenbanken ist Teil dieses Prozesses.

Mehrsprachigkeitskonzepte, so eine *Conclusio* dieses Beitrages, müssen sich mit den sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen und Folgen dieses ökonomistischen Globalisierungsmodells auseinandersetzen und Deutungshoheit wieder darüber gewinnen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für Prozesse wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Innovation ist, sondern ebenso grundlegend für das interkulturelle Verstehen zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften und für eine gleichberechtigte Teilhabe an der entstehenden Weltgesellschaft. In diesem Kontext ist auch die Form einer ökonomistischen Globalisierung als einzig mögliches Weltentwicklungsmodell ganz grundsätzlich in Frage zu stellen. Nationalstaaten, -kulturen und -sprachen, so die Gegenposition, lösen sich im Zuge der Globalisierung nicht einfach auf, vielmehr unterliegen sie einem steten Wandel und werden derzeit neu konfiguriert, bleiben aber auf absehbare Zeit als politische, gesellschaftliche, sprachliche und kulturelle Ordnungsinstanzen erhalten.²² Der Ausgang dieser Debatte wird wesentlich dafür sein, welches sprachpolitische Szenario sich durchsetzen wird: das des ›English only‹ oder ein mehrsprachiges Sprachenregime, in dem Englisch zwar eine zentrale, aber nicht mehr die einzige internationale Kommunikations-, Bildungs- und Wissenschaftssprache ist. Letzteres wäre der europäische Weg, wie er dem europäischen Integrationsprozess zugrunde liegt.

Eine weitere Schlussfolgerung dieses Beitrags betrifft die Internationalisierung der Sprachenfrage. Angesichts der weltweiten Stellung von Englisch

22 Vgl. exempl. Assmann: *Die Wiedererfindung der Nation*; Gehrmann: *Gibt es noch nationale Kulturen?*; Müller: *Staatlichkeit ohne Staat*.

als einziger globaler Kommunikations-, Bildungs- und Wissenschaftssprache, die immer weitere Domänen erfasst und alle anderen Sprachen zurückdrängt, kann es sprachenpolitisch nicht mehr nur darum gehen, einzelne Landes- oder Nationalsprachen vor dem Zugriff durch Englisch zu schützen, sondern es sind Perspektiven zu entwickeln, die sich ganz grundsätzlich auf Mehrsprachigkeit als Bildungsziel beziehen und auch die kleineren Sprachgemeinschaften mit einschließen. Voraussetzung hierfür ist, dass sich die Akteure einer solchen internationalisierten Mehrsprachigkeitspolitik nationenübergreifend vernetzen, um öffentliche Wirkmacht entfalten zu können, und dass es gelingt, eine bildungs-, sprachen- und gesellschaftspolitisch überzeugende positive, multilinguale *Erzählung* zu entwickeln, die an die konkreten Belange und Traditionen der jeweiligen Nationalstaaten anknüpft und diese zugleich europäisch mehrsprachig fundiert.

Aus kroatischer Sicht ist hierzu zu vermerken, dass eine ausschließlich englischsprachige Wissenschaft und schulische Bildung nicht nur der mehrsprachigen Tradition des Landes widersprechen, sondern auch die kommunikativen Verbindungen zu seinen Nachbarn abreißen lassen und sich von der noch gelebten Mehrsprachigkeit der eigenen Bevölkerung entfernen würde. Eine solche Entwicklung hätte langfristig sowohl für den regionalen Wirtschaftsstandort als auch für den Wissenschaftsstandort Kroatien negative Folgen. Diese ließen sich allein durch Englischsprachigkeit nicht kompensieren. Hieraus erklärt sich auch die besondere Sensibilität für Fragen einer mehrsprachigen akademischen und schulischen Bildung in Kroatien sowie die Bereitschaft, die Universitäten in mehrsprachigen Wissenschaftskulturen zu internationalisieren. Jüngstes Beispiel hierfür ist die Gründung des interdisziplinären deutsch-kroatischen Hochschulzentrums *Zentrum für Deutschland- und Europastudien* mit dem regionalen Schwerpunkt Südosteuropa im März 2023 in Zagreb, eine Kooperation der Universität Regensburg und der Universität Zagreb. Im Tätigkeitsprofil des Zentrums wird explizit die Erforschung und Förderung der Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Bildung in den Bildungs- und Wissenschaftssystemen in Südosteuropa, Kroatien und Deutschland als Arbeitsgebiet genannt, hier mit einem besonderen Schwerpunkt auf Deutsch als Wissenschaft- und Schulfremdsprache in Südosteuropa.²³ Geplant ist, das Zentrum

23 Siehe hierzu die Pressemitteilungen der Universität Zagreb (<<https://www.unizg.hr/nc/homepage/news-content/article/the-act-signed-for-the-opening-of-the-center-for-german-and-european-studies-at-the-university-of-za>>) und der Universität Regensburg (<https://www.uni-regensburg.de/newsroom/presse/mitteilungen/index.html?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5BhideDate%5D=0&tx_news_pi1%5Bnews%5D=19350&tx_news_pi1%5BsimpleList%5D=1&cHash=37e64fa1a010cf9d718ccc692f610722>) (Zugriff: 18.1.2024).

langfristig zu einem regionalen (DAAD-)Zentrum für Deutschland- und Europastudien in Südosteuropa weiterzuentwickeln und in diesem Kontext internationale und regionale Mehrsprachigkeitsnetzwerke aufzubauen, die in der Lage sind, in den jeweiligen Nationalstaaten wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Richtung Mehrsprachigkeit durch Projekte und Bildungsberatung zu begleiten und zu unterstützen.

Hier liegt dann auch die besondere Verantwortung der verschiedenen Sprachgemeinschaften, sich nicht auf das Konzept des ›English only‹ in der internationalen Kommunikation zurückzuziehen, sondern das Erlernen ihrer Sprachen im Ausland und das Kennenlernen ihrer Kulturen im Rahmen eines europäischen Gesamtsprachenkonzepts zu fördern und mit dazu beizutragen, dass mehrsprachigkeitsorientierte Bildungs- und Wissenschaftsstrukturen und Institutionen im jeweiligen Gastland entstehen und nachhaltig gestärkt werden. Überließe man diese Entwicklung allein den Akteuren und Marktkräften einer ökonomistischen Globalisierung, würde sich früher oder später Englisch als alleinige internationale Bildungs- und Wissenschaftssprache durchsetzen.

Eine solche Entwicklung würde nicht nur die Erhaltung der eigenen Landes- oder Nationalsprachen als nationale und internationale Wissenschafts- und Bildungssprachen massiv gefährden, sondern auch die kulturellen Grundlagen der Europäischen Union. Bestehen diese doch – jedenfalls so, wie wir sie heute kennen und wie sie dem Selbstverständnis des multilingualen und multikulturellen Staatenbundes entsprechen – gerade darin, die Vielfalt von Sprachen und Kulturen in Europa und damit auch den Erwerb möglichst vieler Sprachen als Identitätsmerkmal des europäischen Einigungsprozesses zu erhalten und zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich: *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter 1991.
- Assmann, Aleida: *Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen*. München: Beck 2020.
- Barišić, Pavo: *Sprachzwangslage der Wissenschaft. Exkurs zum Weltkongress der Philosophie. »Zagreber Germanistische Beiträge« 28 (2019): Anglophonisierung der Wissenschaft*, S. 39–54 (auch online: <<https://hrcak.srce.hr/clanak/342627>>).
- Barišić, Pavo: *Mehrsprachigkeit in der europäischen Politik. Vergleich des Kroatischen Parlaments 1861 und 2020. »Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft« 7/2 (2021)*, Hg. Siegfried Gehrmann, S. 139–164.

- Europäische Kommission, Spezial Eurobarometer 386: *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht*. Durchgeführt im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur. Befragung: Februar – März 2012. <https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/ebs_386_de.pdf> (Zugriff: 8.1.2024).
- Europäische Kommission / EACEA / Eurydice: *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2012*. Eurydice-Bericht. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/portlet_file_entry/3217494/EC-XA-12-001-DE.PDF.pdf/6eafe714-ed2b-4e68-b413-37eca75a9a7c> (Zugriff: 8.1.2024).
- Europäische Kommission / EACEA / Eurydice: *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1> (Zugriff: 8.1.2024).
- Fandrych, Christian; Sedlacek, Betina: »I need German in my life«. *Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Unter Mitarbeit von Erwin Tschirner und Beate Reinhold. Tübingen: Stauffenburg 2012.
- Gehrmann, Siegfried: *Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung*. In: *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Hgg. S. Gehrmann, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz, F. Ragutt. Münster: Waxmann 2015, S. 117–156 (auch online: <http://adawis.de/fileadmin/user_upload/Seiten/Verweise/Autorentexte/Gehrmann_2015.pdf>).
- Gehrmann, Siegfried: *Die Ökonomisierung des Sprachlichen. Eine Bestandsaufnahme über die Zukunft der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen*. In: *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Hgg. U. Münch, R. Mocikat, S. Gehrmann, J. Siegmund. Baden-Baden: Nomos 2020, S. 55–76.
- Gehrmann, Siegfried: *Braucht Wissenschaft Mehrsprachigkeit? Sprachen und gesellschaftspolitische Anmerkungen zur Anglophonisierung in Zeiten der Globalisierung*. »Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft« 7/2 (2021), Hg. Siegfried Gehrmann, S. 13–56.
- Gehrmann, Siegfried: *Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung*. In: *Beruf(ung) DaF/DaZ: Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Uwe Koreik*. Bd. 1. Hgg. Nazan Gültekin-Karakoç, Roger Fornoff. Göttingen: Universitätsverlag 2022, S. 47–68 (auch online: <<https://doi.org/10.17875/gup2022-2071>>).
- Gehrmann, Siegfried; Petravić, Ana: *Deutsch in Kroatien*. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Abschnitt XIX (Deutsch an Schulen und Hochschulen in nichtdeutschsprachigen Ländern: Bestandsaufnahme und Tendenzen). Hgg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. Berlin: Walter de Gruyter 2010, S. 1717–1721.
- Gehrmann, Siegfried; Petravić, Ana: *Razvoj jezika znanosti i stranih jezika u školama u Europi – studija o europskim perspektivama i hrvatskoj stvarnosti* [Wissenschaftssprachliche und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Europa – eine Studie über europäische Perspektiven und kroatische Realitäten]. »Filologija« 7 (2021), S. 1–51 (auch online: <<https://hrcak.srce.hr/file/394328>>).
- Gerhards, Jürgen: *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressourcen einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.

- Haarmann, Harald: *Englisch, Network Society und europäische Identität: Eine sprachökologische Standortbestimmung*. In: *Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik*. Hg. Rudolf Hoberg. Mannheim: Dudenverlag 2002, S. 152–170.
- Häusler, Maja: *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Lang 1998.
- Handbuch deutscher historischer Buchbestände in Europa*. Bd. 9: Kroatien, Slowenien, Italien. Hg. Bernd Fabian. Kroatien (S. 21–46) bearbeitet von Dubravka Skender und Siegfried Gehrmann. Hildesheim: Olms 2001.
- Kirchner, Thomas: *Spricht Holland bald nur noch Englisch?* »Süddeutsche Zeitung«, 6.3.2019. <<https://www.sueddeutsche.de/kultur/philologie-spricht-holland-bald-nur-noch-englisch-1.4355307>> (Zugriff: 8.1.2024).
- Koreik, Uwe: *Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only?* »German as a foreign language« 3 (2020), S. 35–52. <<http://www.gfl-journal.de/3-2020/Koreik.pdf>> (Zugriff: 20.2.2024).
- Mittelstraß, Jürgen; Trabant, Jürgen; Fröhlicher, Peter: *Wissenschaftssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft*. Stuttgart: Metzler 2017.
- Müller, Harald: *Staatlichkeit ohne Staat – ein Irrtum aus der europäischen Provinz? Limitierende Bedingungen von Global Governance in einer fragmentierten Welt*. In: *Was bleibt vom Staat? Demokratie, Recht und Verfassung im globalen Zeitalter*. Hgg. Nicole Deitelhoff, Jens Steffek. Frankfurt/M.: Campus 2009, S. 221–258.
- Münch, Ursula; Mocikat, Ralph; Gehrmann, Siegfried; Siegmund, Jörg (Hgg.): *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos 2020.
- Petravić, Ana: *Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: Fragen der Curriculumentwicklung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*. In: *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism. Proceedings from the CALS conference 2014*. Hgg. Kristina Cergol Kovačević, Sandra Udier. Frankfurt/M.: Lang 2015, S. 199–226.
- 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.
- Petravić, Ana; Šenjug Golub, Ana; Gehrmann, Siegfried (Hgg.): *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance. Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster: Waxmann 2018.
- Rončević, Ivana: *Njemački jezik u hrvatskoj znanosti i visokom školstvu u kontekstu višejezičnosti* [Die deutsche Sprache in der kroatischen Wissenschaft und in der Hochschulbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit]. Unveröffentlichte Dissertation. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu 2013.
- Skudlik, Sabine: *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr 1990.
- Sprache: Die eigene Sprache wird an niederländischen Universitäten immer unpopulärer*. »NiederlandeNet. Online-Informationsportal«. Westfälischen Wilhelms-Universität, Zentrum für Niederlande-Studien, 2019. <<https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/aktuelles/archiv/2019/0226Niederlandistik-VU.html>> (Zugriff: 8.1.2024).
- Thielmann, Winfried: *Ist die Anglophonisierung der europäischen Wissenschaft ein Problem? Überlegungen zur Sprachenfrage in den Wissenschaften*. In: *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Hgg. Ursula Münch, Ralph Mocikat, Siegfried Gehrmann, Jörg Siegmund. Baden-Baden: Nomos 2020, S. 97–109.

- Trabant, Jürgen: *Sprachdämmerung. Eine Verteidigung*. München: Beck 2020.
- Van Parijs, Philippe: *Sprachengerechtigkeit für Europa und die Welt*. Berlin: Suhrkamp 2013.
- Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit. »KDVinfor«, Jg. 11 (2002), Nr. 20, Sonderheft: Konferenzbericht, S. 200–204. <https://www.kdv.hr/wp-content/uploads/kdvinfor/KDV_info_20_2002.pdf>, vgl. auch <<https://www.kdv.hr/?p=1335&lang=hr>> (Zugriff: 1.6.2024).
- Žepić, Stanko: *Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien*. »Zagreber Germanistische Beiträge« 11 (2002), S. 209–227.

Hans-Jürgen Krumm | Universität Wien, hans-juergen.krumm@univie.ac.at

Sprachenpolitisches Engagement von Deutschlehrkräften als Voraussetzung für gelingende Mehrsprachigkeit in der Schule

1. Die Rolle der Lehrkräfte im sprachpolitischen Gefüge

Menschen lernen Sprachen, um sich zu verständigen, zugleich aber werden Sprachen genutzt, um Macht auszuüben, andere zu beeinflussen. Eine sprachpolitische Analyse fragt deshalb vor allem danach, wie und von wem Sprachen zu welchen Zwecken eingesetzt werden (sollen): Sollen die Sprachen von Minderheiten einbezogen werden? Gibt es aus der Wirtschaft sprachliche Anforderungen? Welche Werte werden mit bestimmten Sprachen verbunden?¹ Das gilt natürlich auch für das schulische Sprachenangebot. Es ist ja keineswegs selbstverständlich, welche Sprachen in Bildungseinrichtungen angeboten und für welche Sprachen Curricula und Prüfungen entwickelt werden. Dahinter steht, was wir zusammenfassend eine ›Ideologie‹ nennen können, also Vorstellungen von der Wertigkeit und Nützlichkeit von Sprachen und Sprachkenntnissen. In der offiziellen Bildungspolitik

Das Bildungswesen in vielen Ländern ist durch eine Diskrepanz charakterisiert: auf der einen Seite die offizielle Vorstellung von der einsprachigen Schule als Regel und dem Fremdsprachenunterricht als exklusivem Angebot für Schülerinnen und Schüler, und auf der anderen Seite eine durchgängig mehrsprachige Lebens- und Schulrealität, bedingt durch Globalisierung und Migration. Lehrkräfte wissen, wie viele Sprachen ihre Lernenden bereits in den Unterricht mitbringen und wie man diese Spracherfahrungen konstruktiv für den schulischen Sprachunterricht nutzen kann. Der Beitrag plädiert für ein Engagement der Deutschlehrkräfte in der Schulsprachenpolitik, um eine mehrsprachige Schule zu gestalten.

1 Vgl. u.a. Shohamy: *Language Policy*, Kap. 1; Menken/Garcia: *Negotiating Language Policies*, Kap. 2.

vieler Länder ist es nach wie vor die Ideologie der Einsprachigkeit, die das Bildungswesen prägt, verbunden mit der Vorstellung, dass es genüge, wenn über die nationale Sprache hinaus Englisch gelernt werde.² In der Regel entscheidet darüber die Politik, also die zuständigen Regierungen und Ministerien. Die jeweilige nationale Sprachenpolitik wird dann von »Mechanismen«³ oder »Agenturen«⁴ in die Praxis umgesetzt. Schule und Hochschule sowie die Lehrkräfte gehören bei einer solchen Betrachtungsweise zu diesen Mechanismen bzw. Agenturen, die die Vorgaben einer staatlichen Sprachenpolitik in die Praxis transportieren. Je nach politischer Brisanz erfolgen die sprachpolitischen Direktiven direkt, z.B. durch Gesetze und Verordnungen, oder eher indirekt über die Einrichtung von Studien für künftige Lehrerinnen und Lehrer einer Sprache, die Entwicklung von Curricula, die Zuweisung von finanziellen Mitteln o.ä.

Ein Feld besonderer sprachpolitischer Entscheidungen auf höchster politischer Ebene ist seit einigen Jahren die Immigrationspolitik: Ob eine Regierung das Erlernen der Familien- und Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten im Bildungswesen zulässt oder nicht, welche Sanktionen drohen, wenn die Landessprache nicht schnell gelernt wird, das sind in der Regel ideologische politische Entscheidungen. Während aus sprachwissenschaftlicher und sprachpädagogischer Sicht die Familiensprachen für die Bildungsentwicklung von Kindern bedeutsam sind und Lernen unter Druck nicht sehr erfolgreich ist, wird aus politischer Perspektive Gebrauch und Erlernen oft behindert bis hin zu Sprachverboten in der Schule; von Deutschprüfungen hängt in Deutschland und Österreich die Aufenthaltsberechtigung ab.⁵

Das Gefüge der Sprachenpolitik (Abb. 1) kann als ein Top-down-Prozess dargestellt werden: Die Entscheidungen werden »oben« von einer Regierung, einem Ministerium oder durch ein Gesetz vorgegeben, die Lehrerinnen und Lehrer stehen »unten« als diejenigen, die diese Vorgaben in der Praxis ausführen müssen (»Top down-Sprachenpolitik«). Die Agenturen staatlicher Sprachenpolitik, zu denen Schulen ebenso wie die Mittlerorganisationen gehören, müssen in der Regel Berichte über das vorlegen, was sie praktisch umsetzen. Aufsichtsbehörden und Ministerien können in Konfliktfällen eingreifen. So enthält z.B. das Gesetz, mit dem das Österreich Institut

2 Für das Beispiel Tschechische Republik vgl. Dovalil: *Förderung von Deutsch als Fremdsprache*, Kap. 2.

3 Terminologie von Shohamy: *Language Policy*, S. 52–58.

4 So Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 30.

5 Vgl. Fürstenau/Gomolla: *Migration und schulischer Wandel*; Krumm: *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen*; Shohamy: *Language Teachers as Partners*.

	Sprachenpolitik entwickelt auf der Basis von	
(politischer) Macht	Wiss. Erkenntnissen (u.a. Ökonomie, Lern- psychologie, Linguistik)	Überzeugungen Ideologien
	Top-down- Sprachenpolitik umgesetzt durch	
Mechanismen Curricula, Tests, Lehrmaterial etc.		Agenturen Universitäten, Schulen, Volkshochschulen
offen: Gesetze, Verträge, Curricula, Prüfungen		verdeckt: Einstellungen, Sprachgebrauch, Finanzierung, Qualitätsanspruch
	implementiert durch Lehrerinnen und Lehrer	

Abb. 1: Sprachenpolitisches Gefüge⁶

eingrichtet wurde, nicht nur die Aufgabenstellungen für dieses Institut (»Durchführung von Deutschkursen auf internationalem Niveau«), sondern bestimmt, dass der Bundesminister für auswärtige Angelegenheiten in Erfüllung seines Aufsichtsrechtes »zur Wahrung außenpolitischer Interessen der Österreich Institut G.m.b.H. Weisungen im Einzelfall erteilen« kann (Österr. Bundesgesetzblatt 1996 / Nr. 54. 177. Bundesgesetz, §7.2). Die sprachpolitische Beauftragung des Goethe-Instituts durch das Auswärtige Amt der deutschen Bundesregierung wurde in einem ausführlichen Rahmenvertrag (letzte Fassung 2004) formuliert, der zwar einerseits dem Goethe-Institut Unabhängigkeit von konkreten politischen Vorgaben garantiert, andererseits aber auch politische Eingriffsmöglichkeiten fixiert:

§ 9: Schädigt ein entsandter Mitarbeiter des Goethe-Instituts nach begründeter Auffassung des Auswärtigen Amtes das deutsche Ansehen oder führt sein Verhalten zu einer Belastung der politischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Gastland oder zu dritten Ländern, so kann das Auswärtige Amt seine sofortige Suspendierung verlangen. Er ist von seinem Dienstposten abzuberufen, wenn nach Prüfung

6 Nach Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 30.

des Goethe-Instituts, die eine Anhörung des Betroffenen einschließt, das Auswärtige Amt sich nicht in der Lage sieht, seine Beurteilung des Falles zu ändern.⁷

Im Schulwesen wird die Kontrolle des Unterrichts (und der Lehrkräfte) durch Schulbesuche von Inspektorinnen und Inspektoren, durch von den Lehrkräften vorzulegende Berichte und Ergebnislisten u.ä. ausgeübt.

Shohamy charakterisiert die Rolle der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang als »soldiers of the system who carry out orders by internalizing the policy ideology and its agendas as expressed in the curriculum, in textbooks«, als Soldaten des (Bildungs-)systems beziehungsweise als »servants of the system«,⁸ also als primär ausführende Organe einer vorgegebenen Sprachunterrichtspolitik. Das ist die Vorstellung von den Lehrenden als ›Apothekern‹, die die vom Arzt vorgeschriebenen Rezepte nur noch ausgeben, es ist die Vorstellung des 18. Jahrhunderts von den Lehrenden als Amtspersonen, die dafür sorgen, dass vorgegebene Richtlinien und Lehrpläne befolgt werden. Erstaunlicherweise findet sich eine entsprechende Formulierung auch noch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: »Lehrende haben die Aufgabe, offizielle Richtlinien zu befolgen, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien [...] zu benutzen, Tests zu entwickeln und durchzuführen und Schüler und Studierende auf Prüfungen vorzubereiten [...].«⁹

Heute ist für Shohamy eine solche Sprachenpolitik von oben, der die Lehrenden zu folgen haben, vor allem in den schulischen Angeboten für sprachliche Minderheiten, für Migrantinnen und Migranten, insbesondere bei zentralen Prüfungen und Tests wirksam, um eine vorgegebene Sprachenpolitik umzusetzen: Tests zeigen eher, was Lernende nicht können, erzeugen Druck und verlangen nicht diejenigen sprachlichen Fähigkeiten, die die Lernenden benötigen – ›teaching to the test‹, die Ausrichtung an den Testanforderungen statt an dem, was sprachlich gebraucht wird, ist oft die Folge. Sind Tests mit Sanktionen verbunden (z.B. hinsichtlich des Aufenthaltsstatus der Familie), so verhindern sie eine positive Lernatmosphäre.¹⁰

Diese Apotheker-Vorstellung hat wenig mit dem zu tun, was Lehrende heute erwartet, auch wenig mit der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlich Lernenden zu machen. Würde man tatsächlich Unterricht ausschließlich von ›oben‹ nach ›unten‹ planen und organisieren und

7 <https://www.goethe.de/resources/files/pdf269/rahmenvertrag_de_15jan21.pdf> (Zugriff: 9.4.2024).

8 Shohamy: *Language Policy*, S. 78 und 79.

9 *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 139.

10 Vgl. Shohamy: *Language Policy*, Kap. 6.

die Lehrenden auf die Rolle des ausführenden Organs beschränken, so fehlte ein wichtiges Korrektiv, nämlich die Praxiserfahrung der Lehrkräfte, die ja genauere Kenntnisse der Unterrichts- und Lernbedingungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler haben als diejenigen, die eventuell fern von der Praxis Curricula, Lehrmaterialien und Tests entwickeln. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Curricula im Lichte ihres Verständnisses all dessen, was die Lernenden mitbringen (sprachliches und kulturelles Verstehen, Wissen und Fertigkeiten) zu adaptieren. Ohne die aktive Einmischung der Lehrkräfte in die Schul- und Fachentwicklung, in die Erstellung von Curricula würde eine ausschließlich ›von oben‹ geplante Unterrichtswelt treten, die im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Lernenden ebenso wie zu den gesellschaftlichen Realitäten steht. Christ hat deshalb einen ›Imperativ der Einmischung‹ formuliert und zur Mitwirkung an der Sprachenpolitik aufgerufen:

Auch die Sprachenpolitik und die Ökonomie der Sprachen enthalten einen Auftrag: wir können und sollen als politische Wesen nicht nur an der Ausgestaltung der Politik und der Verfassung der Wirtschaft im Allgemeinen mitwirken, sondern auch an der Sprachenpolitik und der Ökonomie der Sprachen im Besonderen. Auch für die Sprachenpolitik und die Ökonomie gilt der (demokratische) *Imperativ der Einmischung*. Wir sind in der Politik und der Ökonomie nicht anonymen Mächten schutzlos ausgeliefert, sondern wir können und dürfen mitwirken und sollten dies tun.¹¹

Ähnlich plädiert Shohamy für die Mitwirkung der Lehrenden in der Sprachenpolitik:

I argue therefore for the involvement of teachers language education policy (LEP) making and for teachers to become active partners who bring their educational knowledge, experiences and praxis into the process. Teacher input about policies is in fact needed since it is grounded and embedded in actual practice and knowledge about language learning as manifested in real classrooms, schools and people – teachers and students. This input is needed given that most language policies originate from policy makers whose decisions about policies are driven by ideologies, politics, economics, all important dimensions, but they lack a sense of reality, i.e., whether these policy can in fact be implemented successfully.¹²

In der Praxis wird in der Tat selten eine starre nur von oben nach unten wirkende Sprachenpolitik praktiziert: Lehrkräfte werden – mit großen Unterschieden in den verschiedenen Bildungssystemen – vielfach in Projekte der Schul- und Curriculumentwicklung eingebunden. Nicht immer aber werden bei einer solchen Mitwirkung ihre Argumente und Erfahrungen ausreichend berücksichtigt: »In the rare cases when there is some representation

11 Christ: *Über Mehrsprachigkeit*, S. 47.

12 Shohamy: *Language Teachers as Partners*, S. 46.

of teachers they are rarely listened to.«¹³ So wurde z.B. bei der Entwicklung neuer Lehrpläne durch das österreichische Bildungsministerium in den letzten Jahren sowohl aus der Wissenschaft als auch von den Lehrkräften Kritik geübt: Schwer umsetzbar, unleserlich, mangelnder Praxisbezug, so lauteten einige der Vorwürfe, obwohl das Bildungsministerium betonte, auch Lehrkräfte hätten an der Entwicklung mitgearbeitet.¹⁴ In zahlreichen Analysen wird der Widerspruch zwischen einer Sprachenpolitik von oben und den Bedürfnissen des Unterrichts in einer sprachlich heterogenen, sich wandelnden Welt betont. Garcia u.a. sprechen zum Beispiel von einer »Spannung zwischen der staatlich vorgegebenen Homogenisierung und der realen Mehrsprachigkeit« in der Schule.¹⁵ Wie eine solche ›reale Mehrsprachigkeit‹ in einer Schule, die natürlich auch Verständigungssprachen braucht, aussehen kann, zeigen zahlreiche Schulprojekte.¹⁶ In einer Diskussion der indischen Schulsprachenpolitik, in der es um die Rolle des Englischen alternativ zu den regionalen und lokalen Sprachen als Unterrichtssprachen geht, betonen die Verfasser unter dem (Unter-)Titel ihres Beitrags *Ist der Lehrer nur ein Rädchen im Getriebe der Politik?*, dass die indischen Lehrkräfte diese vorgegebene Sprachenpolitik keineswegs einfach hinnehmen: »Die Lehrer sind keine unkritischen Zuschauer, die die staatliche Praxis passiv hinnehmen; sie widersetzen sich der staatlichen Politik und stellen sie in Frage [...] die Lehrer in den Klassenzimmern sind eindeutig die letzte Instanz, die über die Sprachunterrichtspolitik und ihre Umsetzung entscheidet.«¹⁷

2. Die sprachpolitische Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern

Mit dem beruflichen Selbstverständnis vieler Lehrpersonen ist nicht zu vereinbaren, nur auszuführen, was sprachpolitisch vorgegeben ist, weder im Bereich der Lernziele, noch in dem der Methoden und Materialien. Ohnehin haben sie bei der Umsetzung in die Praxis einen großen Aktualisierungsspielraum, den viele Lehrkräfte auch gezielt nutzen. Die gleichen curricularen Vorgaben, Unterrichtsmethoden und Lehrmaterialien können je nach Lehrperson, Zusammensetzung der Lerngruppe und Unterrichts-

13 Ebd., S. 79.

14 Vgl. Strobl: *Wunderwuzzis*.

15 Garcia u.a.: *Weaving Spaces*, S. 25; übersetzt vom Verf.

16 Vgl. u.a. die Beiträge in Gruber/Tölle: *Fokus Mehrsprachigkeit* und Purkharthofer/Flubacher: *Speaking Subjects in Multilingualism*.

17 Mohanty/Panda/Pal: *Language Policy*, S. 228; übersetzt vom Verf.

kontext im konkreten Unterricht zu sehr unterschiedlichen Interaktionen und Verläufen führen – Lehrkräfte »interpretieren«, so Woods, diese Vorgaben im Rahmen eigener »beliefs, assumptions and knowledge«, also ihrer Vorstellungen und Konzepte von Unterricht.¹⁸ Es gibt vielfältige Möglichkeiten für die Lehrenden, ihre Lernenden Sprachen auf eine motivierende und berührende Weise erfahren zu lassen und ihnen zu ermöglichen, mit der neuen Sprache auch neue Welten zu entdecken, was vielleicht in dieser Form im Lehrplan gar nicht vorgesehen ist: zum Beispiel durch die Auswahl von Themen und Texten, durch Arbeitsformen wie Projekt- und Freiarbeit, durch Projekte über das Klassenzimmer hinaus. In Erhebungen der Sprachlernmotivation wird immer wieder deutlich, dass Menschen eine Sprache nicht lernen, weil die Ziele des Curriculums sie überzeugen, weil eine Sprache nützlich ist, sondern weil eine Lehrerin oder ein Lehrer sie motivieren:

Ich begann Deutsch zu lernen, als ich 7 war und eingeschult wurde. Dank meiner Deutschlehrerin wurde Deutsch sofort zu meinem Lieblingsfach. Es machte Spaß, neue Wörter zu lernen, Lieder zu singen, spielend viel Neues zu erfahren, später mich mit der Kultur und Traditionen von deutschsprachigen Ländern vertraut zu machen. Und schon als Kind wusste ich: ich möchte mal unbedingt alle deutschsprachigen Länder besuchen und Deutschlehrerin werden. Beide Träume wurden wahr. Deutsch hat mir ermöglicht, neue Welten zu entdecken, meine Kenntnisse zu erweitern.¹⁹

Den Zugang junger Menschen zu Sprachen zu ebnet, sie zu motivieren, eine Sprache wertzuschätzen, die Lernenden für andere Länder und Kulturen zu interessieren und ihnen zur Entdeckung neuer Welten zu verhelfen, gehört zu den sprachpolitisch bedeutsamen Aufgaben von Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern.

Allerdings sind die Möglichkeiten, korrigierend in die offizielle Sprachunterrichtspolitik einzugreifen, eigene Wege zu gehen oder gute Bedingungen für einen erfolgreichen Unterricht zu schaffen, begrenzt; das gilt insbesondere für Fragen des Stellenwerts des Deutschen, für eine ausreichende Zahl von Unterrichtsstunden und eine ausreichende Zahl von ausgebildeten Lehrkräften. Die pädagogische Literatur zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern berichtet immer wieder von Ohnmacht bzw. Resignation, weil Lehrende es nicht schaffen, Unterricht so zu gestalten, wie sie es sich vorstellen. Neben Schulbürokratie, zu großen Klassen und zu wenig Unterrichtsstunden wird als eine der Ursachen die Tatsache betont, dass Lehrende allein zu wenig

18 Woods: *Teacher Cognition*, Kap. 8. Vgl. auch Caspari: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*, Kap. 2.3.

19 Aus dem Projekt *99 Gründe Deutsch zu lernen*. ÖDaF im Auftrag des IDV, 2017. <https://www.oedaf.at/dl/tLLpJKJMLmJqx4kJK/99Grunde_web_pdf> (Zugriff: 15.12.2023).

Möglichkeiten, zu wenig Macht und Einfluss haben, auf die Schulgestaltung einzuwirken: »Lehrer sind ›Einzelkämpfer‹, wenn auch nicht freiwillig.«²⁰

Die Entwicklung von Schulen zu sprachoffenen, sprachsensiblen Einrichtungen, in denen auch der Deutschunterricht mit genügend Unterrichtsstunden entfaltet werden kann, findet nicht im luftleeren Raum statt und ist nicht durch eine einzelne Lehrperson zu bewältigen. Schließlich geht es auch um das Überwinden eingebrannter Sprachideologien und Widerstände. Der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin braucht Verbündete, die sie unterstützen.

3. Fachverbände als aktive Akteure in der Sprachenpolitik

Der deutsche Fachverband Moderne Fremdsprachen (FME, heute: Gesamtverband Moderne Fremdsprachen) hielt bereits 1973 in einer Beschreibung der *Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers* fest:

Der Fremdsprachenlehrer muß in Kenntnis der Erwartungshaltung der Gesellschaft gegenüber seinem Beruf ein eigenes Rollenverständnis entwickeln und dadurch seinerseits auf die Erwartungshaltung der Gesellschaft einwirken. Das bedingt folgende Tätigkeiten:

1.1 Lektüre

1 der bildungspolitischen, bildungstheoretischen und curriculumtheoretischen Literatur;
2 der für den eigenen Unterricht verbindlichen und fachverwandten Rahmenrichtlinien und Curricula;

3 der beamten- und schulrechtlichen Vorschriften.²¹

Wichtige Ziele und Aufgaben der Sprachenpolitik einer Schule wie die Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen der Lernenden, die Ausgestaltung der Mehrsprachigkeit über das Klassenzimmer hinaus, angemessene Stundenzahlen u.ä. sind Aufgaben, die eine Lehrperson alleine allerdings kaum durchsetzen kann. Zumindest drei Gruppen von Mitspielenden braucht es für eine erfolgreiche Sprachenpolitik ›von unten‹:

1. Die Schülerinnen/Schüler und ihre Eltern: Die Kinder bringen Sprachen mit und reagieren darauf, was sprachlich in der Schule passiert. Eltern können gewonnen werden, schulische Projekte zu unterstützen und sich auch in der Öffentlichkeit für die Verbesserung der Lernbedingungen einzusetzen.

2. Die Institution Schule: Damit ist das Sprachenregime gemeint, wie es von der Leitung verantwortet wird: Wie geht die Schule mit Sprachen um? Welche Einstellung zu Sprachen herrscht? Wie unterstützt die Schulleitung

20 Dünser: *Warum Schule nicht gelingen kann*, S. 201.

21 Fachverband Moderne Fremdsprachen: *Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers*, S. 195f.

die Arbeit der Deutschlehrkräfte? Welche Mehrsprachigkeitsstrategie wurde oder wird entwickelt? Welche Rolle spielen die Sprachen / der Deutschunterricht in den Lehrerkonferenzen? Kommuniziert die Schule die Rolle der Sprachen über ihr Leitbild nach außen? Welche Sprachen sind sichtbar, hörbar? Jammert die Einrichtung über sprachliche Heterogenität oder betont sie ihren Sprachenreichtum als einen Schatz, den man heben kann, nach innen und nach außen? Gibt es das, was wir als ein Gesamtsprachenkonzept oder Gesamtsprachencurriculum bezeichnen? Die Lehrkräfte für alle Sprachen an einer Schule sollten sich zusammentun, um eine ›Lobby‹ für Sprachen zu bilden.

3. Die umgebende Gesellschaft: Wie vielsprachig ist der Ort, die Region, welche Sprachen hört man in der Öffentlichkeit, in den Medien? Ist das öffentliche Klima sprachenfreundlich oder muss Überzeugungsarbeit für Mehrsprachigkeit geleistet werden? Gibt es Kontakte zwischen der Bildungseinrichtung und Gruppierungen von Migrantinnen und Geflüchteten oder NGOs vor Ort und mit den Medien? Gibt es in der Stadt einen lokalen Sprachenrat? Die Leitung und das Kollegium der Schule sollten einbeziehen, welche Sprachen öffentlich wertgeschätzt werden und wo Vorurteile oder Unkenntnis herrschen. Sie sollten versuchen, die örtlichen Medien für Berichte über Sprachenprojekte zu interessieren. So ist z.B. denkbar, dass von einem Auslandsaufenthalt zurückkehrende Schülerinnen und Schüler zu einer ›Pressekonferenz‹ einladen, um über ihre Auslandserfahrungen zu berichten und den Wert des Deutschlernens damit zu illustrieren.

Statt des sprachenpolitischen Einzelkämpfers bzw. der sprachenpolitischen Einzelkämpferin braucht es also ein **Zusammenspiel von Innen und Außen**: Kooperiert die Deutschklasse oder die Schule eventuell mit NGOs oder Firmen und Behörden, um Zugang zu neuen Sprachfeldern zu gewinnen, werden also auch institutionelle Grenzen überschritten?

Und es braucht ein **Zusammenspiel von oben und unten**: Ermutigt eine Schulleitung fächerübergreifende Sprachenprojekte, stärkt sie Pädagoginnen und Pädagogen den Rücken und setzt Signale für die Kinder und deren Eltern, aber auch für die Lehrenden? Prägt die Leitung die Einstellung zu Sprachoffenheit und Sprachengerechtigkeit, dann fühlen sich auch Pädagoginnen und Pädagogen ermutigt auszuprobieren, zu experimentieren, ihren Lernenden Mehrsprachigkeit zuzutrauen. Wichtig wäre es auch, Lehrkräfte der anderen Fremdsprachen einzubeziehen, damit sich die einzelnen Sprachunterrichtsfächer nicht gegenseitig schwächen.²²

22 Vgl. Krumm: *Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht?*, S. 50; Krumm: *Vom Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität*, S. 40ff.

Bereits in seiner Tätigkeitsbeschreibung von 1973 formuliert der FMF die »Mitarbeit durch Mitgliedschaft (in Berufs- und Fachverbänden), Besuch von Kongressen und Tagungen« als Voraussetzungen dafür, dass Lehrkräfte ihre schul- und unterrichtsgestaltenden Aufgaben erfüllen können und fordert zur »Auseinandersetzung – durch Diskussion, schriftliche Stellungnahme, publizistische Tätigkeit, Manifestation –« mit den curricularen Entwicklungen und der behördlich vorgegebenen Schulsprachenpolitik auf.²³

Die Fachverbände im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verstehen sich in diesem Sinne durchweg auch als sprachpolitische Akteure, haben sie doch die Erkenntnis gewonnen, dass die gebündelten Stimmen aller Lehrkräfte einer Region, eines Sprachfachs politisch mehr erreichen als Einzelne oder kleinere Gruppen von Lehrkräften.²⁴ Der Internationale Verband der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDV) ist von Anfang an als eine sprachpolitische Interessenvertretung der Deutschlehrkräfte gegründet worden.²⁵ Insofern war und ist es konsequent, dass die Tagungen des IDV in der Regel mit der Formulierung von sprachpolitischen Thesen enden und der IDV eine eigene sprachpolitische Kommission eingerichtet hat.²⁶ Die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer kann also heute wählen, auf welcher Ebene er oder sie die sprachpolitischen Aktivitäten ansiedelt und wo er oder sie Verbündete für die konkreten Anliegen sucht, auf der Ebene der eigenen Schule oder darüber hinaus in der Region oder im eigenen Land (vgl. unten, Abschnitt 4). Auf diese Weise kann eine ›Sprachenpolitik von unten‹ tatsächlich dazu beitragen, dass sich Unterricht und Schule weiterentwickeln.

Zu den wichtigen Erkenntnissen und Erfahrungen, die Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer Praxis und ihrer Kenntnis der Sprachentwicklung von Lernenden einbringen können, gehören nach meiner Einschätzung vor allem die folgenden Aspekte:

- die Erkenntnis, dass Sprachen nicht isoliert voneinander existieren, sondern sich begegnen und mischen, was bedeutet, dass auch der Deutschunterricht Sprachbegegnungen ermöglichen und Sprachmischungen nutzen kann;²⁷
- die Erkenntnis, dass das erste Ziel des Sprachunterrichts nicht das Niveau der Muttersprachlerin oder des Muttersprachlers sein

23 Fachverband Moderne Fremdsprachen: *Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers*, S. 195.

24 Vgl. Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Kap. 15.

25 Vgl. Sorger: *Der Internationale Deutschlehrerverband*.

26 IDV – Sprachenpolitische Kommission. <<https://idvnetz.org/sprachenpolitische-kommission>> (Zugriff: 15.12.2023).

27 Anstatt: *Mehrsprachigkeit*; Garcia/Wei: *Translanguaging*.

muss, sondern die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden, alle ihr sprachlichen Ressourcen zu mobilisieren, um Kommunikation zu ermöglichen;²⁸

- die Erkenntnis, dass Sprachenlernen umso erfolgreicher ist, je mehr es den Lernenden ermöglicht, mit neuen Sprachen auch neue Sprachwelten zu entdecken.

Die Europäische Union fasst die sprachlichen Mindestanforderungen in einer globalisierten Welt in der Formel ›Muttersprache + mindestens 2‹ zusammen; selbst Länder wie Indien, in denen Englisch eine etablierte Verständigungssprache ist, setzen auf eine ›3-Sprachen-Formel‹. Mehrsprachigkeitskompetenz geht also über Englisch hinaus – das gilt ganz besonders für Länder, die an viele anderssprachige Länder grenzen und deren Nationalsprache(n) keine große Reichweite haben. Mehrsprachigkeitskompetenz schließt Sprachoffenheit und Sprachlernbereitschaft auch jenseits der Schulzeit ein.²⁹

4. Sprachenpolitische Aktionsfelder für Lehrerinnen und Lehrer

4.1. Der eigene Deutschunterricht

Wie eingangs bereits betont, haben Lehrerinnen und Lehrer mit ihren konkreten Unterrichtserfahrungen und Kenntnissen der Lernenden ein Erfahrungs- und Handlungswissen erworben, ohne das Unterricht nicht sinnvoll zu gestalten wäre. Eine Einmischung der Lehrkräfte in Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung ist deshalb geradezu Voraussetzung dafür, dass Unterricht erfolgreich ist. Sprachenpolitische Einmischung der Lehrenden sollte deshalb dort einsetzen, wo dieses Erfahrungs- und Handlungswissen in besonderer Weise zum Tragen kommen kann – auf der konkreten Unterrichtsebene. Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Krumm und Reich (2011) enthält in den Abschnitten »Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen«, »Wissen über Sprachen« und »Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen« jeweils Lernzielformulierungen und Beispiele für die Entwicklung von Sprachenbewusstheit und sprachenspolitischen Einsichten für die Lernenden, wobei es auf den ersten Schulstufen eher um erkundende Fragestellungen geht, auf höheren Schulstufen dann auch gezieltes Wissen über sprachenspolitische Entwicklungen erarbeitet wird.

28 Reich/Krumm: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*.

29 Vgl. Krumm: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Kap. 7.

Ich illustriere dies am Beispiel der Schulstufen 5/6 (jeweils kurze Auszüge aus dem *Curriculum Mehrsprachigkeit*):

Ziele für beide Schulstufen:

Die Schüler und Schülerinnen verfügen über Kenntnisse, Begriffe und Einsichten, die es ihnen ermöglichen, ihre sprachlichen Ressourcen bewusst einzusetzen und Fragen der (gesellschaftlichen) Vielsprachigkeit und der (persönlichen) Mehrsprachigkeit in einer fachlichen Weise zu bearbeiten.

Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt:

Die Schülerinnen und Schüler achten bewusst auf die Sprachen, denen sie in öffentlichen, medialen und privaten Kontexten begegnen.

Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen:

Sie können die Minderheitensprachen [im eigenen Land] und mehrere Herkunftssprachen von Migranten benennen und ansatzweise mit historischen Prozessen in Verbindung bringen. Sie können den Begriff der Sprachminderheit umschreiben.

Sprachenpolitische Fragestellungen lassen sich sehr gut mit den kommunikativen Aufgaben und der Schaffung von Sprachenbewusstheit im Deutschunterricht verbinden. In Klassen, deren Schülerinnen und Schüler selbst verschiedene Sprachen mitbringen, liegt es besonders nahe, diese Ausgangssituation bewusst zu bearbeiten.

4.2. Die eigene Schule als sprachenpolitisches Arbeitsfeld

Die eigene Schule stellt ein zentrales Arbeitsfeld für sprachenpolitische Aktivitäten dar. Voraussetzung dafür ist die Zusammenarbeit im Kollegium, insbesondere derjenigen Lehrkräfte, die Sprachen unterrichten. Ausgangspunkt könnten Fachkonferenzen sein, die dem Thema Sprachen gewidmet und zum Ausgangspunkt eines entsprechenden Leitbildes oder Schulprogramms mit dem Schwerpunkt Sprachen werden. Wichtig dabei ist, dass die Lehrkräfte der verschiedenen Sprachen nicht gegeneinander arbeiten, sondern gemeinsam das Ziel einer ›mehrsprachigen Schule‹ anstreben. Der Europäische Tag der Sprachen (vgl. unten, Abschnitt 4.3.) bietet sich als Beginn solcher gemeinsamen Projekte an. Sinnvoll wäre es auch, wenn eine Kollegin oder ein Kollege bereit wäre, als ›Ombudsperson für Sprachen‹ an der Schule zu fungieren, also sich um den regelmäßigen Austausch zu kümmern, die Willensbildung im Hinblick auf die weitere Schulentwicklung zu planen, aber durchaus auch für die Lernenden und ihre Eltern als Ansprechperson bei Sprachfragen zu dienen.

Eine solche Zusammenarbeit kann dazu führen, das Gegeneinander der Sprachen an einer Schule zu überwinden und den Gedanken der Mehrsprachigkeit zu verstärken. Dabei ist es wichtig, auch die Schulleitung für diese Zielsetzung zu gewinnen.

4.3. Die Schule in der Stadt bzw. Region

Deutschunterricht findet ja nicht im luftleeren Raum statt – es wäre also wichtig, auch nach außen, im Schulumfeld bis hin zu den lokalen Medien, zu kommunizieren, wie eine Schule zur Mehrsprachigkeit beiträgt. In Zusammenarbeit mit NGOs, mit öffentlichen Bibliotheken, Museen o.ä. kann ein Bewusstsein für den Wert von Sprachen und Sprachenvielfalt erzeugt werden. Es geht um die Sichtbarkeit dessen, was Sprachen leisten können. Auch für die Lernenden ist es gut, wenn sie erkennen, dass ihre Lernsprache Deutsch auch außerhalb des Klassenzimmers existiert, gebraucht und anerkannt wird. In Europa hat sich eingebürgert, insbesondere am vom Europarat und der Europäischen Union eingerichteten Europäischen Tag der Sprachen³⁰ öffentlich für Sprachen und für sprachpolitische Forderungen aufzutreten; inzwischen werden ähnliche öffentliche Sprachentage auch in anderen Ländern und Kontinenten organisiert.

4.4. Die nationale Sprachenpolitik

Spätestens, wenn es um die nationale Ebene geht, um Einfluss auf Gesetzesvorhaben, landesweite Lehrpläne, auf die Stundenzahlen u.ä., ist der nationale Verband (der Deutsch- bzw. Fremdsprachenlehrenden) gefragt; hier wird ein Verband mit vielen Mitgliedern eher gehört als Einzelpersonen. Ein gutes Beispiel liefert der Kroatische Deutschlehrerverband, der gemeinsam mit den Lehrerverbänden anderer Sprachen Schüler, Schülerinnen und Studierende dazu einlädt, sich mit selbstgedrehten Videos in Deutsch, Französisch, Italienisch oder Spanisch an einem Wettbewerb zum Europatag im Mai 2024 zu beteiligen – das Motto für die Deutschlernenden formuliert der Verband so: »Entdeckt eure vielfältigen Talente und lasst uns zusammen Mehrsprachigkeit mit Deutsch gestalten!«³¹ Solche Projekte können die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für den Gewinn durch Mehrsprachigkeit wecken.

4.5. Internationale Perspektiven

Wenn ein nationaler Deutschlehrerverband in Abstimmung mit einem internationalen Verband wie dem Internationalen Verband der Deutsch-

30 *Europäischer Tag der Sprachen*. Europarat, 26.9.2023. <<https://www.coe.int/de/web/portal/26-september-european-day-of-languages>> (Zugriff: 9.4.2024).

31 Kroatischer Deutschlehrerverband. <<https://www.kdv.hr/?p=2490>> (Zugriff: 9.4.2024).

lehrerinnen und Deutschlehrer (IDV) auftritt, erhöht sich das Gewicht der eigenen Stimme. Die internationale Zusammenarbeit kann den Unterricht für die Lernenden und ihre Eltern mit mehr Bedeutung versehen. Vielleicht kann eine Städte- oder Schulpartnerschaft genutzt werden, um den eigenen Deutschunterricht zu ›internationalisieren‹.

Es ist meines Erachtens ein besonderes Verdienst des IDV, dass er diese sprachenpolitische Perspektive in den letzten Jahren kontinuierlich gestärkt und die nationalen Verbände zu sprachenpolitischem Handeln angeregt hat.³² Zusätzlich bieten sich bestehende Plattformen und Netzwerke an – exemplarisch seien zwei solcher Netzwerke genannt:

- a) die von der deutschen Bundesregierung geförderte PASCH-Initiative der deutschen Mittlerorganisationen;³³
- b) das Europäische Fremdsprachenzentrum (ECML / EFSZ),³⁴ das u.a. ein Netzwerk zur Entwicklung von Gesamtsprachencurricula entwickelt hat.³⁵

5. Ausblick

Als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sind wir zugleich auch Expertinnen und Experten in Sprachenfragen über Deutsch hinaus. Schließlich haben wir es im Deutschunterricht immer mit mehrsprachigen Kontexten, mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu tun. Es bedarf meines Erachtens einer übergreifenden Qualifikation aller Lehrkräfte, zumindest aber der Sprachlehrkräfte dafür, dass Sprachen beim Lernen in allen Bildungsprozessen eine wichtige Rolle spielen und dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie eine bestimmte Sprache lernen, damit zugleich auf die Mehrsprachigkeit der Welt vorbereitet werden müssen.³⁶

Reich und Krumm haben für das Thema Mehrsprachigkeit Aus- und Fortbildungsmodule vorgeschlagen, um diese Thematik in der Aus- bzw.

32 *Handreichung – Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände. Leipzig 2019 / München 2020.* IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V. <<https://idvnetz.org/handreicherung-spk>> (Zugriff: 9.4.2024).

33 Siehe das Internetangebot PASCH-net (<www.pasch-net.de>) der Initiative »Schulen: Partner der Zukunft« (Zugriff: 9.4.2024).

34 European Centre for Modern Languages of the Council of Europe / Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (vgl. <<https://www.ecml.at>>).

35 Entstanden im Rahmen eines Projekts des ECML (»PlurCur – Towards whole-school language curricula«). Vgl. Allgäuer-Hackl et al.: *MehrSprachen? PlurCur!*

36 Vgl. Wegner/Vetter: *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen.*

Fortbildung zu verankern.³⁷ Am Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum wurde eines der Module für die Aus- und Fortbildung als Rahmenmodell »Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden« ausgearbeitet (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum 2014). Das Europäische Fremdsprachenzentrum führt zahlreiche Projekte durch, die Lehrenden helfen sollen, Mehrsprachigkeit in die Schulen ihrer Länder curricular zu integrieren (vgl. oben, Abschnitt 4.5. b). Aber es wäre wünschenswert, wenn noch spezifischere Module für Sprachenpolitik Eingang in die Aus- und Fortbildung fänden. Mit der *Handreichung – Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände*³⁸ hat die sprachenpolitische Kommission des IDV einen ersten Schritt in diese Richtung getan.

Die Vorbereitung der Lernenden auf eine globale, mehrsprachige Weltgesellschaft gehört zu den wichtigen Aufgaben aller Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – es bedarf diese Arbeit einer nachhaltigen Unterstützung.

Europa ist ein Kontinent, in dem Frieden und Zusammenhalt nur möglich sind, wenn die verschiedenen Sprachgemeinschaften friedlich koexistieren. Die Bürger und Bürgerinnen eines Landes können die bestehende persönliche und berufliche Mobilität nur nutzen, wenn entweder die eigene Sprache auch in anderen Ländern verstanden und gesprochen wird, oder aber er oder sie, wenn sie in einer Sprachgemeinschaft mit weniger verbreiteten Sprachen leben, (mehrere) andere Sprachen beherrschen. Europa hat sich bisher zu Recht geweigert, eine einzige Sprache zur allgemein verbindlichen »Europasprache« zu erheben, denn das würde ein politisches und wirtschaftliches Machtgefälle und Sprachenstreit bedeuten, wie es viele Sprachenkonflikte in der Welt zeigen. Schon 1815, als die europäischen Staaten sich gegen eine europaweite Diktatur Napoleons erhoben, schloss der bairische Germanist Johann Andreas Schmeller seine Abhandlung *Soll es eine allgemeine europäische Verhandlungs-Sprache geben?* mit dem Aufruf: »Also, so wie keine Weltherrschaft auch keine Weltsprache!«³⁹

37 Vgl. Reich/Krumm: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*, S. 184–192.

38 Vgl. Anm. 32.

39 Schmeller: *Soll es eine allgemeine europäische Verhandlungs-Sprache geben?*, S. 38.

Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (Hgg.): *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015.
- Anstatt, Tanja (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2007.
- Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014. <https://www.oesz.at/fileadmin/user_upload/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf> (Zugriff: 15.12.2023).
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr 2003.
- Dovalil, Vít: *Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien. Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen*. In: *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Hgg. Ulrich Ammon, Gabriele Schmidt. Berlin, Boston: De Gruyter 2019, S. 701–718.
- Dünser, Christine: *Warum Schule nicht gelingen kann. Die Ohnmacht der Schüler, Lehrer, Eltern und Schulpolitik*. Freiburg: Centaurus Verlag & Media 2012.
- Christ, Herbert: *Über Mehrsprachigkeit*. In: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Hgg. Ingrid Gogolin, Ursula Neumann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 31–49.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen: *Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers*. »Neusprachliche Mitteilungen«, Jg. 26 (1973), Nr. 4, S. 194–198.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hgg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- Garcia, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove; Torres-Guzman, Maria: *Weaving Spaces and (De) constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagined*. In: *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Hgg. dieselben. Clevedon u.a.: Multilingual Matters 2006, S. 3–47.
- Garcia, Ofelia; Wei, Li: *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan 2014.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Europarat 2001.
- Gruber, Oliver; Tölle, Michael (Hgg.): *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa*. Wien: ÖGB 2022.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien*. In: *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. Hgg. Günther Schneider, Monika Clalüna. München: Iudicum 2003, S. 39–52.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich*. »ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«, Jg. 24 (2008), Nr. 2, S. 7–15.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Vom Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler: Sprachensensible Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. In: *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Hgg.

- Marianne Hepp, Martina Nied Curcio. Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici 2018, S. 37–50.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2021.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H.: *Curriculum Mehrsprachigkeit*. »Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)«, 2011. <<https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>> (Zugriff: 15.12.2023).
- Menken, Kate; Garcia, Ofelia (Hgg.): *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*. New York, London: Routledge 2010.
- Mohanty, Ajit; Panda, Minati; Pal, Rashim: *Language Policy in Education and Classroom Practices in India. Is the Teacher a Cog in the Policy Wheel?* In: *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*. Hgg. Kate Menken, Ofelia Garcia. New York, London: Routledge 2010, S. 211–231.
- Purkarthofer, Judith; Flubacher, Mi-Cha (Hgg.): *Speaking Subjects in Multilingualism. Biographical and Speaker-centred Approaches Research*. Bristol: Multilingual Matters 2022.
- Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann 2013.
- Schmeller, Johann Andreas: *Soll es e i n e allgemeine europäische Verhandlungs-Sprache geben?* Kempten: Dannheimer 1815.
- Shohamy, Elana: *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. Abingdon, New York: Routledge 2006.
- Shohamy, Elana: *Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies?* »Íkala Revista de Lenguaje y Cultura«, Jg. 14 (2009), Nr. 22, S. 45–67.
- Sorger, Brigitte: *Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag 2012.
- Strobl, Thomas: *Wunderwuzzis und unleserlich verfasste Lehrpläne*. »schule.at. Mein digitales Schulportal«, 20.9.2022. <<https://www.schule.at/serien/edustories/detail/wunderwuzzis-und-unleserlich-verfasste-lehrplaene>> (Zugriff: 15.12.2023).
- Wegner, Anke; Vetter, Eva (Hgg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress 2014.
- Woods, Devon: *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 1996.
- 99 Gründe Deutsch zu lernen. ÖDaF im Auftrag des IDV, 2017. <https://www.oedaf.at/dl/tLLpJKJMLmJqx4kJK/99Gruende_web_pdf> (Zugriff: 15.12.2023).

Mirela Landsman Vinković | Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, mlandsma@ffzg.hr

Der Fremdsprachenunterricht zwischen ›aufgeklärter Einsprachigkeit‹ und ›aufgeklärter Mehrsprachigkeit‹

1. Einleitung

Der Traum von einer perfekten und universalen Sprache durchzieht die Geschichte aller Kulturen.¹ Das Thema der Sprachenverwirrung, die folglich zur Mehrsprachigkeit führte, wird in diesem Beitrag als ›felix culpa‹ betrachtet, weil »die Wahrheit der Sprache [...] in dieser Pluralität der Sprachen«² liegt. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (weiter im Text FSU) gerichtet, der schon an sich eine mehrsprachige Umgebung darstellt.³ Einerseits denkt man hier an eine gelungene Symbiose zwischen L1 und L2 im FSU. Da die L1 als Fundament für den Spracherwerb jeder weiteren Sprache fungiert,⁴ sollte es im FSU zu einer systematischen Verzahnung von L1 und L2 kommen, die Butzkamm ›aufgeklärte Einsprachigkeit‹⁵ nennt. Andererseits sieht Roche

Im vorliegenden Beitrag werden die Resultate einer Untersuchung dargestellt, die unter Lehramtsstudierenden der Germanistik im Rahmen ihres Schulpraktikums an weiterführenden Schulen durchgeführt wurde, um zu ermitteln, welchen Teil ihres Sprachrepertoires sie in der Lehrprobe benutzen, beziehungsweise bei der Erstellung ihrer Unterrichtsentwürfe in Betracht ziehen. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei der Sprachvergleich und das Code-Switching. Der Beitrag soll Aufschlüsse darüber geben, welche Sprache, aus welchem Grund und in welchem Moment im DaF-Unterricht einzusetzen ist, um einen nach den Postulaten der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipierten Fremdsprachenunterricht zu gestalten.

1 Vgl. Eco: *U traganju za savršenim jezikom*.

2 Genette: *Mimologiken*, S. 184.

3 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 5.

4 Butzkamm/Caldwell: *The Bilingual Reform*, S. 14.

5 Butzkamm: *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb*.

im FSU keinen einzelsprachbezogenen Unterricht mehr, sondern »eine pragmatische Mischung der verfügbaren Sprachen«,⁶ was er als ›aufgeklärte Mehrsprachigkeit‹ bezeichnet. Jedoch ist eine solche Mehrsprachigkeit auf keinen Fall selbstverständlich. Vielmehr verlangt sie von der Lehrkraft einen Perspektivenwechsel und eine ausführliche Beschäftigung mit dem Sachverhalt, sogar eine Schulung.

Im theoretischen Teil des Beitrags wird zuerst auf die Rolle der L1 im FSU eingegangen. Danach wird der Fokus auf das Code-Switching und seine Entwicklung von einem eher negativ konnotierten Begriff zu einem von großer Kreativität zeugenden Phänomen gelegt. Weiterhin wird das Konzept der Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des DaF-Unterrichts im kroatischen Kontext problematisiert. Darauf baut auch die folgende Untersuchung auf, die unter Lehramtsstudierenden der Germanistik an der Zagreber Philosophischen Fakultät im Rahmen ihres Schulpraktikums an Gymnasien und weiterführenden Schulen durchgeführt wurde. Die Untersuchung, in deren Fokus der Sprachvergleich und das Code-Switching steht, soll Aufschluss darüber geben, welche Sprache, aus welchem Grund und in welchem Moment im DaF-Unterricht einzusetzen ist, um einen nach den Postulaten der Mehrsprachigkeitsdidaktik⁷ konzipierten DaF-Unterricht zu gestalten.

2. Die Rolle der L1 im Fremdsprachenunterricht

Bereits 1882 empörte sich der deutsche Sprachwissenschaftler und Neophilologe Wilhelm Viëtor in seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* über den Einsatz der Grammatik-Übersetzungsmethode im Unterricht moderner Fremdsprachen und plädierte für die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz.⁸ Gerade deshalb gilt sein Werk als Manifest einer Neuorientierung des FSU, in dem einerseits die Einsprachigkeit, also das Streben nach ausschließlicher Verwendung der Zielsprache, und andererseits die Vermeidung der Verwendung der Erstsprache im FSU gefördert werden. Während des größten Teils des 20. Jahrhunderts wurde

6 Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*, S. 63. – Es handelt sich dabei um keine zufällige Mischung oder Hybridisierung (vgl. Roche: *Mehrsprachigkeit als Herausforderung*, S. 26), sondern um einen gut durchdachten und systematischen Ansatz zur Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen, die zum sprachlichen Repertoire der Lernenden gehören.

7 Vgl. Berthele: *Mehrsprachigkeitskompetenz*; Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*.

8 Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, S. 116f.

die Verwendung der Ziel- bzw. Muttersprache im FSU auf eine solche Weise betrachtet. Allerdings wurde dieser Ansatz in den letzten Jahren unter die Lupe genommen und sogar zunehmend in Frage gestellt. Ernesto Macaro unterscheidet drei Standpunkte in Bezug auf die Häufigkeit des Einsatzes der L1 im FSU:⁹

1. Den extremsten Standpunkt nennt Macaro die virtuelle Position (eng. ›virtual position‹). Hier wird die L1 aus dem FSU eliminiert.

2. In der Mitte befindet sich nach Macaro die sogenannte maximale Position (eng. ›maximal position‹). Hier wird der Zielsprache im FSU zwar eine exklusive Rolle zugeschrieben, aber die Vertreter dieses Standpunkts sehen ein, dass die L1 doch manchmal im FSU eingesetzt werden müsste. Dies halten sie aber für einen Fehltritt, der sich negativ auf den Lernprozess auswirken wird.

3. Die gemäßigte und realistische Sichtweise nennt Macaro die optimale Position (eng. ›optimal position‹); ein optimaler Einsatz der L1 liege vor, wenn das Code-Switching in einem kommunikativen Unterricht zur Verbesserung des L2-Spracherwerbs und/oder des Niveaus der Sprachkompetenz in der L2 mehr und besser als der ausschließliche Gebrauch der L2 beitragen kann.

Eine ähnliche Einstellung findet man auch bei Wolfgang Butzkamm, der sich für die sogenannte ›aufgeklärte Einsprachigkeit‹ einsetzt, wobei der FSU, der ausschließlich in der L2 durchgeführt werden sollte, als das Ziel und nicht als der Weg zu diesem Ziel zu betrachten ist. Der Einsatz der L1 im FSU soll systematisch und gezielt, zugleich diskret und wohldosiert erfolgen. Die Muttersprache aus dem FSU zu verbannen wäre laut Butzkamm »ein fataler Irrtum«. ¹⁰ Dabei stellt sich die Frage, wie diese ›Wohldosiertheit‹ zu erlangen ist. Laut Friederike Klippel und Sabine Doff sollte der FSU nach dem folgenden Motto organisiert werden: »So viel L2 wie möglich, so viel L1 wie nötig«. ¹¹ Wann ist aber dann der L1-Einsatz im FSU willkommen?

Für Klippel bieten sich besonders zwei Situationen zu einer gewinnbringenden Verzahnung zwischen der L1 und L2 im FSU an. ¹² Zum einen sind das Situationen, in denen die Lehrkraft die Lernenden dazu motiviert, über die Sprachen zu reflektieren und nach Unterschieden zwischen den

9 Macaro: *Teacher use of codeswitching*, S. 36–38.

10 Butzkamm: *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb*.

11 Klippel/Doff: *Englischdidaktik*, S. 205.

12 Klippel: *Englisch in der Grundschule*, S. 21.

zwei Sprachen zu fragen, was zur Entwicklung ihrer ›Language Awareness‹¹³ führt. Zum anderen ist das die Teilnahme an der Projektarbeit, bei der Lernende die Rolle des Sprachmittlers übernehmen. Herwig Wulf unterstützt den Gebrauch der L1 im FSU, falls es zwischen den Sprachen eine phonetische oder graphische Ähnlichkeit gibt, und sieht im Sprachvergleich das Potenzial für die Entwicklung der Sprachbewusstheit und Sprechlernbewusstheit.¹⁴

Es fehlt nicht an Untersuchungen zum Einsatz der Ziel- und Ausgangssprache seitens der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht;¹⁵ die erste globale Untersuchung zu diesem Thema wurde 2013 unter der Obhut vom British Council von Graham Hall und Guy Cook durchgeführt.¹⁶ An der Untersuchung nahmen insgesamt 2785 Englischlehrer*innen aus 111 Ländern teil. Mit Englischlehrer*innen aus 17 Ländern wurde danach ein detailliertes Interview durchgeführt.¹⁷ Hall und Cook entschieden sich in ihrer Untersuchung für den Ausdruck ›die eigene Sprache‹ (eng. ›own language‹), weil ihrer Ansicht nach die Sprache, die neben der Zielsprache von den Lernenden und Lehrenden gebraucht wird, oft nicht ihre L1 ist. Den Begriff Muttersprache vermeiden sie auch, weil sich dieser Begriff oft auf die ›mother's mothertongue‹ beziehen kann. Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass eine Mehrheit der Englischlehrer*innen, die an der Untersuchung teilnahmen, die L1 im FSU gebrauchten, und zwar wie folgt: 30,1 % manchmal, 25,7% oft und 16,2 % immer für die Erklärung der Bedeutungen, die in der Zielsprache nicht klar sind. 61,5 % der Befragten erklären mithilfe der L1 den Wortschatz und 58,1% die Grammatik. Weiterhin sorgt der Gebrauch der L1 für eine gute Stimmung in der Klasse (53,2%) sowie für die Disziplinerhaltung (50,4%). Der Tabelle 1 lassen sich die wichtigsten Argumente für bzw. gegen den Gebrauch der ›eigenen Sprache‹ im Englischen als Fremdsprache entnehmen, die aus der Untersuchung hervorgegangen sind.

- 13 In diesem Beitrag wird der Begriff ›Language Awareness‹ nicht ins Deutsche übersetzt, da er nicht nur die Sprachbewusstheit (was eine wortwörtliche Übersetzung des Begriffs wäre), sondern auch Sprachaufmerksamkeit, Sprachsensibilisierung, Sprachbewusstmachung u.Ä. beinhaltet.
- 14 Wulf: *Communicative teacher talk*, S. 64.
- 15 Vgl. Duff/Polio: *How much foreign language*; Macaro: *Teacher use of codeswitching*; Levine: *Code Choice in the Language Classroom*; Čurković Kalebić: *Teacher Talk in Foreign Language Teaching*; Landsman Vinković: *Učinak poučavanja razrednomu jeziku*.
- 16 Hall/Cook: *Own-language Use in ELT*.
- 17 Folgende Länder nahmen am Interview teil: China, Indonesien, Frankreich, Estland und Argentinien (Grundschule, Sekundarstufe I); Malaysia, Saudi-Arabien, Litauen, Spanien, Griechenland, Ägypten (Sekundarstufe II); Armenien, Brasilien, Japan, Mexico, Portugal und die Türkei (Tertiärer Bereich).

Tabelle 1: Argumente für und gegen den Gebrauch der eigenen Sprache im FSU
(nach Hall/Cook: *Own-language Use in ELT*, S. 18f.)

Argumente <i>für</i> den Gebrauch der eigenen Sprache im FSU	Argumente <i>gegen</i> den Gebrauch der eigenen Sprache im FSU
<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich der eigenen mit der Zielsprache • Abbau der Angst vor der Zielsprache • Übersetzung als effektive Lernstrategie • Förderung der Zusammenarbeit unter den Lernenden durch den Gebrauch der eigenen Sprache • Vermittlung der Bedeutung durch die eigene Sprache ist zeitsparend 	<ul style="list-style-type: none"> • weniger Möglichkeiten für das Sprechen und Üben der Zielsprache • weniger Möglichkeiten für das Hören und Verstehen der Zielsprache • Gebrauch der eigenen Sprache hält die Lernenden davon ab, in der Zielsprache zu denken • Gebrauch der eigenen Sprache führt zur Interferenz (zu negativem Transfer) • Gebrauch der eigenen Sprache ist in multilingualen Klassen unpraktisch

Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass die Lehrenden einerseits generell mit der These übereinstimmen, dass die Zielsprache als Hauptsprache im FSU zu betrachten ist, andererseits haben sie aber kein schlechtes Gewissen angesichts des Gebrauchs der L1 im FSU. Glenn Levine behauptet, dass schlechtes Gewissen auch unbegründet wäre, da jeder Versuch, den FSU ohne L1 zu gestalten, aussichtslos und daher zu vermeiden sei. Sie wird im FSU eingesetzt, auch wenn sie ausdrücklich verboten wird.¹⁸ Wenn in keinem anderen Fall, dann sicherlich während des Small Talks zwischen den Lernenden, wenn sie in Paaren oder Gruppen arbeiten und dabei ›über die Bedeutung verhandeln‹ (eng. ›negotiating for meaning‹, kro. ›pregovaranje o značenju poruke‹),¹⁹ zwischen der Lehrperson und den Lernenden am Anfang und am Ende einer Unterrichtsstunde, sehr oft auch bei der Bearbeitung der L2-Grammatik. Auch wenn all dies ausbleibt,

18 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 70. Levine ist folgender Ansicht: »Let's cut to the chase: in any language class, even the English class referred to by the Chinese student, in which L1 use was expressly forbidden, students' L1 will be used.«

19 Medved-Krajnović: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, S. 90.

wird die L1 höchstwahrscheinlich als ›selbstbezogene Sprache‹ (eng. ›private speech‹) gebraucht.²⁰

Das Insistieren auf der Einsprachigkeit wird schon von Anfang an zum Scheitern verurteilt, da man im FSU mit mindestens zwei Sprachen rechnen kann, mit der Zielsprache und L1. Daher meint Levine, dass der FSU für sich genommen schon eine multilinguale Umgebung ist (eng. ›multilingual environment‹).²¹ Es geht aber nicht darum, ob die L1 im FSU eingesetzt wird. Im Mittelpunkt steht das Ausbleiben der kritischen Reflexion über die Frage des Codes im FSU. Levine spricht in diesem Kontext über ›code choice status quo‹. Macaro verlangt in diesem Zusammenhang »einen Rahmen, welcher festlegt, wann die L1 ein wertvolles Werkzeug und wann nur die einfachste Lösung ist«. ²² Es ist entscheidend zu wissen, welche Sprache aus welchem Grund und in welchem Moment im FSU eingesetzt werden soll. Dies führt uns zu dem Begriff Code-Switching, welcher nun näher erklärt werden soll.

3. Code-Switching und Mehrsprachigkeit

Einer der führenden Forscher im Bereich der Mehrsprachigkeit, François Grosjean, definiert das Code-Switching als »abwechselnde Nutzung zweier Sprachen; das heißt, dass der Sprecher für ein Wort, eine Phrase, einen Satz einen vollständigen Wechsel in eine andere Sprache durchführt und dann in die Ausgangssprache zurückkehrt«. ²³ An dieser Definition wurde kritisiert, dass sie den Wechsel in die Ausgangssprache voraussetzt. Nach Colin Baker hingegen kommt es immer dann zum Code-Switching, wenn »ein Individuum (mehr oder weniger absichtlich) zwischen zwei oder mehreren Sprachen wechselt«. ²⁴

Noch Mitte des 20. Jahrhunderts wurde Code-Switching als ›defizitärer Sprachgebrauch‹ charakterisiert. Interessanterweise entwickelten weiterführende Forschungen in den darauffolgenden Jahrzehnten eine entgegengesetzte Vorstellung von Code-Switching, das nicht mehr als etwas Minderwertiges betrachtet wurde, sondern eher als ein vielschichtiges Phänomen,

20 Vgl. Lew S. Wygotski über Selbstgespräch. In: *Lexikon der Argumente. Philosophische Themen und wissenschaftliche Debatten*. <[https://www.philosophie-wissenschaft-kontroversen.de/details_psychologie.php?id=2488593&a=\\$a&autor=Wygotski&vorname=Lew%20S.&thema=-Selbstgespr%C3%A4ch](https://www.philosophie-wissenschaft-kontroversen.de/details_psychologie.php?id=2488593&a=$a&autor=Wygotski&vorname=Lew%20S.&thema=-Selbstgespr%C3%A4ch)> (Zugriff: 1.9.2023).

21 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 5.

22 Macaro: *Analysing Student Teachers' Codeswitching*, S. 545.

23 Zitiert nach Bot/Roche: *Code-Switching*, S. 162.

24 Ebd.

»das von großer Kreativität zeugt«²⁵ und sogar zur Sprachbereicherung führen kann. Ein bewusstes Code-Switching wird hier als »a suggestive indicator«²⁶ für die Fähigkeiten von mehrsprachigen Individuen verstanden, die Code-Switching als Mittel zur effektiven Kommunikation nutzen. Durch die Analyse von Code-Switching kann ein besseres Verständnis der Verwendung und der gegenseitigen Beeinflussung von Sprachen in mehrsprachigen Gemeinschaften erlangt werden. Daher kann Code-Switching als ein Merkmal von Mehrsprachigkeit verstanden werden.

Mehrsprachigkeit wird auf vielfältige Weise definiert: etwa auf Grundlage der Sprachkompetenz, der Sprachverwendung oder des Verhaltens der Sprecher*innen.²⁷ In dem vorliegenden Beitrag bezieht sich dieser Begriff auf die Verwendung von mehr als einer Sprache.²⁸ Die Mehrsprachigkeit wird als »eine Antwort auf eine konkrete Kommunikationssituation« bezeichnet, wobei jede Person »zunächst aus pragmatischen Gründen mehrsprachig wird.«²⁹ Dementsprechend bietet »der Begriff ›aufgeklärte Mehrsprachigkeit‹ eine didaktische Perspektive auf Mehrsprachigkeit«,³⁰ was konkret bedeutet, dass der (Fremd-)Sprachenunterricht je nach pragmatischen Erfordernissen entweder ein- oder mehrsprachig gehalten werden kann. Das Ziel der Mehrsprachigkeit im Unterricht besteht laut Krumm darin, »die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des [...] Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein gesucht und Lernstrategien vermittelt werden.«³¹ Diese Auffassung der Mehrsprachigkeit im Unterricht ist so umfassend, dass darunter unterschiedliche Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik subsummiert werden können. So können die Lernenden von Erwerbssynergien zwischen den Sprachen profitieren³² oder sie können während einer Gruppenarbeit das gesamte ihnen zur Verfügung stehende sprachliche Repertoire nutzen, um die Bedeutung eines Textes zu erschließen. Dabei wechseln die Lernenden in ihrer eigenen Dynamik spontan zwischen den Sprachen (dt. ›Translingualität‹; eng. ›translanguaging‹), wodurch der Wissenserwerb gesteigert

25 Ebd., S. 163.

26 Poplack: *Sometimes I'll start a sentence in Spanish*, S. 616.

27 Vgl. Garibova: *Historische und kommunikative Aspekte*, S. 33–35.

28 Vgl. Bot/Roche: *Kognitive Aspekte*, S. 18.

29 Vgl. Garibova: *Historische und kommunikative Aspekte*, S. 29.

30 Vgl. Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*, S. 64.

31 Vgl. Krumm: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 208.

32 Aus Tertiärsprachenforschungen geht hervor, dass »die sprachlichen Systeme aufeinander aufbauen oder interagieren« (Roche: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*, S. 79).

und die Bildungsbenachteiligung verringert werden sollte. Weiterhin wird in diesem Kontext der Sprachvergleich auf allen Ebenen des Sprachsystems als Ansatz im FSU gebraucht, wobei der Fokus auf der Herausarbeitung positiver Transfermöglichkeiten durch die Entwicklung von Transferstrategien liegt.³³ Zu diesen Ansätzen gehört auch die Language Awareness, deren Stärkung zum Ausbau mehrsprachiger Fähigkeiten beiträgt oder etwa die Idee der Entwicklung und Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums.³⁴

Obwohl Deutschland, Österreich und die Schweiz seit Jahrzehnten als Einwanderungsländer gelten,³⁵ zeigte die Analyse von Ergebnissen aus 12 Studien über die Einstellung von (Fremd-)Sprachenlehrenden zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Umsetzung der Mehrsprachigkeit in ihrer Unterrichtspraxis,³⁶ dass sich die deutschsprachigen Länder in dieser Hinsicht nicht wesentlich davon entfernt haben, was Gogolin als »monolingualen Habitus der multilingualen Schule«³⁷ bezeichnet. Mit anderen Worten, der (Fremd-)Sprachenunterricht ist immer noch auf den Unterricht sprachlich homogener Gruppen von Lernenden ausgerichtet. Eine Analyse der Studien ergab, dass es nur dann zu einem qualitativen Einsatz von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht kommen kann, wenn die Lehrenden dazu ausgebildet worden sind und sich kontinuierlich im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik fortbilden.³⁸ Die Ergebnisse sowohl dieser Analyse als auch einer Umfrage, die unter Fremdsprachenlehrenden in Niedersachsen durchgeführt wurde,³⁹ zeigten, dass die Lehrenden der Mehrsprachigkeit aufgeschlossen gegenüberstehen und sie für nützlich und sinnvoll halten.⁴⁰ Allerdings erfolgt der Einsatz der Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht eher spontan und unsystematisch,⁴¹ wobei sich diese sprachenübergreifende Arbeit fast ausschließlich auf den Sprachvergleich zwischen der deutschen Sprache (die als L1 oder als Schul- bzw. Unterrichtssprache zu verstehen ist) und der englischen Sprache (L2) oder einer anderen schulischen Fremdsprache

33 Vgl. Petravić/Horvatić Čajko: *Lernstrategien und -techniken*.

34 Vgl. Hufeisen: *Gesamtsprachencurriculum*.

35 Daher kann in diesem Kontext von der migrationsbedingten gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit die Rede sein (vgl. Garibova: *Historische und kommunikative Aspekte*, S. 30).

36 Vgl. Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*

37 Vgl. Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*.

38 Vgl. Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 5.

39 Vgl. Heyder/Schädlich: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*.

40 Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 7; Heyder/Schädlich: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, S. 194.

41 Laut Bredthauer und Engfer (*Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 5) befinden sich unter den Lehrenden, die die Mehrsprachigkeit konsequent und planmäßig im Unterricht einsetzen, hauptsächlich Lehrende mit mehrjähriger Erfahrung. Davon zeugt auch die Untersuchung von Mia Škrinjar im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema *Mehrsprachige Kompetenz im L3-Unterricht*.

(L3) bezieht,⁴² ohne Berücksichtigung von Herkunftssprachen. Eine erfolgreiche Implementierung von Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht setzt jedoch eine entsprechende Unterstützung seitens der Schulleitung und aller schulischen Fachkräfte voraus.⁴³ Darüber hinaus sollten auch Lehrwerke so konzipiert werden, dass sie das Thema Mehrsprachigkeit facettenreich und schülerorientiert behandeln.⁴⁴

Die mehrsprachige Kompetenz zählt seit Jahren zu einem der wichtigsten Bildungsziele im europäischen Raum.⁴⁵ Im kroatischen Nationalcurriculum für das Fach Deutsch als Fremdsprache wird die Mehrsprachigkeit bzw. die mehrsprachige Kompetenz explizit unter den Bildungszielen genannt, die besagen, dass die Lernenden unter Berücksichtigung der aktuellen Lebensumstände in Europa und der Welt sowie einer erhöhten Mobilität in der Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen gefördert werden sollten.⁴⁶ Bildungs- und sprachenpolitisches Ziel ist es auch, einen positiven Einfluss auf die allgemeine Sprachentwicklung und die Entwicklung der Mehrsprachigkeit auszuüben. Der Schwerpunkt sollte dabei auf der Stärkung des Sprachbewusstseins sowie auf dem Sprachvergleich liegen. Darüber hinaus wird Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit der interkulturellen Kommunikationskompetenz erwähnt, die einen der drei Bereiche im Curriculum darstellt (neben der kommunikativen Sprachkompetenz und der Selbstständigkeit im Spracherwerb). Implizit ist die Mehrsprachigkeit in den Lernzielen der interkulturellen Kommunikationskompetenz enthalten (z.B. bei der Analyse von interkulturellen Begegnungen oder ›Critical Incidents‹). Explizit wird die Mehrsprachigkeit aber nur in einem Lernziel konkretisiert (s. das Lernziel OŠ (1) NJ B.8.3 bzw. SŠ (2) NJ B.2.3): »die Lernenden [sollen] mehrsprachige und mehrkulturelle Aspekte in Kroatien, in deutschsprachigen Ländern und in anderen Ländern, die sie in anderen Fächern und/oder außerhalb der Schule kennengelernt haben, beschreiben«.⁴⁷ Im Bereich der Selbstständigkeit im Spracherwerb wird in

42 Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 9; Heyder/Schädlich: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, S. 194.

43 Vgl. Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*; Knežević et al.: *Razvoj višjezične kompetencije*.

44 Bredthauer/Engfer: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll!*, S. 6.

45 Zur Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenz s. Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Zur Plurilingualität und Plurikulturalität bzw. plurilingualler und plurikultureller Kompetenz s. Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* (Begleitband). Zur plurilingualen und interkulturellen Kompetenzen s. Council of Europe: *FREPA*.

46 Vgl. *Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik*.

47 Ebd., S. 28 und 41.

einem Lernziel der Sprachvergleich thematisiert und die Rolle des positiven Transfers betont (s. das Lernziel OŠ (1) NJ C.4.1, C.5.1; OŠ (2) NJ C. 4.1, C.5.1, C.6.1 bzw. SŠ (1) NJ C.1.1; SŠ (2) C.1.1).⁴⁸ Allerdings zeigten die Ergebnisse einer unter Sprachlehrenden einer Grundschule in Zagreb durchgeführten Untersuchung zum Thema Mehrsprachigkeit, dass theoretische Rahmenbedingungen und sogar explizit formulierte Lernziele im Curriculum nicht ausreichen, damit die Lehrenden ihren Unterricht nach Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestalten.⁴⁹ Sie vergleichen Sprachen eher intuitiv und klagen über das Ausbleiben der Aus- bzw. Fortbildung in diesem Bereich. Die Lehrperson soll laut Haukås vielmehr als der Schlüsselfaktor für die Mehrsprachigkeit der Lernenden betrachtet werden.⁵⁰ In Kroatien ist jedoch ein an der Mehrsprachigkeitsdidaktik orientierter Sprachunterricht immer noch die Ausnahme und nicht die Regel,⁵¹ was im Widerspruch zu den theoretischen Rahmenbedingungen steht, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht befürworten und unterstützen.

4. Empirische Untersuchung

4.1. Untersuchungsziele

Die vorliegende empirische Untersuchung, die sich dem Thema des Einsatzes von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen im FSU widmet, hat zwei Ziele. Als erstes soll festgestellt werden, welchen Teil ihres verfügbaren sprachlichen Repertoires die Lehramtsstudierenden der Zagreber Germanistik bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts benutzen bzw. bei der Erstellung ihrer Unterrichtsentwürfe in Betracht ziehen. Ein weiteres Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, wie oft es vor allem zum Sprachvergleich, aber auch zum Code-Switching zwischen der Zielsprache (Deutsch) und der Ausgangssprache (Kroatisch) und zwischen der Zielsprache (Deutsch) und einer weiteren Sprache kommt.

4.2. Untersuchungsteilnehmende

An der Untersuchung haben zwei Generationen von Lehramtsstudierenden der Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Zagreb teilgenommen

48 Ebd., S. 84, 92, 124, 131, 139, 165 und 202.

49 Knežević et al.: *Razvoj višjejezične kompetencije*, S. 215.

50 Haukås: *Teachers' beliefs*, S. 2.

51 Vgl. Letica Krevelj: *Strani jezik i višjejezičnost*; Knežević et al.: *Razvoj višjejezične kompetencije*.

(N=33),⁵² die im Wintersemester des letzten Jahres ihres zweijährigen Masterstudiums die Lehrveranstaltung *Schulpraktikum und begleitendes Tutorium*⁵³ besuchen. Das *Schulpraktikum* hat den Status eines Pflichtfaches. Die relativ geringe Zahl der Proband*innen lässt sich dadurch erklären, dass es sich dabei um die gesamten Kohorten der Studierenden (32 davon kroatisch- und eine ukrainischsprachig) im Abschlussjahr zweier Generationen des Lehramtsstudiums handelt. Im Rahmen ihres Schulpraktikums im Wintersemester haben die Studierenden an diversen Gymnasien und anderen weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II) in Zagreb und dessen Umgebung ihre Hospitationen in der Dauer von 25 Unterrichtsstunden absolviert. Im Rahmen des Schulpraktikums hielten sie neben der (kollegialen) Beobachtung auch 4–6 ›Micro-Teachings‹ sowie drei ganze Unterrichtsstunden (zwei Probestunden und eine Lehrprobe), für die sie detaillierte Unterrichtsentwürfe erstellen sollten. Ihre Mentor*innen sind alle Deutschlehrer*innen mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung, die in ihren Unterricht zwar Sprachvergleiche implementieren, aber überwiegend intuitiv und nicht systematisch.

4.3. Forschungsfragen, Erhebungsinstrumente, Verfahren

In der Untersuchung wurden folgende Fragen gestellt:

1. Setzen die Studierenden im Unterricht Sprachvergleiche ein und wenn ja, in welchen Fällen und auf welche Weise?
2. Wird der Einsatz vom Sprachvergleich im Unterricht geplant, d.h. ist er in den Unterrichtsentwürfen enthalten oder kommt es spontan zum Sprachvergleich?
3. In welchem Maße kommt es im Unterricht zum Code-Switching zwischen Deutsch und Kroatisch bzw. zwischen Deutsch und einer weiteren Sprache?

Die Datenerhebung erfolgte zum einen mit Hilfe der schriftlich verfassten narrativen Sprachbiographien der Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung *Schulpraktikum und begleitendes Tutorium*. Die Sprachbiographien⁵⁴ stellen in dieser Untersuchung eine Informationsquelle dar,

52 Die Proband*innen sind mit dem Buchstaben S gekennzeichnet und jedem/r wird eine Zahl zugewiesen.

53 Siehe: *ECTS Information package for academic year 2023/2024. German Language and Literature with Emphasis on Teaching* (<https://theta.ffzg.hr/ECTSarhiva/2023/Studij/Index/1167>).

54 Zur Sprachbiographie als Methode der Spracherwerbsforschung vgl. z.B. Flick: *Qualitative Sozialforschung* und Mordellet-Roggenbuck: *Europäisches Sprachenportfolio*.

in welcher die wichtigsten Fakten zum Mutterspracherwerb (Standardsprache und Sprachvarietäten) und Zweit- und Fremdspracherwerb der Proband*innen enthalten sind.⁵⁵ Darüber hinaus wurden die Daten durch nicht-teilnehmende direkte Beobachtung⁵⁶ der studentischen Lehrprobe seitens der Autorin dieses Beitrags und anhand eines teilformalisierten Hospitationsprotokolls erhoben. Schließlich werden die studentischen Unterrichtsentwürfe (weiter im Text UE) inhaltlich analysiert, um festzustellen, ob ihr Sprachvergleich im FSU geplant und systematisch eingesetzt wird. Die Methode, die bei der Analyse der UE eingesetzt wurde, ist eine qualitative thematische Analyse.⁵⁷ Die durch die Untersuchung gewonnenen Daten werden überwiegend qualitativ ausgewertet.

4.4. Datenanalyse und Diskussion

4.4.1. Sprachbiographien

Aus den schriftlichen narrativen Sprachbiographien lässt sich schließen, dass alle Proband*innen mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen. Für alle Proband*innen (N=33) sind das mindestens Englisch und Deutsch. Viele Proband*innen (N=33) studieren neben dem Deutschen noch eine weitere Fremdsprache; neben dem Englischen, das zugleich die am stärksten vertretene Sprache ist (vier Proband*innen), sind dies Ukrainisch (bei einer Probandin als Mutter- und bei einer als Fremdsprache) und Russisch (zwei), gefolgt von Türkisch, Niederländisch, Schwedisch, Tschechisch, Polnisch, Slowakisch, Italienisch (jeweils eine/r). Fünf Proband*innen studieren Kroatisch als L1. Einer großen Beliebtheit erfreut sich außerdem die spanische Sprache, die entweder als Wahlfach an weiterführenden Schulen oder im Selbststudium mithilfe von Applikationen oder durch Telenovelas gelernt bzw. erworben wurde bzw. wird. Einige Proband*innen geben in ihren Sprachbiographien an, dass sie auch Französisch, Norwegisch und Esperanto⁵⁸ gelernt haben. Es erscheinen auch Latein und Altgriechisch, die die Proband*innen an klassischen Grund- und weiterführenden Schulen gelernt haben. Nur in

55 Die Proband*innen sollten sich dabei zu folgenden Punkten äußern: 1. Herkunft ihrer Familien- und Vornamen, 2. Erwerb der kroatischen Sprache und ihre erste Begegnung mit der Standardsprache, 3. Reflexion über den Erwerb des Englischen und des Deutschen sowie aller weiteren (verwandten) Sprachen.

56 Vgl. Pavlović/Stanojević: *Znanstvena istraživanja jezika i prevodenja*, S. 69.

57 Vgl. Braun/Clarke: *Successful qualitative research*.

58 Esperanto wird den Germanistikstudierenden im Rahmen des Wahlfachs *Plansprachen* beigebracht. Vgl. <<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/4151>>.

einem Fall (S26) wurde Serbisch unter weiteren (verwandten) Sprachen genannt, wobei S26 aus Bosnien und Herzegowina kommt.

4.4.2. Unterrichtsentwürfe (UE)

Insgesamt wurden 70 UE der qualitativen thematischen Analyse unterzogen, davon 33 UE von den Studierenden für ihre Lehrprobe angefertigt. Der Rest der UE wurde für die Probestunden angefertigt, die sich inhaltlich manchmal nicht von der Lehrprobe unterscheiden, die aber in einer anderen Klasse ausgeführt wurden. Das Hauptziel der thematischen Analyse bestand in der Ermittlung und Einordnung von Informationen über den Einsatz von Sprachvergleich und Code-Switching. Das spezifische Ziel der thematischen Analyse war es, die Themen der jeweiligen Unterrichtsplanung, bei denen Code-Switching und Sprachvergleich eingesetzt werden, sowie deren Umfang und Intensität zu bestimmen.⁵⁹

Code-Switching

Die Analyse der UE ergab, dass zwei Drittel der Probanden (22 von 33) bei der Planung ihres Unterrichts über den Einsatz von Code-Switching in irgendeiner Form nachgedacht hatten. Dabei handelt es sich überwiegend um das Code-Switching zwischen dem Deutschen und Kroatischen. Nur zwei Probanden haben neben dem Kroatischen auch eine andere Sprache systematisch in ihre Unterrichtsplanung einbezogen. Die betreffenden Sprachen sind Türkisch (S5) und Englisch (S19). Die Verwendung der türkischen Sprache ist auf eine Schulveranstaltung zurückzuführen, die anlässlich des Europäischen Tages der Sprachen organisiert wurde. Solche Veranstaltungen haben sich nach Meinungen von Sprachlehrenden als eine für die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz geeignete Bildungsaktivität erwiesen.⁶⁰ Im zweiten Fall (S19) kann schon von einer gut durchdachten und systematisch eingesetzten Vorgehensweise die Rede sein. Die Migrationswelle im Zusammenhang mit dem Ukraine-Krieg hat auch Kroatien erfasst – Lernende aus der Ukraine setzen ihre Bildung an vielen kroatischen Schulen fort. In diesem Sinne hat eine der Proband*innen versucht, sich bestmöglich an die neuentstandene Situation anzupassen, indem sie neben deutschen und kroatischen auch englische Ausdrücke in ihre Unterrichtsplanung integriert hat.

59 In Unterrichtsentwürfen wurden folgende Kategorien unterschieden: Lernziele, Schüleraktivitäten, Lehreraktivitäten und Didaktischer Kommentar.

60 Knežević et. al.: *Razvoj višjejezične kompetencije*, S. 221.

Die Verwendung von Code-Switching zwischen dem Deutschen und Kroatischen seitens der Proband*innen, die in dieser Untersuchung als Lehrpersonen fungieren, kann folgendermaßen systematisiert werden: 1. Übersetzungen von Vokabeln bei der Wortschatzerklärung, 2. Übersetzungen von Aufgabenstellungen, 3. Übersetzungen von metasprachlichen Ausdrücken bei der Bearbeitung der Grammatik.

Übersetzungen bei der Erklärung des Wortschatzes durch die Lehrperson sollen nach dem Unterrichtsentwurf in der Regel mündlich in Kombination mit Beispielsätzen, Synonymen und Paraphrasen (S22), oder in Kombination mit Bildern und deutschen Begriffen (S21), oder aber schriftlich als Tafelanschrieb zusammen mit den deutschen Wörtern (S23) erfolgen; sehr oft bei der Übersetzung idiomatischer Redewendungen (S6) und immer nur dann, falls wirklich nötig (S17); zur Überprüfung (S13) oder um alle inhaltlichen Unklarheiten zu beseitigen (S7). Die zwei zuletzt genannten Begründungen werden auch im Zusammenhang mit der Übersetzung von Aufgabenstellungen erwähnt (S6 und S19). Metasprachliche Ausdrücke werden fast ausschließlich zweisprachig erklärt. Bei der Bearbeitung der Negation ›nicht‹ und ›kein‹ sollen die Begriffe für Wortarten nach der Sandwich-Methode eingesetzt werden (S3, z.B. Verben – glagoli – Verben), während bei der Bearbeitung der Temporal- (S4) bzw. Relativsätze (S19) den Lernenden neben dem deutschen auch der kroatische Ausdruck angeboten wurde.

Sprachvergleich

Bei der Analyse der UE konnten fünf Beispiele für Sprachvergleiche festgestellt werden. Das erste Beispiel vergleicht das kroatische und das deutsche Alphabet, sowohl orthographisch als auch phonologisch, beginnend mit einem Beispiel eines positiven Transfers (S18). Der Sprachvergleich wird im Lernziel angesprochen (Die SuS können deutsche Buchstaben nennen und sie von den kroatischen unterscheiden; Die SuS können Unterschiede zwischen kroatischen und deutschen Lauten erkennen). Die Lehrperson motiviert mit ihren Fragen die Lernenden, Sprachvergleiche zu erschließen (z.B.: Welche Buchstaben gibt es im deutschen Alphabet, die es im kroatischen Alphabet nicht gibt? Gibt es im Kroatischen vielleicht einige Konsonantenkombinationen? – LJ, NJ. Kennt jemand Konsonantenkombinationen in der deutschen Sprache?).

Eine Probandin legt einen besonderen Akzent auf die Varietätenvielfalt der deutschen Sprache und stellt Grußformeln und Abschiedsgrüße aus deutschsprachigen Ländern in den Mittelpunkt ihres UE (S19). Anhand von Video- und Audioaufnahmen weist sie auf die innere Mehrsprachigkeit des

Deutschen hin und regt die Lernenden dazu an, verschiedene Varietäten der deutschen Sprache zu erkennen und sie im Verhältnis zum Standard einzuordnen. Dementsprechend wurden auch die Lernziele formuliert.

In zwei Fällen (S19 und S24) wurde in den UE auf die Verbindung von Kenntnissen in Deutsch und Englisch hingewiesen. Das Thema umfasste die Wiederholung der Kardinal- und Ordinalzahlen sowie die Bearbeitung der Bruchzahlen.⁶¹ Unterstützung fanden die Proband*innen im Lehrwerk *zweite.sprache@DEUTSCH.de*,⁶² das Merkmale der Tertiärsprachendidaktik aufweist. In einer anderen UE sollte das Wissen im Fach Kroatisch mit dem im Unterricht bearbeiteten Thema der Modalverben in Verbindung gebracht werden (S16).

4.4.3. Nicht-teilnehmende Beobachtung

Die nicht-teilnehmende direkte Beobachtung der von den Proband*innen durchgeführten Lehrprobe wurde von der Autorin dieser Arbeit mithilfe eines teilstrukturierten Hospitationsprotokolls durchgeführt. Im Fokus standen vor allem Lehreraktivitäten, die auf dem Code-Switching einerseits und dem Sprachvergleich andererseits basieren. Es sollte festgestellt werden, ob alle in den analysierten UE geplanten Beispiele für Code-Switching und Sprachvergleiche tatsächlich in dieser Form im Unterricht realisiert wurden. Ein weiteres Ziel dieser Analyse war es, festzustellen, ob die Proband*innen situativ und intuitiv zum Sprachvergleich greifen, obwohl so eine Intervention in ihren UE nicht angegeben wurde.

Code-Switching

Generell kann festgestellt werden, dass der Anteil der kroatischen Sprache im beobachteten Deutschunterricht viel höher ist als es die Unterrichtsentwürfe vorsehen. Die meisten Proband*innen gehen den Weg des geringsten Widerstands, sodass Code-Switching auch dort zum Einsatz kommt, wo es nicht wirklich benötigt wird (z.B. bei einfachen Aufforderungen oder Aufgabenstellungen (S1 »Nemojte odmah dizati ruke!«; S12 »Dajte se grupirajte!«) oder beim Loben (S12 »Super ste to odradili!«).⁶³ Nur wenige Proband*innen haben sich an die ›aufgeklärte Einsprachigkeit‹, d.h. an eine systematische Verzahnung von L1 und L2 im FSU gehalten, die aus ihren

61 Neben dem Sprachvergleich ist hier auch die Rede von CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German).

62 Vgl. Horvatić Bilić/Lasić: *zweite.sprache@DEUTSCH.de* 2, S. 20.

63 S1 »Hebt nicht sofort eure Hände!«; S12 »Teilt euch in Gruppen auf!«; S12 »Super habt ihr das gemacht!«

UE hervorgeht (z.B. S1, S9, S15 und S17). In einer Unterrichtssituation kommt es zu einem spontanen Code-Switching zwischen dem Kroatischen, Deutschen und Englischen. Angesichts der Tatsache, dass es in einer Klasse einen Lernenden gab, dessen Muttersprache nicht Kroatisch ist, wechselte S3 zwischen den drei Sprachen, die alle im Unterricht anwesenden Akteure beherrschen.⁶⁴ Dabei war das nicht die Herkunftssprache des Lernenden, sondern Englisch als *Lingua franca*.

Sprachvergleich

In drei Unterrichtssituationen kommt es zu einem spontanen und intuitiven Einsatz des Sprachvergleichs, obwohl dies bei der Unterrichtsvorbereitung nicht vorgesehen war. Im Falle einer der Proband*innen (S25) wurde eine sinnvolle Parallele zwischen dem Kroatischen und Deutschen in Bezug auf die Wechselpräpositionen ›in‹, ›auf‹ und ›an‹ gezogen (S25: »Ivan fährt ans Meer. (Wohin? – Akkusativ)« – »Ivan ide na more. (kamo? akuzativ)«; »Ich bin im Supermarkt. (Wo? – Dativ)« – »Ja sam u supermarketu. (gdje? lokativ – Endungen wie im Dativ)«.⁶⁵ Ein ähnliches Beispiel konnte bei S26 beobachtet werden, der versuchte, einen positiven Transfer in Bezug auf die Bildung des Perfekts im Kroatischen und im Deutschen zu erstellen (S26: »Perfekt besteht aus zwei Teilen, sowohl im Deutschen als auch im Kroatischen: Ja sam putovao. – Ich bin gereist. / Ja sam jeo. – Ich habe gegessen. Im Kroatischen gibt es nur das Hilfsverb sein, im Deutschen sein und haben.«). Die einzige Probandin, deren L1 nicht Kroatisch, sondern Ukrainisch ist (S27), bezog durch eine Aktivität ihre Herkunftssprache in den DaF-Unterricht mit ein. Da das Thema der Stunde Steckbriefe war, sollten die in Vierergruppen aufgeteilten Lernenden im Schlussteil der Stunde Fragen an die Lehrperson stellen. Durch ihre Fragen zeigten sie viel Interesse am Vergleich der zwei slawischen Sprachen, woran generell weitergearbeitet werden sollte.

4.4.4. Abschließende Diskussion

Nach der durchgeführten Datenanalyse lässt sich schlussfolgern, dass die Lehramtsstudierenden den Sprachvergleich in ihrem Unterricht zwar

64 Hier muss hervorgehoben werden, dass S3 neben der deutschen auch die englische Sprache studierte, sodass dieser Code-Wechsel ohne Hemmungen und spontan eingesetzt wurde.

65 Gleichzeitig hat die Probandin (S25) die Gelegenheit verpasst, die Kenntnisse der Lernenden in L2 (Englisch) für einen leichteren L3-Spracherwerb (Deutsch) auszunutzen. Statt »Fang an zu lesen!«, das vom Lernenden nicht verstanden wurde, hätte S25 »Beginne zu lesen!« sagen sollen, um das Verb durch die Ähnlichkeit mit der englischen Sprache verständlicher zu machen.

einsetzen, aber in einem geringeren Maße als man erwarten würde. Die Erwartung basiert darauf, dass die Studierenden im Rahmen des Pflichtfaches *Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts – Prinzipien und Verfahren des kommunikativen Deutschunterrichts*⁶⁶ unter anderem auch mit den Grundprinzipien der Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie des Spracherwerbs konfrontiert werden. Darüber hinaus wird im Rahmen des als Wahlfach angebotenen Seminars *Lernersprachen – Fehleranalyse und Bewertung*,⁶⁷ für das sich in der Regel eine große Mehrheit der Lehramtsstudierenden entscheidet, anhand der Kontrastivhypothese auf die Wichtigkeit des (positiven) Transfers im FSU hingewiesen. Strukturen verschiedener Sprachen werden im Vergleich zur deutschen Sprache dargestellt, entsprechende Materialien und Aufgaben, in deren Fokus Herausforderungen beim Deutschspracherwerb liegen, werden ausgewählt, analysiert und schließlich auch entwickelt. Außerdem wird den Studierenden durch die Interlanguage-Hypothese auf das didaktische Potenzial von Fehlern beim Erlernen der L2 hingewiesen.

Die in diesem Beitrag analysierten Beispiele beziehen sich vor allem auf den Vergleich zwischen dem Kroatischen und Deutschen, gefolgt vom Sprachvergleich zwischen dem Englischen und Deutschen bzw. Türkischen, Kroatischen und Deutschen, sowie zwischen dem Ukrainischen und Kroatischen. In einem Beispiel wurden auch Varietäten der deutschen Sprache miteinander verglichen. Einige Beispiele für den Sprachvergleich erfolgen spontan und intuitiv, einige wurden aber in den UE erwähnt und zeugen daher von einem geplanten Einsatz von sprachenübergreifender Arbeit im DaF-Unterricht. Sprachvergleiche werden vor allem auf der lexikalischen und morphologischen Ebene vollzogen, selten aber auf der orthographischen bzw. phonologischen Ebene.

Es herrscht allerdings eine große Diskrepanz zwischen dem geplanten, d.h. dem im UE erwähnten und gut begründeten Einsatz von Code-Switching zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen einerseits und dem während der Ausführung der Lehrprobe eingesetzten Code-Switching zwischen diesen zwei Sprachen andererseits. In vielen Fällen wechseln die Studierenden schon bei der ersten Hürde in die kroatische Sprache und scheitern auf diese Weise an (scheinbar) einfachen Herausforderungen.

66 Vgl. *German Language and Literature with Emphasis on Teaching: Introduction to the Methodology of Teaching German: Acquisition of German as Second and Foreign Language*. In: *ECTS Information package for academic year 2023/2024* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/7099>).

67 *Learner Language – Error Analysis and Assessment*. In: ebd. (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/6928>).

5. Schlussfolgerung

Es stellt sich die Frage, wo genau der DaF-Unterricht in der Spannweite zwischen der ›aufgeklärten Einsprachigkeit‹ und der ›aufgeklärten Mehrsprachigkeit‹ steht. Zumindest was die Analyseergebnisse der Lehrproben der Untersuchungsteilnehmer*innen betrifft, wurde die Annahme bestätigt, dass die L1 im DaF-Unterricht eine ziemlich große Rolle spielt. Besorgniserregend ist das verbreitete Ausbleiben der kritischen Reflexion über die Frage des Codes im FSU (vgl. Levine ›code choice status quo‹).⁶⁸ Die geringe Zahl der gezielt eingesetzten Sprachvergleiche in den analysierten Lehrproben lässt sich dadurch erklären, dass sich nicht alle Themen im gleichen Maße für Sprachvergleiche eignen, was sicherlich eine der Einschränkungen dieser Untersuchung ist. Obwohl das Thema Mehrsprachigkeit im Programm des Lehramtstudiums an der Philosophischen Fakultät in Zagreb in den (Lern-) Zielen und Inhalten mehrerer Lehrveranstaltungen verankert ist,⁶⁹ legen die Untersuchungsergebnisse den Schluss nahe, dass sich Lehramtsstudierende die erforderlichen mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen im Rahmen ihrer Hochschullehre nur teilweise aneignen. Insbesondere benötigen sie mehr praktische bzw. anwendungsbezogene Aufgaben zu diesem Thema. Dementsprechend wäre es vorteilhaft, zu diesem Zweck an dem bestehenden Programm weiterzuarbeiten, besonders im Rahmen der Lehrveranstaltung *Schulpraktikum und begleitendes Tutorium*, die äußerst praxisorientiert ist und versucht, möglichst viele Facetten des Schulalltags aufzugreifen. Da die Proband*innen alle an derselben Fakultät studieren, wäre es wünschenswert, ähnliche Untersuchungen im Rahmen anderer Lehramtsstudiengänge in Kroatien durchzuführen. Eine Ausweitung der Untersuchung auf Lehramtsstudierende anderer Fremdsprachen würde einen umfassenderen Überblick über die Einbeziehung der mehrsprachigkeitsrelevanten Verfahren im FSU geben. Auskunft über den Stand der Mehrsprachigkeit im FSU, der noch immer äußerst gering zu sein scheint,⁷⁰ könnte nur eine beobachtende Untersuchung des FSU der tätigen Lehrkräfte geben. Anknüpfend an die Untersuchungsergebnisse von Knežević et al.,

68 Levine: *Code Choice in the Language Classroom*, S. 70f.

69 Vgl. z.B. *Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts – Prinzipien und Verfahren des kommunikativen Deutschunterrichts* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/7099>), *Lernersprachen – Fehleranalyse und Bewertung* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/6928>), *Sprachbiographien* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/2252>), *Sprachkontaktforschung* (<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/764>), *Bilingualism* (<https://anglist.ffzg.unizg.hr/?p=26045&lang=en>).

70 Vgl. Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*, S. 33.

die besagen, dass unter den Grundschullehrenden in Kroatien eine positive Einstellung zum Fremdsprachenerlernen und zum Einbeziehen der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in ihrem Unterricht herrscht, sollte es zu einer näheren Zusammenarbeit der Fremdsprachenlehrenden an diversen Schulen und Fremdsprachenmethodiker*innen und -didaktiker*innen aus dem Hochschulbereich in Bezug auf die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz kommen. Das benötigt auf jeden Fall eine gut durchdachte und fundierte Aus- und Fortbildung aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure.

Literaturverzeichnis

- Baker, Colin: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual matters 2006.
- Berthele, Raphael: *Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik*. In: *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Hg. Franziska Bitter Bättig. Zürich: Seismo 2010, S. 225–239.
- Bot, Kees de; Roche, Jörg: *Kognitive Aspekte*. In: *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 18–28.
- Bot, Kees de; Roche, Jörg: *Code-Switching*. In: *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 162–175.
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria: *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. London: SAGE 2013.
- Bredthauer, Stefanie; Engfer, Hilke: *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* »edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung« 2018. <kups.ub.uni-koeln.de/8092> (Zugriff: 20.11.2023).
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John A. W.: *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr 2009.
- Butzkamm, Wolfgang: *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb. Die Internetseiten von Wolfgang Butzkamm*. <<http://fremdsprachendidaktik.de>> (Zugriff: 10.6.2023).
- Council of Europe: *FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approach to Languages and Cultures)*, 2012. <<https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/id/20/language/en-GB/Default.aspx>> (Zugriff: 14.11.2024).
- Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/801.htm>> (Zugriff: 11.6.2023).
- Council of Europe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2020.
- Čurković-Kalebić, Sanja: *Teacher Talk in Foreign Language Teaching*. Split: Redak 2008.
- Duff, Patricia A.; Polio, Charlene G.: *How much foreign language is there in the foreign language classroom?* »Modern Language Journal«, Jg. 74 (1990), Nr. 2, S. 154–166.
- Eco, Umberto: *U potrazi za savršenim jezikom*. Zagreb: HENA COM 2004.
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt 2004.
- Garibova, Jala: *Historische und Kommunikative Aspekte*. In: *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 29–39.

- Genette, Gérard: *Mimologiken. Reise nach Kratylien*. Berlin: Suhrkamp 2001.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994.
- Hall, Graham; Cook, Guy: *Own-language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes*. London: British Council 2013 (=ELTResearch Papers 13–01). <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448_Own_Language_use_in_ELTA4_FINAL_WEB_ONLY_0.pdf> (Zugriff 12.11.2023).
- Haukås, Asta: *Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach*. »International Journal of Multilingualism«, Jg. 13 (2016), Nr. 1, S. 1–18.
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit: *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen*. »Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache«, Jg. 19 (2014), Nr. 1, S. 183–201.
- Horvatić Bilić, Irena; Lasić, Irena: *zweite.sprache@DEUTSCH.de 2*. Zagreb: Školska knjiga 2020.
- Hufeisen, Britta: *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: »Vieles ist sehr ähnlich«. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Hgg. Rupprecht Baur, Britta Hufeisen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, S. 265–282.
- Klippel, Friederike: *Englisch in der Grundschule. Handbuch für ein kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2000.
- Klippel, Friederike; Doff, Sabine: *Englischdidaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007.
- Knežević, Željka; Šenjug Krleža, Ana; Petravić, Ana: *Razvoj višjejezične kompetencije učenika u osnovnoškolskome obrazovanju iz perspektive učitelja jezika, stručnih suradnika i ravnatelja*. »Metodički ogledi«, Jg. 29 (2022), Nr. 2, S. 203–228.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hgg. Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke 2010.
- Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum_nastavnoga_predmeta_Njemacki_jezik_za_osnovne_skole_i_gimnazije_u_RH.pdf> (Zugriff: 12.9.2023).
- Landsman Vinković, Mirela: *Učinak poučavanja razrednomu jeziku u izobrazbi nastavnika njemačkoga*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Doktormutter: Marija Lütze-Miculinić. Philosophische Fakultät der Universität Zagreb 2022.
- Letica Krevelj, Stela: *Strani jezik i višjejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke*. In: *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Hgg. Yvonne Vrhovac et al. Zagreb: Ljevak 2019, S. 26–34.
- Levine, Glenn: *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol u.a.: Multilingual Matters 2011.
- Macaro, Ernesto: *Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making*. »The Modern Language Journal« 85 (2001), S. 531–548.
- Macaro, Ernesto: *Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring ›Optimal‹ Use*. In: *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Hgg. Miles Turnbull, Jennifer Dailey-O'Cain. Bristol: Multilingual Matters 2009, S. 35–49.
- Medved Krajinović, Marta: *Od jednojezičnosti do višjejezičnosti*. Zagreb: Leykam international 2010.

- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle: *Europäisches Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie*. »Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung« 48 (2009), S. 27–40. <<https://www.vep-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-48-2009>> (Zugriff: 19.4.2024).
- Pavlović, Nataša; Stanojević, Mateusz-Milan: *Znanstvena istraživanja jezika i prevodenja*. Zagreb: FF press 2020. <<https://openbooks.ffzg.unizg.hr/index.php/FFpress/catalog/book/102>> (Zugriff: 10.4.2024).
- 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.
- Poplack, Shana: *Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching*. »Linguistics« 18 (1980), S. 581–618.
- Roche, Jörg: *Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem*. In: *Migration und Integration – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Hgg. Gudrun Biffl, Lydia Rössl. Bd. 2. Bad Vöslau: omnium 2011, S. 25–36. <<https://epub.ub.uni-muenchen.de/14045/1/MehrsprachigkeitalsHerausforderung2011.pdf>> (Zugriff: 12.4.2024).
- Roche, Jörg: *Modellierung von Mehrsprachigkeit*. In: *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Hgg. Jörg Roche, Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, S. 53–91.
- Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler 2017.
- Škrinjar, Mia: *Mehrsprachige Kompetenz im L3-Unterricht: Nutzung von Kroatisch (L1) und Englisch (L2) als Lehr- und Lernstrategie im Deutschunterricht (L3)*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Mentorin: Marija Lütze-Miculinić. Philosophische Fakultät der Universität Zagreb 2020.
- Wulf, Herwig: *Communicative teacher talk. Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache*. Ismaning: Hueber 2001.

Ivana Franić | Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, ifranic1@ffzg.unizg.hr

Andrea-Beata Jelić | Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, abjelic@ffzg.unizg.hr

Exploring Croatian Adolescents' Multilingual Identity

A Mixed Methods Study

1. Introduction

Multilingualism is, both from the synchronic and the diachronic perspective, a global phenomenon, which has been receiving much attention in diverse academic fields, including several linguistic disciplines. Whether looked into from the social or the individual perspective, the notion is challenging to define. The European Commission understands multilingualism as »the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives«. ¹ More precisely, one of the objectives of the EU language policy states that every EU citizen should, in addition to his/her mother tongue, master two other languages. ²

At the individual level, which is the perspective taken in the present article, Haukås et al. believe that multilingualism refers to »the dynamic and integrated knowledge and/or use of more

Multilingual identity can be understood as the learner's explicit self-identification as a multilingual, stemming from an awareness of their linguistic repertoire. This identity evolves over time, forming a bridge between the learner's past and present experiences, while also serving as a foundation for future multilingual identities. This paper presents the findings of a mixed methods study investigating the multilingual identity of Croatian high school pupils learning foreign languages, conceptualized as an emergent property shaped by their self-identification as multilinguals. The results indicate a generally positive outlook on multilingual identity among learners, though qualitative differences are also observed.

1 European Commission: *Final Report*, p. 6.

2 European Parliament: *Language Equality*.

than one language or language variety«.³ According to Aronin, multilingualism is a phenomenon related to the individual's ability to use three or more languages.⁴ Furthermore, Rutgers et al. underline that multilingualism includes not only proficient multilinguals, but also ›emergent‹ multilinguals who study a foreign language (FL) in school.⁵ As multilingualism is nowadays perceived as a positive resource for individuals, scholars suggest many benefits related to the notion: increased cognitive flexibility, better language learning skills and metalinguistic awareness, increased open-mindedness and creativity, increased academic performance and intercultural awareness, as well as economic advantages.⁶ Multilingualism necessarily takes into account the individual's reflection on the relation between the languages he/she masters – speaks or studies – and his or her identity. In general, according to Siebenhütter, language acquisition and use can be understood as identity creating elements, and language can be seen as a part of self-understanding and reflection.⁷ Multilingualism can be analysed from a psycholinguistic, sociolinguistic, or socio-psychological perspective.⁸ As for our research, it is situated primarily within the framework of applied linguistics as related to FL learning and teaching.

2. Setting up the context of the research

The implications of this research are placed in the context of multilingual education in Croatia as a monolingual country. Croatia has a rich tradition of learning various FLs, however, in different periods, depending on social and historical circumstances, the status of an FL as a subject in the Croatian education system has changed, as have the number of FLs taught.⁹ According to Letica Krevelj, despite this rich tradition, over the years, English has become the ›lingua franca‹ and the most popular FL in Croatia, since it has

3 Haukås et al.: *The Ungspråk Project*, p. 2.

4 Aronin: *What Is Multilingualism?*

5 Rutgers et al.: *Multilingualism*, p. 2.

6 Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*, p. 31; Vrhovac: *Poučavanje elemenata strane kulture*, p. 304; Haukås et al.: *School Students' Beliefs*, p. 1; Rutgers et al.: *Multilingualism*, p. 3; Siebenhütter: *The Multilingual Profile*, p. 2.

7 Siebenhütter: *The Multilingual Profile*, p. 5.

8 Haukås et al.: *School Students' Beliefs*; Rutgers et al.: *Multilingualism*; Fisher et al.: *Participative Multilingual Identity Construction*; Aronin/Ó Laoire: *Exploring multilingualism*; Kresić: *Sprache, Sprechen und Identität*; Dressler: *Exploring Linguistic Identity*; Gayton and Fisher: *Multilingual Identity Construction*; Siebenhütter: *The Multilingual Profile*.

9 Košuta et al.: *Plurilingualism*; Kapović: *Strani jezici*.

assumed the main role in international communication, and as such it is taught as the first FL in the countries of Europe and the world, as well as in Croatia.¹⁰ In terms of encouraging and promoting multilingualism, the Croatian educational context relies on the relevant documents of the Council of Europe and the European Union on language learning and teaching,¹¹ in order to give sufficient attention to FLs in national curricula. In this sense, Mihaljević Djigunović, Lujčić and Letica Krevelj give a certain number of recommendations for encouraging multilingualism, and for designing and applying appropriate methods in language teaching that would strengthen multilingualism.¹²

As for the status of FLs as a taught subject and the possibility of choosing a particular FL, from the 2003/04 school year, it is mandatory for pupils to choose an FL in year 1 of primary school,¹³ which thus becomes their first FL that they must continue to study until the end of their primary education, i.e. year 8. They can, but are not required to, choose a second FL in year 4 of primary school.¹⁴ The place of an FL in the curricula of Croatian secondary schools depends on the type of secondary school (grammar school, vocational school). However, all pupils are obliged to study at least one FL.¹⁵

In general, according to data collected by Kapović,¹⁶ FLs are studied significantly more in secondary school than in primary school, which is especially evident in the case of less represented languages, since English is ubiquitous at both levels. Thus, in secondary schools, in addition to English (95.92%), a significantly larger number of pupils study German (37.34%), and the share of Italian in secondary schools is almost twice as high (14.8%) as the share in primary schools (7.86%). As for French (4.42%) and Spanish (2.22%), they are also a lot more represented in secondary than in primary schools.

In such circumstances, it is evident that the Croatian educational context at primary and the secondary school level generally offers a relatively wide range of FLs that pupils can choose from. However, unresolved issues of language policy and pedagogic-organisational difficulties (the transi-

10 Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*, p. 27.

11 Lujčić: *Dvojezično i višejezično obrazovanje*; Košuta et al.: *Plurilingualism*; Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*, p. 28; Kapović: *Strani jezici*.

12 Mihaljević Djigunović: *Strani jezici u kurikulumu*; Lujčić: *Dvojezično i višejezično obrazovanje*; Letica Krevelj: *Strani jezik i višejezičnost*.

13 Buljan Culej: *Preliminarni hrvatski rezultati*.

14 Košuta et al.: *Plurilingualism*, p. 89.

15 Lujčić: *Dvojezično i višejezično obrazovanje*, p. 112.

16 Kapović: *Strani jezici*.

tion from primary school level to secondary school level, the neglect of continuity, the question of how to value an acquired linguistic repertoire, FL instruction which depends on various factors related to a particular school context) raise questions about the status of an FL as a subject, and thus the possibility of pupils systematically building their multilingual and multicultural competences. Bearing all this in mind, there is a need to investigate the way in which a learner as an individual reflects on his/her multilingualism, how he/she sees himself/herself as a multilingual person in the future, and thus outlines his/her multilingual profile. So far, a number of studies have explored different aspects of multilingualism and multilingual competence.¹⁷ As for the Croatian educational system, several studies have explored aspects of learner's multilingual competence, mainly among adult learners,¹⁸ or multilingualism from the teacher perspective.¹⁹

3. Literature overview

In this part, our aim is to present elements of a theoretical framework, especially in relation to the concepts of identity, linguistic identity and multilingual identity. As an interdisciplinary concept, identity can be viewed from several perspectives: for example psychological (which considers identity as being developed rather than constructed), sociocultural (which underlines the relational dimension of identity) and poststructuralist (considering identity as multiple phenomena presenting dynamic and shifting dimensions).²⁰ Identity can broadly be defined as »how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future«. ²¹ Since language is viewed as integral to identity,²² there are various definitions

17 Norton: *Identity and Language Learning*; Haukås et al.: *Developing and Validating*; Rutgers et al.: *Multilingualism*; Siebenhütter: *The Multilingual Profile*; Fisher et al.: *Participative Multilingual Identity Construction*.

18 Horvatić Čajko: *Knowledge*; Petravić/Šenjog Golub: *Višejezičnost i višekulturalnost*.

19 Trinki/Letica Krevelj: *Multilingualism*; Knežević: *Priprema li inicijalno obrazovanje*.

20 Erikson: *Exploring Linguistic Identity*; Vygotsky: *Interaction*; Norton: *Identity and Language Learning*; Haukås et al.: *School Students' Beliefs*; Rutgers et al.: *Multilingualism*; Fisher et al.: *Participative Multilingual Identity Construction*; Forbes et al.: *Developing a Multilingual Identity*; Kresić: *Sprache, Sprechen und Identität*; Dressler: *Exploring Linguistic Identity*; Siebenhütter: *The Multilingual Profile*.

21 Norton: *Identity and Language Learning*, p. 45, cited by Rutgers et al.: *Multilingualism*, p. 2.

22 Rutgers et al.: *Multilingualism*, p. 2.

of linguistic identity.²³ While addressing this issue, Kresić determines that linguistic identity is a flexible phenomenon, that it is created by participants in communicative processes, that these processes comprise different forms of communication (dialogic or narrative) and that the flexibility and the possible multiplicity of identity are based on the inner-linguistic and multilingual competencies of individuals.²⁴

As for multilingual identity, scholars mostly emphasize that it is related to the way in which an individual identifies himself or herself in relation to each of the languages in his/her linguistic repertoire or how he or she sees each language in that repertoire.²⁵ When it comes to the linguistic repertoire, it can be seen as »an integrated set of resources that are in constant mutual interaction and development and that have an inherent potential of boosting speakers' proficiency in the languages they already know or are currently learning«.²⁶

For the purpose of our research, we will rely on the definition of multilingual identity proposed by Haukås et al., who emphasize that it refers to »one's explicit self-identification as multilingual« precisely because the individual is aware of having a multilingual repertoire.²⁷ This notion reflects a theoretical perspective on identity and relates to a core identity, that is, »a temporary fixed sense of what one is«. ²⁸ As emphasised by Fisher et al., this identity connects one's past, present and future (possible) images of oneself and provides guidance for actions and the interpretation of experience.²⁹ Such self-identification, as underlined by some authors, can be empowering.³⁰ This definition stems from a holistic understanding of multilingual identity that affects some dimensions of identity such as beliefs, attitudes and personal life scenarios.³¹ Some scholars point out that the awareness of one's own multilingualism and self-identification as multilingual can greatly influence the status and structure of an individual's language repertoire in the future – whether he/she will continue to learn the languages

23 Janich: *Werbesprache*; Kresić: *Sprache, Sprechen und Identität*; Edwards: *Language and Identity*; Siebenhütter: *The Multilingual Profile*.

24 Kresić: *Sprache der Identität*, pp. 6, 20, cited by Siebenhütter: *The Multilingual Profile*, p. 3.

25 Storto et al.: *Visualising*; Fisher et al.: *Participative Multilingual Identity Construction*; Rutgers et al.: *Multilingualism*; Haukås et al.: *Developing and Validating*.

26 Storto et al.: *Visualising*, p. 2039.

27 Haukås et al.: *Developing and Validating*, p. 406.

28 Block: *Issues*, p. 18.

29 Fisher et al.: *Participative Multilingual Identity Construction*, p. 3.

30 Ibid.; Pavlenko: *Bilingual Selves*.

31 Aronin: *Multi-Competence*.

he/she is already learning and whether he/she will decide to start learning other languages.³²

Researchers have attempted to operationalize multilingual identity in various ways. For Haukås et al.,³³ the concept encompasses various aspects: (a) language use habits in the sense of the context and the purposes of learning as well as speaker's attitudes towards a particular language; (b) pupils' beliefs about multilingualism; (c) the future multilingual self in the sense of the »learners' future-oriented self-conception as speakers or users of multiple languages«³⁴ which is related to the learner motivation to learn languages; (d) open-mindedness in the context of learners' intercultural competence which is usually associated with »learners' open, unprejudiced and positive attitudes towards diversity«;³⁵ and (e) other significant variables related to self-identification as multilingual, such as attitudes towards the languages pupils know, gender, academic achievement, out of school experience such as travel experience, living abroad, friends' language repertoires, and parents'/carers' education. Forbes et al.³⁶ consider that it is shaped by: (a) learners' experiences of languages and language learning in the sense of learners' contact and interaction with languages in various life contexts; (b) an evaluation of languages and themselves as language learners in the sense of their beliefs, attitudes, values, self-efficacy, self-esteem and goals; and (c) emotions related to identity formation and their role in the language learning process.

As far as previous research is concerned, the studies mostly focus on adult learners and it is quite recently that adolescent, i.e. secondary school, learners have come into research focus. Haukås et al. carried out research in the Norwegian context about pupils' beliefs about the benefits of multilingualism and about individual factors which were significantly correlated to students' positive beliefs about multilingualism.³⁷ They found out that pupils held various beliefs related to the benefits of multilingualism: they were more positive about the benefits related to the language learning process and less positive about the general cognitive advantages. In addition, no statistical differences were found in pupils' beliefs about multilingualism between learners who do self-identify as being multilingual and those who

32 Fisher et al.: *Participative Multilingual Identity Construction*; Henry: *L2 Motivation*; Henry/Thorsen: *The Ideal Multilingual Self*.

33 Haukås et al.: *Developing and Validating*, pp. 407–408.

34 *Ibid.*, p. 5.

35 *Ibid.*

36 Forbes et al.: *Developing a Multilingual Identity*, p. 435.

37 Haukås et al.: *School Students' Beliefs*, p. 2.

do not or those who study only one FL and those who study two FLs. In their study conducted with secondary school pupils in England, Bailey et al.³⁸ also found out that students had rather neutral views about the benefits of multilingualism, and mostly did not identify as multilingual even though they studied an FL at school. However, a correlation was found between their self-identification as multilingual and their beliefs about multilingualism. Participants also did not have high scores on the future multilingual self-scale and they did not see themselves in the future as speaking many languages very well. The authors also underlined the great potential schools have as environments where learners are exposed to various languages and their role in developing learners' multilingual identity. In their research with secondary school pupils in England, Forbes et al. concluded that appropriate pedagogical interventions may have a positive impact on the development of learners' multilingual identity in the sense of their identification as multilingual, their language beliefs and self-beliefs and their emotions relating to language.³⁹ In the Croatian context, the multilingual identity of adolescent FL learners is an under-researched area and our study attempts to fill this research gap.

4. Research design

In our study, particular attention will be given to individuals' linguistic repertoires and to their multilingual identity. It is understood as learners' explicit self-identification as multilingual based on the awareness of their linguistic repertoire and the way in which this self-identification is related to their FL use, to what they think about multilingualism, and to how they see themselves using their FLs in the future.

4.1. Aim and research questions

The aim of this study was to explore some aspects of the multilingual identity of Croatian adolescent FL learners. Three research questions were formulated: 1. Do the participants identify themselves as multilingual persons and why? 2. What are their FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self? 3. How is their self-identification related to their FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self?

38 Bailey et al.: *Having a Decent Understanding*.

39 Forbes et al.: *Developing a Multilingual Identity*.

4.2. Participants

The participants were 120 adolescents at three Croatian secondary (grammar) schools in the largest urban area of the country and the convenient sampling method was used. They were aged 14–18 ($M = 16.53$; $SD = 1.20$) and attended grades 1 (8%), 2 (46%) and 4 (46%). The highest number of pupils attended a general grammar school (53%), 32% attended a science-oriented grammar school, and 15% of them a language-oriented one. As for their gender, 68% were female and 32% were male. All pupils learned two FLs at school. Their first FL was English (99%) or German (1%) and their second FL was English (1%), German (71%), French (15%), Spanish (12%) or Italian (1%). The third FL is also learned in grammar school by 20% of participants and is mostly French (46%), followed by Spanish (25%), Italian (8%), German (4%) and other FLs (17%).

4.3. Instruments

A mixed methods research design was used in the study. Quantitative and qualitative data on learners' multilingual identity were gathered by a questionnaire in the Croatian language consisting of close-ended and open-ended questions adapted from Haukås et al.⁴⁰ In the demographic section, questions elicited information on the participant's gender, age, type of school, grade and languages learned at school.

The language use habits scale consisted of eight statements related to the frequency of use of the given FL learned at school in various communication situations and used a 5-point Likert scale (1 – never and 5 – always). The same scale was offered for each FL self-reported by the participants as being learned as a school subject. Cronbach's alpha for the scales was as follows: 0.84 for the first FL use habits, 0.79 for the second FL, and 0.69 for the third FL.

The beliefs about multilingualism (BAM) scale also consisted of eight statements related to the cognitive, affective, economic and academic benefits of being multilingual, as well as to participants' language awareness. Each statement was accompanied by a 5-point Likert scale (1 – strongly disagree and 5 – strongly agree) and Cronbach's alpha for the scale was 0.85.

The future multilingual self (FMS) scale included seven statements on the participant's self-image as a multilingual in the future and his/her attitude towards the future knowledge of multiple languages. Each statement

40 Haukås et al.: *Developing and Validating*.

was accompanied by a 5-point Likert scale (1 – strongly disagree and 5 – strongly agree) and Cronbach's alpha for the scale was 0.78.

Learner's self-perception as a multilingual was elicited by the question ›Are you multilingual?‹ with the alternatives offered Yes/No/I am not sure. Each participant was then asked to explain his/her choice.

4.4. Data collection and analysis

The study was conducted in autumn 2023. The participants filled in the questionnaire in an online format during regular FL classes, in about 15 minutes. The informed permission of school headmasters, as well as parental/learner consent, were obtained from all participants. The quantitative data were statistically analysed by means of SPSS 24. The qualitative data gathered by the open-ended question ›Could you explain why you consider / do not consider yourself to be multilingual or you are not sure?‹ were coded, categorised and analysed. A coding system was developed based on the themes emerging from the data. The themes were then organised into categories representing reasons why learners did or did not consider themselves multilingual or why they were not sure about it. Both authors coded the answers independently, the achieved inter-coder reliability was high (90%) and differences between researchers were resolved through discussion.

5. Results

In this section we present the analyses based on the quantitative and qualitative data on the researched aspects of Croatian adolescents' multilingual identity. Our study addressed the issues of their self-identification as multilingual, their language use habits, and beliefs about multilingualism, as well as their future multilingual self.

5.1. Participants' self-identification as multilingual

Our first research question was aimed at determining whether Croatian adolescents consider themselves as multilingual persons and how they explain their self-identification. The majority of learners (63%) considered themselves multilingual, 23% of them were not sure whether they were multilingual, while 13% of learners did not think that they were multilingual. Qualitative data provided more insight into participants' views. They

comprised the answers learners gave to the open-ended question ›Could you explain why you consider / do not consider yourself to be multilingual or you are not sure?‹ Participants who considered themselves multilingual (N = 77) stated the following reasons presented in Table 1.

Table 1: Qualitative data on the reasons supporting learners' self-perception as multilingual

Reason	Yes
Learning several FLs	14
Having the knowledge of several FLs	30
Using several FLs	28

The data suggested that participants who considered themselves multilingual did so because they study (›I have been learning several languages for the majority of my life, I can get by with the languages that are not my mother tongue‹), have knowledge of (›I know how to speak in two languages, Croatian and English‹) or use (›I speak fluently and understand English and I am very good at speaking and understanding German‹) several languages. As far as the number of languages is concerned (if included in the answer), the majority of participants mentioned knowledge of more than one language in general (26), followed by those who mentioned Croatian and two FLs (24) and those who reported knowing three or more FLs (11). Participants who did not consider themselves multilingual (N = 16) or were not sure about it (N = 27) stated the reasons presented in Table 2 together with the frequencies of their answers.

Table 2: Qualitative data on the reasons supporting learners' self-perception as not multilingual or not being sure about it

Reason	No	Not sure
Knowledge of Croatian and English only	6	3
Knowledge of only 2 FLs	0	1
Insufficient level of second or the third FL knowledge or use	7	26

The majority of learners who were not sure whether they were multilingual or not (26 answers) did not consider that the level of their knowledge or use of a second or the third FL was sufficient (›I speak English fluently but not German‹). For others (7 answers) this was the reason they did not

consider themselves multilingual (›I speak fluently only English; I study two more foreign languages but I cannot say that I know how to speak them‹). In addition, several learners considered that the knowledge of two languages, i.e. their mother tongue and English, either did not qualify them as multilingual (6 answers) (›I do not speak fluently languages that are not Croatian or English‹) or they were not sure about it (3 answers) (›I know how to speak English, but everybody knows English‹). One learner was not sure whether studying two FLs qualified him/her as multilingual (›I study only English and German‹).

5.2. Learners' FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self

Our second research question examined the role of FL use habits, beliefs about multilingualism and future multilingual self in shaping the learners' multilingual identity. Table 3 shows data on the comparison of learners' first and second FL use habits using the dependent samples t-test. The comparison of learners' third FL use habits to the first and the second FL use habits, also performed by the dependent samples t-test, was done only for the smaller sample of 24 learners who studied three FLs and the data are shown in Table 4.

Table 3: Descriptive statistics and the dependent samples t-test for comparison of learners' first and second FL use habits (N = 120)

Item	Language	M	SD	t-test
I use this FL with my family.	First FL	2.18	0.953	t(119) = 8.04, p<0.001
	Second FL	1.49	0.778	
I use this FL to speak with my friends.	First FL	2.76	0.944	t(119) = 14.43, p<0.001
	Second FL	1.43	0.683	
I use this FL when I go on holidays.	First FL	3.44	1.044	t(119) = 14.79, p<0.001
	Second FL	1.97	0.961	
I use this FL when I am on the internet.	First FL	4.26	0.783	t(119) = 24.33, p<0.001
	Second FL	1.80	0.866	
I watch TV in this FL.	First FL	4.08	0.949	t(119) = 22.72, p<0.001
	Second FL	1.58	0.886	
I listen to music in this FL.	First FL	4.05	0.878	t(119) = 20.19, p<0.001
	Second FL	1.75	1.015	

It is important for me to use this FL.	First FL	4.28	0.822	t(119) = 15.06, p<0.001
	Second FL	2.65	1.200	
I avoid using this FL.	First FL	1.46	0.721	t(119) = -8.02, p<0.001
	Second FL	2.53	1.384	
Learners' first FL use habits scale result		3.70	0.612	t(119) = 23.4, p<0.01
Learners' second FL use habits scale result		2.02	0.640	

The data suggested the overall rather frequent use of the participants' first FL (mostly English) ($M = 3.70$; $SD = 0.612$) and a rather rare use of their second FL (mostly German) ($M = 2.02$; $SD = 0.640$). A statistical difference was found between the use of the two languages in favour of the first FL both at the level of the overall scale ($p < 0.01$) and with regard to all proposed scale items ($p < 0.001$). The first FL is thus more frequently used on the internet, for watching TV and listening to music, as well as on holidays. In addition, the learners attributed a much greater importance to their first than to their second FL. Learners also, to a certain extent ($M = 2.53$; $SD = 1.384$), avoid using their second FL.

Table 4: Descriptive statistics and the dependent samples t-test for comparison of learners' third FL use habits to first and second FL use habits ($N = 24$)

Item	Language	M	SD	t-test
I use this FL with my family.	First FL	2.38	1.056	2>3 t(23) = 2.07, p=0.05 1>3 t(23) = 6.78, p<0.001
	Second FL	1.67	0.816	
	Third FL	1.38	0.711	
I use this FL when I speak with my friends.	First FL	2.83	1.007	2>3 t(23) = 3.49, p<0.01 1>3 t(23) = 7.40, p<0.001
	Second FL	1.92	0.881	
	Third FL	1.29	0.464	
I use this FL when I go on holidays.	First FL	3.33	1.239	2>3 t(23) = 2.42, p<0.05 1>3 t(23) = 8.23, p<0.001
	Second FL	2.04	0.042	
	Third FL	1.46	0.833	
I use this FL when I am on the internet.	First FL	4.21	0.721	2>3 t(23) = 3.80, p<0.01 1>3 t(23) = 17.67, p<0.001
	Second FL	2.29	1.160	
	Third FL	1.50	0.590	

I watch TV in this FL.	First FL	3.88	1.076	2>3 t(23) = 2.56, p<0.05 1>3 t(23) = 10.06, p<0.001
	Second FL	2.08	1.139	
	Third FL	1.75	0.897	
I listen to music in this FL.	First FL	3.96	0.806	1>3 t(23) = 6.99, p<0.05
	Second FL	2.46	1.179	
	Third FL	2.25	1.032	
It is important for me to use this FL.	First FL	4.21	0.833	2>3 t(23) = 3.19, p<0.01 1>3 t(23) = 8.37, p<0.001
	Second FL	3.25	1.032	
	Third FL	2.50	1.103	
I avoid using this FL.	First FL	1.50	0.722	1<3 t(23) = -2.717, p<0.05
	Second FL	1.79	0.977	
	Third FL	2.13	1.262	
Learners' first FL use habits scale result		3.66	0.682	2>3 t(23) = 3.63, p<0.01 1>3 t(23) = 12.53, p<0.001
Learners' second FL use habits scale result		2.48	0.693	
Learners' third FL use habits scale result		2.00	0.504	

The data suggested the overall rather infrequent use of the participants' third FL (mostly French and Spanish) ($M = 2.00$; $SD = 0.504$) with a statistically significant difference ($p < 0.01$) compared to their first and second FL use. A statistical difference was found between the third FL use and the first and the second FL use with regard to all proposed scale items ($p < 0.01$) except for listening to music. In addition, learners attributed a lesser importance to their third FL, as compared to their first and their second. No statistically significant difference was found between the second and the third FL with regard to avoidance of their use. Table 5 shows the data on learners' beliefs about multilingualism.

Table 5: Descriptive statistics for learners' beliefs about multilingualism scale

Item	M	SD
The more languages you know, the easier it is to learn a new language.	3.99	0.983
Learning new languages helps you better understand the languages you already know.	3.94	1.048
People who know many languages usually make more money than others.	3.29	0.956

People who know many languages are usually smarter than others.	3.20	0.949
Knowing many languages makes you better at other school subjects.	3.11	1.091
Knowing many languages helps you see things in different ways.	3.09	1.237
People who know many languages are usually more creative than others.	3.00	1.115
Knowing many languages helps you understand other people's feelings better.	2.65	1.234
Learners' beliefs about multilingualism scale result	3.28	0.756

The data suggested an overall positive attitude of Croatian adolescents towards multilingualism ($M = 3.28$; $SD = 0.756$). They exhibited a rather high level of language awareness as they considered that being multilingual facilitated further language learning ($M = 3.99$; $SD = 0.983$) and enabled building cross-linguistic skills ($M = 3.94$; $SD = 1.048$). In addition, the participants were aware of the cognitive benefits of knowing FLs, i.e. intelligence ($M = 3.20$; $SD = 0.949$) and flexibility ($M = 3.09$; $SD = 1.237$) as well as of economic ($M = 3.29$; $SD = 0.956$) and academic benefits ($M = 3.11$; $SD = 1.091$). The affective component of multilingualism being related to empathy was the least prominent for the participants ($M = 2.65$; $SD = 1.234$). The data on learners' future perceptions regarding their FL knowledge are shown in Table 6.

Table 6: Descriptive statistics for learners' future multilingual self-scale

Item	M	SD
The person I would like to be in the future speaks English very well.	4.69	0.591
I can imagine myself in the future as someone who knows several foreign languages.	4.18	0.979
The person I would like to be in the future speaks several languages very well.	4.18	1.012
It is important for me to know another foreign language apart from English.	4.04	1.080
I hope that I can use foreign languages in my future job.	3.84	1.037
In my future job, I think that knowledge of Croatian will be enough.	2.11	1.129
Learning another language is pointless because everybody knows English.	1.93	1.116
Learners' future multilingual self-scale result	4.13	0.663

The data suggested that the participants had an overall very positive future multilingual self-image ($M = 4.13$; $SD = 0.663$). They attributed great importance to English, and in the future, they would like very much to master it very well ($M = 4.69$; $SD = 0.591$). However, in the future they would also like very much to speak several FLs ($M = 4.18$; $SD = 1.012$) and can imagine themselves doing so ($M = 4.18$; $SD = 0.979$). They also acknowledged that in addition to mastering their mother tongue and English, the knowledge of another FL was important for both professional ($M = 3.84$; $SD = 1.037$) and general purposes ($M = 1.93$; $SD = 1.116$).

5.3. Correlation between learners' self-identification as multilingual persons and their FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self

Our third research question was aimed at exploring whether learners' self-identification as multilingual persons was related to their FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self. A one-way ANOVA was performed to determine if there was a difference among the students who identified themselves as multilingual, those who did not identify themselves as multilingual and those who were not sure, and to compare the effect of their perception on their FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self. The Bonferroni post-hoc test for multiple comparisons was performed to compare the results between the three groups of learners based on self-determination as multilingual. The results are presented in Table 7.

Table 7: Descriptive statistics and ANOVA results for three groups of learners based on their self-identification as multilingual

Dependent variables	Groups of learners based on their self-identification as multilingual									One-way ANOVA			
	No (1)			Not sure (2)			Yes (3)			F	df	p	Bonferroni
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD				
First FL use habits	16	3.50	0.57	27	3.61	0.51	74	3.77	0.64	1.620	2, 114	>.05	/
Second FL use habits	16	1.57	0.40	27	1.99	0.59	74	2.13	0.66	5.516	2, 114	<.01	1<3
Third FL use habits	1	2.12		2	1.81	0.44	20	2.03	0.53	0.177	2, 20	>.05	/
Beliefs about multilingualism	16	3.10	0.74	27	3.12	0.62	74	3.37	0.79	1.577	2, 114	>.05	/
Future multilingual self	16	3.49	0.61	27	3.98	0.58	74	4.29	0.61	12.366	2, 114	<.001	1<2 3>1

The data revealed that there was a statistically significant difference in mean scores in relation to learners' second FL use ($F(2, 114) = 5.516$, $p < 0.01$) between the participants who did not ($M = 1.57$; $SD = 0.40$) and did ($M = 2.13$; $SD = 0.66$) consider themselves as multilingual persons. In addition, a statistically significant difference was found in mean scores in relation to learners' future multilingual self ($F(2, 114) = 12.366$, $p < 0.001$) between the participants who did not consider themselves as multilingual persons and those who were not sure, as well as between those who did and did not consider themselves as multilingual persons. Those who did not consider themselves as multilingual persons had a lower score on that scale ($M = 3.49$; $SD = 0.61$) than those who were not sure ($M = 3.98$; $SD = 0.58$), and those who considered themselves multilingual ($M = 4.29$; $SD = 0.61$) had a higher score than those who did not self-identify as multilingual persons.

5.4. Discussion

The aim of our research was to explore some aspects of the multilingual identity of Croatian adolescent FL learners, such as their self-identification as multilingual, their language use habits and beliefs related to languages in their linguistic repertoire and their future multilingual self. A mixed methods research design was used to answer the research questions put forward.

Our first research question inquired about the participants' self-identification as multilingual persons. About two thirds of learners consider themselves multilingual. Among the rest, the majority is not sure and a relatively small number of learners do not consider themselves multilingual. These results are overall comparable to the ones obtained in the study carried out by Haukås et al.,⁴¹ but are more positive than those in the study conducted by Bailey et al.,⁴² as the participants of the present study self-identify more frequently as multilingual persons. Such results are not quite surprising, since Bailey et al. conducted their research with students in England whose L1 is English and are less motivated to learn foreign languages due to the significance of English in the globalised world. The qualitative data suggest that the learners apply two intuitive criteria in their self-identification: the number of languages they study, have knowledge of or use, and the perceived level of competence in these languages. Knowledge of more than one language, preferably the mother tongue and two FLs, is taken by the majority as a defining element of a multilingual person for the learners

41 Haukås et al.: *School Students' Beliefs*, p. 2.

42 Bailey et al.: *Having a Decent Understanding*.

who self-identify as multilingual. Those who are not sure mostly state that knowledge of Croatian and English is not sufficient for an individual to be deemed multilingual. This particular observation by participants is in line with the objective of the EU language policy which states that every EU citizen should, in addition to L1, master two other languages.⁴³ This is also in line with the views of those Croatian adolescents who are not sure about being multilingual because they underline the insufficient knowledge or use of their second or third FL (the first FL being English for the vast majority) as preventing them from self-identifying as multilingual.

The number of learners self-identifying as multilingual seems to be encouraging for the Croatian context. As for participants who are not sure or those who do not identify themselves as multilingual, it is important to raise awareness of their multilingual potential as, according to contemporary views,⁴⁴ multilinguals can have varied levels of proficiency and knowledge in their languages. It is also important to create pedagogies that foster cross-linguistic reflections. Such strategies might rely on a comparative approach to linguistic systems,⁴⁵ which could include making cross-linguistic links to other languages (i.e. comparing words and structures) or using metalinguistic comments in languages learners already speak. Following the principle of language similarity, teaching strategies might take into account languages belonging to the same family, i.e. the principle of intercomprehension,⁴⁶ and refer to other languages from that family for better learning of new language(s), as well as refer to close languages, for example, making links between English and French, since English throughout history, especially at the level of lexicon, was strongly influenced by French. As for the role of English as most commonly the first FL in the Croatian context, English teachers in particular might refer more frequently to other languages and thus turn an English lesson into a multilingual environment. As advocated by Trinkí and Letica Krevelj,⁴⁷ more attention should be paid to linguistic and metalinguistic awareness as a clear outcome of an FL course, and the boundaries between languages as school subjects should be less rigid.

As for teacher training, it might focus especially on teachers who have also completed the study of another language (double major FL study programmes). By building teachers' awareness of the potential of multi-

43 European Parliament: *Language Equality*.

44 Haukäs et al.: *School Students' Beliefs*, p. 2.

45 Hélot: *Awareness Raising*, cited by Trinkí/Letica Krevelj: *Multilingualism*, p. 58.

46 Doyé: *Intercomprehension*.

47 Trinkí/Letica Krevelj: *Multilingualism*.

lingual competence and with some additional training (pre-service and in-service) on developing learners' multilingual awareness, teachers could integrate multilingual activities more frequently in their classrooms. In that way, teachers could encourage learners to make connections between the languages they speak, and thus raise awareness of their multilingualism. Teachers might also encourage learners' more frequent out-of-school exposure to languages they already speak or study. Finally, learners need to be encouraged to work on their competencies, especially on their fluency in languages other than English (since they mostly consider that being multilingual facilitates further language learning).

Our second research question dealt with the participants' FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self. In general, learners have relatively developed FL use habits: they tend to use their first FL (mostly English) relatively often, but their second (mostly German) and third (mostly French and Spanish) FL use is much less frequent. In addition, some learners tend to avoid using their second FL. Their FL use is similar to the importance they attribute to individual FLs: while English is very important to them, the second and the third FL are somewhat less so. Predominant areas of use are in line with their age, interests and the digital environment they are constantly exposed to: the internet, television and music. They have positive beliefs about multilingualism for which, on the one hand, they consider has a role in the development of one's language awareness and cross-linguistic skills, and, on the other, has positive cognitive, economic and academic benefits.

These results only partially confirm the results of previous studies⁴⁸ as the participants of the present study have more positive beliefs about multilingualism in almost all its aspects. As in the previous studies, the most appreciated benefit of multilingualism is the impact it has on the language learning process, but unlike in the previous studies, our participants do not see multilingualism as helping them to shift perspectives more easily. The learners also have an overall positive future multilingual self-image, unlike in Bailey et al.'s study (as explained above),⁴⁹ recognizing the global importance of the English language but seeing themselves in the future as speakers of other (multiple) languages as well. Haukås et al. suggest that it is important to have a mapping of the languages known and used by learners and to know the purposes and the contexts in which a language is used, and Storto et al. underline the role of the languages in the digital

48 Haukås et al.: *School Students' Beliefs*; Bailey et al.: *Having a Decent Understanding*.

49 Bailey et al.: *Having a Decent Understanding*.

networks of communication.⁵⁰ In addition, such data can be useful for FL teachers who, in their classrooms, should offer learners motivating input and provide them with opportunities to produce output according to their communication needs. As for the importance of English, the findings of our study seem to be in line with those of other authors (Fisher et al., Trinki and Letica Krevelj)⁵¹ as they underline the dominant status of the English language. However, these authors also suggest the powerful effect of languages other than English on students' motivation. In that sense, the overall positive future multilingual self-image of participants in our study indicates a significant role played by other (multiple) languages in learners' linguistic repertoire.

In order to encourage learners' awareness of their future multilingualism, teaching strategies might focus on encouraging learners' reflection on how they see themselves in the future and how they see the role of other languages in the future (e.g. what they want to do with languages, in which situations they see themselves speaking the language). Depending on the input collected from learners, teachers then may propose particular multilingual activities. More attention should also be paid to encouraging students to rely on authentic sources and materials in other languages they speak and to use them more for creative purposes (e.g. reading poetry in the source language, watching movies and listening to music in other languages).

In our third research question we looked into a possible relationship between the participants' self-identification as multilingual persons and their FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self. There seems to be a relationship only with regard to the second FL use habits and future multilingual self but not with the beliefs about multilingualism. Learners who identify themselves as multilingual are both currently more frequent users of their second FL and also have a clear view, in a metacognitive sense, of the goals they set for themselves regarding their future knowledge and use of multiple FLs. In that future picture, the role of English as a global language is undeniable, but other languages play a significant part as well. This is in line with the results obtained by Haukäs et al.,⁵² who did not find any statistically significant difference in beliefs about multilingualism between participants who did and did not identify themselves as multilingual persons.

50 Haukäs et al.: *Developing and Validating*, p. 4; Storto et al.: *Visualising the Language Practices*, p. 21.

51 Fisher et al.: *Participative Multilingual Identity Construction*; Trinki/Letica Krevelj: *Multilingualism*.

52 Haukäs et al.: *School Students' Beliefs*.

In line with the previously presented overall FL learning picture in the Croatian education system, it seems that in the selected secondary schools various FLs are generally well represented, and the linguistic landscape is quite rich despite some policy and practical challenges, e.g. a lack of good planning in the field of FL learning, issues of continuity and of valorisation of the acquired language repertoire. The dominant role of English is widely recognised by Croatian adolescents who are well aware of its importance and its benefits. At the same time, it seems that learning languages other than English greatly contributes to their self-identification as multilingual persons and shapes the overall positive features of their multilingual identity. Since our research focused on adolescents who are currently going through the process of identity formation, a challenge for future research could be gaining insight into the further development of their multilingual identity and possible changes in the post-secondary school period.

6. Conclusion

The aim of this study was to explore some aspects of the multilingual identity of Croatian adolescent FL learners in the framework of theoretical assumptions⁵³ based on learner's explicit self-identification as multilingual and includes, among other things, their FL use habits, beliefs about multilingualism and their future multilingual self. The results suggest a positive learner multilingual identity outlook but some qualitative differences emerge as well. The obtained results posit that the learners have a rather positive multilingual profile in the sense that the majority of them self-identify as multilingual, they have developed some FL use habits (especially in their first FL) and have a rather positive belief about multilingualism. English is regarded as a necessity in today's globalised world but it seems that true multilingualism, according to Croatian adolescent FL learners, resides in the knowledge of at least one FL in addition to English. The multilingual future of participants in the study appears to be quite promising, as they overall exhibit a very positive future multilingual self-image, especially those who already consider themselves as multilingual persons. For those who do not or are unsure, there is a need to raise their awareness of their multilingual potential. The results are generally in line with previous studies, such as the study carried out by Haukåset al.,⁵⁴ but in some aspects they show a more

53 Haukåset al.: *Developing and Validating*.

54 Haukåset al.: *School Students' Beliefs*, p. 2.

positive multilingual identity outlook in respect of Croatian adolescent learners compared to those from other contexts, such as Bailey et al.⁵⁵

The school context and the pedagogic interventions learners participate in may play an important part in developing their multilingual identity, so data on the contexts of FL use, especially in relation to the second and the third FL, could help to implement specific teaching and learning multilingual activities, which would encourage more frequent language use in wider contexts adapted to learners' needs and interests. In addition, it is important to work on raising awareness of these FL learning and use experiences and on valorising the acquired knowledge in each individual language within the learner's repertoire.⁵⁶ Positive and realistic views on learning experiences and acquired competence, even partial, can encourage and motivate learners to persist in FL learning or even to discover new FLs.

Our study included a limited number of participants in the Croatian school context, with favourable conditions for learning multiple FLs in the largest urban area of the country, and the results were considered from a rather general perspective. Future research should explore a larger number of students across the country, in other regions (coastal and continental areas, smaller cities, suburbs, rural areas) and other school environments (e.g. vocational schools) as well as examine the differences between students from a closer perspective, e.g. learners studying only one FL, learners of particular FLs studied as a second FL, or learners studying three FLs in the school context.

Investigating multilingualism can have clear implications for various education stakeholders. As far as schools and teachers are concerned, more attention should be paid to introducing multilingual activities in the classroom, such as the cross-linguistic approach,⁵⁷ intercomprehension,⁵⁸ using metalinguistic comments in languages learners already speak,⁵⁹ that would raise learners' awareness of their multilingual identity. As for education policy, the objectives of multiple language learning should be clearly articulated and FL teachers need to be informed of the potential of multilingual competence through pre- and in-service training. In addition, a better insight into the language resources learners have can be a powerful tool for improving their learning outcomes. Furthermore, investigating

55 Bailey et al.: *Having a Decent Understanding*.

56 Haukäs et al.: *School Students' Beliefs*, p. 2.; Trinki/Letica Krevelj: *Multilingualism*.

57 Hélot: *Awareness Raising*, cited by Trinki/Letica Krevelj: *Multilingualism*, p. 58.

58 Doyé: *Intercomprehension*.

59 Trinki/Letica Krevelj: *Multilingualism*.

learners' multilingualism can boost their motivation for further language learning, whether they decide to continue learning languages they already master or to invest in learning new ones. The overall objective at the policy level should be maintaining linguistic diversity in Croatian schools.

Appendix: Multilingual identity questionnaire

Dear Students,

This questionnaire is about the multilingual identity of Croatian secondary school learners.

Please read all items and answer honestly to all questions. The questionnaire is anonymous and there are no right or wrong answers. You can withdraw from the questionnaire at any time. The data collected will be used only for research purposes. Thank you in advance for your time!

Section 1: Demographic data

Gender: F M Age: _____

Please indicate the type of school you are attending:

- General grammar school
- Language-oriented grammar school
- Science-oriented grammar school

Grade: 1 2 3 4

Section 2: Languages

Pupils are asked to indicate the first, the second and the third foreign language they learn at school and answer questions regarding each one of the indicated languages. The list of questions is standard and repeats for each language.

What is the first/second/third language you learn at school?

- English German Italian French Spanish Other

To what extent do you use the first/second/third foreign language you learn at school?

	Never	Rarely	Some-times	Often	Always
I use this language with my family.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I use this language to speak to my friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I use this language when I go on holidays.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I use this language when I am on the internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I watch TV in this language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I listen to music in this language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
It is important for me to use this language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I avoid using this language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 3: Beliefs about multilingualism

To what extent do you agree with the following statements?

	Strongly disagree	Kind of agree	Not sure	Kind of disagree	Strongly agree
The more languages you know, the easier it is to learn a new language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
People who know many languages are usually smarter than others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
People who know many languages are usually more creative than others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
People who know many languages, usually make more money than others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Learning new languages helps you to better understand the languages you already know.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Knowing many languages makes you better at other school subjects.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Knowing many languages helps you understand other people's feelings better.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Knowing many languages helps you to see things in different ways.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 4: Future multilingual self

To what extent do you agree with the following statements?

	Strongly disagree	Mostly disagree	Neither agree or disagree	Mostly agree	Strongly agree
I can imagine myself in the future as someone who knows several foreign languages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I hope that I can use foreign languages in my future job.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In my future job, I think that knowledge of Croatian will be enough.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The person I would like to be in the future speaks English very well.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The person I would like to be in the future speaks several languages very well.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
It is important for me to know another foreign language apart from English.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Learning another language is pointless because everybody knows English.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 5: Multilingualism

Are YOU multilingual? Yes No I am not sure

Please explain why do you think so.

Thank you and good luck in your foreign language learning!

References

- Antoniou, Mark: *The Advantages of Bilingualism Debate*. »Annual Review of Linguistics« 5 (2019), pp. 395–415.
- Aronin, Larissa: *Multi-Competence and Dominant Language Constellation*. In: *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence*. Eds. Vivian Cook, Li Wei. Cambridge: Cambridge University Press 2016, pp. 142–163.
- Aronin, Larissa: *What is Multilingualism?* In: *Twelve Lectures on Multilingualism*. Eds. David Singleton, Larissa Aronin. Bristol: Multilingual Matters 2019, pp. 3–34.
- Aronin, Larissa; Ó Laoire, Muiris: *Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality*. In: *Trilingualism in Family, School, and Community*. Eds. Charlotte Hoffmann, Jehannes Ytsma. Clevedon: Multilingual Matters 2004, pp. 11–29.
- Bailey, Elizabeth G.; Parrish, Abigail; Pierce, Nicola J.: *Having a Decent Understanding of More than One Language: Exploring Multilingualism with Secondary School Students in England*. »Journal of Multilingual and Multicultural Development«. <<https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216679>> (accessed: 21.3.2024).
- Bialystok, Ellen: *Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism*. »Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale« 65 (4) (2011), pp. 229–235. <<https://doi.org/10.1037/a0025406>> (accessed: 29.12.2023).
- Block, David: *Issues in Language and Identity Research in Applied Linguistics*. »ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada« 13 (2013), pp. 11–46. <<https://doi:10.12795/elia.2013.i13.01>>.
- Buljan Culej, Jasminka: *Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja 2012. <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Preliminarni_hrvatski_rezultati.pdf> (accessed: 15.10.2024).
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk: *A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction*. »The Modern Language Journal« 95.3 (2011). <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>>.
- Doyé, Peter: *Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe 2005.
- Dressler, Roswita: *Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners*. »TESL Canada Journal« 32.1 (2015), pp. 42–52. <<https://doi.org/10.18806/tesl.v32i1.1198>> (accessed: 14.3.2024).
- Edwards, John: *Language and Identity. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press 2009.
- Erikson, Erik H.: *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton: 1968.
- European Commission: *Final Report: High Level Group on Multilingualism*. Luxembourg: European Communities 2007. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf> (accessed: 31.12.2023).
- European Parliament: *Resolution of 12 June 2018 on Modernisation of Education in the EU (2017/2224(INI))*. <https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0247_EN.html> (accessed: 27.12.2023).
- European Parliament: *European Parliament resolution of 11 September 2018 on Language Equality in the Digital Age (2018/2028(INI))*. <https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0332_EN.pdf> (accessed: 21.03.2024).

- Fisher, Linda; Evans, Michael; Forbes, Karen; Gayton, Angela; Liu, Yongcan: *Participative Multilingual Identity Construction in the Languages Classroom: A Multi-Theoretical Conceptualisation*. »International Journal of Multilingualism« 17.4 (2018), pp. 448–466. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896>> (accessed: 27.12.2023).
- Forbes, Karen; Evans, Michael; Fisher, Linda; Gayton, Angela; Liu, Yongcan; Rutgers, Dieuwicke: *Developing a Multilingual Identity in the Languages Classroom: The Influence of an Identity-Based Pedagogical Intervention*. »The Language Learning Journal« 49.4 (2021), pp. 433–451. <<https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1906733>>.
- Gabrys-Barker, Danuta: *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2005.
- Gayton, Angela; Fisher, Linda: *Multilingual Identity Construction through Participative Reflective Practice in the Languages Classroom*. In: *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspective*. Eds. Wendy Ayres-Bennett, Linda Fisher. Cambridge: Cambridge University Press 2022, pp. 299–320.
- Haukås, Åsta; Storto, André; Tiurikova, Irina: *Developing and Validating a Questionnaire on Young Learners' Multilingualism and Multilingual Identity*. »The Language Learning Journal« 49.4 (2021), pp. 404–419. <<https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1915367>> (accessed: 20.12.2023).
- Haukås, Åsta; Storto, André; Tiurikova, Irina: *The Ungspråk Project: Researching Multilingualism and Multilingual Identity in Lower Secondary Schools*. »Globe: A Journal of Language, Culture and Communication« 12 (2021), pp. 83–98. <<https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v12i.6500>> (accessed: 19.12.2023).
- Haukås, Åsta; Storto, André; Tiurikova, Irina: *School Students' Beliefs about the Benefits of Multilingualism*. »Journal of Multilingual and Multicultural Development« 45.7 (2022), pp. 2817–2830. <<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001>> (accessed: 20.12.2023).
- Hélot, Christine: *Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education*. In: *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6: *Knowledge about Language*. 2nd edition. Eds. Jasone Cenoz, Nancy H. Hornberger. New York: Springer 2008, pp. 371–384.
- Henry, Alastair: *L2 Motivation and Multilingual Identities*. »The Modern Language Journal« 101.3 (2017), pp. 548–565.
- Henry, Alastair; Thorsen, Cecilia: *The Ideal Multilingual Self: Validity, Influences on Motivation, and Role in a Multilingual Education*. »International Journal of Multilingualism« 15.4 (2018), pp. 349–364. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916>> (accessed: 14.3.2024).
- Horvatić Čajko, Irena: *Knowledge of Foreign Languages and Plurilingual Competence upon Completing High School Education*. »Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi« 18.1 (2009), pp. 255–271. <<https://hrcak.srce.hr/file/63794>> (accessed: 29.12.2023).
- Janich, Nina: *Werbessprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2003.
- Jessner, Ulrike: *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press 2006.
- Kapović, Marko: *Strani jezici u formalnom obrazovanju u Hrvatskoj*. »Strani jezici« 51.2 (2022), pp. 283–309. <<https://doi.org/10.22210/strjez/51-2/6>> (accessed: 22.12.2023).
- Knežević, Željka: *Priprema li inicijalno obrazovanje učitelje njemačkoga i engleskog jezika za razvoj više jezične i međukulturne kompetencije učenika? Analiza studijskih programa*. In: *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Multilingualism and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and*

- Tomorrow. Eds. Ana Petravić, Ana Šenjug Golub. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu 2018, pp. 47–65.
- Košuta, Nataša; Patekar, Jakob; Vičević Ivanović, Sanja: *Plurilingualism in Croatian foreign language policy*. »Strani jezici« 46.1–2 (2017), pp. 85–100. <<https://hrcak.srce.hr/205454>> (accessed: 29.12.2023).
- Kresić, Marijana: *Sprache, Sprechen und Identität*. München: Iudicium 2006.
- Leivada, Evelina; Westergaard, Marit; Duñabeitia, Jon Andoni; Rothman, Jason: *On the Phantom-Like Appearance of Bilingualism Effects of Neurocognition: (How) Should We Proceed?* »Bilingualism: Language and Cognition« 24 (2021), pp. 197–210. <<https://doi.org/10.1017/S1366728920000358>> (accessed: 15.12.2023).
- Letica Krevelj, Stela: *Strani jezik i višejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke*. In: *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Ed. Yvonne Vrhovac. Zagreb: Naklada Ljevak 2019, pp. 26–34.
- Lujčić, Rea: *Dvojezično i više jezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja*. »Metodički ogleđi« 23.2 (2016), pp. 99–120. <<https://doi.org/10.21464/mo44.232.99120>> (accessed: 20.12.2023).
- Mihaljević Djigunović, Jelena: *Strani jezici u kurikulu: europski modeli i hrvatske težnje*. »Metodika« 10.18 (1/2009), pp. 51–79. <<https://hrcak.srce.hr/40816>> (accessed: 22.12.2023).
- Norton, Bonny: *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. 2nd edition. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters 2013. <<https://doi.org/10.21832/9781783090563>> (accessed: 29.12.2023).
- Pavlenko, Aneta: *Bilingual Selves*. In: *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression, and Representation*. Ed. Aneta Pavlenko. Clevedon: Multilingual Matters 2006, pp. 1–33.
- Petravić, Ana; Šenjug Golub, Ana (eds.): *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Multilingualism and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and Tomorrow*. Zbornik radova. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu 2018.
- Rutgers, Dieuwerke; Evans, Michael; Fisher, Linda; Forbes, Karen; Gayton, Angela; Liu, Yongcan: *Multilingualism, Multilingual Identity and Academic Attainment: Evidence from Secondary Schools in England*. »Journal of Language, Identity & Education« Nov. 2021. <<https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1986397>> (accessed: 29.12.2023).
- Siebenhütter, Stefanie: *The Multilingual Profile and its Impact on Identity: Approaching the Difference between Multilingualism and Multilingual Identity or Linguistic Identity*. »Ampersand« 10 (2023). <<https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100123>> (accessed: 28.12.2023).
- Sierens, Sven; Frijns, Carolien; Van Gorp, Koen; Sercu, Lies; Avermaet, Piet Van: *The Effects of Raising Language Awareness in Mainstream and Language Classrooms: A Literature Review (1995–2013)*. In: *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Eds. Ch. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp, S. Sierens. Boston, Berlin: De Gruyter Mouton 2018, pp. 21–85.
- Storto, André; Haukås, Åsta; Tiurikova, Irina: *Visualising the Language Practices of Lower Secondary Students: Outlines for Practice-Based Models of Multilingualism*. »Applied Linguistic Review« 15.5 (2024), pp. 2035–2059. <<https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0010>> (accessed: 28.12.2023).
- Trinki, Martina; Letica Krevelj, Stela: *Multilingualism in English Language Classrooms in Croatia: Can We Think outside the Box?* In: *UZRT 2018: Empirical Studies in Applied*

- Linguistics*. Eds. Renata Geld, Stela Letica Krevelj. Zagreb: FF Press 2020, pp. 56–74. <<https://doi.org/10.17234/UZRT.2018.7>> (accessed: 14.3.2024).
- Vrhovac, Yvonne: *Kako smo na početku školske godine 2003./04. propustili priliku uvođenja višejezičnosti u osnovnoškolsko obrazovanje*. In: *Dijete i višejezičnost. Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa Dijete i jezik danas*. Eds. Irena Vodopija, Elvira Petrović. Osijek: Sveučilište Josip Jurja Strossmayera, Visoka učiteljska škola u Osijeku 2003, pp. 169–181.
- Vrhovac, Yvonne: *Poučavanje elemenata strane kulture*. In: *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Ed. Yvonne Vrhovac. Zagreb: Naklada Ljevak 2019, pp. 303–311.
- Vygotsky, Lev S.: *Interaction between Learning and Development*. In: *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge (MA): Harvard University Press 1978, pp. 79–91.
- White, Cynthia: *Beliefs and Good Language Learners*. In: *Lessons from the Good Language Learner*. Ed. Carol Griffiths. Cambridge: Cambridge University Press 2008, pp. 121–130.

Dina Mehmedbegovic-SmithUniversity College London, Institute of Education,
dina@healthylinguisticdiet.com

Parents as Agents of ›Imported Bilingualism‹

Arguing for Two New Concepts for Further Development of the Typology of Bilingual Families

1. Introduction

In a recent tutorial with a doctoral student the need for a new concept presented itself while discussing her focus: parents who do not live bilingual lives themselves, but have an interest in languages and want their children to grow up as bilinguals. In the proposal, the term used was ›non-native bilingual families‹. In my own work I avoid using negative definitions, meaning defining something by not being something else. In addition to being a negative definition, ›non-native bilingual‹ also imposes the discourse of deficiency, which should be avoided in education too. Therefore, the title of the proposal which included the term ›non-native bilingual families‹ challenged me instantly to offer an alternative ›positive definition‹.

In the search of literature for relevant concepts, I have identified that Garcia offered a relevant classification in the analysis of the US context.¹ Garcia uses the concepts of ›natural‹

This paper argues for the need to introduce two new concepts: Imported Bilingualism and Academic Monolingualism. The aim is twofold: firstly, by arguing that the positioning of languages as a type of capital can facilitate a shift of low value attitudes towards the types of bilingualism that stem from the necessity of migration. Secondly, the positioning of languages as an importable type of capital provides direct links with Bourdieu's theories, which illuminate the reasons for low value attitudes towards own languages in minority communities. In conclusion: the Healthy Linguistic Diet as an approach with the potential to overcome challenges is explored.

1 Garcia: *Bilingualism in the United States*.

and ›learned‹ bilingualism to distinguish between bilingualism which occurs in contexts where languages come into contact and are learned ›naturally‹ and when a second language is learned in a formal situation, as in schools. Garcia concludes that ›natural‹ bilingualism in the US is linked to immigrant groups, and therefore is seen as controversial, and linked to feelings of being foreign and disloyal in some way to the US, whereas learned bilingualism is seen as ›individual enrichment‹.

Although I agree with Garcia in terms of identifying migration and immigrant groups as key factors which lead to certain types of bilingualism being controversial and devalued by mainstream society and consequently also by minority groups themselves, as theorised by Bourdieu,² I argue that ›natural‹ and ›learned‹ bilingualism are problematic as concepts for several reasons. Having worked with a range of community groups living in a diaspora³ I have witnessed that parents in such situations have to work hard in order for their children to maintain and further develop their home language. Also, if children from such families do not attend a complementary or mother tongue school, they are not very likely to develop literacy in their home language.

During my visit to University of California Los Angeles (2023) I attended a lecture for students of the Croatian, Bosnian and Serbian languages – out of six students taking these languages, five were from families who immigrated into the US during the conflict in former Yugoslavia in the 1990s. These students now learn *ab initio* languages which are in fact their home languages, since, where Garcia suggests that ›natural bilingualism‹ will be occurring, it has failed to happen in their cases. In my consultations with these students they shared that they felt at a loss for not having developed skills in their home languages, which they now study with a lot of effort as foreign languages. Therefore, although immigrant groups do live with in contact with their languages, as Garcia outlines, it is often hard to motivate children to learn and use their home language when all their schooling and much of their free time happen in English (or other host country language).

On the other hand, for adults who immigrate at an advanced age, natural bilingualism can also fail, since it can be extremely hard to learn another language at a late stage in life. I have encountered adults who, despite attending language courses, were not able to develop suitable competencies in the language of their host country. Drawing on my experience, I can only see ›natural bilingualism‹ happening to immigrants within a certain age

2 Bourdieu: *Language and Symbolic Power*.

3 Mehmedbegovic: *Researching attitudes and values*.

bracket: young adults and adults of working age, who have acquired compulsory education and higher levels of education in their home language, whose home language is well developed and secure, and they are then in the situation to live in another country where they want to study and work. They will therefore look to acquire their second language as efficiently as possible, again with effort and often by attending language courses, such as ESOL (English for Speakers of Other Languages) courses for adults in the UK. Therefore ›natural bilingualism‹ as a concept is more problematic the closer one looks at real-life examples, especially in immigrant communities.

Equally, the concept ›learned bilingualism‹ is problematic in other ways. It is misleading, since it is used to mean merely learning a foreign language, rather than learning how to be bilingual. Bilingualism is a consequence of using two languages, not something that can be learned in its own right. Although Garcia states that ›learned‹ refers to learning another language in a formal situation, that does not help one understand how this proposed new way of conceptualising foreign language learning further develops our insights into hierarchies and complexities amongst different types of bilingualism and bilingual families. Why do we need another term such as ›learned bilingualism‹? How does it add to our understanding of bilingualism and its typology?

More recently, a concept of ›intentional bilingualism‹ has been proposed by Hurajova.⁴ Although ›intentional bilingualism‹ addresses the phenomenon of bilingualism as a parental choice, I argue that it is not specific enough, since ›intentional bilingualism‹ can also be something one chooses for oneself, as in the example above, students in the US who make such choices to compensate for lost opportunities of acquiring languages at home.

I therefore wish to return to my initial point that there is a need for a new concept to be added to the typology of bilingualism and bilingual families. I propose the use of a new term: ›Imported Bilingualism‹, for the following reasons: theorising this under a researched phenomenon, where parents choose to bring up their children bilingually without any pressure or need to do with migration or context, as ›Imported Bilingualism‹ rather than ›non-native bilingual families‹ or ›learned bilingualism‹ or ›intentional bilingualism‹ can more accurately define the phenomenon in focus with the link to language(s) as a type of capital and resource. In the continuation, my aim is to argue that the positioning of language(s) as capital can then facilitate a shift of low value attitudes towards the types of bilingualism that stem from the necessity of migration, linked with poverty and under-privileged communities.

4 Hurajova: *The Phenomenon of Bilingualism in Slovakia*.

2. What can this new term do for the wider field of researching and theorising bilingual families?

Throughout my career in London (since 1992), as a teacher, ethnic minority consultant for the City of Westminster local authority and researcher, I have been working with immigrant and ethnic minority communities. Learners from these contexts are identified by schools as speakers of English as an Additional Language (EAL). In the UK, English is positioned as an additional language in order to emphasise that these learners have another language(s) at home and therefore English is additional to their existing linguistic repertoire. This is considered essential by educators championing the importance of seeing these learners not only through the lens of what they cannot do in English, but also by being aware of what they can do in their home language(s). One important principle of good practice with EAL learners is to facilitate assessments in home language(s) in order to understand the development and knowledge these learners have in language/s other than English.⁵ In the UK context, bilingualism is considered as a subtype of multilingualism.⁶

In literature in the field of psycholinguistics and other related disciplines there are studies exploring the differences between bilingualism and other types of multilingualism, involving three or more languages. This paper will not be exploring these differences since its focus is on the UK and international schools, where EAL is used as an umbrella term that includes all different types of bi/multilingualism. In terms of the national and school policies and practices discussed, there is no differentiation between bilingual and multilingual learners.

It is important also to emphasise that the term ›home language‹ is used in the place of ›mother tongue‹, which is gender biased and singles out the role of the mother in children's language development, whereas ›home language‹ is inclusive of both parents, grandparents, siblings, wider family and care givers, since all these family members have a role to play in supporting a child to develop their language and, in the case of migration, maintain the language from the country of origin.⁷ I consider it important that we use an inclusive term which rightly acknowledges the role of all family members in supporting a child in developing and maintaining what in the US context is referred to as a ›heritage language‹.⁸ Also, in transnational families parents

5 Cable: *Developing a bilingual pedagogy*.

6 Ibid.

7 Mehmedbegovic: *What every policy maker needs to know*.

8 Beaudrie/Fairclough: *Spanish as a Heritage Language*.

come from different linguistic backgrounds. For example, if the parents are a Croatian father and UK mother, it will depend on the father and his side of the family to facilitate the use of Croatian in order for children in such a family to grow up bilingual in English and Croatian, and therefore the ›mother tongue‹ concept for such cases of bilingualism presents itself as simply inaccurate.

In my career I have encountered a range of different profiles of EAL learners: children who are highly proficient in their home language in terms of oracy and literacy (recent immigrants from Ukraine); children who are highly proficient in terms of oracy in their home language and English, but have no literacy in their home language, their literacy is entirely in English (Sylheti speakers born in the UK); or a learner from Brazil who is relearning Portuguese at the age of 16, because her parents decided to speak in English only when they emigrated to the UK, when she was five, and her wish to refresh and further learn Portuguese comes from her own awareness that Portuguese is important for connecting with her wider family and culture and in terms of the cognitive advantages of bilingualism.⁹

The common feature in all these different EAL profiles is that bilingualism was a necessity. For families fleeing the war in Ukraine and being given sanctuary in the UK, learning English and becoming bilingual was not a planned or chosen family language policy, but presented itself as an unexpected and immediate necessity, a lifeline in a period of extreme hardship and parental fear for the existence of their children. For the Sylheti speakers born in London and the Portuguese speaker relocating at a young age from Brazil, bilingualism was perhaps not so forcefully thrown at them by historical circumstances, but nevertheless it was a necessity for fitting into the UK environment and education. In the case of the Brazilian learner, it was reported that parental anxiety about schooling in English led to the decision to abandon the home language, Portuguese.¹⁰ Although such decisions are based on best parental intentions, but without being informed by relevant research and good practice, they lead to language loss and subtractive types of bilingualism.¹¹ In my research studies I have encountered adults who reflect on these same processes in their families.¹² As well settled adults and successful professionals in the UK, they report feelings of being robbed of their culture and heritage by switching to English only in the UK.

9 Mehmedbegovic/Hanoman: *Equality in Action*.

10 Ibid.

11 Ibid.

12 Mehmedbegovic: *A study in attitudes*.

I would like to argue that parents who make the decision to switch to an English only policy in their homes, when they arrive in the UK or US, are influenced by the deficit models of bilingualism, a lack of guidance from education and health professionals on the importance of building on and developing further their home language, and anxiety regarding desired education success in English. I would also like to argue that being aware of the Imported Bilingualism choice some parents make, especially English-speaking parents, would support migrant, ethnic minority and indigenous families in seeing the value of having a bilingual family policy and continuing to use their language of origin.

3. The long-term dominance of the deficit model of bilingualism in the UK

UK EAL specialists have been battling misperceptions of bilingualism as a special need, a problem in the classroom and a hindrance to academic success and inclusion.¹³ In public political discourse, David Blunkett, Minister of Education in 2002, made a landmark comment in the national press by advising parents to speak English at home in order to »overcome the schizophrenia that bedevils generational relationships« caused by the use of different languages at home.¹⁴ Contemplating the impact on parents and communities of hearing a Minister of Education advise the use of English only on national TV caused a big outcry from researchers in the field looking to provide evidence on the benefits of bilingualism and expose the outstanding inadequacy of linking bilingualism with psychiatric terminology and extreme religious discourse, by categorising it as bedevilling, associated as of the devil or devil's work.

The debate in the papers, to which I also contributed,¹⁵ continued at the time over several months, but we academics could not even begin to hope that our activism in the public domain had ›cured‹ the deficit model of bilingualism magnified by Blunkett's comments. In fact, my study with leading professionals and politicians in England and Wales provided further evidence and confirmation that the types of bilingualism and home languages used by under privileged groups are seen as of no use or interest

13 Mehmedbegovic: *Miss, who needs the languages of immigrants?*

14 As quoted in Mehmedbegovic: *A study in attitudes*.

15 Ibid.

to the wider community.¹⁶ The following anonymised quote from an interviewed conservative MP, who was at the time and currently still is high up in the political hierarchy, captures with accuracy the painful reality many bilinguals repeatedly experience:

Bengali has no value. It does not matter to this country, if people speak Bengali or not, in terms of our culture. Bengali could matter, if the Indian economy grows and it can be used for business purposes. Welsh and Gaelic are home languages. There is more political imperative and more political clout behind preserving those languages as a part of our own cultural identity.¹⁷

There is a dichotomy of ›our culture‹ and ›our business discourse‹ in this quote – for business purposes every language can become an asset, if market forces provide opportunities for its use. Mandarin is an excellent example of the upward mobility of a language linked to the economic boom of China. Also, showing political support for Welsh and Gaelic is a recent strategy influenced by the greater political autonomy of Wales and the revival of the Welsh language supported by the Welsh Assembly, formed in 1998.¹⁸

One does not have to look hard for evidence that not much has changed in the political arena. In October 2023, Suella Braverman, serving then as the UK Home Secretary and on an official visit to the US, gave a speech in which she stated that multiculturalism is a »misguided dogma« and »has failed because it allowed people to come to our society and live parallel lives«. ¹⁹ Can Braverman be referring to the mothers of Sylheti speaking children whom I got to know through my research? Women who never had the opportunity to go to school in their country of origin, who are housewives and mothers in large families in East London with no opportunities to learn English or literacy in their home language.

An example I would like to highlight: Berger Primary School in Hackney, East London, where I worked as an adviser (2014–2018). This school organised Maths lessons in Turkish for children of Turkish origin in order to improve their results in Maths. Soon the headteacher at the time, Dr Karen Coulthard, was approached by the mothers and grandmothers of these children, who were asking to have lessons in Turkish and English. Once the lessons were organised, I interviewed the participants.²⁰ Five

16 Ibid.

17 Ibid., p. 105 (conservative MP, interview data).

18 *Senedd Cymru / Welsh Parliament*. <<https://senedd.wales>>.

19 Wingate: *Braverman*.

20 D. Mehmedbegovic, K. Coulthard: *Engaging with bilingualism in a primary London school: First language initiative as a tool for school improvement*. Conference presentation. 3rd LINEE Conference: *Linguistic and Cultural Diversity in Space and Time*, Dubrovnik (Croatia) 2014.

mothers and two grandmothers reported that this was their first time to have an opportunity to go to school, to learn how to read and write. They were tearful when expressing appreciation for the headteacher for making that happen. I was very moved to witness such a key moment in their lives. Braverman's statements made me question if these bilingual women really failed the UK or Europe in any way. Although the ›parallel lives‹ description exposes obvious issues with integration, the reasons are often found in lack of opportunities to learn English, find a job and participate in the wider community life, rather than their lack of interest in integrating. I would like to argue that politicians and researchers should focus on exploring who or what in the system has failed these women, since they are illiterate in the 21st century.

The fact that bilingualism in UK mainstream education has been linked to disadvantaged communities, such as above, often communities living on the poverty line and in need of welfare support, has resulted in categorising ›bilingualism as a problem‹, to use Ruiz's categorisation of bilingualism.²¹ In my experience as a consultant working with schools on improving achievement among ethnic minorities, this was manifested by EAL children often being placed on the Special Needs (SEN) register and in low ability groups. This is an issue which has been highlighted also in a landmark publication which was a joint effort of UK EAL specialists.²²

I would like to argue, based on my research, that all these elements have contributed to a powerful and dominant deficit model of bilingualism in the UK. In my cycle of studies with bilingual parents, headteachers of schools with large percentages of bilingual children, leading professionals and politicians in England and Wales²³ there is a prominent language hierarchy, reflected in the collected data by the low values attached to the bilingualism of immigrant communities and their languages, such as Bengali, Sylheti, Bosnian, Portuguese. On the other hand, bilingualism in languages which are linked to affluent communities and which are taught as high-status languages in schools, such as French, German, Spanish, Italian and, more recently, Mandarin too, are seen as a resource.²⁴

Since 2017, London has the first and only bilingual English-Mandarin school in Europe: Kensington Wade School, which uses English and Mandarin in a 50-50% ratio and accepts pupils whose families are not Mandarin

21 Ruiz: *Orientations in Language Planning*.

22 Cable (ed.): *Developing a bilingual pedagogy*.

23 See References (Mehmedbegovic 2008, 2009, 2011, 2018, 2022).

24 British Council: *Language Trends England 2023*. <<https://www.britishcouncil.org/research-insight/language-trends-england-2023>>.

users.²⁵ According to Kensington Wade's leaders, who shared with me their insights during a school visit in 2023, parents who do not have a direct family link with Mandarin choose to send their children to this school in order to learn a language that will be useful for their future careers. My suggestion is that it will be useful to categorise such cases as Imported Bilingualism, to identify that there are parents willing to pay for private education in order for their children to become bilingual in a language of their informed and considered choice. By making a conscious decision to ›import‹ another language into their family dynamics, they recognise this other language and consequent bilingualism as assets that they want their children to acquire. In this case, bilingualism is positioned as a mark of privilege, affluence and choice, not as a problem, burden and necessity caused by migration.

4. An example to illustrate Imported Bilingualism versus Deficit Model of Bilingualism

My example comes from an international school in the US. I will therefore provide a brief overview of the key statistics and factors shaping the attitudes to bilingualism in the US, followed by the insights gained in this school.

4.1. Context

The number of bilingual people in the US is on a significant and steady increase. According to the U.S. Census Bureau report, »the number of people in the US who spoke a language other than English at home nearly tripled from 23.1 million (about 1 in 10) in 1980 to 67.8 million (almost 1 in 5) in 2019. At the same time, the number of people who spoke only English also increased, growing by approximately one-fourth from 187.2 million in 1980 to 241 million in 2019.«²⁶ Spanish speakers are the largest linguistic minority group with around 42 million speakers, although the Hispanic population is much bigger, estimated at 62.6 million, or 18.9% of the total population.

Based on the difference in the number of Spanish speakers and those of Hispanic origin which stands at over 20 million, an informed guess can be made that for over 20 million Hispanic people ›natural bilingualism‹, after Garcia,²⁷ failed to happen. These 20 million plus people of Hispanic

25 Kensington Wade School. <<https://www.kensingtonwade.com>>.

26 Language Use. <<https://www.census.gov>>.

27 Garcia: *Bilingualism in the United States*.

origin living in the US probably never learned Spanish or they lost their home language by prioritising English or switching to ›English only‹ family language policies. Also, it is important to highlight that not everybody who identifies as a Spanish speaker is also literate in Spanish, important in terms of receiving the Seal of Biliteracy education award,²⁸ and for career opportunities that require biliteracy.

According to the same Census (2019), a third (33%) of Spanish speakers did not graduate from high school, the highest percentage when compared with speakers of the other four largest language groups other than English: Chinese, Vietnamese, Tagalog and Arabic. It needs to be taken into consideration that these types of statistics, available in the public domain, can influence expectations of academic achievements for individuals from the relevant groups in education and also later in terms of their profiling on the labour market, as the studies referenced in the continuation have shown.

Considering the positioning of bilingualism in education policy and practice in the US, one has to acknowledge that there is a high level of complexity caused by the fact that each of 50 US states can shape their own language policies. Such a complex system has resulted in what US academics have identified as a ›highly polarised‹ education landscape.²⁹ California, as the state with the highest proportion of Spanish speakers, 40% of its population, introduced The Seal of Biliteracy award,³⁰ which is presented to students who can demonstrate full proficiency in two or more languages upon high school graduation. This award was introduced in 2011, and currently 45 US states offer it. According to the evaluations, the criteria used vary in different states and the lack of federal funding is not helping its status and implementation.³¹ Currently, to obtain the Seal of Biliteracy in California,

a student must show proficiency in both English and another language. In a language other than English a student must: gain a score of three or higher on an Advanced Placement exam or a score of four or more on the International Baccalaureate (IB) exam [...]. In English: they must complete all English language arts classes required for graduation with a GPA of 2.0 or better, and they must meet or exceed the English language arts portion of California's standardised test in 11th grade.³²

In 2022, almost 50,000 students were able to earn this recognition in California. The organisation Californians Together, who initiated the Seal

28 *The Seal of Biliteracy*. <<https://sealofbiliteracy.org>>.

29 Bybee et al.: *An Overview of U.S. Bilingual Education*.

30 Ibid.

31 Davin et al.: *The Seal of Biliteracy*.

32 *The High School State Seal of Biliteracy*. <<https://sealofbiliteracy.org/steps/3-define-criteria-granting-awards/high-school-state-seal-biliteracy>>.

of Biliteracy and who lobby on behalf of language minorities, state on their website that currently, in compulsory education in California, there are 1.3 million English learners/bilingual learners, which is 25 % of its school population.

Subtirelu et al. have published an analysis of the way the Seal of Biliteracy is being implemented.³³ Their analysis highlights the following issues: English native speakers studying foreign languages are at an advantage in terms of being awarded it, and schools with a higher percentage of ethnic minority students and low-income families are less likely to participate in it. The learners identified here as being at an advantage in terms of being awarded the Seal of Biliteracy are learners and families who fit the suggested category: Imported Bilingualism.

4.2. Insights from a private international school

This school was founded in the 1980s in a US community with a high proportion of Spanish speakers. The school was the vision of local families and leaders who wanted a school focusing on language learning as a skill and also as a key to cultural understanding, where diversity is welcomed.

In 2016 I was invited by the leadership team to spend a week on their campus, gaining insights into their practice and advising them on the next steps regarding their bilingual programmes. I was also tasked with providing professional development for teachers and advisory sessions for parents and governors. In agreement with the leadership team, opportunities were organised for me to engage with the students directly in focus discussion groups and to interview several governors and parents, as a way of consulting key stakeholders in order to inform my recommendations.

The participants were chosen by the leadership team. One to one exploratory interviews with four parents started by asking the participants to share their reasons for selecting the bilingual programme for their children or opting out of it and asking them to share examples of supporting their children to develop bilingual skills. Individual interviews developed in different directions depending on ethnic and linguistic background and immigration status. Interviews with six governors varied even more since some of them had been involved with the school over several decades and had seen attitudes to bilingualism and languages shift over time, which led to the exploration of a wider social climate in the area. In five focus discussion groups, pupils shared their experiences and discussed what bilingualism

33 Subtirelu et al.: *Recognising Whose Bilingualism?*

meant to them, what vision they had for their future, and how they saw their languages playing a part in it. The data collected was analysed thematically according to the relevance for school and classroom policies and practice.

The school runs a bilingual English-Spanish programme from early years provision to Grade 12, open to everybody interested regardless of any previous exposure to Spanish. The school also supports other home languages through their Heritage Language Program, available in the primary school for speakers of Arabic, Dutch, Korean and Portuguese. Teachers on the heritage programme are native speakers, who teach an inquiry-based curriculum, with a strong emphasis on developing speaking skills. For speakers of other home languages, support is available for online self-study courses and assessments.

In terms of my experience of working with international schools in a variety of contexts – the UK, Switzerland, Brazil, China, Dubai and Singapore – this school has invested extra efforts and resources, to support all their learners to become bilingual and to further develop the languages they use at home with their families. The intake of this international school has consistently been a balanced mixture of international students and students from local families, English and Spanish speaking.

The insights gained led me to identify that something unique was happening there. This phenomenon I classify as an example of Imported Bilingualism versus the Deficit Model of Bilingualism. This clear dichotomy of contrasting attitudes and values attached to bilingualism which involves the same combination of languages, in this case English and Spanish, first presented itself in the interviews with parents and governors, who reported that many parents, who were native Spanish speakers and used Spanish at home with their children, decided not to enrol their children in the English-Spanish bilingual programme. The parents who were opting for this programme were in fact monolingual American English speakers. In my experience of working with bilingual families and learners in the UK and EU, this was the first time that I came across a context in which the same combination of languages was valued differently. At the same point in time, in the same school community, Spanish as a language offered by the school as additional to English was valued by monolingual English-speaking parents as desirable for their children to learn, while the bilingual Spanish-English-speaking parents were opting for a monolingual English programme and therefore denying their children, who used conversational everyday Spanish, to develop academic proficiency in Spanish.³⁴

34 After Cummins: *Bilingual Education*.

Parents whose children attended the bilingual English-Spanish programme shared with me their anxiety in regards to not being able to help their children with homework or other activities in Spanish. They also talked about the strategies they used at home to show enthusiasm for learning Spanish, like watching TV together in Spanish with subtitles in English, reading bilingual English-Spanish books, as well as making an effort to learn some Spanish.³⁵

These examples demonstrate how a language gets imported into the family dynamics and that, for parents who opt for the bilingual programme, bilingual learning is not something that only happens for their children in school, but an important element of it also happens at home regardless of parental monolingualism in English. In fact, it is evident from these examples that such parents are willing to learn some Spanish too.

The interviewed parents highlighted how much they appreciated my session on the cognitive advantages of bilingualism. It helped them feel reassured to have chosen the bilingual programme for their children by being aware of the wider benefits of bilingualism, such as better focus on task, enhanced academic achievement across the curriculum, and the physical and functional brain enhancement that bilingualism brings.³⁶ Sharing the cognitive benefits of bilingualism with all the stakeholders in education – learners, parents, teachers, school leaders, inspectors and policy makers – is one of the key principles of my Healthy Linguistic Diet approach, outlined below.

A Spanish speaking school governor brought to my attention that many Spanish speaking parents in this school community, who were recent immigrants, did not want their children to attend the English-Spanish bilingual pathway. Contrary to the expectations that every bilingual parent would welcome the opportunity for their child to use their home language and develop academic proficiency in it, these parents were actively choosing not to give that opportunity to their children. The interviewed governor offered her insights that recent immigrant parents viewed Spanish as an integral part of being profiled as belonging to Latino communities, which they wanted to avoid. They wanted their children to focus on learning English and achieving well in English. One mother, when asked why she did not choose the English-Spanish bilingual pathway for her child, replied: »We speak Spanish at home, that is enough, my child will pick up Spanish that way. In school she needs to focus on English«. ³⁷

35 Dina Mehmedbegovic: Field notes, USA School visit report (2016).

36 Bak/Mehmedbegovic: *Towards an interdisciplinary lifetime approach*.

37 Dina Mehmedbegovic: Field notes, USA School visit report (2016).

This parental choice of educating children in English only is actually selecting what I argue should be classified as ›Academic Monolingualism in English‹, meaning that, despite the fact that these learners will retain some use of Spanish throughout their lives, they will never have the opportunity to gain academic language proficiency in Spanish.³⁸ They will most likely not gain even basic literacy in Spanish, and the lack of academic literacy in their own language will disqualify them not only from gaining the Seal of Bilingualism, but also from being able to apply for any professional jobs which require bilingual skills.

5. Discussion

In a study exploring the value assigned to Spanish-English bilingualism on the US labour market, it has been identified that Spanish-English bilingualism is required for less lucrative positions. It is argued that »a penalty is associated with Spanish-English bilingualism in which positions listing such language requirements advertise lower wages than observationally similar positions« resulting in the US Latino workforce being assigned less value on the labour market.³⁹ This study echoes the findings of a study done a decade earlier by Cortina et al.,⁴⁰ in which a negative correlation between bilingualism and income for all occupation categories in public services was identified, where the expectation was that bilingualism in English and Spanish would be useful and valued. The authors see these findings as concerning and suggest that these differences in earnings result from discriminating against Latino profiles.

In the light of these studies, it seems that Spanish speaking parents select monolingualism in English over bilingualism in Spanish and English in order to protect their children from the disadvantage that Latino profiling may bring. Although it cannot be claimed that the parents in this community are familiar with these studies supporting their choice of English Academic Monolingualism, their choice must be informed by some knowledge in the community which is driving this trend.

In order to make sense of this phenomenon, it needs to be theorised based on Bourdieu's theory of misrecognition,⁴¹ which is about understand-

38 After Cummins: *Bilingual Education*.

39 Subtirelu: *Raciolinguistic ideology*.

40 Cortina et al.: *The Effects of Bilingualism*.

41 Bourdieu: *Language and Symbolic Power*.

ing that minority groups internalise indicators in wider society that their cultural and linguistic capital is of less value and therefore it is natural to replace it with a language and culture of higher status. Minority groups, in this case parents who opt out of the bilingual programme, are in fact supporting themselves this process of misrecognition, which eventually leads, if not to complete language loss, in this case Spanish, then to English Academic Monolingualism, or to use Bourdieu's concept: Symbolic Violence.

The debate arguing for the need to introduce a new term is best situated within the field of Family Language Policies (FLP). In literature, King and Fogle⁴² provide a historical overview of FLP as a relatively new field, defined as »language choice and language use at home, between family members«. ⁴³ They position FLP as an interdisciplinary field with roots in sociolinguistics, anthropology and psychology. They emphasise FLP as a function of »parental ideologies« and provide the following list as factors that will influence FLP: the languages parents use, migration, the language of schooling and the language of the wider community. This list covers factors which are given by the context or circumstances, such as migration.

My argument is that in addition there are families where bilingualism is »imported«, neither as a contextual demand, nor as a consequence of migration, but as a parental choice. Based on my involvement with bilingual families, I identify examples of such choices made out of appreciation for another language and culture, a wish to enrich the developmental elements and an intention to provide the conditions for children to benefit from growing up bilingually.

Luo et al. highlight that »there is a critical need to examine how parents' beliefs and knowledge regarding dual language development relate to DLLs' dual language experiences at home and their developmental outcomes«, since bilingual development is becoming a prominent phenomenon. ⁴⁴ Therefore I propose that parents who make a decision to provide conditions for their children to develop bilingually, which can be classified as a choice, rather than a contextual demand or an expectation, are in fact agents of Imported Bilingualism. Future research would benefit from exploring the factors that drive parents to become agents of Imported Bilingualism and the factors that support them in achieving their goals.

42 King/Wright Fogle: *Family language policy*.

43 King et al.: *Family language policy*.

44 Luo et al.: *Parental Beliefs*.

5. What can educators do to reverse this trend?

My concept and approach to language learning and language maintenance, a Healthy Linguistic Diet (HLD), originally based on my research exploring attitudes to bilingualism in England and Wales,⁴⁵ further developed with Thomas Bak⁴⁶ and through my international consultancy work, addresses these issues by reaching out to all stakeholders with relevant information on the cognitive advantages of bilingualism. I see promoting the cognitive advantages of bilingualism, which apply to all combinations of languages, as a way to overcome hierarchies of languages and bilingualism.

The best way to explain the essence of an HLD approach is to draw a parallel between physical and mental health. Regular physical activity and a healthy diet are important factors in maintaining physical health. Similarly, language learning and its regular use provide essential mental exercise, leading to better brain health, and better cognitive development, functioning and performance throughout our lifetime with an accumulative increase in ›cognitive reserve‹ resulting in a later onset of dementia, as one of the many benefits.

The mission of HLD is ›to initiate and facilitate a shift in thinking about learning other language/s as a key skill or an academic subject, to understanding that using two languages is a key ingredient in our cognitive development and well-being.‹ This is achieved by focusing ›on developing life-long habits of learning and using at least two or more languages, based on awareness that these types of activities will help us equip our brains for enhanced cognitive functioning from our early years to advanced age.‹ An important part of the HLD mission ›is to reach out to children, parents, communities with accessible knowledge on the cognitive benefits of bilingualism.‹⁴⁷

The revival of English-Welsh bilingualism in Wales offers an excellent example of what can be achieved through preparing parents to make an informed choice regarding selecting a bilingual upbringing and education over monolingualism for their children. One interviewee reflected on her experience: ›If I had my time again I would send him [my son] to a Welsh medium school. I wasn't a Welsh speaker, my husband wasn't and I envisaged difficulties supporting my son, if he was in Welsh medium education. Now I think the benefit of having bilingual education would outweigh that.‹⁴⁸

45 Mehmedbegovic: *A study in attitudes*.

46 Bak/Mehmedbegovic: *Towards an interdisciplinary lifetime approach*.

47 *Healthy Linguistic Diet*. <<http://healthylinguisticdiet.com>>.

48 Mehmedbegovic: *A study in attitudes*, p. 159 (monolingual English lead professional, Wales).

What changed for her as a mother, as revealed in the continuation of the interview, was access to research findings and knowledge about the benefits of bilingualism. This issue, that parents as ›policy makers of early years‹ are actually largely uninformed on matters of bilingualism, was highlighted by the other interviewees along the lines of this quote: »They [parents] don't quite understand why it [bilingualism] is an advantage.«⁴⁹

In Wales the initiative to raise awareness started with a focus on the parents of new born children and equipping health visitors to provide basic information on the benefits of bilingualism, free packs with further information and toys. This initiative Twf (Growth) launched in 2001.⁵⁰ The key point here is that the initial information to parents about bilingualism came from medical professionals and therefore the information shared on the developmental and cognitive advantages of bilingualism is delivered as early as possible for a new born child with the authority of a health professional.

HLD also advocates that medical and education professionals should work together and jointly reinforce awareness on the cognitive benefits of bilingualism throughout the different stages of our lives. The delivering of this message jointly by health and education professionals would extend its reach and amplify its impact.

6. Conclusion

In this paper I have presented my argument for the need to introduce two new concepts: Imported Bilingualism and Academic Monolingualism. My argument is supported by my research and relevant insights gained through my different roles.

Imported Bilingualism as a new concept, if added to the typology of bilingualism, places the emphasis on foreign language learning and consequent bilingualism as an asset, resource and type of capital, which is of significant importance in terms of raising awareness that every language and every type of bilingualism is a type of capital and therefore of value. If affluent families are prepared to import it via private education in bilingual programmes or through different types of foreign language learning, then migrant communities should look to pass on their home languages to their children and support them in acquiring academic literacy in those languages. Imported Bilingualism I define as a parental commitment to import a

49 Ibid., p. 160.

50 Woodcock: *The Twf project*.

language of their choice into the family dynamics when that choice is not a necessity of migration, the context they live in or historical circumstance, but a choice parents make to enrich their children's development for the purposes of cognitive, educational, cultural, and social advantages, as well as economic and health advantages.

The reason why I see it as ground breaking to use a concept that comes from the economy, ›Imported‹, is to highlight the parallel with making a business decision to import certain goods. For example, when a business decision is made by a government or companies to import something like avocados, to make an analogy with a healthy diet, it is because this tropical fruit is desired and valued as a super food for our health and well-being. People in the UK and EU do not have to import avocados for their survival, but they make a decision to do so, they invest resources and efforts to make avocados an ingredient in their diet, because they are aware of their benefits, not found in eating only locally grown fruit. In that same way, some parents commit to importing a language of their choice into their family environment and making it an ingredient in their linguistic diet and family dynamic, with the aim of enhancing the development of their children. Bilingualism, through this process, takes the features of desired goods by being carefully selected, imported and utilised.

The main purpose of this stark analogy is to use it as a wake-up call for parents who make decisions to switch to speaking English at home when they move to the UK or even switch to English when they still live in their country of origin, which happens in Indonesia and Dubai. These decisions are always based on the best intentions to provide conditions for children to acquire proficiency in English as the global language, but at the expense of children using and developing their home language. My intention is that by highlighting the outlined phenomenon as Imported Bilingualism, one can look to raise awareness among all stakeholders that the home languages of immigrant, ethnic minority and indigenous communities which are present in many homes, but not utilised and valued, can deliver the same benefits as imported languages, which require a bigger investment for families who commit to them.

Academic Monolingualism is the second term I suggest needs introducing, as a term that has surfaced while exploring the consequences of families opting out of bilingual programmes, and in order to understand that speaking a language at home is not enough. As has been outlined previously, it is not enough to gain the Seal of Biliteracy, but it is also not enough in the long run, in terms of career opportunities and using bilingualism for academic and professional purposes. By opting out of bilingual programmes, where

they exist, parents choose Academic Monolingualism for their children and consequently disadvantage them. This is best illustrated by a quote from a 12-year-old boy in an international school in Dubai: »When I go back to Egypt, I want to help my little brother with Maths, but I can only do Maths in English not in Arabic. Miss, could you ask our headteacher if we could have one lesson a week of Maths in Arabic, so that I can help my little brother in the future?«⁵¹

This boy, who is a confident user of everyday Arabic, has very clearly illustrated what it means to be living a bilingual life, but suffer Academic Monolingualism. Bilingual children and adults need opportunities to acquire academic proficiency and skills in both the languages they use. The view that speaking a language at home is enough needs to be challenged by examples like this one. This quote speaks volumes, since we can clearly see that a 12-year-old child fully understands the problem he is facing and has identified the only way it can be remedied – being numerate in English and Arabic and doing Maths in both of these languages can only happen by studying Maths in English and in Arabic. My ambition is to make that possible through my Healthy Linguistic Diet approach in all the contexts I work in.

Academic Monolingualism I define as living bi/multilingual lives in terms of exposure, comprehension and oracy, but due to only having opportunities to study in one language, which is usually the national language of the country they live in or in English, if attending international schools, all subject specific vocabulary and registers acquired through academic learning are only existent for such learners in one of their languages. They cannot easily transfer and use the knowledge they have in Maths, Science, Humanities and other academic subjects, because they have not been given the opportunity to develop their home language in the academic domain. This process will then stop them from taking exams in their home language, acquiring qualifications, and later employment, which require general and academic biliteracy. Speaking a language at home can never be enough to take exams in that language. Therefore the potential convertibility of language capital into economic capital (after Bourdieu) is made redundant for learners who academically develop as monolinguals despite having two or more languages in their everyday lives.

The importance of having the opportunity to use one's home language in education is underpinned by the UNESCO Declaration of Children's Rights, Article 30, which states that every child has a right to use their own

51 Mehmedbegović-Smith: *Current and future challenges*, p. 534.

language.⁵² I would like to argue that in education that needs to be interpreted as: every child needs to be given opportunities to develop academic literacy in their home language too. The HLD approach introduces different strategies which can be used in different curriculum areas, which will provide these important opportunities. Examples outlined below.

7. Future work

The HLD approach can be integrated into all formal and informal types of education contexts. In the same way that promoting healthy eating and healthy life styles is. Classroom teachers could address HLD in the relevant curriculum or pastoral sessions focusing on health and well-being by exploring the benefits of learning other languages and by providing opportunities for bilingual development, like creative writing in two languages. Parents could promote HLD at home by reading bedtime stories in two languages, while telling children why that is good for them. Policy makers would support this by ensuring sufficient space is given to the topics in the curriculum which raise awareness of the benefits gained by learning languages.

In 2020/21 an HLD project was launched with a sample of Italian comprehensive schools with a high percentage of migrants. The schools were selected by a public call and a requirement was to involve a team of teachers of English, Italian as a Second Language and other teachers who participated in training activities. According to evaluations, the HLD model is very effective and can be integrated into the school curriculum in a range of subject areas, as a part of the daily teaching practice. Different home languages used by pupils represented a large variety of linguistic and cultural backgrounds. Pupils were encouraged to use their family dialects too. Pupils were engaged in producing posters, maps, word clouds, songs, and bi/multilingual storytelling. Families were invited to school to organise cultural festivals as a way to foster intercultural dialogue and peer learning.

As a final point: the Healthy Linguistic Diet is constantly developing and evolving through its implementation in practice, new research evidence and contribution to theory. The key principle of HLD is that the use of different languages is as beneficial for our well-being as eating a varied diet and the possibilities of implementing this principle through policy and practice in the education and health sectors are immense.

52 *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. <<https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2016/08/unicef-convention-rights-child-uncrc.pdf>>.

References

- Bak, Thomas H.; Mehmedbegovic, Dina: *Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism: From implicit assumptions to current evidence.* »European Journal of Language Policy« 9.2 (2017), pp. 149–167.
- Bak, Thomas H.; Mehmedbegovic-Smith, Dina: *The Cognitive and Psychological Dimensions of Plurilingualism.* In: *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education.* Eds. Enrica Piccardo, Aline Germain-Rutherford, Geoff Lawrence. New York, London: Routledge 2022, pp. 191–208.
- Bourdieu, Pierre: *Language and Symbolic Power.* Cambridge: Polity Press 1991.
- Bybee, Erich Ruiz; Henderson, Kathryn I.; Hinojosa, Roel V.: *An Overview of U.S. Bilingual Education: Historical Roots, Legal Battles, and Recent Trends.* »Texas Education Review« 2.2 (2014), pp. 138–146.
- Beaudrie, Sara M.; Fairclough, Marta (eds.): *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field.* Georgetown: Georgetown University Press 2012.
- Cable, C. (ed.): *Developing a bilingual pedagogy for UK schools* (=NALDIC Working paper 9). Naldic 2009.
- Cortina, Jeronimo; Garza, Rodolfo de la; Pinto, Pablo M.: *NO ENTIENDO: The Effects of Bilingualism on Hispanic Earnings.* Working paper. New York: Institute for Social and Economic Research and Policy 2007.
- Cummins, Jim: *Bilingual Education: Basic Principles.* In: *Bilingualism Beyond Basic Principles.* Eds. Jean-Marc Dewaele, Alex Housen, Wei Li. Clevedon: Multilingual Matters 2003.
- Davin, Kristin J.; Heineke, Amy J.; Hancock, Charlotte R.: *The Seal of Biliteracy: A 10-year retrospective.* »Foreign Language Annals« 55.1 (2022), pp. 10–34.
- Garcia, Ofelia: *Bilingualism in the United States: Present Attitudes in the Light of Past Policies.* In: *The English Language Today. Public Attitudes Toward the English Language.* Ed. Sidney Greenbaum. Oxford: Pergamon Press 1984, pp. 147–158.
- Hurajova, Anna: *The Phenomenon of Bilingualism in Slovakia: Raising a Bilingual Child in a Monolingual Culture – A Family Case Study on Intentional Bilingualism as a Communication Strategy.* In: *Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education.* Hershey (Pennsylvania): IGI Global 2020, pp. 338–357.
- King, Kendall A.; Wright Fogle, Lyn: *Family language policy and bilingual parenting.* »Language Teaching« 46.2 (2013), pp. 172–194.
- King, Kendall; Wright, Lyn; Logan-Terry, Aubrey: *Family Language Policy.* »Language and Linguistics Compass« 2.5 (2008), pp. 907–922.
- Luo, Rufan; Song, Lulu; Villacis, Carla; Santiago-Bonilla, Gloria: *Parental Beliefs and Knowledge, Children's Home Language Experiences, and School Readiness: The Dual Language Perspective.* »Frontiers in Psychology« 12 (2021), 661208.
- Mehmedbegovic, Dina; Hanoman, Mike: *Equality in Action: The Pimlico Way.* London: City of Westminster Publications 2005.
- Mehmedbegovic, Dina: »Miss, who needs the languages of immigrants?« *London's multilingual schools.* In: *Education in a Global City: Essays from London.* Eds. Tim Brighouse, Leisha Fullick. London: UCL IOE Press 2008, pp. 221–253.
- Mehmedbegovic, Dina: *Leading increasingly linguistically diverse London schools.* »Educate. The Journal of Doctoral Research in Education«, Special London Issue, 8.2 (2008), pp. 4–21.

- Mehmedbegovic, Dina: *Researching attitudes and values attached to first language maintenance*. In: *Best of Language Issues. Articles from the first 20 years of NATECLA's ESOL Journal*. Eds. Rakesh Bhanot, Eva Illes. London: LLU, London South Bank University 2009, pp. 58–71.
- Mehmedbegovic, Dina: *A study in attitudes to minority languages in England and Wales*. Lambert Academic Publishing 2011.
- Mehmedbegovic, Dina: *Engaging with Linguistic Diversity in Global Cities: Arguing for ›Language Hierarchy Free‹ Policy and Practice in Education*. »Open Linguistics« 3.1 (2017), pp. 540–553.
- Mehmedbegovic, Dina: *What every policy maker needs to know about cognitive benefits of bilingualism*. In: *Languages after Brexit. How the UK Speaks to the World*. Ed. Michael Kelly. London: Palgrave Macmillan 2017, pp. 109–124.
- Mehmedbegovic, Dina; Skrandies, Peter; Byrne, Nick; Harding-Eschs, Philip: *Multilingual learners in London mainstream schools: Policy, practice and professional development*. »Acta Iadertina« 15.1 (2018), pp. 7–34.
- Mehmedbegović-Smith, Dina: *Current and future challenges of linguistic diversity in Dubai schools: Engaging with current practices and insights of key stakeholders in education*. In: *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education. Conference Proceedings*. Eds. Sohail Inayatullah, Snježana Dubovicki, Anica Bilić. Osijek: University of Osijek; Vinkovci: Croatian Academy of Sciences and Arts/The Center for Scientific Work 2023, pp. 530–540.
- Ruíz, Richard: *Orientations in Language Planning*. »NABE Journal« 8.2 (1984), pp. 15–34.
- Subtirelu, Nicolas Close: *Raciolinguistic ideology and Spanish-English bilingualism on the US labor market: An analysis of online job advertisements*. »Language in Society« 46.4 (2017), pp. 477–505.
- Subtirelu, Nicolas Close; Borowczyk, Margaret; Thorson Hernandez, Rachel; Venezia, Francesca: *Recognising Whose Bilingualism? A Critical Policy Analysis of the Seal of Biliteracy*. »The Modern Language Journal« 103.2 (2019), pp. 371–390.
- Wingate, Sophie: *Braverman: Multiculturalism has ›failed‹ and threatens security. The Home Secretary said a ›misguided dogma of multiculturalism‹ has proved ›toxic‹ for Europe*. »Independent«, 26.9.2023. <<https://www.independent.co.uk/news/uk/europe-home-secretary-united-states-multiculturalism-prime-minister-b2418911.html>>.
- Woodcock, Elisabeth: *The Twf project: promoting bilingualism for public health in Wales*. »Community Practitioner. The Journal of the Community Practitioners' and Health Visitors' Association« 84.10 (2011), pp. 20–23.

Sara Corso | Università degli Studi di Milano, sara.corso@unimi.it

Auf dem Weg zu einem dreisprachigen Interkomprehensionsmodell für Deutsch als Tertiärsprache

1. Einleitung

In der linguistischen Forschung wurde Mehrsprachigkeit lange Zeit als reines »native-like control of two languages«¹ betrachtet, wobei der Fokus vor allem auf der Fehleranalyse lag. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass das Sprachrepertoire eines Menschen vorwiegend »bunt«² gestaltet und durch verschiedene Abstufungen von Sprachkompetenz gekennzeichnet ist. Im Zusammenhang mit dieser neuen, flexibleren Definition von Mehrsprachigkeit rückte in der Spracherwerbsforschung zunehmend die Erlangung von Teilkompetenzen in einer Fremdsprache in den Vordergrund, während andere Aspekte wie das Sprachniveau und die Symmetrie der Sprachkompetenzen eher in den Hintergrund traten.

Ausgehend von dieser Perspektive wurden in den letzten Jahrzehnten plurale, mehrsprachig orientierte Ansätze zur Förderung rezeptiver

Der Beitrag beschreibt eine laufende Forschungsarbeit, die typologische Gemeinsamkeiten innerhalb der Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 untersucht und diese für einen mehrsprachigen Ansatz im DaF-Unterricht fruchtbar machen will. Angestrebt wird die Erstellung eines Interkomprehensionsmodells zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeitskompetenzen. Die Untersuchung basiert auf der kontrastiven Analyse der drei Sprachen anhand des Phänomens der Lexikalklammer. Sie verfolgt das Ziel, eine dreisprachig basierte Grammatik des Deutschen als Fremdsprache zu erstellen. Anschließend wird eine experimentelle Übung mit DaF-Studierenden der Universität Pisa vorgestellt.

1 Bloomfield: *Language*, S. 56.

2 Hepp/Nied Curcio: *Tertiärsprachenforschung und Interkomprehension*, S. 349.

Mehrsprachigkeitskompetenzen entwickelt, wie etwa der Interkomprehensionsansatz. Unter Interkomprehension wird die Fähigkeit bezeichnet, eine oder mehrere Fremdsprachen zu verstehen, ohne sie vorher formal gelernt zu haben, wobei die Kenntnis einer Brückensprache diesen Prozess fördern soll.³

Der vorliegende Beitrag greift auf bestehende interkomprehensiv Modelle zurück,⁴ um die Grundlagen für ein neues Modell zu entwickeln, das sich auf die Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 bezieht. Die drei betrachteten Sprachen, die zwei verschiedenen Sprachfamilien angehören, nämlich der romanischen und der germanischen, sollen kontrastiv anhand eines ausgewählten grammatischen Phänomens, dem der Lexikalklammer, beschrieben werden. Diese dreisprachige kontrastive Analyse soll somit einen Überblick über die verschiedenen Erscheinungsformen desselben Phänomens in den drei untersuchten Sprachen bieten. Anschließend wird eine experimentell-didaktische Übung mit italophonen DaF-Lernenden zur Struktur der deutschen Lexikalklammer vorgelegt, die auf den Ergebnissen der vorliegenden kontrastiven Analyse beruht.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nach der Einführung in Konzepte und Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik (2) werden der Gegenstand und die Methode der Untersuchung dargelegt (3). Im Anschluss daran wird auf die dreisprachige kontrastive Analyse eingegangen (4) sowie die daraus abgeleitete interkomprehensionsbasierte Übung beschrieben (5). Abschließend sollen noch einige Anregungen aus didaktischer Sicht und ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderata gegeben werden (6).

2. Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte

2.1. Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung

Bereits in der frühen Mehrsprachigkeitsforschung wurden die Effekte des Sprachkontakts auf den Spracherwerb und die Sprachkompetenz untersucht.⁵ In diesem Zusammenhang wurden Begriffe wie ›Interferenz‹ und ›Transfer‹ entwickelt, die sich auf Übertragungen von sprachlichen Strukturen und Regeln von einer Sprache in eine andere beziehen.⁶ Dabei wirken sich diese Übertragungsphänomene positiv aus, wenn die vorhan-

3 Meißner: *EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 97.

4 Unter anderem: Klein/Stegmann: *EuroComRom*; Hufeisen/Marx: *Die sieben Siebe*.

5 Weinreich: *Languages in Contact*; Clyne: *Transference and Triggering*; Selinker: *Interlanguage*.

6 Riehl: *Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik*, S. 94.

dene Sprachkompetenz den Fremdsprachenerwerb erleichtert (›positiver Transfer‹), und negativ, wenn die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden den Fremdsprachenerwerb eher beeinträchtigen (›Interferenz‹ oder ›negativer Transfer‹).⁷

Interferenz- und Transferphänomene wurden zunächst anhand des Kontakts zwischen Erstsprache und Zweitsprache beobachtet. Dabei wurde die Erwerbsreihenfolge L1 und L2 berücksichtigt, wobei der Begriff L1 den der Muttersprache ersetzte⁸ und der Begriff L2 eine chronologisch nach der L1 erworbene Zweitsprache bezeichnete.⁹ Eine solche Perspektive erwies sich jedoch als unzureichend, um das komplexe Sprachrepertoire eines Menschen, d.h. die Gesamtheit der sprachlichen Möglichkeiten, die einem Sprecher in spezifischen situativen Kontexten zur Verfügung stehen,¹⁰ abzubilden.

Mit der Frage, wie sich der Erwerb sowohl einer als auch weiterer Fremdsprachen auf die Sprachkompetenz auswirkt, befasste sich die Mehrsprachigkeitsforschung erst ab den 1990er Jahren. Dabei wurde die Erwerbsreihenfolge L1, L2 erweitert und durch ergänzende Konzepte präzisiert, die sowohl die zeitliche Abfolge als auch den jeweiligen Lernkontext des Erwerbs berücksichtigten (gesteuert oder ungesteuert).¹¹ Demnach sollten als L2 die erste im gesteuerten Kontext erworbene Fremdsprache und als L3 eine weitere, ebenfalls im gesteuerten Kontext erworbene Fremdsprache, auch ›Lx‹ oder ›Tertiärsprache‹ genannt, bezeichnet werden.¹² Obwohl die Feststellung eines individuellen Sprachrepertoires immer als eine Abstrakti-

7 Vgl. Ellis: *The Study of Second Language Acquisition*, S. 302–304; Lutjeharms: *Das mehrsprachige mentale Lexikon*, S. 314.

8 Der Begriff L1 wurde vorgeschlagen, um die Sprache eines Individuums zu bezeichnen, die auf der Ebene der Verwendungskontexte, der Sprachkompetenzen und eventuell der jeweiligen Sprachgemeinschaft dominierend ist – ungeachtet der geografischen Herkunft.

9 Vgl. Hufeisen/Riemer (Hgg.): *VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen*, S. 738.

10 Pütz: *Sprachrepertoire*, S. 227.

11 In der Sprachforschung werden zwei Hauptformen des Spracherwerbs unterschieden: der ungesteuerte Spracherwerb (›language acquisition‹, vgl. Krashen: *Second Language Acquisition*, S. 1), der in einem natürlichen, spontanen Kontext stattfindet, und der gesteuerte Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen (›language learning‹, vgl. ebd., S. 2), der eher in einem institutionell-didaktischen Kontext erfolgt. Die Begriffe Spracherwerb und Sprachenlernen werden normalerweise jeweils mit dem Erwerb der L1 und dem Erlernen der L2 assoziiert. Dabei ist zu beachten, dass diese beiden Formen des Erwerbs keine distinkten Kategorien darstellen, da in der Regel beide Formen beim Spracherwerb beteiligt sind (Riehl: *Sprachkontaktforschung*, S. 76f.). Aktuelle Studien (Ballestracci: *Teoria e ricerca*, S. 21) verwenden den Begriff Spracherwerb als Oberbegriff für die unterschiedlichen Formen der Sprachentwicklung, und zwar für den Erwerb der Erstsprache, für den Erwerb einer Zweitsprache in einem ungesteuerten Kontext und den einer Fremdsprache in einem gesteuerten Kontext.

12 Hufeisen/Neuner: *Mehrsprachigkeitskonzept*, S. 8, 15.

on und Vereinfachung heterogener und vielfältiger sprachlicher Merkmale zu betrachten ist (z.B. lässt sich nicht immer eindeutig feststellen, welche Sprachen in welchen Bereichen und Fertigkeiten dominieren bzw. welche Fremdsprache vor einer anderen erworben wurde usw.), ermöglicht die Ausrichtung der Mehrsprachigkeitsforschung auf den Tertiärsprachenerwerb ein umfassenderes Gesamtbild der (meta-)sprachlichen Kompetenzen eines Individuums zu entwerfen. Ein Fortschritt in der Forschung zum Tertiärsprachenerwerb besteht in der Erkenntnis, dass das gesamte Sprachrepertoire und die Transferprozesse, die beim Spracherwerb ablaufen, umso komplexer werden, je mehr Sprachen erworben werden, da beim L3-Erwerb mindestens zwei bereits vorhandene Sprachsysteme (L1 und L2) involviert sind.¹³ Diese Erkenntnis bildet wiederum den Ausgangspunkt des Interkomprehensionsansatzes, bei dem die Interaktion zwischen verschiedenen Sprachsystemen gezielt für den Fremdsprachenerwerb in den Mittelpunkt gerückt wird.

2.2. Der Interkomprehensionsansatz zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit

Die bestehenden Modelle zur Interkomprehension zeichnen sich durch eine kontrastiv orientierte Praxis und die Ermittlung gemeinsamer Merkmale zwischen mehreren Sprachen aus. Ziel ist es, ein reflexives Sprachenlernen sowie den Aufbau rezeptiver Teilkompetenzen wie Lese- und Hörverstehen zu fördern, die als Grundlage für eine effiziente Kommunikation angesehen werden.¹⁴

Sprachwissenschaftliche Umsetzungen des Interkomprehensionsansatzes finden sich in den verschiedenen Publikationen des *EuroCom*-Projekts,¹⁵ nämlich *EuroComRom* (Klein/Stegmann 2000), *EuroComSlav* (Zybatow 2003) und *EuroComGerm* (Hufeisen/Marx 2014), die jeweils ein Modell für romanische, slawische und germanische Sprachen konzipieren. In den genannten Interkomprehensionsmodellen sind zwei grundsätzliche Vorgehensweisen vorgesehen. Zum einen wird ein Vergleich zwischen nahverwandten Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen¹⁶ vorgenommen, um typologische Gemeinsamkeiten innerhalb einer spezifischen Sprachfamilie

13 Krause: *Transfer zwischen Sprachen*, S. 125.

14 Meißner: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 34.

15 Vgl. Meißner: *EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 47.

16 Im *EuroComGerm* entsprechen die sieben Ebenen (auch ›Siebe‹ genannt) folgenden Bereichen: Lexik (mit Schwerpunkt auf den sog. ›Kognaten‹), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Funktionswörter, Morphosyntax und Syntax.

herauszuarbeiten. Dieses methodologische Verfahren lässt sich weiterhin durch den Vergleich mit einer Brückensprache ergänzen, die als ›Intermediär‹ zwischen L1 und Zielsprache(n) fungiert. Die *EuroCom*-Modelle unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der gewählten Brückensprachen: Im *EuroComGerm* gehören die vorgesehenen Brückensprachen (Deutsch und Englisch) zur gleichen Sprachfamilie wie die Zielsprachen (Isländisch, Norwegisch usw.), während bei *EuroComRom* Englisch neben einer bereits bekannten romanischen Fremdsprache (z.B. Französisch) als Brückensprache berücksichtigt wird.

Der Einsatz des Englischen als Brückensprache ist ein typischer Ausgangspunkt mehrsprachiger Ansätze für den Fremdsprachenerwerb. Englisch wurde mehrfach als ideale Brückensprache für den Erwerb romanischer L3-Sprachen ausgehend von einer germanischen L1 empfohlen,¹⁷ da es als germanische Sprache der romanischen Sprachfamilie am nächsten steht.¹⁸ Über den Rahmen der romanischen Sprachen hinaus ist Englisch weltweit die am häufigsten gelernte und gelehrt erste Fremdsprache, weshalb zunehmend erkannt wird, dass es lernrelevantes Vorwissen und Zugänge zu anderen Fremdsprachen schafft und daher in mehrsprachige didaktische Konzepte eingebunden werden sollte.¹⁹

Ausgehend von den herausgearbeiteten typologischen Ähnlichkeiten innerhalb einer Sprachfamilie bzw. zwischen Brücken- und Zielsprache(n) zielen Interkomprehensionsansätze darauf ab, durch die Gestaltung und Auswahl der Unterrichtsmaterialien die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Ähnlichkeiten zu lenken.²⁰ Die Wirksamkeit des Interkomprehensionsansatzes ist gut belegt,²¹ allerdings konnte sich das Konzept vorwiegend in den romanischen Fremdsprachendidaktiken etablieren – samt der Erstellung digitaler Übungsmaterialien.²² In weiteren Forschungsprojekten wurde bzw. wird²³ die Perspektive über die Grenzen einzelner Sprachfamilien hinaus

17 Klein/Reissner: *Basismodul Englisch*; Klein: *L'anglais*; Hemming/Klein/Reissner: *English*.

18 Cognigni: *Plurilinguismo e intercomprensione*, S. 131.

19 Vgl. Meißner: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 31f.

20 Vgl. Königs: *Mehrsprachigkeit*, S. 42.

21 Bär: *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*; Morkötter: *Förderung von Sprachlernkompetenz*.

22 Vgl. das Projekt *EuroComDidact*; Meißner: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, S. 35.

23 Aus Studien der Universität Florenz ging 2022 das Projekt *Well-BeIntercomprehension* des EUniWell-Konsortiums (ein Netzwerk europäischer Universitäten) hervor. Ziel des Projekts ist die Untersuchung der Möglichkeiten der Interkomprehension zwischen nicht verwandten Sprachen. Siehe <<https://www.europaic.eu/local/staticpage/view.php?page=presentation>> (Stand: 27.4.2024).

erweitert. Bisher wurden jedoch keine entsprechenden linguistisch orientierten Modelle nach dem Vorbild von *EuroCom* entwickelt. Didaktische Projekte wie *EU&I*, *INTERMAR* und *Europa IC* haben ebenfalls versucht, das Forschungsfeld auf die mehrsprachige Interaktion zwischen Sprachen verschiedener Familien auszuweiten.²⁴ Allerdings standen hier pragmatische Fertigkeiten in bestimmten Gebrauchskontexten im Vordergrund.²⁵ Sprachwissenschaftlich fundierte Interkomprehensionsmodelle, die spezifische Ebenen berücksichtigen und gleichzeitig über die Sprachfamiliengrenzen hinausreichen, sind hingegen bislang nicht bekannt. Dieses Desiderat soll im vorliegenden Beitrag aufgegriffen werden, wobei ein besonderes Augenmerk auf Deutsch als L3 im italophonen DaF-Kontext gelegt wird.

3. Zu einem Modell für einen dreisprachigen interkomprehensiv basierten Ansatz

Ausgehend von den Prinzipien des Interkomprehensionsansatzes und den sprachwissenschaftlich gestützten *EuroCom*-Modellen stellt der vorliegende Beitrag den Versuch dar, die Grundlagen für die Entwicklung eines dreisprachigen interkomprehensiven Modells für den Erwerb des Deutschen als L3 für Lernende mit Italienisch als L1 und Englisch als L2 zu entwerfen. Da Deutsch an italienischen Schulen ab der Sekundarstufe und an Universitäten häufig als L3 angeboten wird und somit die Sprachenfolge Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 eine gängige Sprachenkonstellation darstellt,²⁶ erweist sich die Entwicklung eines solchen Interkomprehensionsmodells im DaF-Kontext Italiens als vorteilhaft.

Wie bei den bestehenden *EuroCom*-Modellen ist die Analyse von Sprachstrukturen in dieser Studie primär. Wie schon angedeutet, wird in diesen Modellen allerdings ein umfassender Sprachvergleich im Hinblick auf unterschiedliche linguistische Ebenen vorgenommen. Im vorliegenden Beitrag wird hingegen ein für das Deutsche charakteristisches morphosyntaktisches Phänomen ausgewählt und mit vergleichbaren Phänomenen im Italienischen und Englischen verglichen. Gegenstand des Vergleichs ist dabei die Struktur der Lexikalklammer, die durch bestimmte Verbformen, nämlich die Partikelverben, gebildet wird.

24 Zum erstgenannten Projekt s. Capucho/Oliveira: *Eu & I*; zum zweiten: <<http://www.intermar.ax>>; zum dritten: <<https://www.europaic.eu>> (Zugriff jeweils 29.3.2024).

25 Rosi: *Intercomprensione e plurilinguismo*, S. 146f.

26 Hepp: *Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit*, S. 98.

Ziel der vorliegenden kontrastiven Analyse ist die Erstellung eines ersten dreisprachig basierten DaF-Kapitels für das angestrebte zukünftige Interkomprehensionsmodell Italienisch-Englisch-Deutsch. Dabei sollen sowohl die implizite Rolle der L1 als metasprachliches Vorwissen als auch die explizite Rolle der L2 als Brückensprache thematisiert werden. Auf der einen Seite lässt sich durch die kontrastive Analyse nachvollziehen, ob und in welcher Ausprägung das Phänomen der Lexikalklammer in der L1 der Lernenden vorhanden ist. Ein tieferes Verständnis der strukturellen Merkmale der L1 ist relevant für Lehrkräfte, um ein ›Sprachprofil‹ der Lernenden und ihrer potenziellen Vorkenntnisse zu erstellen. Dadurch können mögliche Interferenzen und Herausforderungen in der L3 antizipiert und bei der Entwicklung didaktischer Übungen berücksichtigt werden.

Auf der anderen Seite sollen durch die kontrastive Analyse jene Merkmale des Englischen herausgearbeitet werden, die als interkomprehensiv Bausteine für den DaF-Unterricht im Übergang vom Italienischen L1 zum Deutschen L3 explizit im Rahmen interkomprehensiv basierter Übungen eingesetzt werden können. Wie bereits erwähnt, wird Englisch aufgrund seiner Ähnlichkeiten mit der romanischen Sprachfamilie häufig als Brückensprache empfohlen, um romanische L3-Sprachen von einer germanischen L1 aus zu erwerben. Im vorliegenden Beitrag wird eine vergleichbare, wenn auch anders orientierte Perspektive eingenommen, nämlich der Einsatz des Englischen als Brückensprache zur Unterstützung des Erwerbs einer germanischen L3-Sprache von einer romanischen L1 aus.

Im Anschluss an die kontrastive Analyse soll eine auf Interkomprehension basierende didaktische Übung beschrieben werden, die im Studienjahr 2019/20 konzipiert und mit DaF-Studierenden an der Universität Pisa durchgeführt wurde. In dieser ersten Forschungsphase wurde die L1 Italienisch zunächst auf rein theoretischer Ebene im Rahmen der kontrastiven Analyse betrachtet. Dementsprechend wurde sie bei der didaktischen Übung als metasprachliches Vorwissen der Lernenden zwar berücksichtigt, jedoch nicht explizit eingesetzt. Vielmehr wurde der Schwerpunkt in der vorliegenden didaktischen Übung auf die L2 Englisch gelegt, um deren Funktion als Brückensprache in einem von der bisherigen interkomprehensiven Perspektive abweichenden Kontext zu beobachten. Im Gegensatz zu den gängigen, interkomprehensiv basierten Ansätzen wurde die L2 Englisch nicht nur als Unterstützung für den Wortschatzerwerb bei Lernenden auf Anfängerniveau betrachtet,²⁷ sondern als Einstiegshilfe für die Erschließung des morpho-syntaktischen Phänomens der deutschen Lexikalklammer,

27 Vgl. *EuroComDidact*.

mit dem sich in der Regel eher fortgeschrittene DaF-Lernende in späteren Erwerbsphasen auseinandersetzen.²⁸

Aufbauend auf den Ergebnissen der dreisprachigen kontrastiven Analyse und der didaktischen Übung besteht ein weiteres Ziel des Aufsatzes darin, erste Vorschläge für Unterrichtsstrategien unter Berücksichtigung der untersuchten Sprachkonstellation zu entwickeln, die wiederum DaF-Lehrkräften in der Aus- und Fortbildung als Teil eines tertiärsprachlichen Ansatzes vermittelt werden könnten.

4. Partikelverben im dreisprachigen Vergleich Deutsch-Italienisch-Englisch

In mehreren Sprachen treten zusammengesetzte Verbformen auf, dessen Bestandteile durch einen hohen Grad an syntaktisch-semantischer Kohäsion und vorwiegend stark idiomatisierter Bedeutung miteinander verbunden sind.²⁹ Im Rahmen der germanischen Sprachen stellen derartige Verbgefüge ein weit verbreitetes Phänomen dar und werden aufgrund ihrer Zusammensetzung aus einem Verb und einer Partikel (bzw. einer Präposition, einem Pronominaladverb, einem Adverb, einem Nomen oder einem Adjektiv) als ›Partikelverben‹ bezeichnet.³⁰ Partikelverben zeichnen sich durch besondere semantisch-syntaktische Eigenschaften aus. Neben einer räumlichen (z.B. einsteigen) und zeitlichen Bedeutung (z.B. vorkommen), weisen Partikelverben auch eine metaphorische Semantik auf (z.B. hereinlegen).³¹ Eine weitere Eigenschaft dieser Verbgefüge besteht darin, dass Verb und Partikel, obgleich sie eine semantische Einheit bilden, in mehreren germanischen Sprachen unter bestimmten Bedingungen auch in Distanzstellung auftreten können (vgl. 4.1 und 4.3).

Partikelverben stellen zwar ein typisches Phänomen der germanischen Sprachen dar, sind jedoch auch in den romanischen Sprachen vorhanden, allerdings mit grundlegenden syntaktischen und teilweise auch semantischen Unterschieden.³² Im Italienischen werden diese Verben als ›verbi sintagmatici‹ bezeichnet, wobei der Begriff vom englischen ›phrasal verbs‹ abgeleitet ist, da die italienischen und die englischen Verbformen durchaus

28 Vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann: *Deutsch als Zweitsprache*, S. 137f.; Ballestracci: *Teoria e ricerca*, S. 43.

29 Simone: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?*, S. 47.

30 Dehé: *Particle Verbs in English*, S. 1; Fleischer/Barz: *Wortbildung*, S. 91.

31 Duden. *Die Grammatik*, S. 714f.

32 Vgl. Talmy: *Toward a Cognitive Semantics*, S. 222; Dehé: *Particle verbs in Germanic*, S. 611.

gemeinsame Merkmale aufweisen. Die Feststellung vergleichbarer Verbgefüge in den drei Sprachen der hier interessierenden Sprachkonstellation bildet den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden kontrastiven Analyse. Die Auseinandersetzung mit Partikelverben im DaF-Unterricht ist aufgrund ihrer spezifischen semantischen Eigenschaften ein wichtiger Baustein für die Erweiterung des mentalen Lexikons der Lernenden. Zudem können DaF-Lernende durch die Beschäftigung mit den morpho-syntaktischen Eigenschaften der Partikelverben ihre grammatische und lexikalische Analysefähigkeit in der L3 ausbauen, eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung der Leseverstehenskompetenz. Auf dieser Grundlage erweist sich ein Vergleich deutscher Partikelverben mit parallelen Phänomenen in der L1 und in der L2 im Rahmen eines mehrsprachigen und interkomprehensiven Ansatzes sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende als besonders sinnvoll und anregend.

4.1. Die Partikelverben im Deutschen

Partikelverben sind, wie bereits erwähnt, morphologisch komplexe Verben, bestehend aus einem einfachen oder präfigierten Vollverb und einem Präverb, d.h. einer Partikel unterschiedlicher Wortart. Aus didaktischer Sicht stellen Partikelverben eine anspruchsvolle Gruppe dar, da Lernende oft nur schwer zwischen untrennbaren Präfixverben (z.B. Ich **überziehe** mein Konto nur ungern) und trennbaren Partikelverben (z.B. **Zieh** dir was **über**, es ist kalt) unterscheiden können.³³ Daher wird im Rahmen der DaF-Didaktik vorgeschlagen, die Partikelverben nicht im Infinitiv (z.B. umstellen; umbauen), sondern in der flektierten Form (z.B. stelle – um; baue – um) zu benennen; durch diese Vorgehensweise soll für DaF-Lernende die zentrale Frage ›trennbar oder untrennbar?‹ bereits bei der Nennung des Verbs ersichtlich sein.³⁴

Neben der Unterscheidung zwischen trennbaren und untrennbaren Verbformen sind DaF-Lernende mit einer weiteren, ebenso komplexen Herausforderung konfrontiert, nämlich der Erkennung der Partikel als Bestandteil des Verbs bzw. als Nachverb der Satzklammer. In finiter Form stehen Partikelverben bei Verberstsätzen (1) und Verbzweitsätzen (2) getrennt und bilden Satzklammern. Partikelverben treten nur im Infinitiv (3), als Partizip (4) und finit in Verbletztsätzen (5) als zusammengeschriebenes Wort auf:

33 Beispiele aus Wunderlich: *Zur Syntax der Präpositionalphrasen*, S. 93.

34 Fandrych/Thurmair: *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 32f.

- (1) **Stellen** Sie sich das mal **vor!**
- (2) Das **stelle** ich mir lieber gar nicht **vor.**
- (3) Sie können sich das nicht **vorstellen.**
- (4) So hatte ich mir das nicht **vorgestellt.**
- (5) Wenn ich mir das **vorstelle...**

Schließlich können die Partikel und das Finitum der Verbform durch eine beliebige Anzahl von Satzgliedern getrennt werden:

- (6) Sie **riefen** zu jeweils zweistündigen Arbeitsniederlegungen am Morgen und Nachmittag **auf.**³⁵

Aus den Beispielen wird ersichtlich, dass durch die Distanzstellung der Partikel vom Verb eine besondere Art der Klammerstruktur entsteht, nämlich die Lexikalklammer (im Folgenden: LK).³⁶ Die deutsche Sprache zeichnet sich bekanntlich durch eine »sehr klammerfreudige Haltung« aus, weshalb weder die Produktion noch die Rezeption von Satzklammern für deutsche Muttersprachler/innen einen besonderen kognitiven Aufwand erfordert.³⁷

Für DaF-Lernende hingegen stellen die Klammerstrukturen des Deutschen eine große Herausforderung dar, insbesondere für diejenigen, deren Muttersprache nicht germanischen Ursprungs ist.³⁸ Bei italophonen DaF-Lernenden ergeben sich solche Erwerbs- und Verarbeitungsschwierigkeiten aus grundlegenden strukturellen Unterschieden zwischen den syntaktischen Regeln des Italienischen und des Deutschen bzw. aus der unterschiedlichen Stellung des Nachverbs, wie in den folgenden Beispielen von Grammatikalklammern (aus dem DWDS-Wörterbuch) dargestellt:

- (7) Es **ist** ein Paket für dich **gekommen.** (*È arrivato un pacco per te.*)
- (8) Er **hatte** das Drehbuch **gelesen.** (*Aveva letto la sceneggiatura.*)³⁹

Für italophone DaF-Lernende stellt die Verarbeitung der deutschen LK eine zusätzliche Herausforderung dar. Das Nachverb wird nicht durch infi-

35 Beispiele 1–5: *Grammis 2.0*, Stichwort: *Präverbfügung*. Beispiel 6: *DWDS-Kernkorpus (1900–1999)*.

36 Weinrich: *Textgrammatik*, S. 116.

37 Thurmair: *Warten auf das Verb*, S. 196. Dies lässt sich auch daran ablesen, dass zweiteilige trennbare Verben nicht nur im gehobenen fachsprachlichen Register vorzufinden sind (z.B. Aus dem Zeugnis geht hervor, aus: *DWDS – Gegenwartskorpora mit freiem Zugang, »Gesetze und Verordnungen (1897–2024)«*, sondern auch im umgangssprachlich-alltagssprachlichen Register mit einer im Gegensatz zu den entsprechenden einteiligen Verben eher elementar-leiblicheren Bedeutung (z.B. *addiere* vs. *zähle – zu*; *verzehre* vs. *esse auf*) (ebd.; Weinrich: *Textgrammatik*, S. 41f.).

38 Ballestracci: *Teoria e ricerca*, 50.

39 Wenn nicht anders angegeben, stammen die Übersetzungen von der Autorin.

nite Verbformen (kommen – venire; gelesen – letto) belegt, sondern durch für italoophone Lernende in dieser Position eher ungewöhnliche Wortklassen wie Nomina, Präpositionen oder Adverbien. Kontrastiv angelegte empirische Untersuchungen im DaF-Bereich⁴⁰ haben ergeben, dass die Struktur der LK aufgrund dieser grundlegenden Unterschiede zwischen Italienisch und Deutsch sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Im Rahmen der Spracherwerbsforschung und der Sprachdidaktik ist es daher weiterhin sinnvoll, dieses Thema zu berücksichtigen und über mögliche neue Vermittlungsstrategien zu reflektieren.

Im folgenden Abschnitt soll anhand der Kriterien europäischer Interkomprehensionsmodelle der Frage nachgegangen werden, ob im Italienischen und im Englischen mit den deutschen Partikelverben vergleichbar Verbformen vorzufinden sind, die auf ähnliche Weise diskontinuierliche Verbalphrasen bilden.

4.2. Die ›verbi sintagmatici‹ im Italienischen

Wie im vorigen Kapitel erläutert, unterscheidet sich das italienische syntaktische System vom deutschen dadurch, dass Nachverb und Vorverb im Italienischen kaum in Distanzstellung auftreten und somit keine Satzklammer bilden. Eine gezielte kontrastive Analyse zur Struktur der LK ergibt jedoch besonders interessante, wenn auch nur geringe Abweichungen der italienischen Sprache von diesem syntaktischen Muster.

Mit den deutschen Partikelverben vergleichbare Verbformen stellen die sogenannten ›verbi sintagmatici‹ dar, auf Deutsch ›syntagmatische Verben‹.⁴¹ Dabei handelt es sich um zusammengesetzte Verben wie ›andare via‹ (weggehen) und ›buttare giù‹ (niederreißen; entmutigen), die durch ein Verb und eine Partikel, üblicherweise ein Adverb, gebildet werden. Die ›verbi sintagmatici‹ drücken meistens eine räumliche und/oder idiomatische Bedeutung aus und sind überwiegend in der gesprochenen Sprache zu finden. Was die Verbbasis angeht, lassen sich aus semantischer Sicht zwei Hauptklassen unterscheiden, nämlich Verben der Bewegung (z.B. uscire – ausgehen) und Verben des Zustands (z.B. essere – sein). Weitere Verben (z.B. dare – geben;

40 Ziegler/Thurner: *Syntaktische Fehlerquelle im DaZ-Unterricht*; Ballestracci: *Analisi della interferenza lessicali*.

41 Simone: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?*, S. 49; Curcio: *Kontrastives Valenzwörterbuch*, S. 44. Die ›verbi sintagmatici‹ bilden eine besondere Eigenschaft des Italienischen, da entsprechende Formen in anderen romanischen Sprachen nur selten vorkommen, z.B. ›quedarse afuera‹ (draußen bleiben; sich heraushalten) im Spanischen und ›aller dedans‹ (hineingehen; teilhaben) im Französischen (Simone: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?*, S. 51).

tenere – halten) gehören unterschiedlichen semantischen Klassen an, sind aber dadurch miteinander verbunden, dass sie Handlungsverben sind, bei denen das Subjekt in aktiver Weise eine Handlung ausführt.⁴² Schließlich ist auf semantischer Ebene zu bemerken, dass bei zahlreichen syntagmatischen Verben, die eine Bewegung ausdrücken, die Partikel zwar die Semantik des gesamten Verbgefüges präzisiert, jedoch nicht unbedingt erforderlich ist.⁴³ Auf syntaktischer Ebene weisen die ›verbi sintagmatici‹ die Tendenz auf, die Partikel vorwiegend nach dem Verb, nämlich in einer kontinuierlichen Reihenfolge zu positionieren:

(9) **Ho buttato via** una vecchia gonna. (Ich habe einen alten Rock weggeworfen.)

(10) **Tira su** quei libri dal pavimento! (Heb die Bücher vom Boden auf!)⁴⁴

Aus den dargelegten Beobachtungen lassen sich Schwierigkeiten bei italophonen DaF-Lernenden bei der Verarbeitung der deutschen LK prognostizieren. Eine mögliche Interferenz aus der L1 könnte darin bestehen, dass Lernende zwar die Vollform, d.h. das Vorverb der LK (z.B. essen) identifizieren, das Nachverb (z.B. auf) jedoch übersehen. Grund dafür wäre, dass letzteres nicht als ein erforderlicher Bestandteil einer Verbalphrase wahrgenommen wird.

Einige Beispiele für diskontinuierliche Verbalphrasen lassen sich allerdings unter den ›verbi sintagmatici‹ auffinden. Dabei kann lexikalisches Material bzw. nicht komplexe Konstituenten zwischen der verbalen Basis und der Partikel eingefügt werden, nämlich Nominalphrasen (11), Adverbien (12), klitische Pronomina (13):

(11) Per una sciocchezza mi **ha messo** le mani **addosso**. (Wegen einer Kleinigkeit hat er mich geschlagen.)

(12) **L'hanno fatto** subito **fuori**. (Sie haben ihn sofort beseitigt.)

(13) Un'auto stava per **metterlo sotto**. (Ein Auto hätte ihn beinahe **überfahren**.)⁴⁵

Anhand der dargestellten Beispiele lässt sich im Italienischen eine mit der deutschen LK vergleichbare Struktur erkennen, allerdings in einer ›embryonalen‹, eher grundlegenden Form, bei der das Mittelfeld i.d.R. von einem

42 Strik-Lievers/Ježek: *Verbi sintagmatici*, S. 448.

43 Man vergleiche hierzu das Verb ›uscire‹ (ausgehen) mit dem Verbgefüge ›uscire fuori‹, das ebenfalls die Bedeutung ›ausgehen‹ ausdrückt, semantisch aber durch das Adverb ›fuori‹ (draußen) präzisiert wird, was kontextabhängig eventuell auch mit ›heraus-‹ oder ›hinausgehen‹ sowie ›heraus-‹ oder ›hinauskommen‹ übersetzbar ist.

44 Beispiele aus *Il Nuovo De Mauro*. Dies ist eine Onlinefassung älterer Wörterbücher des italienischen Linguisten Tullio De Mauro, wie z.B. des sechsbändigen *Il Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT, 1999–2000).

45 *Il Nuovo De Mauro*.

Satzglied belegt wird.⁴⁶ Wie bereits erwähnt, werden in dieser Forschungsphase die Eigenschaften der L1 Italienisch nur aus theoretischer Sicht im Rahmen der kontrastiven Analyse betrachtet. Ziel ist es, einen Überblick über das potenzielle Vorwissen in der L1 der Lernenden zu erhalten. Hierbei wird von der Voraussetzung ausgegangen, dass die Lernenden in ihrer L1 (mehr oder weniger bewusst) mit diskontinuierlichen Verbalphrasen umgehen und somit über die metasprachliche Kompetenz verfügen, eine solche syntaktische Struktur zu erschließen, sofern sie darauf gezielt aufmerksam gemacht werden.

Zusammenfassend kann die Tendenz zur Satzklammerbildung in den jeweiligen Sprachen als ein Kontinuum betrachtet werden, wobei das Italienische mit einer geringeren und das Deutsche mit einer ausgeprägteren Klammerfreudigkeit entfernt voneinander positioniert sind. Unter Berücksichtigung dieser Beziehung zwischen L1 und L3 sollen nun die Merkmale der L2 herausgearbeitet werden, um die Positionierung des Englischen innerhalb dieses Kontinuums zu beleuchten.

4.3. Die ›particle verbs‹ im Englischen

Im Zusammenhang mit dem bisher Gesagten ist der vorliegende Abschnitt einem weiteren, den deutschen Partikelverben verwandten morpho-syntaktischen Phänomen gewidmet, nämlich den englischen ›particle verbs‹, auch als ›verb-particle constructions‹ und ›multi-word lexical verbs‹ bekannt.⁴⁷ Es werden drei Unterkategorien unterschieden: die ›phrasal verbs‹ (Verb + adverbiale Partikel), die ›prepositional verbs‹ (Verb + Präposition) und die ›phrasal-prepositional verbs‹ (Verb + adverbiale Partikel + Präposition).⁴⁸ Alle drei Unterkategorien weisen die Eigenschaft auf, nicht nur kontinuierliche, sondern auch diskontinuierliche Verbalphrasen zu bilden,⁴⁹ wobei dies bei den transitiven ›phrasal verbs‹ stärker ausgeprägt ist. Dabei müssen allerdings bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein: 1. Das Akkusativobjekt ist ein Personalpronomen (14). 2. Das Akkusativobjekt ist ein Demonstrativ-

46 Obgleich diese Tendenz im Italienischen als vorherrschend zu betrachten ist, lassen sich dennoch Beispiele für ›Mittelfelder‹ beobachten, die von zwei Satzgliedern belegt sind, insbesondere wenn das zweite ein Adverb enthält (z.B. quasi – fast, beinahe). Bsp.: ›Lo ha messo quasi sotto‹ (Er hätte ihn fast überfahren).

47 Dehé: *Particle Verbs in English*, S. 1; Biber et al. (Hgg.): *Longman Grammar*, S. 404.

48 Ebd.

49 Dieses Phänomen, bei dem das Akkusativobjekt (v.a. Nominalphrasen) sowohl vor als auch nach der Partikel stehen kann, ist kennzeichnend für einige germanische Sprachen wie Englisch, Norwegisch und Isländisch. In der Linguistik wird dies als ›particle shift‹ bezeichnet. Dehé: *Particle verbs in Germanic*, S. 619.

(15), Possessiv- (16) oder Reflexivpronomen (17). 3. Ist das Akkusativobjekt von einer Nominalphrase besetzt, so sind die kontinuierliche (18) sowie die diskontinuierliche (19) Reihenfolge grammatisch korrekt. 4. Eine teilweise erweiterte diskontinuierliche Verbalphrase entsteht, wenn im Akkusativobjekt eine Nominalphrase und ein Adverb vorliegen (20).

- (14) Don't **put** it **on** the floor.
- (15) She **lifted** that **up**.
- (16) She **lifted** hers **up**.
- (17) It **warms** itself **up**.
- (18) Margotte rarely **turned on** the television set.
- (19) The warden said he would **turn** the heating **on**.
- (20) Yesterday they **sent** the money straight **up**.⁵⁰

Auch die ›prepositional verbs‹ (21) und ›phrasal-prepositional verbs‹ (22) können, wenn auch seltener,⁵¹ ein Akkusativobjekt zwischen Verb und Partikel enthalten:

- (21) I'd like to **thank** everyone **for** their kindness.
- (22) She **fixed** us **up with** a violin teacher. We're really grateful to her.⁵²

Abschließend ist zu betonen, dass eine diskontinuierliche Reihenfolge von Verb und Partikel bei komplexeren Akkusativobjekten nicht möglich ist:

- (23) * She **sewed** the sleeve with lace around the cuff **on**.
- (24) She **sewed on** the sleeve with lace around the cuff.⁵³

Fazit: Die Möglichkeit zur Bildung diskontinuierlicher Verbalphrasen mit Entstehung eines begrenzten Mittelfelds im Englischen ist den dargestellten Strukturen im Deutschen und Italienischen vergleichbar. Insbesondere weisen die englischen ›particle verbs‹ syntaktische Eigenschaften auf, die an der Schnittstelle zwischen den italienischen ›verbi sintagmatici‹ und den deutschen Partikelverben liegen. Das ›englische Mittelfeld‹ bietet zwar eine minimal höhere Expansionsmöglichkeit als das Italienische, allerdings bleibt diese auf eine bestimmte Anzahl von Satzgliedern (maximal zwei) beschränkt. Bezüglich des Kontinuums, das die Tendenz zur Satzklammerbildung der drei interessierenden Sprachen darstellt, nimmt das Englische daher eine mittlere Position zwischen Italienisch und Deutsch ein. Demnach

50 Dehé: *Particle Verbs in English*, S. 77; Biber et al. (Hgg.): *Longman Grammar*, S. 405–408; Luo: *Particle verbs*, S. 18.

51 Vgl. dazu die folgenden Beispiele: »Somebody **broke into** his car and stole his radio (prepositional verbs)« und »We **look forward to** meeting you on the 22nd (phrasal-prepositional verbs)« (*Cambridge Dictionary*, Stichwort: *Phrasal verbs and multi-word verbs*, Stand: 17.11.2023).

52 Ebd.

53 Olsen: *Partikelverben im deutsch-englischen Vergleich*, S. 279.

könnten aus didaktischer Sicht die L1 Italienisch, die L2 Englisch und die L3 Deutsch als Stufen eines progressiven Erwerbsverfahrens für die Vermittlung der LK betrachtet werden: Die Vergleichbarkeit der syntaktischen Struktur im Englischen, die durch die ›particle verbs‹ entsteht, verleiht der L2 Englisch den Status einer idealen Brückensprache für die Vermittlung eines für das Deutsche typischen morpho-syntaktischen Phänomens an Lernende mit einer eher weniger klammerfreudigen L1. Im nächsten Kapitel wird diese Hypothese anhand der Beschreibung einer ad hoc konzipierten didaktischen Übung unter die Lupe genommen.

5. Eine interkomprehensiv basierte didaktische Übung

Die vorliegende didaktische Übung (s. Anhang) wurde auf der Grundlage der dargestellten kontrastiven Analyse von L1 Italienisch, L2 Englisch und L3 Deutsch entwickelt. Die Übung ist auf die analytische Erschließung der Struktur der LK seitens italophoner DaF-Lernender mithilfe des Englischen als Brückensprache ausgerichtet.

Die Übung wurde im Studienjahr 2019/20 mit 28 DaF-Studierenden im dritten Jahr des Bachelor-Studiengangs Fremdsprachen der Universität Pisa durchgeführt, in dessen Rahmen drei Fremdsprachen parallel studiert werden. Die Gruppe hatte den Test für das Niveau B1+ bestanden und arbeitete auf B2 hin, d.h. die Proband/innen waren in der Phase des Übergangs von B1+ zu B2. Die Gruppe eignete sich für die Durchführung der Übung besonders gut, da die DaF-Studierenden der Universität Pisa sich im ersten und zweiten Studienjahr bereits mit den verschiedenen deutschen Konstruktionen der Verbklammer befassen und daher mit Klammerbildungen vertraut sind.

Vor der Übung mussten die Studierenden einen Fragebogen ausfüllen, in dem sie ihre L1 und eventuelle weitere zu Hause gesprochene Sprachen anzugeben hatten. Anschließend sollten sie die chronologische Reihenfolge der institutionell (Schule und Universität) gelernten Fremdsprachen nennen. Aus den Daten ging hervor, dass alle Proband/innen Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als Tertiärsprache erworben hatten.⁵⁴ Der Fragebogen sowie die entsprechende didaktische Übung wurden von den Proband/innen individuell auf der Lernplattform Moodle absolviert.

54 Englisch als L2, Deutsch als L3 und Französisch oder Spanisch als L4 lernten 15/28 Proband/innen. Die übrigen 13/28 lernten Englisch als L2, Französisch oder Spanisch als L3 und Deutsch als L4.

Für die Übung hatten die Proband/innen insgesamt eine Stunde Zeit. Sie wurde in italienischer Sprache verfasst und in zwei Phasen gegliedert, die hintereinander und ohne zeitliche Unterbrechungen durchzuführen waren.

Phase 1 bestand aus vier Aufgaben. Jede Aufgabe enthielt einen kurzen deutschen Textabsatz. Die Proband/innen wurden angewiesen, innerhalb jedes deutschen Textes die vorliegende LK zu erkennen und deren einzelne Bestandteile (das Vorverb das Nachverb) anzuklicken. In dieser Übungsphase wurde der Begriff ›Lexikalklammer‹ ohne vorherige Erklärung verwendet. Dies diente dazu, die Kenntnis der syntaktischen Struktur sowie die entsprechende lexikalisch-grammatische Analysefähigkeit der Proband/innen zu überprüfen.

Phase 2 begann mit zwei didaktischen PowerPoint-Folien. Hierbei wurde eine kurze Definition von LK gegeben und anhand kontrastiver Beispiele die Vergleichbarkeit zwischen deutschen Partikelverben und englischen ›particle verbs‹ aufgezeigt, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Fähigkeit, in beiden Sprachen diskontinuierliche Verbalphrasen zu bilden. Im Anschluss an diese kurze didaktische Einführung wurden vier neue Aufgaben gestellt, die sich allerdings auf dieselben deutschen Textabschnitte wie in Phase 1 bezogen. Jedem deutschen Text folgte weiterhin ein englischer Paralleltext, der zwar keine Übersetzung des deutschen Textes bildete, jedoch eine dem deutschen Partikelverb entsprechende Verbform aufwies (z.B. dt. probieren – aus; en. try out). Jeder englische Text beinhaltete somit eine durch ein ›particle verb‹ gebildete ›LK‹. Für jedes Text-Paar mussten die Proband/innen die LK im deutschen sowie im englischen Text erkennen.

Die Ergebnisse der didaktischen Übung wurden durch Punkteverteilung und eine statistische Zusammenfassung über die Lernplattform Moodle evaluiert. Die erhaltenen Daten zeigten, dass in Phase 1 nur 42,86 % der Studierende alle LK in den vier deutschen Texten korrekt erkennen konnten. In Phase 2 hingegen waren 89,9 % der Probanden und Probandinnen in der Lage, die LK in beiden Sprachen (Deutsch und Englisch) korrekt zu unterscheiden. Die Ergebnisse der ersten Phase (42,86 %) können durch verschiedene Faktoren beeinflusst worden sein. Die durchgeführte didaktische Übung zielte nicht darauf ab, solche Faktoren zu ermitteln, dennoch können einige Hypothesen aufgestellt werden. Dazu könnte beispielsweise der mangelnde Erwerb der Struktur der LK trotz des Sprachniveaus B1+ und/oder Interferenzen aus der L1 gehören (s. Kapitel 4.2.). Schließlich besteht die Möglichkeit, dass einige Studierende den Begriff der LK nicht verstanden bzw. verlernt hatten und somit die Aufgabe nicht bearbeiten konnten. Da die Übung während der Corona-Pandemie online durchgeführt wurde, war es auch nicht möglich, alle Teilnehmenden um Feedback

zu den aufgetretenen Schwierigkeiten zu bitten. Bei zukünftigen Übungen sollte jedoch ein solches Feedback berücksichtigt werden.

Im folgenden Kapitel sollen nun die Ergebnisse und entsprechende didaktische Implikationen unter Berücksichtigung bestehender Forschungsdesiderata reflektiert werden.

6. Schlussbetrachtungen und didaktische Implikationen

Die vorliegende Untersuchung zielte darauf ab, ein dreisprachiges Interkomprehensionsmodell für Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 zu entwickeln, bei dem die Förderung rezeptiver Kompetenzen im Vordergrund stand. Basierend auf der kontrastiven Analyse der LK wurde gezeigt, dass trotz der grundlegenden Unterschiede zwischen dem morphosyntaktischen System des Deutschen und des Italienischen potenzielle Vernetzungsmöglichkeiten bestehen. Dabei erwies sich die L2 Englisch als geeignete Brückensprache, um den Erwerb der deutschen LK zu unterstützen, insbesondere durch die Ähnlichkeiten mit den englischen ›particle verbs‹. Diese Erkenntnis bekräftigte die Hypothese, dass Englisch als zentrale linguistische Ressource in interkomprehensiven didaktischen Ansätzen integriert werden sollte, um Lernenden den Zugang zu komplexen grammatischen Phänomenen der zu erlernenden L3 zu erleichtern.

Ausgehend von der kontrastiven Analyse wurde eine experimentelle didaktische Ad-hoc-Übung konzipiert und mit DaF-Studierenden der Universität Pisa durchgeführt. Dabei diente die Übung nicht als Evidenz für den Einfluss der L2, sondern als erste konkrete Umsetzung der Analyseergebnisse in eine interkomprehensiven Übung.

In der ersten Phase der Übung wurde ersichtlich, dass lediglich 42,86% der Studierenden die Struktur der deutschen LK erkennen konnten. Dies lässt den Schluss zu, dass die LK für italophone Lernende auch auf Sprachniveaus wie B1+ eine anspruchsvolle syntaktische Struktur darstellt. Die darauffolgende Übungsphase 2 ergab, dass ein höherer Anteil der Probandengruppe (89,9%) die Aufgabe erfolgreich bewältigen konnte. Es bleibt offen, ob und inwieweit der Einsatz der Brückensprache Englisch, die didaktischen Hinweise zu Beginn der Phase 2 oder der mögliche ›Primingeffekt‹ durch die Verwendung derselben deutschen Texte in Phase 1 und 2 hierfür verantwortlich sind. Festzustellen ist, dass ein erheblicher Anteil der Studierenden mithilfe eines oder mehrerer der in der interkomprehensiven Übung bereitgestellten Stimuli in der Lage war, eine fremdsprachliche syntaktische Struktur in begrenzter Zeit zu erkennen und abzurufen.

Aufgrund der geschilderten Erkenntnisse besteht ein wesentliches Forschungsdesiderat in der Durchführung weiterer Übungen unter Einbeziehung von Kontrollgruppen. Dabei wäre es von Vorteil, sowohl Übungen zum Vergleich zwischen Englisch (L2) und Deutsch (L3) als auch solche zum Vergleich zwischen Italienisch (L1) und Deutsch (L3) zu berücksichtigen. Das Ziel ist, herauszuarbeiten, inwieweit Ähnlichkeiten zwischen L1 und L3 sowie zwischen L2 und L3 Transferphänomene begünstigen und ob sich Unterschiede feststellen lassen. Es ist zu erwarten, dass sowohl die L1 als auch die L2 positive Auswirkungen auf den Erwerb der LK haben werden, weshalb sich der gezielte Einsatz der Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 als progressives Vermittlungsverfahren der LK als sinnvoll erweisen könnte.

Der explizite Einsatz der L1 in interkomprehensiven Übungen stellt somit ein weiteres Forschungsdesiderat und zugleich den nächsten angestrebten Schritt der vorliegenden Untersuchung dar. Die Einbeziehung der L1 in der DaF-Didaktik kann bei Lernenden einen intensiven Sensibilisierungsprozess fördern, der sich wiederum positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Die dadurch neu erlangte unterstützende Rolle der L1 läge nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der emotionalen Ebene: Das Bewusstsein, dass die Satzklammer als anspruchsvolle syntaktische Struktur nicht nur in einer oder mehreren Fremdsprachen, sondern auch in der eigenen L1 Italienisch (wenn auch nur in *nuce*) vorhanden ist, würde sich positiv auf die Einstellung der Lernenden auswirken und den Spracherwerb fördern. Auf dieser Grundlage lässt sich ein Vorschlag für ein effektives didaktisches Vorgehen wie folgt gestalten:

Phase 1 – Sensibilisierung für das Phänomen der trennbaren Verben, bzw. Partikelverben, in der L1: In dieser Phase werden die ›verbi sintagmatici‹ des Italienischen eingeführt. Im Frontalunterricht werden zunächst die Zusammensetzung sowie die Eigenschaften dieser Verbformen erläutert. Dies erfolgt anhand von Beispielen, welche die diskontinuierliche Verbindung von Verb und Partikel unter bestimmten Bedingungen veranschaulichen. Anschließend wird mit den Studierenden die Erkennung solcher Verbformen in ihrer kontinuierlichen sowie diskontinuierlichen Realisierung in italienischen Texten geübt.

Phase 2 – Vergleich mit der L2: Das Englische wird miteinbezogen. Den Lernenden werden Beispielsätze mit transitiven ›particle verbs‹ vorgelegt. Im Rahmen dieser Arbeitsphase sollen die Lernenden sich aktiv mit der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der L1 und der L2 befassen.

Phase 3 – Vergleich mit L3: Es werden zunächst keine Erklärungen und Definitionen zu den deutschen Partikelverben gegeben, stattdessen werden Beispiele präsentiert und die Lernenden aufgefordert, diese zu kommentieren. Die induktive Betrachtungsphase dient der Erfassung der individuellen Wahrnehmung der Lernenden. Darauf aufbauend erfolgt eine kontrastive Übersichtsdarstellung, in der die jeweiligen Ausprägungen der Klammerfreudigkeit des Italienischen, Englischen und Deutschen im Vergleich dargestellt und thematisiert werden.

Die dargelegte didaktische Vorgehensweise würde italophonen DaF-Lernenden eine graduelle Annäherung an ein für die deutsche Sprache typisches Phänomen zunächst in ihrer L1 und dann in ihrer L2 ermöglichen, was einen geringen kognitiven Aufwand erfordert und den Prozess des Tertiärspracherwerbs erheblich erleichtern könnte. Dabei wird angestrebt, was Horst G. Klein und T. D. Stegmann als ›optimierte Erschließung‹ beschreiben:⁵⁵ ein mit minimalem Lernaufwand erlangtes Maximum an gelungenem und effizientem Assoziieren.

Anhang: Didaktische Übungen

1. Beispielaufgabe aus der Phase 1

1.1. Aufgabenstellung

»Questo test riguarda l'identificazione della parentesi lessicale (LK), una costruzione affrontata più volte durante i corsi di linguistica tedesca presso l'Università di Pisa. L'esercizio consiste nel selezionare le LK all'interno dei testi sottostanti. Per selezionare gli elementi che compongono la LK è sufficiente cliccarci sopra con il mouse.«

(»In der vorliegenden Übung geht es um die Erkennung der lexikalischen Klammer (LK), einer Struktur, die mehrmals in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der Universität Pisa behandelt wird. Die Übung besteht darin, die LK in den nachstehend angeführten Texten zu markieren. Um die Bestandteile der LK auszuwählen, klicken Sie sie einfach mit der Maus an«).

55 Klein/Stegmann: *EuroComRom*, S. 13.

1.2. Textausschnitt

»Ich will keine Spielverderberin sein«, sagte sie. »Ich werde wie jeden Abend um halb zehn mit einem Buch im Bett liegen und vorher die Alarmanlage anstellen, aber wenn Meggie mir Bescheid sagt, bevor sie sich zu dieser Privatvorstellung begibt, schalte ich die Anlage für eine Stunde wieder aus. Reicht das?«

(Cornelia Funke: *Tintenherz*)

2. Beispielaufgabe aus der Phase 2

2.1. Didaktische Power-Point

»Prima di proseguire con la seconda parte del test, verrà mostrata una breve presentazione in PowerPoint che resterà visibile per l'intera durata dell'esercizio.«

(»Bevor Sie mit dem zweiten Teil der Übung fortfahren, wird eine kurze PowerPoint-Präsentation gezeigt, die während der gesamten Übung einblendet bleiben wird.«)

1 La *Lexikalklammer* tedesca: come riconoscerla?

S	VV	M	NV	NF
Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
1. Sie	hat	ihm gestern ein Geschenk	gemacht	- ein einmaliges
2. Ich	gehe	mit meiner Freundin Donnerstag abends	aus	∅

- (1) *Grammatikalklammer*: Nachverb (NV) occupato da verbo non flesso
- (2) *Lexikalklammer*: NV occupato da particella quando il verbo separabile (*trennbare Verb*) è coniugato. Confronta:
 - Er ist heute ausgegangen
 - Er geht heute aus

2 La *Lexikalklammer* (la costruzione verbo + particella) è tipica solo del tedesco?

> In realtà si tratta di un fenomeno caratteristico delle lingue germaniche

> In particolare, i *phrasal verbs* inglesi e i *trennbare Verben* tedeschi mostrano alcune costruzioni simili:

S	VV	MF	NV	NF
Er	aß	die Pizza sofort	auf	∅
I	ate	it all	up	like bubblegum
Der Künstler	stell	seine neuen Werke in Paris	aus	∅
I	got	you an evening	off	∅

2.2. Aufgabenstellung

»Le slides didattiche mostrano dunque delle somiglianze tra inglese e tedesco. Tenendo conto di queste considerazioni, selezionare di nuovo le LKn nei testi seguenti. L'esercizio va svolto sia sui testi in lingua inglese che in quelli in lingua tedesca.«

(»Die Unterrichtsfolien zeigen Gemeinsamkeiten zwischen der englischen und der deutschen Sprache. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen markieren Sie nochmals die LK.n in den folgenden Texten. Sie sollen sowohl bei englischen als auch bei deutschen Texten die Übung absolvieren.«)

2.3. Textausschnitte

Miss Honey began to lose patience. »Mr Wormwood,« she said, »if you think some rotten TV programme is more important than your daughter's future, then you ought not to be a parent! Why don't you switch the darn thing off and listen to me!« (Roal Dahl: *Matilda*)

»Ich will keine Spielverderberin sein«, sagte sie. »Ich werde wie jeden Abend um halb zehn mit einem Buch im Bett liegen und vorher die Alarmanlage anstellen, aber wenn Meggie mir Bescheid sagt, bevor sie sich zu dieser Privatvorstellung begibt, schalte ich die Anlage für eine Stunde wieder aus. Reicht das?« (Cornelia Funke: *Tintenherz*)

Literaturverzeichnis

- Alves, Sonia Santos; Mendes, Luis: *Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe*. »Language and Intercultural Communication« 6 (2006), Nr. 3–4, S. 211–218.
- Ballestracci, Sabrina: *Analisi delle interferenze lessicali dell'italiano L1 sul tedesco L2 contenute in 22 elaborati di studenti universitari principianti della lingua tedesca*. »STUDI LINGUISTICI E FILOLOGICI ONLINE« 2.1. (2004), S. 1–40.
- Ballestracci, Sabrina: *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen*. »STUDI LINGUISTICI E FILOLOGICI ONLINE« 5.1. (2007), S. 1–50.
- Ballestracci, Sabrina: *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2. Manuale per insegnanti in formazione*. Firenze: Firenze University Press 2017.
- Bär, Marcus: *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr 2009.
- Biber, Douglas; Johansson, Stig; Leech, Geoffrey; Conrad, Susan; Finegan, Edward (Hgg.): *Longman Grammar of Spoken and Written Language*. London: Pearson 2007.
- Bloomfield, Leonard: *Language*. Chicago: The University of Chicago Press 1933.
- Blühdorn, Handarik; Foschi Albert, Marina: *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrausbildung*. Pisa: Pisa University Press 2012.
- Cambridge Dictionary. <<https://dictionary.cambridge.org/it>> (Zugriff: 18.3.2024).

- Capucho, Filomena; Oliveira, Ana Maria: *Eu & I: On the notion of intercomprehension*. In: *Building bridges: EU&I – European Awareness and Intercomprehension*. Hg. Adriana Martins. Cambridge: Cambridge University Press 2005, S. 11–18.
- Castagne, Eric: *Le programme 'InterCompréhension Européenne' (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe*. In: *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*. Hgg. Christian Schmitt, Barbara Wotjak. Bonn: Romanistischer Verlag 2003, S.13–36.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr 1983.
- Clyne, Michael G.: *Transference and Triggering. Observations on the Language Assimilation of Postwar German-Speaking Migrants in Australia*. The Hague: Martinus Nijhoff 1967.
- Cognigni, Edith: *Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte*. »EL.LE« 8 (2019), Nr. 1, S. 131–138.
- Curcio, Martina L.: *Kontrastives Valenzwörterbuch der gesprochenen Sprache Italienisch-Deutsch. Grundlagen und Auswertung*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (=Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, Nr. 3) 1999.
- Dehé, Nicole: *Particle Verbs in English: Syntax, Information Structure and Intonation*. Braunschweig: John Benjamin 2002.
- Dehé, Nicole: *Particle verbs in Germanic*. In: *Word-Formation: An International Handbook of the Languages of Europe*. Bd. 1. Hgg. P. O. Müller, I. Ohnheiser, S. Olsen, F. Rainer. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton 2015 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 40.1), S. 611–626.
- Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag 2016.
- DWDS-Kernkorpus (1900–1999)* <<https://www.dwds.de/d/korpora/kern>> (Zugriff: 18.13.2024).
- DWDS Gegenwartskorpora mit freiem Zugang »Gesetze und Verordnungen (1897–2024)«* <<https://www.dwds.de/d/korpora/gesetze>> (Zugriff: 12.9.2024).
- DWDS Wörterbuch* <<https://www.dwds.de/d/woerterbuecher>> (Zugriff: 24.3.2024).
- Eisenberg, Peter: *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 1: *Das Wort*. Stuttgart, Weimar: Metzler 2013.
- Ellis, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press 1994.
- EuroComDidact. The site for Romance intercomprehension and foreign language learning*. <<https://eurocomdidact.eu>> (Zugriff: 12.9.2024).
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria: *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt 2018.
- Fleischer, Wolfgang; Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 4. Aufl. (völlig neu bearb. von Irmhild Barz unter Mitarbeit von Marianne Schröder). Berlin, Boston: De Gruyter 2012.
- Grammis. Grammatisches Informationssystem*. <<https://grammis.ids-mannheim.de>> (Zugriff: 18.3.2024).
- Hepp, Marianne: *Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit: ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe*. »Kritik. Rivista Di Letteratura E Critica Culturale« 1 (2023), S. 95–106.
- Hepp, Marianne; Nied Curcio, Martina: *Tertiärsprachenforschung und Interkomprehension im Kontext der Mehrsprachigkeit*. »Studi Germanici« 9 (2016), S. 350–354.
- Hemming, Erik; Klein, Horst G.; Reissner, Christina: *English – The Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag 2011.

- Hufeisen Britta; Marx, Nicole: *Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Band 1. 2. Aufl. Aachen: Shaker Verlag 2014.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing 2003.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *VIII. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze*. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Hgg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. Berlin, New York: De Gruyter 2010, S. 738–832.
- Il nuovo De Mauro*. <<https://dizionario.internazionale.it>> (Zugriff: 24.3.2024).
- Klein, Horst G.: *L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? »Éla. Études de linguistique appliquée«* 2008/1, Nr. 149, S. 119–128.
- Klein, Horst G.; Reissner, Christina: *Basismodul Englisch: Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag 2006.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D.: *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag 2000.
- Königs, Frank G.: *Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hgg. Christiane Fäcke, Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 41–47.
- Krashen, Stephen D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, New York: Pergamon Press 1981.
- Krause, Marion: *Transfer zwischen Sprachen*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Hgg. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch. Wiesbaden: Springer 2020, S. 125–130.
- Lohse, Barbara; Hawkins, John et al.: *Domain minimization in English verb-particle constructions*. »Language« 80 (2004), Nr. 2, S. 238–261.
- Luo, Han: *Particle verbs in English. A cognitive linguistic perspective*. Singapore: Springer 2019.
- Lutjeharms, Madeline: *Das mehrsprachige mentale Lexikon*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hgg. Christiane Fäcke, Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 312–316.
- Meißner, Franz-Joseph: *EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie*. In: *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. Hgg. Dorothea Rutke, Peter J. Weber. St. Augustin: Asgard 2004, S. 97–116.
- Meißner, Franz-Joseph: *Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland*. In: *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension*. Hgg. Christoph Hülsmann, Christian Ollivier, Margareta Strasser. Münster, New York: Waxmann 2020, S. 25–44.
- Morkötter, Steffi: *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr 2016.
- Olsen, Susan: *Partikelverben im deutsch-englischen Vergleich*. In: *Deutsch – typologisch*. Hgg. Ewald Lang, Gisela Zifonun. Berlin, New York: De Gruyter 1996, S. 261–288.
- Pütz, Martin: *Sprachrepertoire*. In: *An International Handbook of the Science of Language and Society*. Band 1. Hgg. U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, P. Trudgill. Berlin, New York: De Gruyter Mouton 2004, S. 226–232.
- Riehl, Claudia M.: *Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik*. In: *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Hgg. I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch. Wiesbaden: Springer 2020, S. 93–98.

- Riehl, Claudia M.: *Sprachkontaktforschung*. Tübingen: Narr 2014.
- Rosi, Fabiana: *Intercomprensione e plurilinguismo. Studenti universitari di lingue e di discipline non linguistiche a confronto*. »Cuadernos de filología italiana« 27 (2020), S. 137–165.
- Selinker, Larry: *Interlanguage*. »International Review of Applied Linguistics in Language Teaching« 10 (1972), Nr. 3, S. 209–232.
- Simone, Raffaele: *Esistono verbi sintagmatici in italiano?* In: *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*. Hgg. Tullio De Mauro, Vincenzo Lo Cascio. Roma: Bulzoni 1997, S. 155–170.
- Strik-Lievers, Francesca; Ježek, Elisabetta: *Verbi sintagmatici in italiano antico e moderno: un'analisi corpus-based*. In: *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3.–8. September 2007). Hgg. Maria Iliescu, Paul Danler, Heidi Siller. Bd. VII. Berlin, New York: De Gruyter Mouton 2009, S. 445–454.
- Talmy, Leonard: *Toward a Cognitive Semantics. Typology and Process in Concept Structuring*. Bd. 2. Cambridge (Massachusetts), London: MIT Press 2000.
- Thurmair, Maria: *Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen*. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache« 17 (1991), S. 174–202.
- Weinreich, Uriel: *Languages in Contact*. The Hague: Mouton 1953.
- Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig: Duden 1993.
- Wunderlich, Dieter: *Zur Syntax der Präpositionalphrasen im Deutschen*. »Zeitschrift für Sprachwissenschaft« Jg. 1 (1984), Nr. 3, S. 65–99.
- Ziegler, Arne; Thurner, Anna: *Syntaktische Fehlerquellen im DaZ-Unterricht*. In: *Deutsche Grammatik in Kontakt: Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Hgg. Arne Ziegler, Klaus-Michael Köpcke. Berlin, Boston: De Gruyter 2015, S. 179–204.
- Zifonun, Gisela: *Wenn mit alleine im Mittelfeld erscheint. Verbpartikeln und ihre Doppelgänger im Deutschen und Englischen*. In: *Deutsch kontrastiv. Typologisch vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik*. Hg. Heide Wegener. Tübingen: Stauffenburg (=Studien zur deutschen Grammatik 59) 1999, S. 211–235.
- Zybatow, Lew: *The Foundations of EuroComSlav*. In: Lew N. Zybatow (Hg.): *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000. Teil I: Sprache und Gesellschaft*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang (=Linguistik International 11) 2003, S. 17–31.

VARIA

Andrea Leskovec

| Univerza v Ljubljani, Andrea.Leskovec@ff.uni-lj.si

Das Dazwischen als Ort der Veränderung

Zu Lutz Seilers Roman *Stern 111*

1. Einleitung

Lutz Seilers Roman *Stern 111* (2020) erzählt von der Zeit nach dem Fall der Berliner Mauer und der darauffolgenden Monate, in denen sich die Wiedervereinigung Deutschlands vollzieht, und umfasst in etwa einen Zeitraum von sechzehn Monaten.¹ Diese Zeit, beginnend mit dem historischen Schwellendatum des 9. Novembers 1989, in der sich ein tiefgreifender gesellschaftspolitischer Systemwandel abzeichnete, wird in dem Roman als eine Zeit unterschiedlicher Übergangsprozesse beschrieben, in denen sich die Figuren befinden. Diese Übergänge bzw. der »Prozess des liminalen Geschehens selbst«² und die Art und Weise, wie sich die Figuren dazu positionieren, sollen in der folgenden Analyse des Romans im Mittelpunkt stehen. In der weitläufigen Forschungsliteratur zum Phänomen des Übergangs wird dieser Raum ganz unterschiedlich

Der Roman *Stern 111* erzählt von einer historischen Übergangszeit und den damit verbundenen gesellschaftlichen und persönlichen Utopien. Der Beitrag beschäftigt sich mit den Übergangsprozessen, in denen sich diese Utopien etablieren. Dabei wird der Frage nach der Qualität dieser Übergänge nachgegangen: Bewirken sie tatsächlich einen Paradigmenwechsel oder nur eine Neuauflage bestehender Ordnungen? Auf der Grundlage des Schwellenbegriffs von Bernhard Waldenfels und dessen responsiver Ethik zeigt der Beitrag, dass gesellschaftliche Utopien nur dann etwas Neues bewirken können, wenn sie sich von normativen Denkweisen lösen und sich aus der Begegnung mit dem Anderen entwickeln.

1 Finanzielle Unterstützung der vorliegenden Arbeit durch die Slowenische Forschungsagentur ARIS (Forschungsgruppe Nr. P6-0265).

2 Stahl: *Schwellenzeit*, S. 3.

bezeichnet, nämlich als Schwelle, Grenze, Zwischenraum, Dazwischen, Heterotopie, Schwellenphase, dritter Raum usw., um nur einige Begriffe zu nennen.³ Diese Metaphern haben zur Bezeichnung von zeitlich-räumlichen Übergangsprozessen weite Anwendung gefunden, was sich dadurch erklären lässt, dass die Metapher der Schwelle und die ihr verwandten Begriffe der »Abkehr von der Vorstellung einer alle Partikularwelten umschließenden und vereinheitlichenden räumlichen Norm«⁴ gerecht zu werden versuchen und Paradigmenwechsel beschreiben und beschreibbar machen. Versteht man literarische Texte als poetische Reaktion auf gesellschaftliche Phänomene, ist es einleuchtend, dass die Schwellenmetapher als »Zentraltopos der Postmoderne«⁵ zur Beschreibung von Transitionsprozessen gilt, denen sich »weite Felder der Gegenwartsliteratur«⁶ widmen. Die Vielzahl der Begriffe, mit deren Hilfe im wissenschaftlichen Diskurs Übergänge bezeichnet und charakterisiert werden, verweist einerseits auf die Tatsache, dass diese Übergänge keine scharf umrissenen Felder, sondern Prozesse sind, andererseits aber auch auf die unterschiedlichen historischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontexte, in denen die Prozesse sich vollziehen und in denen sie beschrieben werden. So ist jede Schwellenmetapher in einen bestimmten wissenschaftlichen Diskurs gebettet, der sie für bestimmte Zwecke instrumentalisiert und den sie rückkoppelnd zitiert. Im Folgenden werde ich die Begriffe ›Übergang‹ bzw. ›Schwelle‹ und ›Dazwischen‹ verwenden, wobei ich mich auf die Terminologie von Bernhard Waldenfels beziehe. Eine Schwelle bedeutet demnach »eine Zwischenzone, die zwei heterogene Bereiche voneinander scheidet, von denen der eine als der eigene und vertraute, der andere als der fremde und fremdartige markiert ist.«⁷

Übergänge unterscheiden sich aber auch hinsichtlich ihrer Qualität: Bewirken sie tatsächlich einen Paradigmenwechsel oder fungieren sie lediglich als Raum, in dem neue Grenzziehungen erfolgen und Strukturen durch Ordnungen ersetzt werden, die diesen Strukturen prinzipiell ähneln? Hier stellt sich also die Frage, ob mit dem Phänomen des Übergangs bzw. der Schwelle auch ein neues Denken verbunden ist, das sich von traditionellen Entweder-Oder-Denkweisen unterscheidet bzw. einem »dichotomischen Schema«⁸ wirklich entkommt, oder dieses nur umwertet. Bernhard Waldenfels weist darauf hin, dass das Schwellenmotiv ein normatives Denken

3 Vgl. Saeverin: *Zum Begriff der Schwelle*, S. 31ff.

4 Koschorke: *Wahrheit und Erfindung*, S. 116.

5 Saul/Möbus: *Schwellen*, S. 10.

6 Stahl/Korte: *Gedichte schreiben in Zeiten der Umbrüche*, S. 36.

7 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 16.

8 Koschorke: *Wahrheit und Erfindung*, S. 117.

in dichotomischen Entitäten untergräbt und einen Zwischenraum öffnet, in dem durch die Begegnung mit dem anderen und durch einen responsiven Umgang damit eine neue Ordnung entsteht, die binären Oppositionen und normativen Entwürfen oder Entitäten zuwiderläuft. Der Begriff der Responsivität bedeutet, dass diese neue Ordnung entsteht, indem die an der Begegnung Beteiligten aufeinander antworten, und zwar, indem Vorannahmen, Vorurteile, etablierte Verhaltens- und Denkweisen zunächst zurückgehalten werden, wodurch der jeweils Andere in seinem So-Sein in Erscheinung treten kann. Vor diesem Hintergrund einer responsiven Ethik, einem Denken, das vom Anspruch des Anderen und nicht vom Eigenen ausgeht, möchte ich den Roman *Stern 111* als Schwellentext lesen und auf der Grundlage von Waldenfels' Schwellenbegriff die unterschiedliche Qualität der geschilderten Übergangsprozesse herausarbeiten. Dabei interessiert mich, was diese Schwellen bzw. Übergänge bewirken bzw. ob sie überhaupt etwas bewirken. Anders ausgedrückt: Haben diese Übergänge gesellschaftliche Relevanz in dem Sinne, dass sie normative Entwürfe tatsächlich in Frage stellen und eine Neuorientierung anbieten, oder sind es Räume, in denen vermeintlich Neues durch bereits Bekanntes ersetzt wird? Um Übergänge oder Schwellen differenzierter beschreiben zu können, müsste die jeweilige Erfahrung der Schwelle betrachtet werden, d.h. die Art und Weise, wie sich die Figuren zur Schwelle verhalten. Hier scheint es nach Waldenfels zwei Arten zu geben: Entweder gestaltet sich der Übergang als »Rück- und Rundgang«,⁹ bei dem man sucht, was man schon kennt, oder er bedeutet einen »Bruch im Gang der Erfahrung«,¹⁰ der eine Neuorientierung mit sich bringt. Die erste Art würde bedeuten, dass trotz der Möglichkeit, im Dazwischen etwas Neues zu etablieren, dieses im Gewand des Alten daherkommt, wogegen bei der zweiten tatsächlich etwas Neues entstehen kann, worin man den ethischen Aspekt des Übergangs sehen könnte. Im Folgenden soll der Roman *Stern 111* in Bezug auf diesen ethischen Aspekt des Übergangs analysiert werden, ein Aspekt, der in der Sekundärliteratur zu Seilers Roman bislang noch nicht besprochen wurde. Nach einer kurzen Inhaltsangabe sollen drei Übergangsprozesse betrachtet werden, die sich hinsichtlich ihrer Qualität voneinander unterscheiden, nämlich Übergang als Subversion und Transit, die beide alte Ordnungsmuster beibehalten, und Übergang als ein Dazwischen, das zu einer neuen Ordnung führt.

9 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 18.

10 Ebd.

2. Lutz Seiler: *Stern 111*

Der Roman verfolgt zwei Erzählstränge: Zum einen geht es um die Eltern des Protagonisten, die nach dem Mauerfall fluchtartig die DDR verlassen, zum anderen um die Berliner Hausbesetzerszene, die in dieser Zeit alternative Lebensformen zwischen Kapitalismus und Kommunismus etablieren will. Hier versucht sich der Protagonist Carl Bischoff zu positionieren, der in Berlin den »Weg in ein poetisches Dasein«¹¹ sucht.

Zu Beginn des Romans fährt Carl in seine Heimatstadt Gera, um der Bitte seiner Eltern nachzukommen, sie zu besuchen. Er erfährt, dass seine Eltern die DDR verlassen wollen, und hilft ihnen bei ihrem Vorhaben. Nach einer Zeit, die Carl völlig abgeschottet von der Außenwelt in der elterlichen Wohnung verbringt, bricht er überstürzt und planlos nach Berlin auf. Mit dem Auto seines Vaters und einer Werkzeugkiste kommt er in dem ihm fremden Berlin an, wo er zunächst auf der Straße und in seinem Auto lebt. Er zieht sich eine fiebrige Erkältung zu und wird vom ›Rudel‹, einer Gruppe von Hausbesetzern, aufgegriffen und gesund gepflegt. Die Mitglieder dieser Gruppe, die sich um den charismatischen Hoffi (genannt ›der Hirte‹) scharen, besetzen in Berlin Prenzlauer Berg leerstehende Wohnungen, um die Häuser so vor dem Abriss zu retten. Ihr Geld verdient sich die Gruppe in erster Linie mit der Assel, einer Kneipe, in der Carl später als Kellner arbeitet und bei deren Ausbau er als Maurer hilft. Mittelpunkt seines Lebens wird neben der Assel seine Wohnung, in der er intensiv an seinen Gedichten arbeitet, wobei Arbeit auch ganz konkret zu verstehen ist und Poesie damit als etwas, was nicht in einem Moment der Inspiration entsteht, sondern ›erarbeitet‹ werden muss. In Berlin trifft er seine Jugendliebe Effi wieder und die beiden werden ein Paar. Es gelingt ihm, einige Gedichte zu veröffentlichen, doch seine Zweifel an seinem Schreiben bleiben bestehen. Mit der Zeit machen sich in der Hausbesetzerszene Gefühle der Desillusionierung bemerkbar. Die zunächst anarchistisch ausgerichteten Mitglieder des Rudels beginnen sich in der Szene zu etablieren oder ergeben sich einem ausschweifenden Clubleben, und Hoffi, der Anführer des Rudels, stirbt nach einer längeren Krankheit. Effi verlässt Carl, der daraufhin in eine schwere Krise fällt und sich dem Alkohol und dem Nachtleben hingibt.

Parallel dazu wird von Carls Eltern erzählt, und zwar in Form von Briefen, die Carl von seiner Mutter erhält. Nach einigen Monaten, in denen sich die Eltern in Westdeutschland das nötige Geld zusammensparen, reisen sie in die USA aus, um ihrem Lebenstraum zu folgen, den sie als Bürger der

11 Seiler: *Stern 111*, S. 103.

DDR vorher nicht hatten verwirklichen können und von dem Carl erst bei seinem Besuch in Kalifornien erfährt. Nach seiner Rückkehr aus den USA beschließt er, die Arbeit in der Assel niederzulegen. Der Roman endet mit einem Epilog, einer Art melancholischem Abgesang eines Ich-Erzählers, der rückblickend vom Ende der Assel bzw. der Hausbesetzerszene erzählt.

In den Rezensionen wird der Roman als politischer und als Künstlerroman bezeichnet, da er einerseits von »existentiellen Veränderungen«¹² und der »Utopie einer gerechteren und menschlicheren Welt«¹³ erzähle, andererseits von der Suche eines Dichters nach dem »perfekten Gedicht«.¹⁴ Eine wichtige Rolle wird dabei der Berliner Hausbesetzerszene zugeschrieben, die als »Spielfläche von Utopien«¹⁵ fungiere und »Visionen von alternativen Lebensräumen«¹⁶ entwerfe, das gesellschaftliche Leben also neu verhandeln wolle. Dabei gehe der Text auch auf Prozesse von Machterwerb und Machtverfall, Strukturaufbau und -wandel ein und zeichne den »Prozess der Devastierung«¹⁷ nach, der schließlich zur Auflösung bzw. zur gesellschaftlichen Wirkungslosigkeit des Rudels führe. Andererseits erzähle Seiler auch die Geschichte einer Flucht und von den damit einhergehenden Verunsicherungen und Fremderfahrungen, aber auch von der Suche eines Dichters nach seiner eigenen Sprache, wobei der Beziehung des Dichters zur konkreten Dingwelt, seiner »Nahsicht auf das Gegenständliche«,¹⁸ eine wichtige Funktion zukomme. Diese Nahsicht zeige sich auch im narrativen Verfahren und der spezifischen Sprache des Romans, »die jedem Ding etwas scheinbar Unmittelbares verleiht und alle Eindeutigkeit verweigert«.¹⁹ Nach Francesca Bravi gibt der Roman das »Gefühl der Schweben wieder, die die Zeit zwischen 1989 und 1990 charakterisierte, eine Übergangszeit, die von einer tiefen Lust an der Gesetzlosigkeit«²⁰ geprägt gewesen sei.

Der Roman erzählt also von Übergängen, vom Wechsel politischer und wirtschaftlicher Systeme, vom Übergang in ein anderes Land und damit in ein anderes System und vom Übergang in ein »poetisches Dasein« und den damit verbundenen liminalen Räumen, in denen gesellschaftliche Veränderungen angelegt sein könnten. In dieser Hinsicht könnte man

12 Schröder: *Existenzielle Veränderungen*.

13 von Cranach: *Freiheit im Kopf*.

14 Schröder: *Existenzielle Veränderungen*.

15 Ebd.

16 Ebd.

17 Ebd.

18 Steinfeld: *Berliner Freiheit*.

19 Ebd.

20 Bravi: *Lutz Seiler*, S. 210f.

Seilers Roman tatsächlich auch als »Wenderoman«²¹ im eigentlichen Sinne des Wortes lesen, der von Umbrüchen erzählt. Inwiefern es sich bei diesen Umbrüchen aber auch um Übergänge in dem Sinne handelt, dass sich Denkweisen tatsächlich ändern – was Voraussetzung für gesellschaftliche Paradigmenwechsel ist –, wird in den Rezensionen zu Seilers Roman nicht besprochen und soll daher Gegenstand der folgenden Betrachtungen sein.

3. Erzählen von Übergängen

3.1. Übergang als Subversion und die Ordnung der Anarchie

Ein zentraler Aspekt in Seilers Text ist die Etablierung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung im Umfeld der Berliner Hausbesetzerszene in einer Zeit, die – zumindest auf den ersten Blick – eine Zeit der Möglichkeiten und der Anarchie zu sein scheint. Das Rudel setzt sich für ein »Imperium des Guten« ein, sein Anführer wird als »Hirte« und als »Assisi von Berlin« bezeichnet, sein Ziel ist das »Reich des Hirten«.²² Mittelpunkt der Szene ist die Assel, ein in einem der besetzten Häuser gelegener Kellerraum, der – zumindest zu Beginn – Symbol der Subversion der herrschenden Ordnung und der gesellschaftlichen Vision des Rudels ist und als »Ort der Begegnung und des Austauschs« verstanden wird, als »eine antikapitalistische Untergrundkolchose« und als »Stützpunkt der Aguerilla«.²³ Durch die Figur des Hirten, der deutlich sakrale Züge trägt, und seine Jünger – das Rudel – erhält dieser Raum eine fast religiöse Implikation, die an Arnold van Genneps »Schwellenphase« und an Victor Turners »Communitas«²⁴ erinnert. Definiert van Gennep die Schwellenphase als einen Bereich, »der wenig oder keine Merkmale des vergangenen oder zukünftigen Zustands aufweist«,²⁵ spricht Turner in diesem Zusammenhang von einem Schwellenzustand, in dem sich eine »Gemeinschaft Gleicher«²⁶ entwickelt, die sich zwar vom Bereich des Alltagslebens unterscheidet, jedoch bald selbst Strukturen und Ordnungen entwickelt. Beides trifft auf das Rudel zu, das sich einerseits in einer fast zeremoniellen Weise von allem, was außerhalb liegt, abgrenzt und andererseits festen Regeln und Strukturen folgt. Der klaren Grenzziehung

21 Ebd.

22 Seiler: *Stern 111*, S. 256, 65, 322.

23 Ebd., S. 71.

24 Turner: *Struktur und Anti-Struktur*, S. 96.

25 Ebd., S. 94.

26 Ebd.

zum Außen entspricht auch die räumliche Trennung. Die Assel gleicht einer Höhle, sie ist über eine Treppe erreichbar, die in die Tiefe führt, und man kann sie nur mit einer Parole betreten, so dass die Mitglieder buchstäblich *bei sich* sind und *unter sich* bleiben. Die Kellerräume der Assel stehen zwar für Subversion, andererseits sind sie aber auch das Fundament des Alten, das eigentlich untergraben werden soll, von dem sich das Neue jedoch nicht wirklich lösen kann. Inszeniert wird dieser Raum mit Hilfe von maritimen Metaphern, die Assel wird als U-Boot oder Arche bezeichnet, wodurch auf die Abgrenzung zu einer festen Ordnung und einen neuen Anfang hingewiesen wird. Das Rudel wird mit einer Gruppe von Schiffbrüchigen verglichen, wodurch auf das Scheitern hingewiesen wird, denn dieser Raum ist kein wirkliches Dazwischen, in dem durch *Begegnung* etwas geschieht, sondern ein Raum, in dem man *unter sich* bleibt und der sich nach außen hermetisch abgrenzt, was bereits im ersten Kapitel des Romans vorweggenommen wird:

Die meisten Schiffbrüchigen scheitern erst nach ihrer Heimkehr – das war das Traurige an diesen Geschichten. Die Heimkehrer fanden nicht mehr zurück ins Festlandleben. All die Klippen, Stürme, Jahre – die ganze Einsamkeit, die, wie sich herausstellen sollte, im Grunde das Beste gewesen war. Oft vertrugen sie das Festlandessen nicht oder starben an ihrem überlangen Haar, das sie auf Jahrmärkten vorführen mussten, um Geld zu verdienen, und dann, eines Nachts, im Schlaf, legte es sich wie eine Schlinge um ihren Hals...²⁷

Was auf den ersten Blick als Übergangsraum, als Schwelle oder liminale Zone erscheint, ist eine nach festen Regeln funktionierende Ordnung – und dass, obwohl die Anarchie zum Prinzip erhoben wird und man sich deziert gegen bestehende Ordnungen mit ihren Gesetzen und Vorschriften ausspricht. Obwohl die Mitglieder keine neuen Hierarchien wollen, wird, worauf insbesondere die Verwendung militärischer Metaphern und eine bürokratisch anmutende Sprache verweisen, eine neue Ordnung etabliert:

Mit der Geste eines Generals, der dazu anhebt, seine Getreuen in den Schlachtplan einzuweihen, hatte der Hirte auf Irinas Küchentisch ein Stück Tapete ausgerollt, auf deren Rückseite er Punkt für Punkt sein Vorhaben skizzierte. Für ihn war die Assel wahlweise ein Unterstand, ein Stützpunkt oder ein U-Boot. [...] Es ging ihm um ›Fluchtwege im Kampf‹ und um den Kampf selbst, die ›Schlacht um Berlin‹ und seine preisgegebenen Häuser.²⁸

Auffallend ist, dass der Hirte dabei einem festen Plan folgt, ›es geht ihm um etwas‹, was jedoch in einem Widerspruch zu dem steht, was die Metapher der Schwelle und der Begriff der Liminalität eigentlich implizieren, nämlich die Abkehr von der Vorstellung einer ausschließlichen und alles umschließenden Norm, die im Voraus festlegt, was sein wird. Die Ordnung

27 Seiler: *Stern 111*, S. 9f.

28 Ebd., S. 123f.

der Anarchie, die hier entsteht, basiert trotz allem auf einem klaren und durchdachten Regelsystem, und obwohl das Rudel die Grenzen der alten gesellschaftspolitischen Ordnung überschreitet, bleibt es doch in ihr gefangen. Dieser Zwischenraum birgt in sich zwar prinzipiell ein auflösendes Potenzial, er könnte »eine Zone fließender Bedeutungen, Zugehörigkeiten und Identitäten, in der gesellschaftliche Strukturschemata nicht mehr greifen, vielmehr auflösende Kräfte am Werk sind«²⁹ sein, doch er wird auf den Fundamenten der alten Ordnung etabliert. Insofern ergibt sich hier die Frage, ob in einem solchen Dazwischen tatsächlich neue Denkweisen entstehen, oder ob der solchen Transitionsprozessen eigene Überschuss nicht doch wieder modellhaft verfestigt wird. Ist das der Fall, »stehen sich kollektive Entitäten mehr oder weniger monolithisch gegenüber und sind durch eine glatte Unterscheidung klar voneinander getrennt«.³⁰ Genau das trifft auf das Rudel zu, dessen gesellschaftliche Umwertung sich innerhalb der Dichotomie von Eigen- und Fremdgruppe vollzieht, wobei alle Andersdenkenden abgewertet und ausgeschlossen werden. Nur in der Abgrenzung zum gesellschaftspolitisch Anderen im weitesten Sinne kann sich also die »neue« Ordnung der Anarchie konstituieren, die sich in Bezug auf Machtdemonstration, Selbstdarstellung und Eigennutz in keiner Weise von jenen Ordnungen unterscheidet, die sie zu überwinden versucht bzw. denen sie etwas anderes entgegensetzen möchte. Scheint die Assel zu Beginn tatsächlich als utopischer Zwischenraum angelegt, in dem sich antidiktatorische und antikapitalistische gesellschaftliche Entwürfe etablieren könnten, hält sie genau an diesen Prinzipien fest. Damit ist sie ein gescheitertes Projekt, ein Dazwischen, das im eigentlichen Sinne keines ist, ein Übergang, der in nichts Neues führt. Das Militante, das dem Umfeld der Assel anhaftet und Ausdruck einer alten Zeit ist, verbindet sich mit kapitalistischen Strategien, die auf Profit und nicht auf den Menschen ausgerichtet sind. So wird die Assel allmählich zu einem lukrativen *Szenelokal*, die Hausbesitzer werden Teil dieser *Szene*, die deutsche Teilung, deren Symbol die Berliner Mauer ist, wird banalisiert und an Touristen verscherbelt, und die Assel wird zunehmend Schauplatz von Alkohol- und Gewaltexzessen als Ausdruck von Desillusionierung und dem Bewusstsein einer gescheiterten Utopie. Das Dazwischen, das sich hier auftut, ist nichts weiter als eine »relative Übergangszone innerhalb eines umfassenden Ganzen«³¹ und unterliegt insofern einem traditionellen Ordnungsdenken, das auf In- und Exklusion

29 Koschorke: *Wahrheit und Erfindung*, S. 115.

30 Ebd., S. 117.

31 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 18.

und bekannten Dichotomien beruht und eben keinen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel nach sich zieht. Hier entsteht nichts Neues, da es nicht wirklich zu einer *Begegnung* kommt, die auf einem responsiven Umgang mit dem anderen basieren würde, d.h. in der Fremdes und Eigenes aufeinandertreffen und aufeinander reagieren. Gerade dieses Aufeinandertreffen birgt das Potenzial von Neubildungen in sich, da durch das Eingehen auf den jeweils anderen etwas Gemeinsames entsteht, das von dem, was bereits existiert, abweicht. In Bezug auf das Rudel ist die Suche nach alternativen Möglichkeiten zwar angelegt, doch es ist im Prinzip keine Suche, da die Ziele, das zu Findende, im Vorhinein festgelegt sind. Zu diesen Zielen gehört auch, dass alles, was anders ist, ausgeschlossen wird.

3.2. Übergang als Transit – über die Grenze: Inge und Walter Bischoff

Carls Eltern verlassen die DDR kurz nach der Grenzöffnung, um sich im Westen eine neue Existenz aufzubauen. Ihr Ziel ist Kalifornien, wohin sie – ihrem Lebenstraum folgend – schließlich umsiedeln. Ihre »Flucht«³² führt sie über Westdeutschland, wo sie sich die nötigen Mittel für ihren Umzug erarbeiten. Auch sie befinden sich also in einem Übergang, dessen Anfang ebenfalls ein Aufbruch markiert, in dem sie aber durch Erfahrungen der Ausgrenzung und Stigmatisierung eine Destabilisierung ihrer Persönlichkeit erleben. Befindet sich das Rudel *bei sich* und agiert aus diesem Zeit-Raum als eigentlich geschlossene Entität, die andere ausschließt, erfahren Carls Eltern einen solchen Ausschluss in dem Moment, als sie ihre Heimat verlassen und die Grenze passieren. Fortan werden sie auf das reduziert, als was sie in Erscheinung treten, als Übersiedler, Flüchtlinge, Ostdeutsche, was sich als »lähmendes Gefühl« manifestiert, »unterlegen zu sein, schwach und wertlos«.³³ Dieser Übergang ist von klassischen Übergangsräumen wie Notaufnahmelager, Bahnhof, Wartesaal markiert, in denen sich die Identität der Figuren aufzulösen scheint und entwertet wird wie ihr Personalausweis. Die sich im Text nicht auflösende Dichotomie zwischen Ost und West und das Überlegenheitsgefühl des Westens lösen bei Carls Vater das Gefühl der Unterlegenheit aus, er erfährt Abwertung und Erniedrigung. Was den Eltern in diesem Dazwischen widerfährt, ist im Prinzip eine Raumschrumpfung, wie sie für Fluchtgeschichten symptomatisch zu sein scheint.³⁴ In diesem

32 Seiler: *Stern 111*, S. 19.

33 Ebd., S. 164.

34 Vgl. Leskovec: *Der Status von Flüchtlingen*.

Zusammenhang spricht Waldenfels von »Ort ohne Raum«³⁵, wobei das Ich auf ein Hier und Jetzt, also auf einen einzigen Ort und auf einen einzigen Zeitpunkt, reduziert wird und der Raum, der diesen Ort in der Regel umgibt, als Faktor der Zugehörigkeit abhandenkommt. In dieser Hinsicht ist der Raum, in dem sich die Eltern befinden, kein Dazwischen im eigentlichen Sinne, denn dieser Raum ist weder ein Raum des Aushandelns noch der Begegnung, wodurch neue Sicht- und Handlungsweisen entstehen könnten. Die Begegnung mit den Westdeutschen wird als negative Erfahrung des Ausschlusses und der Abwertung beschrieben, die einzig positiven Erfahrungen machen die Eltern mit anderen Zugereisten, die »bereit sind, die Wärme zu geben, die ihnen fehlt«.³⁶

Der Grund für den Weggang der Eltern ist die Erfüllung ihres Lebensraumes, ein Leben in Amerika und die Erfahrung der damit verbundenen Freiheit, die im Roman mit dem Topos des Rock 'n' Rolls verbunden wird. Auf einem Konzert von Bill Haley in den späten 1950er Jahren haben Inge und Walter den Musiker persönlich kennengelernt, der von Walters Akkordeonspiel fasziniert ist und ihn nach Amerika einlädt. Allerdings zerstört der Mauerbau diesen Traum, den sich die Eltern nach dem Mauerfall zu erfüllen hoffen. Für Carl sieht es so aus, als wollten die Eltern zurück »ins Unbehauste«, um »sich darauf zu besinnen, wer sie einmal gewesen waren und was sie gewollt hatten«.³⁷ Der Übergang von einem Land – einer Ordnung – in ein anderes ist ein Transitraum, ein Durchgang, in dem sich nicht wirklich etwas verändert. Die Eltern erreichen ihr Ziel, eine vermeintliche Freiheit, doch sie erfahren keine wirkliche Veränderung in einem existenziellen Sinne, im Prinzip bleibt alles beim Alten, insofern als sie erneut Teil eines Systems werden, in das sie sich einordnen müssen, und dessen vielbesungene Freiheit eher fragwürdig scheint:

Das Fahren hatte etwas angenehm Eintöniges, Verantwortungsloses. Der sogenannte Freeway – man fädelt sich ein und wurde Teil von etwas. Man fuhr hier einfach lange geradeaus, bog ab und fuhr wieder lange geradeaus, ohne dass sich draußen irgendetwas zu verändern schien. Überall dieselbe triste Einstöckigkeit, Flachbauten, Bungalows mit vergitterten Eingangstüren, Reklame, Kinos, Parks und Supermärkte und ein paar graue, heruntergekommene Palmen; dazwischen das Flimmern, die Hitze, die alles ineinanderfließen ließ und unbegreiflich machte.³⁸

Auch hier stellt sich die Frage nach der Qualität eines solchen Dazwischen. Der Raum des Dazwischen beansprucht eine »eigene, existentiell erfahrbare

35 Waldenfels: *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen*, S. 47 (Hervorhebung im Original).

36 Seiler: *Stern 111*, S. 342.

37 Ebd., S. 340.

38 Ebd., S. 486f.

Wirklichkeit«,³⁹ was bedeuten würde, dass durch die Überschreitung der Schwelle eine neue Wirklichkeit entsteht, die Dinge auf eine andere Art erfahrbar macht. Bei Carls Eltern ist das nur bedingt der Fall, denn ihr Aufenthalt im Übergang gleicht eher einem passiven Warten, an dessen Ende ein klar definiertes Ziel steht. Sie lassen sich durch nichts von ihrem Ziel abbringen und sind gerade nicht offen für Veränderungen. So haben die Destabilisierung ihrer Persönlichkeit und die Fremdheitserfahrungen, denen sie ausgesetzt sind, eigentlich keine weitreichenden Folgen, sondern werden ausgehalten als Tribut, den man dem Ziel zollt. Die Grenze, die sie überschreiten, ist die konkrete Landesgrenze, doch sie verbleiben in einem Raum persönlicher Möglichkeiten und machen im Prinzip keine Erfahrung, die ihre Ansichten, ihren Lebensweg, ihre Handlungen beeinflussen würden. So verfestigt sich dieser Übergang zu einem Standort und die Eltern suchen nur das, was sie schon kennen. Hier entsteht nichts Neues, es gibt keine wirkliche Interaktion und auch keine Fremderfahrung im Sinne einer existentiellen Erfahrung, die die Figuren oder ihre Realität wesentlich verändern würden. Darauf verweist auch die Ankündigung der Eltern, dass sie möglicherweise nach Gera zurückkehren werden.

3.3. Auf dem Weg ins Dazwischen: Carl Bischoff

Als einzige der Romanfiguren erreicht der Protagonist Carl tatsächlich ein Dazwischen bzw. überschreitet schließlich als einziger eine Schwelle, wie sie Waldenfels definiert:

Die Schwelle bildet einen Zwischenort, eine Zwischenzeit und einen Zwischenzustand; sie gehört selbst weder auf diese noch auf jene Seite. Das identifizierende Denken ist versucht, das Zwischen als Etwas oder als Jemand zu denken, das sich als Mittelglied zwischen zwei Instanzen befindet. Doch damit wäre der Übergang stillgelegt. Im Gegensatz dazu ist das fungierende Zwischen selbst der Übergang von Diesseits nach Jenseits, vom Soeben zum Sogleich, von einer Qualität zur anderen.⁴⁰

Der Weg in ein poetisches Dasein, den Carl sucht, könnte als Weg in dieses Dazwischen verstanden werden, in dem ein neues Denken entsteht, das Dichotomien überschreitet und aus der Begegnung mit dem anderen im weitesten Sinne neue Möglichkeiten der Weltbegegnung und -erfahrung eröffnet. Carl befindet sich auf diesem Weg, der bereits narratologisch angelegt ist. Seine Entwicklung vollzieht sich im Erfahrungsfeld der anderen Figuren, die er beobachtet und auf die er reagiert. Seine Position ist von

39 Saeverin: *Zum Begriff der Schwelle*, S. 10.

40 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 21.

Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit gekennzeichnet und aus dieser Zwischenposition heraus findet er schließlich seinen eigenen Ort. »Ich gehörte dazu und konnte trotzdem allein und für mich sein – ein idealer Zustand [...].«⁴¹ Dieser Ort ist ein Dazwischen, das Carl erreicht, indem er eine Schwelle überschreitet, die er überschreiten *mus*s. Bei Waldenfels heißt es dazu: »Das fremde Pathos, das *auf uns* zukommt, und die eigene Antwort, die *von uns* ausgeht, stoßen aufeinander, ohne sich zu einem Erfahrungsstrom zu vereinen. Schwellen fungieren als Stromschnellen und lösen Wirbel aus, so dass die Erfahrung innehält und sich zerteilt.«⁴² Dieses Dazwischen unterscheidet sich von den beiden oben beschriebenen Zwischenräumen in mehrfacher Hinsicht: Erstens ist Carls Aufbruch kein willentlicher Akt, sondern eine Reaktion auf ein pathisches Ereignis – nämlich den Weggang der Eltern und den Zusammenbruch des Systems. Zweitens ist Carls Aufbruch nicht zielgerichtet, er hat nur eine vage Vorstellung davon, was er sucht (ein poetisches Dasein). Drittens erfährt Carl in diesem Dazwischen eine Veränderung, die auch seine Vorstellung von einem poetischen Dasein umfasst, wodurch er eine neue Seinsqualität und eine neue Qualität als Dichter erreicht, worauf nun näher eingegangen werden soll.

Der Roman beginnt mit einer Szene am Leipziger Hauptbahnhof. Carl wirkt verloren, orientierungslos und überfordert von der Wucht, mit der ihm die Außenwelt entgegentritt, weswegen er sich augenblicklich in eine eigene Welt zurückzieht, in der sich Realität und Vorstellung ineinander schieben. In der durch den Fall der Mauer ausgelösten Hysterie wirkt er wie ein Außenseiter, wie jemand, »der nicht weiß, wohin die Reise geht.«⁴³ Diese Ziel- und Orientierungslosigkeit erfüllt ihn mit Scham, mit einem für ihn symptomatischen Gefühl der Minderwertigkeit als Resultat der Erkenntnis, dass er im ›normalen‹ Leben nicht funktioniert und, worauf das Motto des Romans hinweist, in seinem Leben noch »nichts geschehen« ist.⁴⁴ Der Zusammenbruch der alten Ordnung trifft ihn – im Unterschied zu seinen Eltern und dem Rudel – völlig unversehrt und unvorbereitet und mit einer Wucht, die zu einer völligen Orientierungslosigkeit führt. »Es war die Wucht des Unbegreiflichen, die ihm die Sprache verschlug und alles in den Schatten stellte.«⁴⁵ Mit dem Weggang der Eltern und dem Zusammenbruch des Sozialismus wird ihm der sichere Boden entzogen, gleichzeitig ist es der Beginn

41 Seiler: *Stern 111*, S. 513.

42 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 21 (Hervorhebung im Original).

43 Seiler: *Stern 111*, S. 12.

44 Das Motto stammt aus Rilkes Roman *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* und lautet: »Ich bin achtundzwanzig, und es ist so gut wie nichts geschehen.«

45 Seiler: *Stern 111*, S. 19.

einer Fremd- bzw. Schwellenerfahrung, in der er sich positionieren *muss*, wenn er nicht in dem Zustand der Entfremdung verharren will, in dem er sich nach dem Weggang der Eltern in deren Wohnung befindet: Alles scheint sich aufzulösen, Vergangenheit und Gegenwart, Traum und Realität schieben sich in einem Maße ineinander, dass Carl den Sinn für die Realität verliert und sich wie ein scheues Tier vor der Außenwelt versteckt. Zuflucht sucht er bei seinen Gedichten, der Sprache und der Welt der Dinge, die sich zu verselbstständigen scheint und ihm eine »andere Welt«⁴⁶ eröffnet. Poesie ist für ihn etwas, das jenseits der Realität und von dieser abgeschnitten existiert und »nichts mit dem eigenen (belanglosen) Leben zu tun«⁴⁷ hat. Für Carl existiert also eine klare Grenzziehung zwischen »dem Ordentlichen und dem Außerordentlichen«,⁴⁸ wodurch er sich deutlich innerhalb eines Ordnungsdenkens bewegt, das von Motiven wie dem Dazwischen oder der Schwelle eigentlich unterlaufen werden sollte. Ausschlaggebend ist jedoch, dass Carl diese Schwellenerfahrung nicht ignoriert, sondern darauf reagiert, und zwar, indem er auf das antwortet, was sich ihm aufdrängt, ihn verunsichert und zum Aufbruch ins Unbekannte zwingt. So verharrt er nicht in der Passivität, sondern macht sich – wenn auch völlig planlos – auf den Weg, um einen neuen Platz in der Welt zu suchen, der er im Unterschied zu den anderen Romanfiguren vorbehaltlos und offen entgegtritt. Er reagiert spontan, existentiell: »Es war, als würde sich die Welt in einem äußerst sensiblen, schwebenden Zustand befinden, als hätte man gerade begonnen zu existieren, dachte Carl.«⁴⁹ Aus diesem Getroffensein heraus wird Carl aktiv, nicht aus eigenem Willen, denn das väterliche Credo – man »sollte vorher wissen, was man will«⁵⁰ – trifft auf Carl gerade nicht zu. Sein Aufbruch nach Berlin gleicht tatsächlich einer Antwort auf das, was der Weggang seiner Eltern in ihm auslöst:

Sicher, nichts liegt näher, als zu behaupten, das alles sei der Stimmung dieser Tage geschuldet gewesen, der Hypnose des Aufbruchs. Aber in diesem Augenblick, in dieser letzten Minute am Schreibtisch, in der Wohnung seiner Eltern, die ihn mehr oder weniger gezwungen hatten, sie auszusetzen auf einer fremden feuchten Wiese [...], um dann spurlos zu verschwinden, war es anders. Es war ihre seltsam fremde, einschneidende und, wie sollte er es sagen, opferbereite Handlungsweise (jetzt empfand es Carl so), die eine neue Wahrhaftigkeit von ihm verlangte.⁵¹

Gefühle der eigenen Minderwertigkeit, der Fremdheit und Ausgeschlossenheit begleiten ihn auch bei seiner Ankunft in Berlin. Diese Gefühle legen

46 Ebd., S. 35.

47 Ebd.

48 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 15.

49 Seiler: *Stern 111*, S. 45.

50 Ebd., S. 38.

51 Ebd., S. 48.

sich allmählich, je mehr Carl Teil des Rudels wird, das ihm das Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt. Doch seine anfängliche Euphorie weicht einer Distanz, die ihm seine Position als Beobachter ermöglicht und aus der heraus er das Rudel eher kritisch betrachtet.

Diese Distanz und das damit verbundene Gefühl der Nichtzugehörigkeit ergeben sich m.E. aus der Tatsache, dass Carl als Maurer auch zur Arbeiterklasse gehört und das wirre »Gerede über Arbeit und Leben im sogenannten Untergrund«⁵² in seiner Substanzlosigkeit aus der Sicht der Arbeiter betrachtet. Dass er den Wert der Arbeit und die damit verbundene Würde kennt und wahrnimmt, unterscheidet Carl von den anderen Mitgliedern des Rudels. Für diese sind die Arbeiter lediglich Programm (die Arbeiter-Guerilla, das Arbeitercafé), wirklich erreichen können sie sie nicht. Es gibt keine wirkliche *Begegnung* zwischen den Arbeitern und dem Rudel, dem es lediglich darum geht, gesellschaftspolitische Ansichten durchzusetzen – und zwar ohne, dass die davon Betroffenen daran beteiligt wären. So entsteht eine Kluft zwischen dem Rudel und den Arbeitern, und Carl befindet sich dazwischen, kennt den Effekt der Arbeit, »die einen Rausch, eine Art Glücksgefühl«⁵³ vermittelt, Solidarität und Gleichheit impliziert; andererseits ist er aber auch ausgeschlossen, weil er aufgrund seiner Tätigkeit in der Assel und als Dichter eben nicht mehr dazugehört und die Verachtung der Arbeiter spürt. Carl fungiert aus dieser Zwischenposition heraus nicht etwa als Vermittler, sondern er beobachtet »in Form eines *Dritten* [...], das nicht vermittelt, das keine Sinnklammern und Regelstrukturen bereitstellt, sondern lediglich dazwischentritt, interveniert oder als Platzhalter fungiert.«⁵⁴ Nur dadurch bekommen beide Seiten eine Stimme und werden sichtbar. In Carls Vorstellung von einer freien, selbstbewussten und solidarischen Gesellschaft von Arbeitern verbinden sich die ursprünglichen Ideen des Rudels mit den Bedürfnissen der Arbeiter:

Nur diesem Bergbruder, schrieb Carl, sei es gelungen, die Vision einer eigenen, östlichen Zukunft aufleuchten zu lassen, ein brüderliches Kumpeltum, reich und frei und tolerant, ein thüringisch-sächsisches Erzogtum, getragen vom Stolz seiner Bewohner. Carl setzte ab, sein Handgelenk war locker und warm. Für einen Moment hatte er vergessen, dass die Geschichte erfunden war, er hatte sich mitreißen lassen.⁵⁵

In Carls Schreiben wird die literarische Fiktion selbst zum Dazwischen, in dem neue Sichtweisen entstehen und artikuliert werden, die über das

52 Ebd., S. 151.

53 Ebd., S. 147.

54 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 22 (Hervorhebung im Original).

55 Seiler: *Stern 111*, S. 147.

bereits vorhandene hinausgehen. Diese Sichtweise gehört weder zur Seite der Arbeiter noch zur Seite der Hausbesetzer, die beide in ihren Vorstellungen von sich und dem jeweils anderen verharren. Bleiben die Arbeiter unzugänglich und misstrauisch, verlieren sich die Ambitionen der Hausbesetzerszene zunehmend in leeren Posen, mit denen sie ihr Anderssein inszenieren, die letztendlich aber ihre arrogante Kleinbürgerlichkeit und das Bestreben entlarven, ihre eigene Sicht- und Lebensweise als die einzig richtige zu etablieren, was so gar nicht der ursprünglichen Idee des Hirten entspricht, der von einer solidarischen Gemeinschaft geträumt hatte, in der man sich hilfreich zur Seite steht. Carls Position im Dazwischen ist eine Möglichkeit, beide Positionen wahrzunehmen und zu benennen und auf beide zu antworten, was m.E. auch sein »poetisches Dasein« kennzeichnet, das von der Verbindung von Arbeit und Kunst charakterisiert ist, von Demut gegenüber dem Material, mit dem er arbeitet. Sprache ist dabei sowohl Material als auch Mittel, der Dingwelt zum Ausdruck zu verhelfen, sie sichtbar zu machen – und zwar Dimensionen an ihr, die dem normierten Blick entgehen. Ort dieses Dazwischen wird seine Wohnung, ein »Raum voller Abwesenheit«,⁵⁶ die tatsächlich ein Dazwischen in dem Sinne ist, als sie in Spannung zum Raum des Normierten steht – auch zu einem normierten Sehen. Mittelpunkt der Wohnung bildet eine Werkbank, die den konkreten Bezug zu Carls Arbeit herstellt – sowohl zu seiner Arbeit als Maurer, als auch zu seiner Arbeit als Dichter, die er als Handwerk begreift. Die Werkbank – »Die Bank zum Werk« – steht für seinen Weg in ein poetisches Dasein, das weniger sein Ziel, als »sein Leben« ist,⁵⁷ und das nicht einfach da ist, sondern erarbeitet werden muss.

Als Dichter befindet sich Carl auf der Schwelle zwischen der konkreten Welt der Dinge, die er beobachtet, und einem Raum, der diese Welt überschreitet, zwischen konkreter Wirklichkeit und einem poetischen Dasein:

Er hatte sich dem Rudel angeschlossen, aber er lief nur mit, wie ein Jungtier, ganz hinten, mit halb gesenktem Kopf, vertieft in Verse und Gedanken. Und oft war das kein Denken – nur ein Wiederkäuen von Worten, die kleine, magische Melodien enthielten, um die sich alles drehte in seiner Welt. Eine Welt, in der nichts wichtiger war als das kommende Gedicht.⁵⁸

Auch seine Arbeit an der Sprache verbindet die konkrete Welt der Dinge mit der Arbeit an der Materialität der Sprache, wobei ihn aber nicht die Realität interessiert, sondern der Klang der Sprache und die Suche nach einem

56 Ebd., S. 86.

57 Ebd., S. 82, 83.

58 Ebd., S. 218.

Ausdruck für die Sprache der Dinge, in der sich für Carl eine andere Welt offenbart. Dieser kann er sich aber nur nähern, indem er das konkrete Ding, die Erscheinungsform der Dinge, mit der Materialität der Sprache verbindet, wodurch ein Raum entsteht, in dem sich das Erscheinende transformiert und »zu einer Erfahrung der Grenzen der Bestimmbarkeit«⁵⁹ wird. Dieser Moment der ästhetischen Erfahrung ist ein Dazwischen, weil Carl hier auf das Rauschen, auf die Eigensprache der Dinge reagiert. Dadurch wird die ›Wirklichkeit‹ überschritten, denn sie wird mit einer Sprache neu benannt, die nicht als bloße Abweichung von der Alltagssprache zu verstehen ist, sondern als sprachliches Erzeugnis, das seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Dadurch entsteht eine andere, die sichtbare Welt überschreitende Welt, die aber nicht als von der sichtbaren Welt unabhängige zu verstehen ist, sondern aus der Begegnung von Ding und der Erfahrung des Betrachters erst entsteht, was nun kurz an einem Beispiel illustriert werden soll. Zu Beginn des Romans befindet sich Carl allein in der elterlichen Wohnung in Gera, bewegt sich durch seine Erinnerungen, die oftmals realer erscheinen als die Wirklichkeit, wodurch in den Text eine zusätzliche Ebene eingeschoben wird, auf der beschrieben wird, was eigentlich nicht da ist. Auf sprachlicher Ebene korreliert dieser Verdichtung eine Sprache, die, indem sie auf die Realität bezogen bleibt und gleichzeitig von ihr abweicht, neue Sichtweisen eröffnet. »Als Schreibunterlage war der Teppich zu weich, ab und zu stach die Spitze eines Bleistifts durch – winzige Löcher im Papier. ›Atemlöcher‹, flüsterte Carl das Kind, das die ganze Zeit neben ihm auf dem Boden hockte, ›Atemlöcher für deine Gedichte.«⁶⁰ Diese Metapher entsteht aus der Wahrnehmung der konkreten Löcher im Papier, verweist aber gleichzeitig auf jene andere Welt, in der Carl als Dichter zuhause ist. Auf der Grundlage der vorhandenen Ordnung entsteht so durch die Metapher als poetische Abweichung eine über diese Ordnung hinausgehende Ordnung, die andere Möglichkeiten des Sehens und Sprechens impliziert, »ein neues Sein in unserer Sprache«,⁶¹ das der Begegnung im Dazwischen geschuldet ist.

Dabei entscheidet sich Carl nicht für seine eigene Sprache, er entscheidet sich nicht einmal dafür, Dichter zu sein, eine Berufung, die ihm selbst oftmals absurd vorkommt und derer er sich schämt. Doch das Dichten scheint eine Antwort zu sein auf das, was sich ihm aufdrängt, und er gibt sich dem Erscheinen der Dinge und dem Klang der Sprache hin, *muss* auf sie reagieren, weil sie unausweichlich sind:

59 Seel: *Ästhetik des Erscheinens*, S. 227.

60 Seiler: *Stern 111*, S. 35.

61 Ricoeur: *Die lebendige Metapher*, S. 208.

Es war die Sprache, die ihn **gefangen** hielt [...]. Eine nicht näher definierbare Macht hatte ein Kind in die Tiefe des Brunnens gestürzt, **aber nun stieg es langsam wieder empor, kam näher, wurde größer, übermächtig**. [...] Das war absurd, vollkommener Unsinn, wenn man es genauer bedachte, aber **er kam einfach nicht los davon**. Er **musste** in den Brunnen sprechen, als wären die Worte und ihr Klang für immer verloren, wenn er nicht an ihnen festhielt, so lange, bis er es geschafft haben würde: das absolute Gedicht.⁶²

In diesen Momenten einer ästhetischen Erfahrung ist Carl kein autonomes Subjekt, er fungiert vielmehr als eine Art Medium, über das sich »die Atmung der Dinge«⁶³ in Sprache transferiert. Diese Sprache folgt keiner Eingebung oder Inspiration, sondern entsteht durch ein Hören auf die Dinge und die Sprache selbst, wobei Carl versucht, »das Denken auszuschalten.«⁶⁴ Er kommt zu seiner eigenen Sprache, indem er sich den »Phänomenen um ihrer selbst willen zuwendet«,⁶⁵ wodurch die Wirklichkeit *vorbehaltlos* wahrgenommen wird, ohne dass ihr ein bereits existierender Sinn zugeschrieben würde, worin der ethische Aspekt einer solchen Wahrnehmung zu sehen ist, die sich von allen teleologischen Orientierungen löst. Aus diesen Momenten des Innehaltens kann theoretisch ein alternativer Umgang mit Welt im weitesten Sinne entstehen: Ein Sich-Einlassen ohne vorheriges Urteilen, wobei der Andere zunächst einmal erscheinen darf, ohne sofort beurteilt und festgeschrieben zu werden:

Es war seltsam, nur so dazustehen und das eigene Haus anzusehen. Es hatte fast etwas Verbotenes, mindestens Unerwünschtes, es war ein Verstoß, eine Misstrauenserklärung. Das Haus wurde fremd dabei, und man selbst wurde auch fremd, und nach einer Weile war nur noch schwer zu glauben, dass man dort wohnte. Und wenn man dann nicht bald aufhörte damit, konnte man kaum noch zurück und musste sich losreißen, seiner Wege gehen (wie man so sagt) und die Fremdheit schnell wieder vergessen, die bei jeder genaueren, wirklich aufmerksamen Betrachtung fühlbar wurde und unweigerlich die Oberhand gewann – die Fremdheit zwischen allem und einem selbst. Es ist wirklich schwer, die Dinge zu sehen, die man anschaut, dachte Carl.⁶⁶

Dieses Dazwischen, das neue Sichtweisen erst möglich macht, indem es etablierte Sichtweisen aufricht, ist das von Carl angestrebte poetische Dasein, ein Zustand, der eine generelle Haltung gegenüber der Welt impliziert, eine »dynamische Anschauung der Wirklichkeit«,⁶⁷ die eben jenem identifizierenden Denken widerspricht, das Waldenfels durch ein Schwellendenken ersetzen möchte. Das Dazwischen, in dem sich Carl als Dichter aufhält, liegt

62 Seiler: *Stern 111*, S. 103f. (Hervorhebungen A. L.).

63 Ebd., S. 183.

64 Ebd., S. 231.

65 Seel: *Ästhetik des Erscheinens*, S. 228.

66 Seiler: *Stern 111*, S. 281f.

67 Ricoeur: *Die lebendige Metapher*, S. 275.

dort, »wo auf Fremdes eingegangen wird, wo etwas auf uns eindringt, auf uns zukommt und wir darauf antworten«. ⁶⁸

Diese Responsivität der Welt gegenüber könnte eine Art sein, der Umwelt zu begegnen, was sich an Carls Beziehung zu Effi nachvollziehen lässt, die gerade nicht auf dieser Art der Weltbegegnung beruht. Effi fungiert zunächst als Projektionsfläche – er liebt ein Bild von ihr, das mit Effi nur wenig zu tun hat. Gerade das ist der Grund für das Ende der Beziehung und Carl erkennt, dass er sie eigentlich nicht wirklich liebt. Was ihm als Dichter gelingt – die intensionslose Hingabe an die sichtbare Welt –, gelingt ihm in der Beziehung zu Effi gerade nicht: »Er hatte sie schon immer missbraucht für seine Zwecke: Er hatte aus Effi Valeska gemacht. Er hatte sie umgeschrieben und damit vertrieben. Ins Reich der Literatur. Effi – eine Fiktion. Carl musste jetzt erkennen, dass sie das von Anfang an für ihn gewesen war: im Folienzimmer, im Body, als Zauberin, als Künstlerin, im Bett.« ⁶⁹ Ihre Beziehung wächst nicht aus einem Dazwischen, in dem beide ihre gewohnten Sichtweisen überwinden könnten. Letztendlich bleiben beide allein, weil sie etwas erzwingen wollen, was der andere nicht ist, und weil sie sich nicht wirklich aufeinander einlassen. Doch gerade dieses Sich-Einlassen, das Carl als Dichter gelingt, ist eine Möglichkeit der Weltbegegnung, wobei der Fokus auf der *Begegnung* liegt und darauf, was aus dieser Begegnung hervorgeht, nicht darauf, wie man die jeweils andere Seite gewohnt ist wahrzunehmen.

4. Schlussbetrachtungen

Seilers Roman endet mit einem Epilog, in dem Carl als Ich-Erzähler vom Ende dieser Übergangszeit erzählt. Deutlich wird, dass es kein Verharren in diesen Übergängen gibt. Die Figuren im Übergang können für Veränderung stehen, sie können aber auch – wie Hoffi – in der Marginalität enden. Carl steht für Veränderung, für eine andere Wahrnehmung und Stellung der Welt gegenüber, die nicht überwindbar ist und das auch nicht sein darf, weil sich sonst nichts ändert. Die Funktion des Übergangs, in dem sich Carl als Dichter befindet, ist nicht die Flucht vor der Wirklichkeit in eine poetische Gegenwelt, sondern das Sichtbarmachen von Möglichkeiten, die jenseits von etablierten Ordnungen, aber dennoch damit verbunden, vorhanden sind – alternative Möglichkeiten der Weltbegegnung, des Denkens und Handelns. Von dieser »Störfunktion« von Literatur geht eine »*Anomalisierung* aus, die

⁶⁸ Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 21.

⁶⁹ Seiler: *Stern 111*, S. 434.

die unvermeidlichen und unentbehrlichen Normalisierungsprozesse daran hindert, *eine* Ordnung in *die* Ordnung umzuwandeln.«⁷⁰

Carls Entwicklung ist der Weg in ein Dazwischen. Zu Beginn des Romans verschwindet Carl völlig in der Welt seiner Gedichte und der Sprache und versucht, die konkrete gesellschaftliche Wirklichkeit auszublenden. Er flüchtet in eine poetische Gegenwelt, in einen Irrationalismus, der genauso einseitig ist wie ein Rationalismus, der alles festzuschreiben versucht. Letztendlich führt solch ein Irrationalismus ins Chaos und weg von der Welt und ihren Herausforderungen, die jedoch wahrgenommen und sichtbar gemacht werden müssen, damit sie überhaupt angegangen werden können. Carl, der bisher verständlich geschriebene Texte ablehnte, sieht ein, dass die Vorstellung von einer rein poetischen, von der Wirklichkeit abgeschnittenen Welt ebenso absurd und kontraproduktiv ist wie eine gesellschaftliche Utopie, die letztendlich eine Kopfgeburt ist und eben gerade nicht aus einer wirklichen Begegnung mit den Menschen dieser Gesellschaft hervorgeht. Und so erkennt Carl, »dass die Welt um mich herum viel zu bedeuten hatte, sie war ein verrücktes Material, guter Stoff, und einen besseren würde es nicht geben.«⁷¹

Die Analyse des Romans in Bezug auf das Thema des Übergangs zeigt deutlich, dass sich die im Text beschriebenen Übergänge hinsichtlich ihrer Qualität voneinander unterscheiden. Geht es beim Rudel um einen Übergang, in dem bekannte Strukturen und Denkweisen reproduziert und Andersdenkende ausgeschlossen werden, handelt es sich bei Carls Eltern um einen Übergang im Sinne eines Transits, eines Durchgangs, in dem die Figuren eine momentane Destabilisierung ihrer Persönlichkeit erfahren, der aber kein responsiver Raum ist, in dem es zu einer wirklichen Begegnung mit dem Anderen kommen würde. Carls Weg in ein »poetisches Dasein« führt dagegen in ein Dazwischen, das ein Ort der Begegnung ist, des Innehaltens und der Verwandlung und das eine ständige Reflexion des eigenen und des jeweils anderen Weltbezugs verlangt. Insofern ist dieses Dazwischen zwar unbequem, aber ethisch im eigentlichen Sinne. Man könnte Waldenfels also zustimmen, der die ethische Funktion der Schwelle folgendermaßen definiert: »Unser Denken und Handeln hat seinen Ort auf der Schwelle zwischen Ordentlichem und Außerordentlichem, nicht diesseits und nicht jenseits. Dabei behalten Schwellen etwas Ambivalentes, sie können verlocken oder abschrecken. Sie sind wie Stolpersteine, die uns aus dem Tritt bringen, aber ungeahnte, fremdartige Erfahrungen wachrufen können.«⁷²

70 Waldenfels: *Vielstimmigkeit der Rede*, S. 168 (Hervorhebung im Original).

71 Seiler: *Stern 111*, S. 515.

72 Waldenfels: *Fremdheitsschwellen*, S. 27.

Literaturverzeichnis

- Bravi, Francesca: *Lutz Seiler: Stern 111*. »Jahrbuch für Internationale Germanistik«, Jg. LIII (2021), Heft 1, S. 203–212.
- Cranach, Xaver von: Weil die große Freiheit im Kopf ist. »Der Spiegel«, 28.3.2020. <<https://www.spiegel.de/kultur/literatur/stern-111-von-lutz-seiler-warum-ist-der-roman-der-bestseller-nummer-1-a-4976af4b-cd94-45a5-9f1d-3427fc2b16e5>> (Zugriff: 5.1.2023).
- Koschorke, Albrecht: *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt/M.: Fischer 2012.
- Leskovec, Andrea: *Der Status von Flüchtlingen in zwei deutschsprachigen Romanen aus der Perspektive des raumtheoretischen Ansatzes von Bernhard Waldenfels*. »Ars&Humanitas«, Jg. XIII (2019), Nr. 2, S. 89–101.
- Ricœur, Paul: *Die lebendige Metapher*. München: Fink 1986.
- Saeverin, Peter F.: *Zum Begriff der Schwelle. Philosophische Untersuchung von Übergängen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 2003.
- Saul, Nicholas; Möbus, Frank: *Zur Einführung: Schwelle – Metapher und Denkfigur*. In: *Schwellen. Germanistische Erkundungen einer Metapher*. Hgg. Nicholas Saul, Daniel Steuer, Frank Möbus, Birgit Illner. Würzburg: Königshausen & Neumann 1999, S. 9–15.
- Schröder, Christoph: *Existenzielle Veränderungen und Hoffnungen*. »Deutschlandfunk«, 22.3.2020. <https://www.deutschlandfunk.de/lutz-seiler-stern-111-existentielle-veraenderungen-und.700.de.html?dram:article_id=472704> (Zugriff: 5.1.2023).
- Seel, Martin: *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003.
- Seiler, Lutz: *Stern 111*. Berlin: Suhrkamp 2020.
- Stahl, Henriette; Korte, Hermann: *Einleitung*. In: *Gedichte schreiben in Zeiten der Umbrüche*. Hgg. Henriette Stahl, Hermann Korte. Leipzig: BiblionMedia 2016, S. 13–49.
- Steinfeld, Thomas: *Berliner Freiheit*. »Süddeutsche Zeitung«, 2.3.2020. <<https://www.sueddeutsche.de/kultur/lutz-seiler-stern-111-rezension-roman-1.4825584>> (Zugriff: 5.1.2023).
- Turner, Victor: *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt/M., New York: Campus 1989.
- Waldenfels, Bernhard: *Vielstimmigkeit der Rede*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999.
- Waldenfels, Bernhard: *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2009.
- Waldenfels, Bernhard: *Fremdheitsschwellen*. In: *Liminale Anthropologien. Zwischenzeiten, Schwellenphänomene, Zwischenräume in Literatur und Philosophie*. Hgg. Jochen Achilles, Roland Borgards, Brigitte Burrichter. Würzburg: Königshausen & Neumann 2012, S. 15–27.

Iva Barić | Sveučilište u Rijeci, Fakultet za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu, iva.baric@fthm.hr

Ana Keglević Blažević | Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, akeglevic@ffos.hr

Metaphorische Kollokationen mit den Substantiven ›Zahl‹ und ›Nummer‹ – eine korpusgestützte semantische Analyse

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit werden am Beispiel der metaphorischen Kollokationen mit den Basen ›Zahl‹ und ›Nummer‹ die bisher wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Analyse deutscher metaphorischer Kollokationen im Rahmen des METAKOL-Projektes geschildert.¹ Bei diesem Projekt handelt es sich um eine umfangreiche korpusgestützte Untersuchung von metaphorischen Kollokationen in vier Sprachen: Kroatisch, Deutsch, Englisch und Italienisch. Anhand einer einheitlichen Methode werden zu jeder dieser Sprachen Inventare metaphorischer Kollokationen erstellt, um diese danach weiteren

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, mittels einer korpusgestützten semantischen Analyse metaphorischer Kollokationen mit den Substantiven ›Zahl‹ und ›Nummer‹ und ihren Äquivalenten im Englischen und Kroatischen Einblick in die Entstehungsprozesse metaphorischer Kollokationen zu gewinnen. Es wird davon ausgegangen, dass Kollokationen motivierte Wortverbindungen sind und konzeptuelle Metaphern die Bildung von metaphorischen Kollokationen lenken. Die Bestätigung dieser Annahme unterstreicht die Bedeutung der semantischen Analyse für das Verständnis von Kollokationen und trägt zur Präzisierung des in der einschlägigen Literatur unscharf definierten Begriffs der metaphorischen Kollokation bei.

1 Die Arbeit wurde von der Kroatischen Forschungsstiftung im Rahmen des Forschungsprojektes *Metaphorische Kollokationen – syntagmatische Wortverbindungen zwischen Semantik und Pragmatik* (IP-2020-02-6319) gefördert. Mehr zum METAKOL-Projekt unter <<https://metakol.uniri.hr/en>> (Zugriff: 25.11.2023). Großer Dank gebührt der Projektleiterin Prof. Dr. Aneta Stojić, die in entscheidendem Maße zur inhaltlichen sowie sprachlich-stilistischen Qualität der vorliegenden Arbeit beigetragen hat.

Analysen zu unterziehen.² Ziel des Projektes sowie des vorliegenden Beitrages ist es, die der Kollokationsbildung zugrunde liegenden semantischen Prozesse zu bestimmen, um daraus Rückschlüsse auf die Entstehung von metaphorischen Kollokationen zu ziehen. Die Ausgangshypothese ist, dass Kollokationen motivierte Wortverbindungen sind und somit, entgegen bisherigen Annahmen, keine arbiträren Wortverbindungen darstellen. Des Weiteren wird angenommen, dass die Bildung metaphorischer Kollokationen aus den gleichen oder ähnlichen semantischen Feldern mit einer oder mehreren semantisch verbundenen konzeptuellen Metaphern erklärt werden kann.

Mit dem Ziel eines detaillierten Einblicks in die semantischen Prozesse der metaphorischen Kollokationen mit den Basen ›Zahl‹ und ›Nummer‹, werden sie einer kontrastiven Analyse mit äquivalenten Beispielen aus der englischen und kroatischen Sprache unterzogen. Es handelt sich um Kollokationen mit den Basen ›number‹ und ›broj‹. Um das Verständnis des empirischen Teils zu erleichtern, werden im Folgenden die zentralen Begriffe konzeptuelle Metapher, Metonymie und metaphorische Kollokation näher erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert und diskutiert.

1.1. Konzeptuelle Metapher und Metonymie

Um eine genauere Beschreibung und Definition metaphorischer Kollokationen zu ermöglichen, ist es entscheidend, zunächst das Konzept der Metapher eingehend zu betrachten. Die Metapher ist ein grundlegendes Werkzeug der menschlichen Kommunikation, das nahezu in jeder Sprachsituation präsent ist. Die Theorie der konzeptuellen Metapher (›Conceptual Metaphor Theory‹), erstmals vorgestellt von Lakoff und Johnson, später weiterentwickelt und modifiziert von Autoren wie Baldauf, Gibbs und Kövecses,³ bietet einen Rahmen für das Verständnis der kognitiven und sprachlichen Aspekte der Metapher. Lakoff und Johnson definieren die Metapher als Mittel, um komplexe Konzepte durch den Einsatz vertrauter Begriffe zu verstehen und zu versprachlichen.⁴ Laut dieser Metaphertheorie

2 Zur Methode, den Inventaren und den Analysen im Rahmen des METAKOL-Projektes siehe Stojić/Košuta: *Metaphorische Kollokationen*, S. 81ff.; Stojić/Košuta: *Izrada inventara*, S. 9ff.; Keglević Blažević: *Metaphorische Kollokationen*, S. 190ff.

3 Vgl. Lakoff/Johnson: *Metaphors we live by; The metaphorical structure; Leben in Metaphern*; Baldauf: *Metapher und Kognition*; Gibbs: *Why do some people dislike conceptual metaphor theory*; Kövecses: *Extended conceptual metaphor theory*.

4 Lakoff/Johnson: *Leben in Metaphern*, S. 13.

werden abstrakte Konzepte mit Hilfe von konkreten Konzepten strukturiert und somit zugänglich gemacht. Dies geschieht durch die Übertragung eines Ausgangs- bzw. Ursprungsbereichs (›source domain‹), z.B. ›Geld‹, auf einen abstrakten bzw. komplexen Zielbereich (›target domain‹) z.B. ›Zeit‹. Die Verwendung von konzeptuellen Metaphern wie z.B. ›Zeit ist Geld‹ prägt unsere Wahrnehmung und Strukturierung der Realität. Metaphern beeinflussen demnach unser Denken, Verhalten sowie unsere Sprache. Es wird davon ausgegangen, dass die metaphorische Sprache auf vorgefertigten Mustern metaphorischen Denkens bzw. konzeptuellen Metaphern beruht. Trotz der Kritik an der Theorie der konzeptuellen Metapher sowie deren Modifikationen hat diese dazu beigetragen, unsere Sichtweise auf die Beziehung zwischen Sprache, Denken und Handeln zu erweitern, und bietet eventuell auch eine Möglichkeit, die Entstehungsprozesse bei metaphorischen Kollokationen zu erklären.⁵

Außer der Metapher dienen auch Metonymien und Personifikationen zur Veranschaulichung und Versprachlichung komplexer Konzepte. Wie in Lakoff und Johnson beschrieben, werden bei der Personifikation nicht-personifizierte Entitäten menschliche Qualitäten bzw. menschliche Tätigkeiten sowie Merkmale zugeschrieben (z.B. ›alte Zeiten‹, ›die Zeit rennt‹).⁶ Im Gegensatz dazu wird bei der Metonymie eine Entität benutzt und auf eine andere, damit zusammenhängende Entität bezogen.⁷ Eine Entität steht dabei für eine andere. Dies lässt sich anhand der Wortverbindung ›das Weiße Haus‹ veranschaulichen, in der man sich auf den Präsidenten und dessen Mitarbeiter bezieht und nicht auf den Amts- und Regierungssitz des Präsidenten. Anhand der in diesem Beitrag vorgestellten semantischen Analyse metaphorischer Kollokationen soll festgestellt werden, inwieweit sich metaphorische Kollokationen auf konzeptuelle Metaphern, aber auch auf Personifikationen und Metonymien zurückführen lassen.

1.2. Metaphorische Kollokationen

Kollokationen werden als feste Wortverbindungen definiert, die nach Hausmann eine binäre Struktur aufweisen bzw. aus einer Basis und einem Kollokator bestehen.⁸ Der Kollokator ist von der Basis semantisch abhängig,

5 Für diese Arbeit wird nicht näher auf die Kritik und die einzelnen Modifikationen der Theorie eingegangen, es werden lediglich einige ihrer Grundbegriffe verwendet.

6 Lakoff/Johnson: *Leben in Metaphern*, S. 44.

7 Ebd., S. 47.

8 Hausmann: *Was sind eigentlich Kollokationen*, S. 311.

dieser untergeordnet und ist als bedeutungsspezifizierendes Element zu betrachten.⁹ Demnach ist beispielsweise bei der Kollokation ›einen Baum fällen‹ das Substantiv ›Baum‹ als Basis zu bestimmen und das Verb ›fällen‹ als Kollokator. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Kollokation lediglich aus zwei Wörtern bestehen muss, denn möglich sind Wortverbindungen mit mehreren Kollokatoren z.B. ›scharfe Kritik üben‹.¹⁰ Als phraseologische Wortverbindungen bewegen sich Kollokationen auf einem Kontinuum zwischen freien Wortverbindungen einerseits und Idiomen andererseits.¹¹ Diese Beschreibung deutet darauf hin, dass sich die Abgrenzung der Kollokationen von anderen Mehrwortverbindungen häufig schwierig gestaltet. Prototypische Kollokationen wie z.B. ›Zähne putzen‹ unterscheiden sich von freien Wortverbindungen vor allem dadurch, dass ihre Bestandteile nicht beliebig substituiert werden können und diese somit eine gewisse Festigkeit aufweisen. Diese Eigenschaft kann jedoch nicht bei allen Kollokationen festgestellt werden, denn beispielsweise lassen sich mit dem Substantiv ›Entscheidung‹ die Verben ›treffen‹ sowie ›fällen‹ verbinden. Die Festigkeit ist somit bei Kollokationen unterschiedlich stark ausgeprägt, daher lässt sich vor allem die Abgrenzung der Kollokation von freien Wortverbindungen häufig als problematisch beschreiben. Von den Idiomen unterscheiden sich Kollokationen durch die Idiomatizität. Kollokationen können relativ leicht aus der Bedeutung ihrer Bestandteile erschlossen werden. Idiome weisen eine übertragene Lesart auf und die Bedeutung der ganzen Mehrworteinheit kann häufig nur schwer aus den Bedeutungen ihrer einzelnen Konstituenten erschlossen werden.¹²

Auch bei manchen Kollokationen liegt eine übertragene Lesart vor, z.B. in ›bissige Antwort‹ oder ›heißer Tipp‹. Kollokationen, bei denen ein Bestandteil eine Bedeutungsveränderung aufweist bzw. metaphorisch benutzt wird, werden als metaphorische Kollokationen bezeichnet.¹³ Reder deutet darauf hin, dass lediglich ein Bestandteil innerhalb der Kollokation eine übertragene Bedeutung trägt, dieser jedoch außerhalb der Wortverbindung oder in freien Wortverbindungen seine konkrete, wörtliche Bedeutung beibehält.¹⁴ Illustriert wird dies an dem Beispiel ›der Schüler wird versetzt‹ (in

9 Targońska: *Kollokationskompetenz*, S. 181.

10 Hausmann: *Was sind eigentlich Kollokationen*, S. 316.

11 Vgl. Stojić/Košuta: *Zur Abgrenzung*, S. 365ff.

12 Eine detailliertere Abgrenzung der Kollokation von Mehrwortverbindungen geben Stojić/Košuta: *Zur Abgrenzung*, S. 359ff.

13 Vgl. Reder: *Kollokationsforschung*, S. 161; Volungevičienė: *Metaphorische Kollokation*, S. 294; Stojić: *Metaforičke kolokacije*, S. 32–34.

14 Reder: *Kollokationsforschung*, S. 159–161.

der Bedeutung ›der Schüler kommt in die nächste Klasse‹), wobei das Verb ›versetzen‹ in der Funktion des Kollokators eine metaphorische Bedeutung aufnimmt.¹⁵ Hauptsächlich ist es der Kollokator, der eine übertragene/metaphorische Bedeutung aufweist, während die Basis ihre Grundbedeutung meist beibehält. Stojić und Košuta definieren die metaphorische Kollokation daher als semantische Subkategorie lexikalischer Kollokationen, bei der ein Bestandteil in seiner sekundären Bedeutung verwendet wird, wobei diese Bedeutung auf eine lexikalisierte Metapher zurückzuführen ist.¹⁶ Bisher gibt es jedoch nur einige wenige Forschungen, die sich explizit mit den metaphorischen Kollokationen beschäftigen und versuchen, die Gründe für das gemeinsame Vorkommen bestimmter Basen und metaphorischer Kollokatoren zu erklären. Unser Anliegen ist es daher, einen Einblick in die Natur und die Merkmale bzw. Entstehung und Verwendung metaphorischer Kollokationen zu geben. Hierzu wird die Theorie der konzeptuellen Metapher herangezogen.

Nachfolgend werden einige Erläuterungen zum möglichen Einfluss konzeptueller Metaphern auf das Kollokationspotenzial metaphorischer Kollokatoren mit bestimmten substantivischen Basen anhand von Beispielen deutscher Kollokationen gegeben, wobei ein Vergleich mit metaphorischen Kollokationen aus der englischen und kroatischen Sprache herangezogen wird.

2. Methode und Korpus

Wie in der Einleitung geschildert, ist das Ziel dieser Arbeit, anhand der kontrastiven Analyse eines Teilkorpus des METAKOL-Projektes die semantischen Prozesse bei der Bildung metaphorischer Kollokationen näher zu beleuchten. Im Folgenden werden die Projektkorpora sowie die einzelnen Schritte der Analyse beschrieben.

Die Projektkorpora gründen auf den häufigsten Substantiven im Kroatischen, die mithilfe von Sketch Engine ermittelt wurden. Anhand der frequentesten Substantive im deutschen, englischen und italienischen Korpus wurden deren Übersetzungsäquivalente festgelegt.¹⁷ Mithilfe von Word Sketch wurden die jeweiligen Kollokationsprofile zu den ermittelten Basen

15 Ebd., S. 161.

16 Stojić/Košuta: *Izrada inventara*, S. 13.

17 Die Listen der Basen sind abrufbar unter <<https://metakol.uniri.hr/en/popisi/>> (Zugriff: 25.11.2023).

extrahiert. Für die deutsche Sprache wurde das Korpus *German Web corpus 2020 (deTenTen20)* ausgewählt, das aus Texten aus dem Internet besteht und eine Vielzahl an Themen, Textsorten und Internetquellen abdeckt. Das Korpus wurde im Juni, Juli und September 2020 für Sketch Engine generiert.¹⁸ Nach der automatischen Extraktion der Wortverbindungen wurde eine manuelle semantische Sichtung der erhaltenen Kollokationsprofile durchgeführt. Dabei wurden die für die Analyse relevanten grammatischen Relationen (modifiers of »X«, verbs with »X« as subject, verbs with »X« as accusative object, nouns with »X« as genitive object, genitive objects of »X«, verbs with »X« as dative object) festgelegt. Die manuelle Sichtung und Prüfung der automatisch extrahierten Wortverbindungen erweist sich sowohl aufgrund von Fehlinterpretationen des Programms als auch aufgrund der unterschiedlichen Wortverbindungen, die vom Programm extrahiert werden, als notwendig.

Aus den ermittelten Kollokationsprofilen wurden zu den jeweiligen Basen metaphorische Kollokationen extrahiert. Bei der Identifizierung der metaphorischen Kollokationen wurde in Anlehnung an die sogenannte MIP-Methode (›Metaphor Identification Procedure‹)¹⁹ nach folgenden Schritten verfahren: 1. Überprüfung der Wortverbindung in den Konkordanzan bzw. im Kontext; 2. Feststellung der Bedeutung des Kollokators im Kontext; 3. Überprüfung, ob der Kollokator außerhalb des gegebenen Kontexts eine Grundbedeutung realisiert; die Grundbedeutung ist dabei die konkrete/wörtliche Bedeutung oder auch die historisch ältere Bedeutung; 4. Feststellung, ob die kontextuelle Bedeutung von dieser Grundbedeutung abweicht, jedoch ein Vergleich und somit eine Übertragung vorliegt.

Auf diese Weise ist zu jeder Basis ein Inventar an metaphorischen Kollokationen entstanden. Schlussendlich werden die extrahierten metaphorischen Kollokationen einer semantischen Analyse unterzogen, wobei die Metaphorisierungsprozesse näher betrachtet werden.

18 Mehr zu Sketch Engine, seinen Funktionen und den dort vorhandenen Korpora: <<https://www.sketchengine.eu/>> (Zugriff: 2.2.2024).

19 In der Metaphernforschung der letzten Jahre liegt der Schwerpunkt auf der Identifizierung und Erläuterung von metaphorischer Sprache im Diskurs. Dabei spielt die MIP-Methode eine entscheidende Rolle. Sie bietet einen systematischen Ansatz zur Identifizierung metaphorischer Sprache durch Anwendung spezifischer Schritte. Die häufig fehlende Präzisierung des Metaphernbegriffs und die unterschiedliche Interpretation von Metaphern erschweren den Vergleich verschiedener empirischer Analysen und die Bewertung theoretischer Aussagen über die Häufigkeit von Metaphern sowie deren Vorkommen in verschiedenen Diskursen (vgl. Crisp et al.: *MIP*, S. 1–3). Die MIP-Methode soll somit als Werkzeug zur einheitlichen Identifizierung metaphorischer Ausdrücke bzw. Einheiten im Diskurs dienen.

3. Die Rolle der Bedeutung der Basis

Die bisherige manuelle Sichtung der Kollokationsprofile im Rahmen des METAKOL-Projektes hat die herausragende Rolle der Bedeutung des Basiswortes bei der Identifizierung und Analyse metaphorischer Kollokationen deutlich gemacht. Insbesondere abstrakte Substantive tendieren dazu, metaphorische Kollokationen zu bilden, wobei die Kollokatoren zu diesen Basen oft Metaphorisierungsprozessen unterliegen. Dies führt zu bedeutenden Unterschieden zwischen den einzelnen Basen und den zugehörigen semantischen Feldern. Vor allem Basen, die dem semantischen Feld ›Raum‹ zugeordnet werden können, zeigten vergleichsweise wenige metaphorische Kollokationen.²⁰ Zu diesem Bedeutungsfeld gehören folgende Substantive aus dem Korpus: ›Platz‹, ›Ort‹, ›Stelle‹, ›Stadt‹, ›Welt‹, ›Land‹, ›Bereich‹, ›Weg‹ sowie das Substantiv ›Raum‹ selbst. Da es sich um polyseme Substantive handelt, können jedoch nicht alle im Korpus identifizierten Wortverbindungen diesem Bedeutungsfeld zugeordnet werden. Beispielsweise wird zur Basis ›Bereich‹ mit den Wortverbindungen ›medizinischer/kaufmännischer/technischer Bereich‹ auch die Bedeutung ›Sachgebiet‹ abgedeckt. Zum Substantiv ›Platz‹ sind im Korpus ebenfalls Kollokationen zur Bedeutung ›Sitzplatz‹ (›freier Platz‹) und ›Rang bzw. Platzierung‹ (›erster/zweiter/dritter Platz, ›undankbarer 3. Platz‹) vertreten. Die Bedeutung ›Position in einer Rangordnung‹ ist auch bei der Basis ›Stelle‹ (›an erster/zweiter/dritter Stelle stehen‹) vorhanden sowie die Bedeutungen ›Arbeits- und Dienststelle‹, die sich in den metaphorischen Kollokationen ›freie/offene Stelle‹, ›Stellen abbauen‹, ›eine Stelle verlieren‹, ›verantwortliche/zuständige Stelle‹ zeigen.

Es lassen sich jedoch auch in dem Wortfeld ›Raum‹ einige metaphorische Kollokationen identifizieren, wie folgende Beispiele aus dem Korpus zeigen: 1. Denn wenn Teller, Tassen und Küchengeräte ›einen festen Platz haben‹, trägt dies zu einer aufgeräumten und wohnlichen Atmosphäre bei. (tchibo.ch); 2. Emsdetten ist eine junge ›lebendige Stadt‹ mit zahlreichen Veranstaltungen im Jahr. (emsdetten.de); 3. Die Füchse entdecken mit leuchtenden Augen die große, ›weite Welt‹. (sozdia.de); 4. Das Dorfleben ›auf dem platten Land‹ war stark von der Landwirtschaft geprägt. (jessen.de). Die Basen dieses semantischen Feldes sind jedoch im Gegensatz zu einige anderen im Rahmen des Projektes analysierten Basen bei der Bil-

20 An dieser Stelle werden bewusst noch keine statistischen Daten erhoben, da im Laufe der weiteren Analyse im Rahmen des Projekts die erstellten Kollokationsprofile und Inventare zusätzlichen Überarbeitungen unterzogen werden.

dung metaphorischer Kollokationen wenig produktiv und scheinen nur vermindert Metaphorisierungsprozessen zu unterliegen.

Die Wahrnehmung eines Raums sowie die Orientierung in einem Raum sind nach Lakoff und Johnson physische und auch kulturelle Erfahrungen.²¹ Aus diesen Erfahrungen entwickeln sich Konzepte, die als Bildspender bzw. Ursprungsbereich (›source domain‹) fungieren und metaphorische Konzepte hervorbringen wie ›Zustände sind Orte‹ (›STATES ARE LOCATIONS‹), ›Existenz ist ein Ort‹ (›EXISTENCE IS A LOCATION‹), ›Ideen sind Orte‹ (›IDEAS ARE LOCATIONS‹) und ›Themen sind Bereiche‹ (›SUBJECTS ARE AREAS‹).²² Vor allem das Substantiv ›Weg‹, das ebenfalls dem Bedeutungsfeld ›Raum‹ zugeordnet werden kann, dient mit seinen begleitenden Bedeutungen ›Reise‹, ›Strecke‹ und ›Fortbewegung‹ häufig als Bildspender für abstrakte Konzepte und ist Grundlage für konzeptuelle Metaphern wie ›Gelegenheiten sind offene Wege‹ (›OPPORTUNITIES ARE OPEN PATHS‹), ›Das Leben ist eine Reise‹ (›LIFE IS A JOURNEY‹) und ›Die Moral ist eine gerader Weg‹ (›MORALITY IS A STRAIGHT PATH‹). Aufgrund seiner übertragenen Bedeutungen wie ›Lebensweg/Verlauf eines Lebens‹, im Korpus z.B. durch die Kollokationen ›steiniger Weg‹ und ›die Wege kreuzen sich‹ realisiert, weist das Substantiv ›Weg‹ jedoch auch selbst viele metaphorische Kollokationen auf. Festzustellen ist demnach, dass nicht nur abstrakte Substantive, sondern auch die übertragenen Bedeutungen polysemer Substantive, z.B. ›Lebensweg‹ (zur Basis ›Weg‹), vermehrt metaphorische Kollokationen hervorbringen.

Auch zu den Basen, die dem semantischen Feld ›Menschen‹ zugeordnet werden können, wurde eine geringe Anzahl an metaphorischen Kollokationen identifiziert. Zu diesem Wortfeld gehören im Korpus die Basen ›Mensch‹, ›Mann‹, ›Leute‹, ›Kind‹, ›Person‹, ›Frau‹ und ›Mitglied‹.²³ Zu den Substantiven ›Mann‹ und ›Frau‹ kommt außer der Bedeutung ›Mensch weiblichen oder männlichen Geschlechts‹ noch die Bedeutung ›Lebenspartner/-in‹ hinzu und ist im Korpus durch Wortverbindungen wie ›Mann/Frau heiraten/suchen/lieben‹ vertreten. Wie auch beim Wortfeld ›Raum‹ lassen sich zum semantischen Feld ›Menschen‹ ebenfalls einige

21 Lakoff/Johnson: *Leben in Metaphern*, S. 22.

22 Die konzeptuellen Metaphern sind hier und im folgenden Text aus der *Master Metaphor List* von Lakoff et al. übernommen. Sie werden in deutscher Übersetzung und anschließend (in Klammern) in der Originalfassung gebracht, ohne weitere Quellen- und Seitenangaben. Versalschrift i.O.

23 Im Rahmen des Projektes wurde auch das Substantiv ›Gott‹ analysiert, dass sich jedoch nicht dem semantischen Feld ›Mensch‹ zuordnen lässt. Allerdings ist zu beobachten, dass dem Substantiv ›Gott‹ durch die Personifikation menschliche Handlungsweisen zugeschrieben werden. Dies äußert sich in den Wortverbindungen ›Gott liebt/erschafft/spricht/vergibt.

metaphorische Kollokationen festlegen, wie folgende Beispiele aus dem Korpus zeigen: 1. Der Wilde Westen brachte keineswegs nur ›harte Männer‹ hervor. (miniatures.de); 2. Wohingegen ›reifere Frauen‹ als willkommene Werbeträgerinnen für faltenfreie Haut ins Bild gestellt werden. (kpoe.at); 3. Lebenssituationen sind eng mit dem Glauben verbunden, gerade dort, wo man liebe ›Menschen verliert‹. (gerwintrifft.de); 4. Ehrenmitglieder haben die gleichen Rechte wie ›ordentliche Mitglieder‹, sind jedoch von der Beitragszahlung befreit. (piesbergersv.de).

Da die Metaphorik an ein Konzept und somit häufig an ein semantisches Feld gebunden ist, wiederholen sich Kollokatoren zu Basen bzw. Substantiven, die dem gleichen semantischen Feld zugeordnet werden können. Der Kollokator ›verlieren‹ kann mit mehreren Basen aus dem Wortfeld ›Menschen‹ (z.B. ›Mensch‹, ›Person‹, ›Mann‹, ›Frau‹, ›Kind‹) verbunden werden, um die Bedeutung ›sterben/zu leben aufhören‹ zu realisieren.²⁴ Im Vergleich zu anderen Basen zeigt sich jedoch auch das Wortfeld ›Menschen‹ hinsichtlich der metaphorischen Kollokationen als wenig produktiv. Die Erfahrungen mit physischen Objekten und auch mit dem eigenen Körper bilden nach Lakoff und Johnson die Grundlage für konzeptuelle Metaphern.²⁵ Dazu gehört jedoch nicht nur der Körper an sich, sondern auch die Erfahrung und Wahrnehmung der eigenen Person sowie anderer Individuen. Diese fungieren häufig als Ursprungsbereich. Beispielsweise resultiert die Tätigkeit des Festhaltens mit Händen oder das Tragen in Händen in konzeptuellen Metaphern wie ›Kontrollverlust ist loslassen/abhandenkommen‹ (›LOOSING CONTROL OF S.T. IS HAVING IT LEAVE YOUR HAND‹) und ›Besitzen ist festhalten‹ (›POSSESSING IS HOLDING‹).

Die Analyse zeigt, dass einige Substantive selbst wenige metaphorische Kollokationen hervorbringen, diese jedoch als Bildspender fungieren können, um andere abstrakte Begriffe zu konzeptualisieren und zu strukturieren. Dies ist möglich, da es sich dabei meist um konkrete physische Erfahrungen (z.B. Orientierung im Raum und Wahrnehmung von Raum) oder Erfahrungen mit physischen Objekten (darunter auch dem eigenen Körper) handelt. Ein Vergleich zwischen verschiedenen Basen verdeutlicht die unterschiedliche Produktivität und die Rolle der Bedeutung der Basis bei der Bildung metaphorischer Kollokationen.

24 Basierend auf der konzeptuellen Metapher ›EIN GELIEBTER MENSCH IST BESITZ‹ (›LOVED ONE IS A POSSESSION‹).

25 Lakoff/Johnson: *Leben in Metaphern*, S. 35.

Basierend auf diesen Erkenntnissen werden nachfolgend die Kollokationsprofile und insbesondere die metaphorischen Kollokationen zu den Basen ›Zahl‹ und ›Nummer‹ sowie deren Entsprechungen im Kroatischen und Englischen näher betrachtet, um die Bildung metaphorischer Kollokationen mithilfe von konzeptuellen Metaphern zu erklären. Diese abstrakten Substantive bieten eine reiche Vielfalt an metaphorischen Kollokationen. Ziel der Analyse ist es, durch eine systematische Untersuchung der Kollokationsprofile die zugrundeliegenden semantischen Prozesse zu verstehen, die zur Bildung metaphorischer Bedeutungen beitragen. Dabei werden nicht nur die strukturellen Eigenschaften dieser Kollokationen analysiert, sondern auch ihre Beziehung zu konzeptuellen Metaphern untersucht. Die semantische Analyse der Kollokationsprofile von ›Zahl‹, ›Nummer‹, ›broj‹ und ›number‹ soll neue Einblicke in die kognitiven Mechanismen der Bildung von metaphorischen Kollokationen bieten.

4. Analyse metaphorischer Kollokationen mit den Substantiven ›Zahl‹, ›Nummer‹, ›broj‹ und ›number‹

In der kroatischen und englischen Sprache beziehen sich die Basen ›broj‹ und ›number‹ nicht nur auf die Zahl bzw. Ziffer, sondern auch auf die Telefonnummer (z.B. durch die Wortverbindungen ›zvati/birati broj‹, ›to call a number‹), Ausgabe einer Zeitung/Zeitschrift (z.B. ›prošli/posljednji broj‹) und Musikstück (z.B. ›glazbeni broj‹, ›musical number‹). Diese Bedeutungen sind beim deutschen Äquivalent ›Zahl‹ nicht vorhanden. Aus diesem Grund wurde zusätzlich das zur ›Zahl‹ synonyme Substantiv ›Nummer‹ hinzugezogen und metaphorische Kollokationen auch zu dieser Basis ermittelt. Die ermittelten Kollokationen wurden einer semantischen Analyse unterzogen, wobei vor allem der Metaphorisierungsprozess der Kollokatoren näher betrachtet und bestimmt wird. Folgende konzeptuelle Metaphern wurden festgestellt, die in allen drei untersuchten Korpora (Deutsch, Englisch, Kroatisch) auftreten:

1. ›Menge ist ein Objekt mit physischen Eigenschaften‹ (›AMOUNT IS A PHYSICAL PROPERTY‹)

- Adjektiv + Substantiv: ›eine gewählte Nummer‹, ›considerable number‹, ›solidan broj‹
- Verb + Substantiv (Nominativ): ›Zahlen fallen‹, ›the number falls‹, ›broj pada‹

- Verb + Substantiv (Akkusativ): ›die Zahl halbieren‹, ›Nummern (aus)tauschen‹

Die Basen ›Zahl‹, ›Nummer‹, ›broj‹ und ›number‹ werden als Entitäten bzw. Objekte verstanden, denen nach Lakoff et al. physische Eigenschaften wie Größe, Gewicht und Länge zugeschrieben werden. Die im folgenden Text unter 2., 3. und 4. angeführten Konzepte sind somit diesem Konzept untergeordnet.

2. ›Menge ist Größe‹ (›AMOUNT IS SIZE‹)

- Adjektiv + Substantiv: ›große Zahl‹, ›enorme Zahl‹, ›huge number‹, ›golem broj‹
- Verb + Substantiv (Nominativ): ›die Zahl schrumpft‹, ›die Zahl vergrößert sich‹, ›the numbers swell‹, ›broj je narastao‹
- Verb + Substantiv (Akkusativ): ›die Zahlen vermindern‹, ›minimize the number‹, ›prepoloviti broj‹

An dieses Konzept ist auch das Konzept ›Mehr ist größer‹ (›MORE IS BIGGER‹) geknüpft. Zur Basis ›Nummer‹ konnte im Korpus jedoch diesem Konzept sowie dem Konzept ›Menge ist Größe‹ kein Beleg zugeordnet werden. Eng mit der Eigenschaft der Größe ist auch das Konzept der Vertikale verbunden, auf der sich die Ziffern bewegen, und demnach können einige metaphorische Kollokationen, z.B. ›die Zahlen erhöhen‹, dem Konzept ›Menge ist Größe‹ sowie dem Konzept ›Menge ist eine Vertikale‹ zugeordnet werden. Nicht in allen Fällen kann somit jeder Kollokation lediglich ein Konzept eindeutig zugeordnet werden.

3. ›Menge ist eine Vertikale‹ (›AMOUNT IS VERTICALITY‹)

- Adjektiv + Substantiv: ›steigende Zahl‹, ›hohe Zahl‹, ›niedrige Nummer‹, ›high number‹, ›visok broj‹
- Verb + Substantiv (Nominativ): ›die Zahlen sinken‹, ›the number drops‹, ›broj pada‹
- Verb + Substantiv (Akkusativ): ›die Zahl erhöhen‹, ›reduce a number‹, ›povećati broj‹

Mit diesem Konzept sind auch die Konzepte ›Mehr ist höher‹ und ›Mehr ist oben‹ (›MORE IS HIGHER‹ / ›MORE IS UP‹) verbunden. Diese Konzepte sind vor allem sehr präsent bei der Basis ›Zahl‹ im Sinne der Ziffer als Mengenbegriff bzw. als abstrakter Begriff in der Mathematik, wobei sich die Ziffern auf einer Vertikale (von den niedrigeren zu den höheren) bewegen. Der ›Nummer‹ wird auch diese Eigenschaft weniger zugeschrieben bzw. lediglich in der Bedeutung Zahl/Ziffer und bei der Kennzeichnung einer Reihenfolge (z.B. ›Nummer eins/zwei/drei‹). Die Reihenfolge oder Rangordnung kann anhand der von Lakoff et al. vorgeschlagenen konzeptuellen Metaphern ›Höherer Rang, niedrigere Nummer‹ (›BETTER RANK IS LOWER NUMBER‹) und ›Niedrigerer Rang, höhere Nummer‹ (›WORSE RANK IS HIGHER NUMBER‹) konzeptualisiert werden.

Diese Konzepte weisen zwar auch eine Vertikale auf, jedoch entsprechen diese nicht mehr den Konzepten ›Mehr ist höher/oben‹.

4. ›Menge ist Gewicht‹ (›AMOUNT IS WEIGHT‹) und ›Menge ist Länge‹ (›AMOUNT IS LENGTH‹)

- Adjektiv + Substantiv: ›überwiegende Zahl‹
- Verb + Substantiv (Nominativ): ›die Zahlen nehmen zu/nehmen ab‹
- Verb + Substantiv (Akkusativ): ›expand a number‹

Eng verbunden mit dem Konzept ›Menge ist Gewicht‹ ist die Metapher ›Mehr ist schwerer‹ (›MORE IS HEAVIER‹), jedoch sind im Korpus nur wenige Kollokationen vertreten, die zu diesen Metaphern gehören. Auch zur Metapher ›Menge ist Länge‹ sind nur wenige metaphorische Kollokationen zu identifizieren. Die Erstellung der Kollokationsprofile und Extraktion der Kollokationen mithilfe des Tools Word Sketch ist stark beeinflusst durch die im Korpus hinterlegten Texte, daher kann hinsichtlich dieser konzeptuellen Metaphern keine allgemeine Schlussfolgerung gezogen werden. Zu beobachten ist, dass diese konzeptuellen Metaphern im vorliegenden Korpus nur durch wenige Belege untermauert werden können.

5. ›Lineare Skalen sind Wege‹ (›LINEAR SCALES ARE PATHS‹)

- Adjektiv + Substantiv: ›rückläufige Zahlen‹, ›prošli broj‹
- Verb + Substantiv (Nominativ): ›die Zahlen gehen zurück‹, ›die Nummer folgt‹, ›the number precedes‹
- Verb + Substantiv (Akkusativ): ›die Zahlen zurückführen auf etwas‹, ›prijeci broj‹, ›dostići broj‹

Die Basen ›Zahl‹, ›broj‹ und ›number‹ werden mit dem Konzept des Wegs in Verbindung gebracht, jedoch lassen sich auch diesem Konzept nur vereinzelt metaphorische Kollokationen zuordnen.

In Anlehnung an die ›Master Metaphor List‹ von Lakoff et al. wurde also versucht, den in den Korpora identifizierten metaphorischen Kollokationen konzeptuelle Metaphern zuzuordnen. Wie die Autoren selbst betonen, ist die ›Master Metaphor List‹ unvollständig; auch sind Kategorisierung und Anordnung der konzeptuellen Metaphern nicht ganz nachvollziehbar und werden nicht näher erläutert.²⁶ Das Konzept ›Zahl‹ und ›Nummer‹ stellt in der Liste keine eigene Kategorie bzw. keinen eigenen Zielbereich dar. Die Basen ›Zahl‹, ›Nummer‹, ›broj‹ und ›number‹ können den Kategorien bzw.

26 Vgl. Lakoff et al.: *Master Metaphor List*, Titelseite.

Konzepten ›Menge‹ (›amount‹), ›lineare Skalen‹ (›linear scales‹), ›Vergleich‹ (›comparison‹) und ›Wert‹ (›value‹) zugeordnet werden. Dies müsste in anschließenden Untersuchungen näher überprüft werden. Des Weiteren lässt sich, wie bereits erläutert, nicht jeder Kollokation nur eine konzeptuelle Metapher zweifelsfrei zuordnen. Die Zuordnung von konzeptuellen Metaphern mithilfe der *Master Metaphor List* weist somit einige Nachteile auf. Es besteht jedoch keine Quelle, die eine eindeutige Zuordnung von konzeptuellen Metaphern ermöglichen könnte, und somit auch keine Alternative zu der unvollständigen *Metaphors List*. Dennoch ist das Ziel des Forschungsprojektes und damit auch dieses Beitrags empirisch zu belegen, dass jede metaphorische Kollokation auf eine konzeptuelle Metapher und/oder Metonymie zurückzuführen ist. In Anbetracht dieser Herausforderung wird die *Metaphors List*, trotz ihrer potenziellen Mängel, ausschließlich für diesen Zweck eingesetzt.

Die semantische Analyse bestätigt die anfängliche Hypothese, dass die identifizierten metaphorischen Kollokationen auf spezifischen konzeptuellen Metaphern basieren. Dies unterstreicht die Bedeutung motivierter Wortverbindungen und unterstützt die Erklärung der Entstehung metaphorischer Kollokationen durch konzeptuelle Metaphern. Außerdem zeigen sich in allen drei Sprachen ähnliche Metaphorisierungsprozesse, die auf gemeinsamen konzeptuellen Metaphern beruhen. Vor allem dominieren in den Korpora die konzeptuellen Metaphern ›Menge ist ein Objekt mit physischen Eigenschaften‹, ›Menge ist eine Größe‹ und ›Menge ist eine Vertikale‹. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die analysierten Basen als Entitäten oder Objekte interpretiert werden. Der Basis ›Zahl‹ werden überwiegend die physischen Eigenschaften Größe und Bewegen auf einer Vertikale zugeschrieben. Auch die Basis ›Nummer‹ wird als Objekt konzeptualisiert, vor allem in den Bedeutungen ›Kleidergröße‹ und ›Telefonnummer‹, jedoch ohne die Zuordnung weiterer Eigenschaften. Im Kollokationsprofil zum Substantiv ›Zahl‹ sind einige Fachbegriffe aus der Mathematik z.B. ›ganze/ gerade/ ungerade/ reelle/ natürliche/ absolute/ rationale/ irrationale/ relative Zahl‹ vorhanden, die ebenfalls Metaphorik aufweisen, jedoch bei der bisherigen Analyse als phraseologische Termini gekennzeichnet wurden.²⁷ Es zeigt sich, dass das Konzept der ›Zahl‹, definiert als »durch ein bestimmtes Zeichen oder eine Kombination von Zeichen darstellbarer abstrakter Begriff, mit dessen Hilfe gerechnet, mathematische Operationen

27 Zur Erläuterung des Begriffs ›phraseologische Termini‹ vgl. Burger: *Phraseologie*, S. 50–52.

durchgeführt werden können«,²⁸ sprachübergreifend ist und daher in den Korpora Volläquivalente im Kroatischen und Englischen darstellen, z.B. ›realan/ prirodan/ cijeli/ apsolutan broj‹ bzw. ›real/ odd/ even number‹.

Außer auf einer konzeptuellen Metapher fußen einige der metaphorischen Kollokationen auch auf einer Personifikation:

- Adjektiv + Substantiv: ›nackte Zahlen‹, ›stolze Zahl‹, ›starke Zahlen‹, ›schlaue Nummer‹, ›strong numbers‹, ›ponosan broj‹
- Verb + Substantiv (Nominativ): ›die Zahlen sprechen (für sich)‹, ›die Zahlen erreichen‹, ›die Nummer heißt‹, ›numbers reach‹, ›broj doseže‹

5. Schlussfolgerung

In der einschlägigen Literatur werden Kollokationen oft als arbiträre Wortverbindungen betrachtet. Die semantische Analyse der Kollokationsprofile der Basen ›Zahl‹, ›Nummer‹, ›broj‹ und ›number‹ liefert jedoch klare Hinweise darauf, dass Verbindungen mit diesen Substantiven nicht arbiträr sind, sondern auf konzeptuellen Metaphern basieren. Dies widerlegt die weit verbreitete Annahme, dass Kollokationen rein zufällige Wortverbindungen sind. Die Bestätigung der anfänglichen Hypothese unterstreicht zusätzlich die Bedeutung der semantischen Analyse für das Verständnis von Kollokationen und trägt zur Präzisierung des in der einschlägigen Literatur oft unpräzise definierten Begriffs der metaphorischen Kollokation bei.

Die Untersuchung hat zudem gezeigt, dass die Bedeutung der Basis eine entscheidende Rolle bei der Bildung metaphorischer Kollokationen spielt. Insbesondere wurden Unterschiede zwischen den semantischen Feldern deutlich, denen die untersuchten Basen zugeordnet werden können. Abstrakte Begriffe wie ›Zahl‹ generieren dabei eine Vielzahl metaphorischer Kollokationen, während Basen, die anderen semantischen Feldern wie ›Menschen‹ und ›Raum‹ zugeordnet werden können, weniger metaphorische Kollokationen aufweisen.

Der interlinguale Vergleich verdeutlicht zudem, dass ähnliche Muster in verschiedenen Sprachen auftreten können, was auf universelle kognitive Mechanismen hinweist. Neben konzeptuellen Metaphern spielen auch Personifikationen und Metonymien eine Rolle bei der Bildung metaphorischer

28 Stichwort *Zahl* in: *Duden.de*. Cornelsen Verlag 2024. <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Zahl>> (Zugriff: 17.1.2024).

Kollokationen, was die Komplexität dieser sprachlichen Phänomene verdeutlicht. Die vorliegende Analyse trägt somit nicht nur zum Verständnis der Bildung metaphorischer Kollokationen bei, sondern auch zur Erforschung sprachlicher Konventionen und kultureller Bedeutungen, die tief in der Struktur und Dynamik der Sprache verwurzelt sind.

Literaturverzeichnis

- Baldauf, Christa: *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1997.
- Burger, Harald: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2015.
- Crisp, Peter et al.: *MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse*. »Metaphor and Symbol« 22 (2007), Nr. 1, S. 1–39.
- Gibbs, Raymond W.: *Why do some people dislike conceptual metaphor theory*. »Journal of Cognitive Semiotics« 5 (2009), S. 14–36.
- Hausmann, Franz Josef: *Was sind eigentlich Kollokationen?* In: *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Hg. Kathrin Steyer. Berlin, Boston: de Gruyter 2004, S. 309–334.
- Keglević Blažević, Ana: *Metaphorische Kollokationen – zum Problem ihrer theoretischen Festlegung und empirischen Erforschung*. »Slavia Centralis«, Jg. 15 (2022), Nr. 1, S. 190–200.
- Kövecses, Zoltán: *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge: Cambridge University Press 2020.
- Lakoff, George: *The death of dead metaphor*. »Metaphor and symbol« 2 (1987), S. 143–147.
- Lakoff, George et al.: *Master Metaphor List*. Second draft copy. Oktober 1991. <<http://araw.mede.uic.edu/~alansz/metaphor/METAPHORLIST.pdf>> (Zugriff: 21.11.2023).
- Lakoff, George: *The contemporary theory of metaphor*. In: *Metaphor and thought*. 2. Aufl. Hg. Andrew Ortony. Cambridge: Cambridge University Press 1993, S. 202–251.
- Lakoff, George; Johnson, Mark: *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press 1980.
- Lakoff, George; Johnson, Mark: *The metaphorical structure of the human conceptual system*. »Cognitive science« 4 (1980), S. 195–208.
- Lakoff, George; Johnson, Mark: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 9. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme 2018.
- METAKOL-Projekt. <<https://metakol.uniri.hr/en>> (Zugriff: 25.11.2023).
- Reder, Anna: *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. »Linguistik online«, Nr. 3, Bd. 28 (2006), S. 157–176.
- Sketch Engine. <<https://www.sketchengine.eu>> (Zugriff: 2.2.2024).
- Stojić, Aneta: *Metaforičke kolokacije. Od konceptualizacije do ustaljene sveze*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci 2024.
- Stojić, Aneta; Košuta, Nataša: *Zur Abgrenzung von Mehrwortverbindungen*. »Zagreber Germanistische Beiträge« 21 (2012), S. 359–373.
- Stojić, Aneta; Košuta, Nataša: *Metaphorische Kollokationen: Einblicke in eine korpusbasierte Studie*. »Linguistica«, Jg. 61 (2021), Nr. 1, S. 81–91.
- Stojić, Aneta; Košuta, Nataša: *Izrada inventara metaforičkih kolokacija – na primjeru imenice godina*. »Fluminensia«, Jg. 34 (2022), Nr. 1, S. 9–29.

Targońska, Joanna: *Kollokationskompetenz vs. Sprachfertigkeiten bzw. andere Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick*. »Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics«, Jg. 46 (2019), Nr. 1, S. 179–220.

Volungevičienė, Skaistė: *Metaphorische Kollokation: Zwischen Metapher und Phraseologismus*. »Kalbotyra«, Jg. 59 (2008), Nr. 3, 290–297.



BESPRECHUNGEN

Eva-Maria Thüne | Università di Bologna, evamaria.thune@unibo.it

Ein interdisziplinäres Handbuch zur Mehrsprachigkeit

Csaba Földes, Thorsten Roelcke (Hgg.), unter Mitarbeit von Nicole Roelcke: *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter 2022 (=Handbücher Sprachwissen, Bd. 22), 552 S.

Das *Handbuch Mehrsprachigkeit* ist als Band 22 der Reihe *Handbücher Sprachwissen* erschienen, die 2014 von Ekkehard Felder und Andreas Gardt gegründet wurde. Es handelt sich um Handbücher zu Fragestellungen in dem Bereich sprachlicher Phänomene als sozialer Praktiken, die einen weiten thematischen Radius umspannen. Als Autorin in dem *Handbuch Sprache in der Literatur* (Band 17) konnte ich direkt verfolgen, wie umfassend und zugleich akribisch die Arbeit an den Handbüchern erfolgt, bei denen eine der zentralen Aufgaben für die Autor_innen darin besteht, sprachliche Zusammenhänge in prägnanter, übersichtlicher Form zu vermitteln. Inzwischen ist im Jahr 2024 das *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation* als Band 23 der Reihe erschienen.

Das vorliegende *Handbuch Mehrsprachigkeit* wurde herausgegeben von Csaba Földes, Professor für Germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Erfurt und Thorsten Roelcke, Professor für Deutsch als Fremdsprache mit den Schwerpunkten Linguistik und Didaktik von Fachsprachen und Interkulturelle Kommunikation an der Technischen Universität Berlin. Das Handbuch bietet einen prägnanten Überblick und zugleich ein differenziertes Spektrum zu einem Thema, das schon lange auch in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Beide Herausgeber, ausgewiesene Experten im Bereich der Mehrsprachigkeit, sind auch als Autoren im Handbuch vertreten: Roelcke mit dem materialreichen und klar strukturierten einführenden ersten Kapitel zu Begriffen der Viel- und Mehrsprachigkeit, Földes mit einem wichtigen Beitrag zur oft vergessenen *Geschichte des Deutschen als Lingua franca in Europa* sowie mit einem zweiten Beitrag zum Thema *Deutschsprachige Minderheiten in der Welt*.

Das Handbuch besteht aus insgesamt 23 Kapiteln zu sechs Themenfeldern: I Theoretische und methodische Aspekte (S. 1–103), II Historische Gesichtspunkte (S. 105–215), III Soziale und regionale Aspekte (S. 217–313), IV Erwerb von Mehrsprachigkeit (S. 315–379), V Gestaltung und Management von Mehrsprachigkeit (S. 381–467), VI Domänen von Mehrsprachigkeit (S. 469–542).

Im Vorwort (S. IX–XII) erläutern die Herausgeber ihre Konzeption: Der Band reiht sich in bereits vorgelegte international ausgerichtete Nachschlagewerke zum Thema ein. Angesichts der zunehmenden Globalisierung und Migration nach Europa legen sie den Fokus auf den deutschen Sprachraum, was den Band besonders positiv auszeichnet. Die Autor_innen des Bandes werden den gestellten Ansprüchen, einschließlich jenem auf prägnante und verständliche Sprache, trotz der sehr großen Menge an Daten und Konzepten gerecht. Wie alle Bände der Reihe ist auch dieser leserfreundlich ausgerichtet: Jeder Artikel beginnt mit einem Abstract und einer Gliederung des Textes; sehr wertvoll und hilfreich sind die umfangreichen Bibliographien, die auf dem neuesten Stand der internationalen Forschung basieren, und es der Leserschaft ermöglichen, Einzelthemen zu vertiefen. Forschungsergebnisse werden kritisch diskutiert und Forschungsdesiderata formuliert. Am Ende des Bands kann man mit dem Sachregister gezielt nach bestimmten Inhalten suchen (S. 543–551).

Die Vielschichtigkeit des Themas macht es schwer, dem Handbuch mit einer Rezension im klassischen Sinne gerecht zu werden; hier kann deshalb nicht auf jedes einzelne der insgesamt sehr erhellenden Reihe von Kapiteln (Beiträgen) eingegangen werden. Um Grundbegriffe und Konzepte geht es in Teil I des Bandes, wobei einige (wie individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit) im Band immer wieder aufgegriffen werden, da die einzelnen Kapitel für sich stehen sollen. Fundgruben von oft unbekanntem Quellen und versteckten Zusammenhängen zeigen sich in den historisch ausgerichteten Artikeln (Teil II), zu denen auch die Darstellung der Geschichte des DaF- (Meier) und Fremdsprachenunterrichts (Kippel) und des Deutschen als Lingua franca (Földes) gehören, die vermitteln, dass Mehrsprachigkeit kein Phänomen der Gegenwart ist.

Soziale und regionale Aspekte der Mehrsprachigkeit werden in Teil III beschrieben, wobei es neben Minderheiten im deutschsprachigen Raum (Fredsted) und deutschsprachigen Minderheiten in der Welt (Földes) auch um Mehrsprachigkeit in der Stadt Berlin (Simsek) geht, d.h. um die als Kiezdeutsch bekannte Sprache vor allem von Jugendlichen, die das Potential einer Entwicklung zu einer größeren sprachlichen Vielfalt in Ballungsräumen zeigt. Schon jetzt kann man beobachten, wie diese Formen mehrsprachiger

Praktiken aus informellen Kontexten einen Impuls für Kommunikation in größeren Kontexten geben.

Um die Entwicklung und Förderung der Mehrsprachigkeit vor allem im schulischen Bereich geht es im Teil IV, wobei in allen drei Beiträgen eine ausgezeichnete Bestandsaufnahme eines sehr dynamischen Bereichs geboten wird. Der Fokus von Teil V liegt auf sehr unterschiedlichen Bereichen: zum einen auf dem mehrsprachigen Übersetzen (Schubert) und zum anderen auf der Mehrsprachigkeit in der Literatur (Dembeck), die zurecht nicht nur als ein Phänomen der Gegenwart dargestellt wird. Kresić Vukosav problematisiert den Begriff der kulturellen Identität in plurikulturellen Kontexten. Sie bevorzugt aufgrund der Analyse von empirischen Daten kroatischer Migrant*innen in einer deutschen Stadt das Konzept der Plurikulturalität, denn damit wird das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Ausgangs- oder Herkunftskulturen und die Möglichkeit – nicht Zwangsläufigkeit – kultureller Veränderung oder wechselseitiger Einflussnahme der beteiligten Kulturen impliziert. Tracy beschreibt überzeugend Formen, Funktionen und Dynamiken gemischtsprachigen Sprechens (Englisch/Deutsch) und zeigt, wie Bestandteile unterschiedlicher sprachlicher Herkunft zeitgleich aktiviert werden können und zu gemischtsprachigen wohlgeformten Sätzen verkettet werden. Wobei sich interessanterweise die gemischtsprachige Produktion innerhalb von Satzgrenzen durchaus eng an konkreten Merkmalen spezifischer einzelsprachlicher Grammatiken orientiert. In diesem Beitrag zeigt sich deutlich eine Schnittstelle der aktuellen Diskussion über Mehrsprachigkeit, in der auf der einen Seite immer mehr das Konzept ›translanguaging‹ (s.u.) wichtig wird, auf der anderen Seite Sprachen beim Erwerb und unter sprachpolitischem Gesichtspunkt getrennt werden.

Wichtige gesellschaftliche Domänen mehrsprachiger Kommunikation werden in Teil VI vorgestellt: in UNO und EU (Weber), im Berufsleben (Kniffka) und in Wissenschaft und akademischer Bildung (Thielmann), wobei die Mehrsprachigkeit zum Motor der europäischen Wissenschaftsentwicklung wurde, heutzutage jedoch negative Auswirkungen des Englisch-Einsatzes auf den Wissenstransfer erkennbar sind.

Gerade das Beispiel des Englischen als Lingua franca in den Wissenschaften zeigt noch einmal, wie wichtig es im deutschsprachigen Raum ist, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit zu reflektieren, um die Diversität der Sprachgemeinschaft(en) im konstruktiven Sinne in den unterschiedlichen Kommunikationskontexten und Lebenswelten zu erhalten und zu fördern. Dabei sollte über die Tendenz zur Sprachilloyalität bei Deutschsprachigen nachgedacht werden, die einen Prestigeverlust des Deutschen begünstigt,

während auf der anderen Seite bei deutschen Minderheiten in der Welt in den nachfolgenden Generationen eine emotionale Bindung an Sprache und Kultur tradiert bzw. später entdeckt wird. Hier offenbart sich ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Konstellationen von Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum und der Mehrsprachigkeit von Gruppen außerhalb dieses Raums.

Quer zu dem oben skizzierten Aufbau des Bandes laufen Problemstellungen, die leitmotivartig die einzelnen Beiträge verbinden. Dazu scheint mir die Feststellung zu gehören, dass erst im Zuge der Bildung von Nationalstaaten Sprache zum Marker für ethnische Zugehörigkeit wurde, die Vorstellung von abgrenzbaren Einzelsprachen also ein problematisches sprachideologisches Konstrukt ist. Da heute die Orientierung an Stilgemeinschaften vermehrt in den Vordergrund rückt, stellt sich die Frage, ob Sprache weiterhin diese zentrale Funktion als Differenzmarker spielen wird (B. Busch über Minderheitensprachen). In diese Richtung geht auch die Darstellung von Sozialem und Kultur in der Sprache (D. Busch), wobei auf die Praxis des ›translanguaging‹ hingewiesen wird, die es Schüler_innen erlaubt, im Lernprozess Ausgangs- und Zielsprache zugleich zu verwenden und zu vermischen. Dieser Ansatz hat Konsequenzen für den Unterricht, denn metalinguistische Fähigkeiten, wie die Reflexion auf die eigene sprachliche Situation und die Analyse anderer sprachlicher Situationen bekommen zunehmend an Bedeutung. Kurzum: ein Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für verschiedene Gruppen von Menschen sowie linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen werden immer mehr zu einem didaktischen Desiderat (Meier).

Abschließend soll noch betont werden, dass sich das Thema Mehrsprachigkeit nur interdisziplinär erfassen lässt. Im *Handbuch Mehrsprachigkeit* wird auf so unterschiedliche Disziplinen wie Psycho-, Sozio-, Ethno-, Kontakt- oder Korpuslinguistik zurückgegriffen, doch gleichzeitig werden die Ergebnisse auf verständliche Weise auch einem breiteren Publikum zugänglich gemacht. Das Handbuch ist ein Gewinn für alle, die sich beruflich oder persönlich mit Fragen der Mehrsprachigkeit beschäftigen.

Tihana Kraš | Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, tkras@ffri.uniri.hr

Nataša Košuta | Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, nkosuta@ffri.uniri.hr

Maša Plešković | Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, masa.pleskovic@ffri.uniri.hr

An Online Course on Multilingualism (not only) for Teachers

TEAM project: *Teacher Education About Multilingualism*

1. The TEAM project and its course

TEAM (Teacher Education about Multilingualism)¹ was a strategic partnership for higher education among nine universities in Europe and beyond, funded by European Union's Erasmus+ Key Action 203 (KA203) program. This collaborative project spanned between September 2020 and August 2023. The partnership, commonly referred to as the 'project', was led by the Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland). It included the Aristotle University of Thessaloniki (Greece), Bar-Ilan University in Tel Aviv (Israel), the University of Edinburgh (United Kingdom), the University of Granada (Spain), Jagiellonian University in Kraków (Poland), the University of Konstanz (Germany), the University of Rijeka (Croatia) and the University for Foreigners of Siena (Italy). As specified in the project proposal, the primary objective of the TEAM initiative was to educate both in-service and pre-service teachers across various school subjects on the diverse dimensions of multilingualism. This was achieved through the development of a state-of-the-art open-access online course on multilingualism, designed for use in teacher training institutions and beyond.

The TEAM initiative emerged in response to the pressing need to equip teachers, teacher trainees and other education professionals with basic and up-to-date information about multilingualism in the context of education.

1 TEAM project: *Teacher Education About Multilingualism* [project outline].

<<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/projects/search/details/2020-1-PL01-KA203-082136>> (access: 10.2.2024).

This information is often absent from teacher training curricula in higher education institutions across Europe, leaving educators inadequately prepared to teach in linguistically and culturally diverse classrooms.² This deficiency in teacher preparation is especially problematic in contemporary Europe, where heightened migration and mobility have caused considerable demographic changes. Teachers across various disciplines, used to teaching in linguistically and culturally homogenous classrooms, now increasingly encounter students who do not speak the school language (well), speak another language (or other languages) at home, and come from cultural backgrounds distinct from the majority population. The TEAM initiative sought to address these issues by equipping teachers with the tools necessary to better meet the needs of these students, fostering inclusivity, and enhancing the social relevance of their teaching through its online course.

2. General properties of the TEAM course

The TEAM course³ offers state-of-the-art, research-driven insights into multilingualism from a multidisciplinary perspective. This interdisciplinary course, in which the term ›multilingualism‹ is used to refer to both bilingualism and multilingualism, is freely accessible via a Moodle platform hosted by the Adam Mickiewicz University.⁴ It features audio-visual materials available on the TEAM YouTube channel⁵ (screencasts,⁶ interviews with experts and testimonials from multilingual speakers), accompanied by explanations, quizzes, reading lists and other materials. The course is available in nine languages – Arabic, Croatian, English, German, Greek, Hebrew, Italian, Polish and Spanish – reflecting the official languages of the (former) TEAM partnership, promoting linguistic inclusivity.

2 Michael Becker-Mrotzek, Britta Hentschel, Kathrin Hippmann, Markus Linnemann: *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*, 2012. In: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf> (access: 10.2.2024).

3 TEAM project: *Teacher Education About Multilingualism* [online course]. <<https://teamcourse.bilingualism-matters.org>> (access: 10.2.2024).

4 The course can be accessed through the link provided in note 1. It is not necessary to register to use the course, but registration allows users to track their progress through the course.

5 TEAM project: *Teacher Education About Multilingualism* [YouTube channel]. <<https://www.youtube.com/@TEAMMultilingual>> (access: 10.2.2024).

6 These materials are accompanied by PowerPoint presentations.

Although the course was primarily developed for teachers, teacher trainees and other education professionals, it is equally valuable for a broader audience, such as higher education students from various disciplines, including linguistics, (modern) languages and literatures, speech and language therapy, education and psychology. Additionally, members of the general public, including parents of multilingual children, heritage speakers and second-language learners, may find specific parts of the course useful. The course's highly modular structure, organised into thematic units, allows different target users to tailor their engagement to their specific needs. Although parts of the course can be accessed in any order, new users may find it easier to navigate the course if they first study the content of the Introduction (see below). In formal education settings, the course can serve as a new curriculum component or be integrated into existing curricula. It lends itself to be used in a traditional classroom and in a blended/hybrid learning environment. The course is suitable for both guided as well as self-study. The following sections outline the structure and content of the course, with a particular focus on the contributions of the University of Rijeka project team to its development.

3. Structure and content of the TEAM course

The course consists of an Introduction and four modules, each focusing on a distinct aspect of multilingualism: linguistic, neurocognitive, social and cultural, and pedagogical. The **Introduction** includes a selection of materials from four modules (i.e. ten audio-visual resources) and an additional video resource underscoring the significance of multilingualism for teachers. The purpose of the Introduction is to define basic concepts in the field of multilingualism and to present some of the factors influencing multilingual development.

The module addressing the **linguistic aspects of multilingualism** is divided into three sections. Section 1 examines various forms of multilingual development and addresses the challenges associated with the concept of the native speaker. It defines key terms such as ›bilingualism‹ and ›multilingualism‹ and distinguishes between simultaneous and sequential bi-/multilingualism, individual and societal bi-/multilingualism, as well as majority and minority languages. The section also explains the concepts of ›heritage language‹ and ›heritage speaker‹, discussing some of the differences between heritage and non-heritage first language development, as well as the relationship between dialects and heritage languages. Additionally, it

addresses phenomena such as first language attrition, its impact on language teachers and language learners, as well as the role of language history in multilingual language development.

Section 2 delves into the development of linguistic subsystems (speech sounds, vocabulary and grammar) among different types of (typically developing) multilingual speakers, along with code-switching. In the context of describing vocabulary development, the focus is on the mental lexicon, cognates and false friends. In the context of grammatical development, the section examines articles, null and overt subject pronouns (presented in a screencast by Tihana Kraš, PhD, the leader of the University of Rijeka project team), tense and aspect, subject-verb agreement, gender assignment and agreement, and *wh*-questions. Another screencast by Tihana Kraš addresses the relationship between the two languages in a bilingual child, focusing on the issues of language separation and crosslinguistic influence. The materials devoted to code-switching present its definition, types and causes, along with the rules that govern it.

Section 3 explores the language development of multilingual children who exhibit atypical language development, in particular Developmental Language Disorder (DLD) and Autistic Spectrum Disorder (ASD). It contrasts the properties of language development in multilingual children with DLD and with ASD, highlighting the distinct effects of language exposure on these two developmental trajectories, also providing information about assessing multilingual children for language and learning disorders.

The module dedicated to the **neurocognitive aspects of multilingualism** offers insights into the neurocognitive processes relevant for teachers in a multilingual classroom, such as concentration, information processing, comprehension, retention, and acquisition of information. Section 1 examines neurocognitive aspects of bilingualism, and Section 2 neurocognitive aspects of language acquisition. More precisely, Section 1 describes the neuroanatomy of the bilingual brain and discusses the relationship between multilingualism and medical science and practice. It also explains how exposure to multiple languages impacts the way we use our native language and the way our mind and brain work. Additionally, it explores the interplay between language and thought, emphasizing linguistic categorisation and linguistic relativity. Finally, it tackles the perception of foreign-accented speech. Section 2 addresses memory systems relevant to second-language learning and the role of working memory in bilingualism. The section also discusses the contexts of second language acquisition, learning strategies used in this process and individual differences associated with it. Finally, it explores the relationship between learning context and cognition.

The module focusing on the **social and cultural dimensions of multilingualism** explores an array of issues associated with the presence of multilingualism in society across diverse cultural contexts. Section 1 examines issues concerning the identities of immigrants and new speakers, alongside with intercultural encounters. More specifically, it discusses the notions of interculturality, intercultural education and cultural mediation, explaining the roles of cultural mediators in educational contexts. Section 2 examines family language policy (FLP) from theoretical, empirical and practical perspectives. The theoretical aspects are presented in a screencast by Zvezdana Vrzić, PhD, a member of the University of Rijeka project team. The screencast identifies the components of FLP and describes the types of outcomes of FLPs. Examples of the implementation of FLP in multilingual families are provided through six testimonials from parents raising their children multilingually. These testimonials are provided by Sandra Marman, Tihana Kraš and Zvezdana Vrzić, all members of the University of Rijeka project team. In the testimonials, parents reflect on their experiences, the strategies they adopted and challenges they faced in the process of multilingual upbringing of their children. This section also addresses several issues related to minority and endangered languages, i.e. language shift, language maintenance and language revitalisation. In this context, social, communal and individual factors leading to language shift or supporting language maintenance are discussed in a screencast by Zvezdana Vrzić. Finally, Section 3 explores various issues related to the integration of migrants and refugees. It outlines the profile of refugee populations in Greece and discusses both challenges and good practices in refugee education. Additionally, it addresses factors influencing the social integration of migrants and refugees, suggesting actions to facilitate their inclusion. Finally, it gives access to Migration in Action ›roadmaps‹, which offer insights into the psychological processes and factors to consider when working with a culturally and/or linguistically diverse children in the classroom.

The module addressing the **pedagogical aspects of multilingualism** provides an overview of key issues in multilingual education. Section 1 explores language-sensitive pedagogies in multilingual classrooms, focusing on the role of language in education and the specific features of academic language. Strategies to enhance the development of academic language in multilingual educational settings are also discussed. Section 2 examines teaching approaches tailored to various multilingual settings, more precisely to language instruction for migrants and refugees, with special attention to grammar and vocabulary. It offers an American perspective on teaching migrant learners in the classroom setting, along with the implementation

of learning strategies by multilingual learners and strategy-based instruction of these learners. Furthermore, it delves into pluralistic approaches to language education and their role in preserving linguistic and cultural diversity. Finally, it addresses pedagogical translanguaging, presenting both theoretical insights into this pedagogy and practical suggestions for its implementation in the classroom (from nursery to secondary school).

4. Promotion and use of the TEAM course in Croatia

To promote the TEAM course within the Croatian context, a conference titled *Multilingual students and their teachers: Presentation and application of the results of the TEAM project in the Republic of Croatia* was held at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, on 29 August 2023. Organised by the members of the University of Rijeka project team, the conference was attended by primary school, secondary school and university teachers, teacher trainees, nursery nurses, school librarians, psychologists and speech and language therapists, school and faculty administrators, advisers from the Croatian Education and Teacher Training Agency and others. In addition to that, the conference featured a workshop titled *Challenges of teaching multilingual students*, which incorporated a screencast from the TEAM course on academic language in order to introduce the topic of teaching students with limited proficiency in the school language and facilitate a discussion about it. Feedback from attendees indicated that both the workshop and the conference as a whole were highly appreciated and well-received.

At the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, parts of the TEAM course are actively integrated into several courses on language acquisition taught by Tihana Kraš within the teaching module of the MA program in English Language and Literature. Additionally, the authors of this paper are currently using the TEAM course audio-visual materials in an elective ›communis‹ course called *Višejezičnost* (Multilingualism), offered to all students at the University of Rijeka since the summer semester of the 2023–2024 academic year. In our experience, the TEAM course audio-visual materials have proven invaluable for introducing lesson topics, stimulating group and classroom discussions, assigning homework and other tasks, and providing them with guidance for further study. For instance, after viewing a screencast from the TEAM course's linguistic module on the difference between majority, minority language and heritage languages (and speakers), students might be tasked with briefly creating

profiles of real or invented heritage language speakers, and ask their fellow students to guess the expected level of heritage language proficiency of the described speaker. Additionally, students could be assigned to write an argumentative essay discussing whether the effects of first language attrition are permanent or reversible after engaging with the audio-visual materials and the recommended literature on this topic in the same module of the TEAM course. Furthermore, students could be asked to identify different components of FLP mentioned in a screencast about this phenomenon, using examples from (some of) the six testimonials of parents who raise their children multilingually in the TEAM course social and cultural module.

The flexible, modular and interactive design of the course makes it adaptable to a wide range of educational and other settings in a variety of ways, as demonstrated by the aforementioned examples. The selection, potential adaptation and use of the course content entirely depend on the interests and needs of potential users, making the course suitable for different (educational) purposes. We encourage potential users to explore the course and apply creativity and innovation in the way they use it to deepen their own and/or their students' understanding of multilingualism.

Emmanuelle Terrones

| Université de Tours, emmanuelle.terrones@univ-tours.fr

Literarische Mehrsprachigkeit in Zentraleuropa

***Mehrsprachigkeit – Polyphonie.* Anlässlich der 19. Jahrestagung der Franz-Werfel-Stipendiaten in Wien. Hgg. Renata Cornejo, Tamás Lénárt. Wien: Praesenz Verlag 2024, 261 S.**

In einem Kontext, in dem Mehrsprachigkeit verstärkt in den Fokus gerückt und schon Gegenstand zahlreicher Publikationen und Forschungsprojekte gewesen ist, mag es womöglich etwas verwundern, dass ein weiterer Sammelband zu diesem Thema erscheint. *Mehrsprachigkeit – Polyphonie* reiht sich auch ausdrücklich in den zeitgenössischen »Mehrsprachigkeitsdiskurs« (S. 7) ein. Das Besondere an dem von Renata Cornejo und Tamás Lénárt herausgegebenen Band liegt zunächst an der transnationalen und dementsprechend mehrsprachigen Konstellation seiner Verfasser:innen. Germanist:innen aus etwa zehn nichtdeutschsprachigen, meist zentral-europäischen Ländern trafen nämlich anlässlich der 19. Jahrestagung der Franz-Werfel-Stipendiaten im Frühling 2023 in Wien zusammen. Was all diese Forscher:innen verband, war das Interesse an literarischer Mehrsprachigkeit sowie der Wille, einen besonderen Schwerpunkt auf Zentraleuropa zu legen und dadurch neue Perspektiven zum Thema zu gewinnen. Was macht nun das Spezifische an literarischer Mehrsprachigkeit in einem Raum aus, der sich aufgrund von geschichtlichen und (kultur)politischen Wandlungen von jeher durch seinen multikulturellen und mehrsprachigen Charakter auszeichnet?

Interessant sind dabei die vielfachen Deutungen des Begriffs, wie es die Zusammenführung von ›Mehrsprachigkeit‹ und ›Polyphonie‹ im Titel schon ankündigt. So wird nicht nur ›Mehrsprachigkeit‹ verschiedentlich verstanden – beispielsweise als sprachliche Vielfalt, als ›Anderssprachigkeit‹ oder als soziokulturell bedingte sprachliche Differenziertheit, sowie in Anlehnung an Bachtin als Heteroglossie –, sondern es werden auch mannigfaltige literarische Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit in Betracht

gezogen, wie etwa Sprachwechsel und Sprachmischung, Übersetzung und Unübersetzbarkeit, sprachliche Zwischenräume und ›Fremd-Sprechen‹. All diese anhand von sehr unterschiedlichen literarischen Werken näher untersuchten Begriffe und Schreibpraktiken lassen von Beitrag zu Beitrag immer wieder Verbindungen und Zusammenhänge entstehen, sie weisen aber vor allem auf sehr vielfältige poetische Vorstellungen hin und lassen somit Zentraleuropa wahrhaftig als Labor für mehrsprachige Literatur in Erscheinung treten.

Davon ausgehend, dass »literarische Mehrsprachigkeit keineswegs ein ›neues‹ Phänomen ist« (S. 8), bietet der Band ein breites Spektrum vom Mittelalter bis zur Gegenwart. So reichen die Beiträge vom 12. Jahrhundert mit Frau Avas Gedicht *Das Jüngste Gericht* bis hin zum 2022 erschienenen Roman *Im Atlas* von Andreas Jungwirth. Selbst wenn sich die meisten Beiträge mit der Literatur aus dem 20. und 21. Jahrhundert auseinandersetzen, bieten die Analysen mehrsprachiger Werke aus ferner Vergangenheit willkommene Reflexionen an, die tief in die historische Dimension des Phänomens eindringen und zugleich Fragestellungen ans Licht bringen, die einem zeitgenössischen Leser doch sehr vertraut sind. Dies betrifft etwa die überragende Position einer Sprache in einem bestimmten Kulturraum, die Notwendigkeit des Übersetzens für die Zirkulation der Werke oder auch noch das heikle Verhältnis von Sprache und Nation. So wird hier am Beispiel Frau Avas trotz aller Dominanz des Lateins im europäischen Mittelalter auf die »manifeste Mehrsprachigkeit« (S. 20) der damaligen Literatur hingewiesen; berücksichtigt wird im 14. und 15. Jahrhundert die Übersetzung ins Deutsche der in Latein verfassten Hieronymus-Briefe; und am Beispiel des deutsch-ungarischen Schriftstellers Graf Johann Mailáth im 19. Jahrhundert wird gezeigt, wie hoch das »Konfliktpotential« von Mehrsprachigkeit in einem Kontext »der Gleichsetzung von Nation und Sprachgemeinschaft und der Bestimmung der Sprache als primäres Identifikationsmerkmal« (S. 114) sein kann. Dies sind höchst aktuelle Fragestellungen; erwähnt seien nur die Debatten um Tomer Gardis Roman *broken german* (2016), der solche und ähnliche Spannungen thematisiert und zur Diskussion gestellt hat.

Die verschiedenen Beiträge bilden klar strukturierte Themeneinheiten: Die drei Kapitel »Zwischen Sprachen unterwegs«, »Mehrsprachige Identitätsoptionen im zentraleuropäischen Raum« und »Multilinguale Erfassung der Welt« verschaffen einen guten Überblick über das, was literarische Mehrsprachigkeit in Zentraleuropa bedeuten kann. So widmet sich das erste Kapitel sehr unterschiedlichen, z.T. auch recht ungewöhnlichen und/oder unerwarteten Übersetzungsvorstellungen. Untersucht wird beispielsweise in Peter Handkes epischem Werk, wie das Lesen altfranzösischer Werke

oder das Entziffern des Slowenischen als »Prozess der Entschleunigung« (S. 45) inszeniert wird und dabei eine wesentliche poetologische Funktion annimmt. Das zeitgenössische Interesse für eine solche Praxis des Lesens-Übersetzens-Schreibens ist unübersehbar: Man bedenke nur, dass Cécile Wajsbrots Roman *nevermore*, in dem die Erzählerin ihre Übersetzung von Virginia Woolf ausführlich vorführt, in der deutschen Übersetzung von Anne Weber mit dem Preis der Leipziger Buchmesse ausgezeichnet wurde. Übersetzen kann aber auch völlig andere Formen annehmen. Ausgehend von der These der »muttersprachlichen Mehrsprachigkeit« (Mario Wandruszka) wird gezeigt, wie Gert Jonke die Muttersprache in verschiedene Töne und Sprachmuster übersetzt und das sprachkritische ›Spiel‹ dermaßen weit treibt, dass Sprache nur noch in ihrer ›Hohlheit‹ verstanden werden kann. Eine wahre Herausforderung für jegliche Interpretation und Interpretierbarkeit können auch mehrsprachige Zwischenräume bilden – wie etwa »Sprachbewegungen zwischen Norwegisch, Deutsch und Englisch« (S. 71) bei dem norwegischen Dichter Arild Vange. Hingewiesen wird auch auf andere, vielleicht implizitere Übersetzungsformen, bzw. auf »die ursprüngliche Differenz der Sprache«, die »sprachliche Tiefenstruktur der Fremdenerfahrung« (S. 101), am Beispiel der als Verfremdung und Verlust interpretierten Spuren der ungarischen Sprache in Terézia Moras frühen Erzählungen. Sobald mehrere verschiedene Sprachen oder mehrere Sprachen in einer im Spiel sind, ist das besonders Spannende – über die außerordentliche poetische Kreativität hinaus – die Art und Weise, wie in all den angeführten Beispielen auch unabhängig von Reisen und Wanderungen das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem immer wieder neu gestaltet wird.

Genauso auffällig ist auch die sprach- und/oder kulturkritische Dimension der Beispiele. Im Laufe der Jahrhunderte sind Mehrsprachigkeit und deren Akzeptanz Gegenstand wiederholter individueller und/oder kollektiver Verhandlungen gewesen, und die im 19. Jahrhundert besonders ausgeprägten Spannungen zwischen Identität, Sprache und Kultur büßen im 20. und 21. Jahrhundert nicht an Brisanz ein. Dies wird in den im zweiten Kapitel untersuchten Werken namentlich durch manche Widersprüche pointiert, wie etwa die verfremdende Poetik der ›Anderssprachigkeit‹ beim zweisprachigen Schriftsteller Ödön von Horváth (»ein Fremd-Sprechen auch ohne fremde Sprachen oder fremde Wörter«, S. 127); oder die in emblematischen österreichischen Werken des 19. und 20. Jahrhunderts auffällige Abwesenheit der ungarischen Sprache, auch dann, wenn Ungarn und/oder ungarische Figuren eingesetzt werden; oder auch noch das von Maja Haderlap dargestellte verhängnisvolle Beharren auf monolingualen

Normen in einem mehrsprachigen Raum. Durch solche Hervorhebung asymmetrischer Verhältnisse wird hier – wie auch bei zahlreichen mehrsprachigen Gegenwartsautor·innen, nennen wir stellvertretend Emine Sevgi Özdamar, Mina Hava, Saša Stanišić oder Ronya Othmann – die Gelegenheit gegeben, den Zusammenhang von Identität, Narrativ und Erinnerung anders zu denken und somit das Monopol des offiziellen Erinnerungsnarrativs grundsätzlich in Frage zu stellen.

Auch im sogenannten globalen Zeitalter und trotz aller Mobilität und Multikulturalität ist Mehrsprachigkeit bei weitem keine Selbstverständlichkeit. Im Zusammenhang mit den Fragestellungen der Globalisierung werden im dritten Kapitel dementsprechend verschiedene Ansätze herausgearbeitet, die literarische Mehrsprachigkeit jeweils in ein neues Licht rücken. Sprachen- und Zeichenvielfalt generieren in Christoph Ransmayrs Reiseerzählungen immer wieder neue Geschichten, die zur Sinnsuche und zu »Wiederherstellungsversuche[n] einer verlorenen Harmonie« (S. 186) verhelfen sollen. Mehrsprachigkeit erweist sich in den philologisch-poetischen Prosa-Texten von Peter Waterhouse als Friedensprojekt, weil »jede Sprache mehrere Sprachen enthält, weil jede Sprache in sich Spuren des Anderen enthält« (S. 196), oder sie stellt sich bei Ilija Trojanow als »Grundlage der Erinnerung und des Denkens« (S. 214) dem »machtpolitischen Potenzial der Einsprachigkeitsideologie« (S. 212) entgegen. Ein solches utopisches Potential wird bei dem Schriftsteller Andreas Jungwirth dennoch grundsätzlich relativiert, indem das zunächst befremdende Verhältnis von Mehrsprachigkeit zur globalisierten Konsumgesellschaft hervorgehoben wird (»vor dem Hintergrund des wilden Konsumerismus [sind] kulturelle Differenzen oder Mehrsprachigkeit nur innerhalb einer kommerzialisierten Konsumbeziehung möglich«, S. 241).

Es ist tatsächlich auch das besondere Verdienst dieses Bandes, dass Mehrsprachigkeit je nach Kontext und Autor·in immer wieder neu gedacht, gestaltet und vor allem bewertet wird, und z.T. auch die Grundlage für ungewohnte Perspektiven abgibt. So erweist sich der multikulturelle zentraleuropäische Raum, so unbestimmt der Begriff auch sein mag, als besonders dazu geeignet, das sowohl schöpferische als auch vertane Potential von Mehrsprachigkeit zu beleuchten. Dabei wird der Weg für weitere Fragestellungen geebnet, wie etwa die Frage nach literarischer Mehrsprachigkeit heute als Texteffekt und Modephänomen oder die Frage nach den tatsächlichen Auswirkungen auf nationale Philologien und nicht zuletzt auf offizielle Diskurse. Literarische Mehrsprachigkeit, wie sie in diesem Sammelband in ihren verschiedenen Facetten dargestellt wird, kann gewiss als Plädoyer für eine Pluralität im Sinne der politischen Denkerin Hannah

Arendt betrachtet werden, d.h., um es kurz zu fassen, als Anerkennung der Gleichheit und Verschiedenheit der Menschen auf dem Weg zu einer gemeinsamen Welt; doch sie zeigt genauso deutlich, dass Pluralität noch lange nicht erreicht ist, sondern erst geschaffen werden muss.

Der Band wird mit einem Erzähltext der serbischen Schriftstellerin Barbi Marković abgerundet, gefolgt von der abschnittswisen Übersetzung des Textes mal ins Rumänische, mal ins Kroatische, ins Polnische oder ins Ungarische – was noch einmal den Schwerpunkt des Sammelbands auf Zentraleuropa betont und zum Abschluss eine besonders schöne Praxis von Mehrsprachigkeit und Polyphonie vorführt, die auf unbegrenzte Möglichkeiten hinweist.

**ZUSAMMENFASSUNGEN
ABSTRACTS
RÉSUMÉS
SAŽETCI**

Siegfried Gehrman

Wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien zwischen Mehrsprachigkeit und ›English only‹ – ein historischer Sonderfall?

Der Beitrag geht davon aus, dass eine mehrsprachige Wissenschaft auf Dauer nicht ohne eine mehrsprachige schulische Bildung möglich ist. Auf Basis empirischer Studien untersucht der Beitrag die Potentiale und Hindernisse einer schulischen und wissenschaftssprachlichen Mehrsprachigkeitspolitik in Kroatien. Grundlegend sind hier die Erfahrungen eines historisch mehrsprachigen Landes sowie gesellschafts- und sprachenpolitische Weichenstellungen, die mit darüber entscheiden, ob sich eine mehrsprachige schulische und akademische Bildung in Kroatien durchsetzen kann oder ob sie auf das Konzept des ›English only‹ hinausläuft.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeitspolitik, mehrsprachige Wissenschaft, mehrsprachige schulische Bildung, das Konzept ›English only‹

Developments in Foreign-Language Science and Education in Croatia between Multilingualism and ›English Only‹ – A Historical Exception?

This paper posits that the sustainability of a multilingual scientific community is inherently tied to the presence of multilingual education at the primary and secondary level of education. Drawing on empirical studies, it investigates both the potential benefits, and the challenges associated with implementing multilingual policies within Croatia's educational and academic systems. The discussion is framed within the broader context of Croatia's historical experience as a multilingual country and the socio-political decisions shaping its language policies. These factors will play a decisive role in determining whether Croatia embraces a multilingual educational and academic framework or converges towards an English-only paradigm.

Key words: multilingualism policy, multilingual science, multilingual school education, English-only model

L'évolution de la langue de la science et de l'enseignement des langues étrangères en Croatie, entre multilinguisme et ›English only‹: une exception historique?

Cet article soutient que la durabilité d'une communauté scientifique multilingue est intrinsèquement liée à la présence d'une éducation multilingue aux niveaux primaire et secondaire. En s'appuyant sur des études empiriques, il examine à la fois les avantages potentiels et les défis associés à la mise en œuvre de politiques multilingues au sein des systèmes éducatifs et académiques croates. La discussion se situe dans le contexte plus large de l'expérience historique de la Croatie en tant que pays multilingue ainsi que des décisions socio-politiques façonnant ses politiques linguistiques. Ces facteurs joueront un rôle décisif dans la détermination de l'adoption par la Croatie d'un cadre éducatif et académique multilingue ou de la convergence vers un modèle ›English only‹.

Mots-clés: politique de multilinguisme, science multilingue, éducation scolaire multilingue, modèle ›English only‹

Razvoj jezika znanosti i nastave stranih jezika u Hrvatskoj između višejezičnosti i ›English only‹ – povijesna iznimka?

Rad polazi od pretpostavke da višejezična znanost dugoročno nije održiva bez višejezičnog školskog obrazovanja. Na temelju empirijskih istraživanja u radu se propituju potencijali i zapreke na putu prema politici višejezičnosti u hrvatskom školstvu i znanosti. Od temeljnog značenja su s jedne strane povijesna iskustva Hrvatske kao višejezične zemlje, a s druge strane odluke na društvenom i jezičnom polju – o kojima ovisi može li u Hrvatskoj zaživjeti višejezično školsko i visokoškolsko obrazovanje ili će razvoj teći u smjeru paradigme ›English only‹.

Ključne riječi: politika višejezičnosti, višejezična znanost, višejezično školsko obrazovanje, paradigma ›English only‹

Hans-Jürgen Krumm

Sprachenpolitisches Engagement von Deutschlehrkräften als Voraussetzung für gelingende Mehrsprachigkeit in der Schule

Das Bildungswesen in vielen Ländern ist durch eine Diskrepanz charakterisiert: auf der einen Seite die offizielle Vorstellung von der einsprachigen Schule als Regel und dem Fremdsprachenunterricht als exklusivem Angebot für Schülerinnen und Schüler, und auf der anderen Seite eine durchgängig mehrsprachige Lebens- und Schulrealität, bedingt durch Globalisierung und Migration. Lehrkräfte wissen, wie viele Sprachen ihre Lernenden bereits in den Unterricht mitbringen und wie man diese Spracherfahrungen konstruktiv für den schulischen Sprachunterricht nutzen kann. Der Beitrag plädiert für ein Engagement der Deutschlehrkräfte in der Schulsprachenpolitik, um eine mehrsprachige Schule zu gestalten.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Deutschlehrkräfte, Sprachenpolitik von oben, Sprachenpolitik von unten, Fachverbände, sprachenpolitische Aktionsfelder

Language-Policy Engagement of German-Language Teachers as a Precondition for Successful Multilingualism in Schools

In many countries, the educational system is characterized by a discrepancy between the official notion of a monolingual school offering foreign language classes to its students on the one hand, and a consistently multilingual reality of life and education, shaped by globalization and migration, on the other hand. Teachers are the ones who know how many languages the students in their classroom can speak and how these language experience can be constructively used in teaching languages. This article advocates the involvement of German teachers in school language policies in order to help shape multilingual schools.

Key words: multilingualism, teachers of German language, top-down language policy, bottom-up language policy, professional associations, language policy action

L'engagement des enseignants d'allemand dans la politique linguistique comme condition de réussite du multilinguisme à l'école

Dans de nombreux pays, le système éducatif est caractérisé par une discordance entre, d'une part, la conception officielle d'une école monolingue offrant des cours de langues étrangères à ses élèves et, d'autre part, une réalité de vie et d'éducation constamment multilingue, façonnée par la mondialisation et la migration. Les enseignants sont ceux qui savent combien de langues les élèves de leur classe peuvent parler et comment ces expériences linguistiques peuvent être utilisées de manière constructive dans l'enseignement des langues. Cet article plaide pour l'implication des enseignants d'allemand dans les politiques linguistiques scolaires afin de contribuer à la création d'écoles multilingues.

Mots-clés: multilinguisme, enseignants de langue allemande, politique linguistique descendante, politique linguistique ascendante, associations professionnelles, domaines d'action en politique linguistique

Jezičnopolitički angažman nastavnika većinskog jezika kao preduvjet uspješne višejezičnosti u školi

Obrazovni sustav je u mnogim zemljama obilježen proturječjem: s jedne strane vlada službena predodžba o jednojezičnoj školi kao pravilu i nastavi stranih jezika kao ekskluzivnoj ponudi, a s druge strane imamo višejezičnu životnu i školsku stvarnost uvjetovanu globalizacijom i migracijama. Nastavnički kadar znade s koliko različitih jezika njihovi učenici već raspolažu pri dolasku u školu te kako ova jezična iskustva konstruktivno koristiti u nastavi jezika. Rad se zalaže za angažman nastavnica i nastavnika njemačkoga jezika u školskoj jezičnoj politici, s ciljem etabliranja višejezične škole.

Ključne riječi: višejezičnost, nastavnički kadar za njemački jezik, jezična politika odozgo, jezična politika odozdo, strukovne udruge, jezičnopolitičke aktivnosti

Mirela Landsman Vinković

Der Fremdsprachenunterricht zwischen ›aufgeklärter Einsprachigkeit‹ und ›aufgeklärter Mehrsprachigkeit‹

Im vorliegenden Beitrag werden die Resultate einer Untersuchung dargestellt, die unter Lehramtsstudierenden der Germanistik im Rahmen ihres Schulpraktikums an weiterführenden Schulen durchgeführt wurde, um zu ermitteln, welchen Teil ihres Sprachrepertoires sie in der Lehrprobe benutzen, beziehungsweise bei der Erstellung ihrer Unterrichtsentwürfe in Betracht ziehen. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei der Sprachvergleich und das Code-Switching. Der Beitrag soll Aufschlüsse darüber geben, welche Sprache, aus welchem Grund und in welchem Moment im DaF-Unterricht einzusetzen ist, um einen nach den Postulaten der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipierten Fremdsprachenunterricht zu gestalten. *Schlagwörter:* Code-Switching, DaF-Unterricht, Lehramtsstudierende der Germanistik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachvergleich

Foreign Language Teaching between ›Informed Monolingualism‹ and ›Informed Multilingualism‹

The following article presents the findings of a study conducted among MA students specializing in Teaching German as a Foreign Language (DaF) during their mandatory internships in secondary education. The study aims to examine which components of their language repertoire are used during supervised teaching sessions or considered in the development of lesson plans. The analysis focuses on language comparison and code-switching, offering insights into specific languages used in teaching German as a foreign language, the rationale behind their use, and the timing of their application. The findings contribute to the design of foreign language lessons that is aligned with the principles of multilingual didactics.

Key words: code-switching, DaF teaching, MA students of Teaching German as a Foreign Language (DaF), multilingual didactics, language comparison

L'enseignement des langues étrangères entre ›monolinguisme éclairé‹ et ›plurilinguisme éclairé‹

Cet article présente les résultats d'une étude menée auprès d'étudiants de master spécialisés dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère (DaF) pendant leurs stages obligatoires dans l'enseignement secondaire. L'étude vise à examiner quelles composantes de leur répertoire linguistique sont utilisées lors des sessions d'enseignement supervisées ou prises en compte dans l'élaboration des plans de cours. L'analyse se concentre sur la comparaison linguistique et l'alternance codique afin de tirer des conclusions sur les langues spécifiques utilisées dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère, sur la raison ainsi que sur le moment de leur utilisation. Les résultats contribuent à la conception d'un enseignement des langues étrangères basé sur les principes de la didactique du plurilinguisme.

Mots-clés: alternance codique, enseignement de l'allemand langue étrangère (DaF), étudiants de master en enseignement de l'allemand langue étrangère (DaF), didactique du plurilinguisme, comparaison linguistique

Nastava stranih jezika između ›informirane jednojezičnosti‹ i ›informirane višejezičnosti‹

Članak donosi rezultate istraživanja provedenog među studentima diplomskog studija nastavničkog smjera germanistike u okviru njihove školske prakse u srednjim školama. Istraživanjem se željelo utvrditi koji dio svojeg jezičnog repertoara studenti upotrebljavaju pri izvođenju nastave, odnosno uzimaju u obzir pri izradi plana nastavnog sata. U središtu istraživanja pri tome se nalazi usporedba jezika i prebacivanje kodova. Člankom se želi ustanoviti koji jezik, iz kojeg razloga i u kojem trenutku valja upotrijebiti u nastavi njemačkog kao stranog jezika kako bi se oblikovala nastava stranih jezika u skladu s postulatima didaktike višejezičnosti.

Ključne riječi: prebacivanje kodova, njemački kao strani jezik, studenti/ce njemačkog jezika nastavničkog smjera, didaktika višejezičnosti, usporedba jezika

Ivana Franić, Andrea-Beata Jelić

Exploring Croatian Adolescents' Multilingual Identity. A Mixed Methods Study

Multilingual identity can be understood as the learner's explicit self-identification as a multilingual, stemming from an awareness of their linguistic repertoire. This identity evolves over time, forming a bridge between the learner's past and present experiences, while also serving as a foundation for future multilingual identities. This paper presents the findings of a mixed methods study investigating the multilingual identity of Croatian high school students learning foreign languages, conceptualized as an emergent property shaped by their self-identification as multilinguals. The results indicate a generally positive outlook on multilingual identity among learners, though qualitative differences are also observed.

Key words: multilingualism, multilingual identity, beliefs about multilingualism, language use habits, learner's future multilingual self

Zur mehrsprachigen Identität kroatischer Jugendlicher. Eine quantitativ-qualitative Studie

Eine mehrsprachige Identität ist eine ausdrückliche Selbstidentifikation des Lernenden, die sich aus dem Bewusstsein des verfügbaren sprachlichen Repertoires ergibt. Sie entwickelt sich im Laufe der Zeit, stellt eine Verbindung zwischen vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen des Lernenden dar und kann als Grundlage für zukünftige mehrsprachige Identitäten fungieren. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Forschung zur mehrsprachigen Identität kroatischer Fremdsprachenlerner in der Sekundarstufe vor. Die Ergebnisse zeichnen eine positive Bilanz der mehrsprachigen Identität der Lernenden, lassen jedoch einige qualitative Unterschiede zu Tage treten.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Identität, Überzeugungen über Mehrsprachigkeit, Sprachgewohnheiten, zukünftiges mehrsprachiges Selbst des Lernenden

Recherche combinant méthodes quantitative et qualitative sur l'identité plurilingue des adolescents croates

L'identité plurilingue peut être comprise comme l'auto-identification explicite de l'apprenant en tant que plurilingue, découlant d'une conscience de son répertoire linguistique. Cette identité évolue au fil du temps, établissant un lien entre les expériences passées et présentes de l'apprenant, tout en servant de fondation pour les futures identités multilingues. L'article présente les résultats d'une recherche à la fois quantitative et qualitative sur l'identité plurilingue des lycéens croates apprenant les langues étrangères. Les résultats indiquent une vision généralement positive de l'identité plurilingue parmi les apprenants, bien que des différences qualitatives soient également observées.

Mots-clés: plurilinguisme, identité plurilingue, croyances sur le plurilinguisme, habitudes linguistiques, futur soi plurilingue de l'apprenant

Istraživanje višejezičnoga identiteta hrvatskih adolescenata kombinacijom kvantitativne i kvalitativne metode

Višejezični identitet možemo shvatiti kao eksplicitnu samoidentifikaciju učenika utemeljenu u svijesti o raspoloživome jezičnome repertoaru. Ova svijest se s vremenom razvija, predstavljajući sponu između prošlih i sadašnjih iskustava, te može biti osnovom budućih višejezičnih identiteta. U radu su predstavljeni rezultati kvantitativno-kvalitativnog istraživanja višejezičnog identiteta hrvatskih gimnazijalaca. Ukupna bilanca višejezičnog identiteta učenika je pozitivna, ali rezultati očituju određene kvalitativne razlike.

Ključne riječi: višejezičnost, višejezični identitet, stavovi o višejezičnosti, jezične navike, buduće višejezično jastvo

Dina Mehmedbegovic-Smith

Parents as Agents of ›Imported Bilingualism‹. Arguing for Two New Concepts for Further Development of the Typology of Bilingual Families

This paper argues for the need to introduce two new concepts: Imported Bilingualism and Academic Monolingualism. The aim is twofold: firstly, by arguing that the positioning of languages as a type of capital can facilitate a shift of low value attitudes towards the types of bilingualism that stem from the necessity of migration. Secondly, the positioning of languages as an importable type of capital provides direct links with Bourdieu's theories, which illuminate the reasons for low value attitudes towards own languages in minority communities. In conclusion: the Healthy Linguistic Diet as an approach with the potential to overcome challenges is explored.

Key words: Imported Bilingualism, Academic Monolingualism, Healthy Linguistic Diet, parents

Eltern als Agenten der ›importierten Zweisprachigkeit‹. Neue Begriffe zur Weiterentwicklung der Typologie zweisprachiger Familien

Im Beitrag wird die Einführung der Konzepte ›importierte Zweisprachigkeit‹ und ›akademische Einsprachigkeit‹ vorgeschlagen. Damit wird ein zweifaches Ziel verfolgt: Zum einen kann die Auffassung von Sprachen als eine Art Kapital zu positiven Verschiebungen in der gegenwärtigen Gering-schätzung migrationsbedingter Formen von Zweisprachigkeit führen. Zum anderen stellt die Auffassung von Sprachen als importierbarer Kapitalsorte eine direkte Verbindung zum theoretischen Werk P. Bourdieu her, womit die Gründe für die geringe Wertschätzung der eigenen Sprache in Minderheitengemeinschaften beleuchtet werden können. Abschließend wird die ›gesunde Sprachdiät‹ (Healthy Linguistic Diet) besprochen: ein Ansatz mit dem Potenzial zur Überwindung sprachbezogener Herausforderungen.

Schlagwörter: importierte Zweisprachigkeit, akademische Einsprachigkeit, gesunde Sprachdiät (Healthy Linguistic Diet), Eltern

Les parents en tant qu'agents du ›bilinguisme importé‹. Deux nouveaux concepts pour une typologie plus précise des familles bilingues

Cet article plaide pour la nécessité d'introduire deux nouveaux concepts: ›le bilinguisme importé‹ et ›le monolinguisme académique‹. L'objectif est double: premièrement, en soutenant que le positionnement des langues en tant que type de capital peut faciliter un changement d'attitude à l'égard des types de bilinguisme issus de la nécessité de la migration. Deuxièmement, le positionnement des langues en tant que type de capital importable établit des liens directs avec les théories de Bourdieu, qui éclairent les raisons des attitudes de faible valorisation des langues propres aux communautés minoritaires. En conclusion, le Régime linguistique sain (Healthy Linguistic Diet) est étudié en tant qu'approche ayant le potentiel de surmonter ces défis.

Mots-clés: bilinguisme importé, monolinguisme académique, régime linguistique sain (Healthy Linguistic Diet), parents

Roditelji kao agenti ›importirane dvojezičnosti‹. Novi koncepti za precizniju tipologiju dvojezičnih obitelji

Rad zagovara uvođenje koncepata ›importirane dvojezičnosti‹ i ›akademske jednojezičnosti‹. Time se postiže dvojak cilj: prvo, poimanje jezika kao vrste kapitala može smanjiti negativne stavove o dvojezičnim konstelacijama koje su povezane s migracijskim procesima. Drugo, poimanje jezika kao vrste uvoznog (importabilnog) kapitala sugerira vezu s teorijom P. Bourdieua koja može rasvijetliti razloge podcjenjivanja vlastitog jezika kod pripadnika društvenih manjina. Zaključno je predstavljen ›režim jezičnog zdravlja‹ (Healthy Linguistic Diet): pristup koji može prevladati izazove (više)jezične stvarnosti.

Ključne riječi: importirana dvojezičnost, akademska jednojezičnost, režim jezičnog zdravlja (Healthy Linguistic Diet), roditeljski pristup višejezičnosti

Sara Corso

Auf dem Weg zu einem dreisprachigen Interkomprehensionsmodell für Deutsch als Tertiärsprache

Der Beitrag beschreibt eine laufende Forschungsarbeit, die typologische Gemeinsamkeiten innerhalb der Sprachenkonstellation Italienisch L1, Englisch L2 und Deutsch L3 untersucht und diese für einen mehrsprachigen Ansatz im DaF-Unterricht fruchtbar machen will. Angestrebt wird die Erstellung eines Interkomprehensionsmodells zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeitskompetenzen. Die Untersuchung basiert auf der kontrastiven Analyse der drei Sprachen anhand des Phänomens der Lexikalklammer. Sie verfolgt das Ziel, eine dreisprachig basierte Grammatik des Deutschen als Fremdsprache zu erstellen. Eine experimentelle Übung mit DaF-Studierenden der Universität Pisa wird anschließend dargestellt.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Tertiärsprache, Interkomprehension, Leseverstehen, Lexikalklammer

Towards a Trilingual Intercomprehension Model for German as a Tertiary Language

The paper outlines ongoing research into typological similarities within the language constellation of Italian L1, English L2 and German L3, with the aim of leveraging this constellation for a multilingual approach in teaching German as a foreign language (DaF). The primary aim is to develop an intercomprehension model to enhance receptive multilingual competence. The research is based on a contrastive analysis of the three languages, focusing on the phenomenon of lexical bracketing. It seeks to produce a trilingual grammar of German as a foreign language. Finally, the paper presents an experimental exercise conducted with students of German as a foreign language at the University of Pisa.

Key words: German as a foreign language, tertiary language, intercomprehension, reading comprehension, lexical bracketing

Vers un modèle d'intercompréhension trilingue pour l'allemand en tant que troisième langue

L'article présente un travail de recherche en cours qui examine les similitudes typologiques au sein de la constellation linguistique italien L1, anglais L2 et allemand L3, et cherche à les exploiter pour une approche multilingue dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère (DaF). L'objectif principal est de développer un modèle d'intercompréhension pour améliorer la compétence réceptive plurilingue. L'étude repose sur l'analyse contrastive des trois langues en se concentrant sur le phénomène des parenthèses lexicales (›Lexikalklammer‹). Elle vise à élaborer une grammaire trilingue de l'allemand langue étrangère. Enfin, l'article présente une activité expérimentale menée avec des étudiants en allemand langue étrangère à l'Université de Pise.

Mots-clés: allemand langue étrangère, troisième langue, intercompréhension, compréhension écrite, parenthèses lexicales

Prema trojezičnom modelu interkomprehencije za njemački kao tercijarni jezik

Rad pruža uvid u nezaključeno istraživanje tipološki uvjetovanih sličnosti u jezičnoj konstelaciji talijanski L1, engleski L2 i njemački L3. Istražene sličnosti postaju dijelom višejezičnog modela nastave njemačkoga kao stranog jezika u svrhu razrade interkomprehencijskog modela za poticanje receptivnih višejezičnih kompetencija. Istraživanje počiva na kontrastivnoj analizi fenomena leksičkog okvira (›Lexikalklammer‹) u navedenim trima jezicima, a cilj mu je izrada trojezično usmjerene gramatike njemačkoga kao stranog jezika. Zaključno je predstavljena eksperimentalna vježba sa studenti/ca/ma njemačkoga jezika na Sveučilištu u Pisi.

Ključne riječi: njemački kao strani jezik, tercijarni jezik, interkomprehencija, čitateljska kompetencija, leksički okvir

Andrea Leskovec

Das Dazwischen als Ort der Veränderung. Zu Lutz Seilers Roman *Stern 111*

Der Roman *Stern 111* erzählt von einer historischen Übergangszeit und den damit verbundenen gesellschaftlichen und persönlichen Utopien. Der Beitrag beschäftigt sich mit den Übergangsprozessen, in denen sich diese Utopien etablieren. Dabei wird der Frage nach der Qualität dieser Übergänge nachgegangen: Bewirken sie tatsächlich einen Paradigmenwechsel oder nur eine Neuauflage bestehender Ordnungen? Auf der Grundlage des Schwellenbegriffs von Bernhard Waldenfels und dessen responsiven Ethik zeigt der Beitrag, dass gesellschaftliche Utopien nur dann etwas Neues bewirken können, wenn sie sich von normativen Denkweisen lösen und sich aus der Begegnung mit dem Anderen entwickeln.

Schlagwörter: Lutz Seiler, Bernhard Waldenfels, Utopie, Schwelle, responsive Ethik

The In-Between as a Site of Transformation. On Lutz Seiler's Novel *Stern 111*

The novel *Stern 111* depicts a historical transition period, along with the accompanying social and personal utopias. This paper examines transitional processes through which these utopias take shape. In so doing, it tackles the question of the quality of these processes: Do they really inspire a paradigm shift, or do they merely represent a reconfiguration of pre-existing structures? Drawing on Bernhard Waldenfels' notion of the threshold and his responsive ethics, the paper argues that social utopias can only bring forth something genuinely new if they dissociate themselves from normative modes of thought and arise from encounters with the Other.

Key words: Lutz Seiler, Bernhard Waldenfels, utopia, threshold, responsive ethics

L'entre-deux comme lieu de transformation. Sur le roman *Stern 111* de Lutz Seiler

Le roman *Stern 111* décrit une période de transition historique, ainsi que les utopies sociales et personnelles qui l'accompagnent. Cet article examine les processus de transition par lesquels ces utopies prennent forme. Il aborde la question de la qualité de ces processus: provoquent-ils réellement un changement de paradigme, ou ne représentent-ils qu'une reconfiguration des structures préexistantes? En s'appuyant sur la notion de seuil de Bernhard Waldenfels et son éthique responsive, l'article soutient que les utopies sociales ne peuvent donner naissance à quelque chose de véritablement nouveau que si elles se détachent des modes de pensée normatifs et émergent des rencontres avec l'Autre.

Mots-clés: Lutz Seiler, Bernhard Waldenfels, utopie, seuil, éthique responsive

Međuprostor kao sfera promjene. O romanu *Stern 111* Lutza Seilera

Roman *Stern 111* govori o razdoblju povijesnih promjena i pratećih utopija – društvenih i osobnih. Rad se bavi transformacijskim procesima u kojima utopije hvataju korijen. Pri tome je fokus na kvaliteti ovih promjena: je li doista riječ o promjeni paradigme ili tek o novom ruhu starih poredaka? Oslanjajući se na pojam praga Bernharda Waldenfelsa i njegovu responzivnu etiku, prilog pokazuje da društvene utopije mogu stvoriti Novo samo ako prevladaju normativne obrasce mišljenja i razvijaju se iz susreta s Drugim.

Ključne riječi: Lutz Seiler, Bernhard Waldenfels, utopija, prag, responzivna etika

Iva Barić, Ana Keglević Blažević

Metaphorische Kollokationen mit den Substantiven ›Zahl‹ und ›Nummer‹ – eine korpusgestützte semantische Analyse

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, mittels einer korpusgestützten semantischen Analyse metaphorischer Kollokationen mit den Substantiven ›Zahl‹ und ›Nummer‹ und ihren Äquivalenten im Englischen und Kroatischen Einblick in die Entstehungsprozesse metaphorischer Kollokationen zu gewinnen. Es wird davon ausgegangen, dass Kollokationen motivierte Wortverbindungen sind und konzeptuelle Metaphern die Bildung von metaphorischen Kollokationen lenken. Die Bestätigung dieser Annahme unterstreicht die Bedeutung der semantischen Analyse für das Verständnis von Kollokationen und trägt zur Präzisierung des in der einschlägigen Literatur unscharf definierten Begriffs der metaphorischen Kollokation bei. *Schlagwörter:* semantische Prozesse, Kollokationsbildung, metaphorische Kollokationen, konzeptuelle Metaphern und Metonymien, korpusgestützte Untersuchung

Metaphoric Collocations with Nouns ›Zahl‹ and ›Nummer‹ – A Corpus-Based Semantic Analysis

The aim of this paper is to provide insights into the formation of metaphorical collocations involving the nouns ›Zahl‹ and ›Nummer‹ and their equivalents in English and Croatian by using corpus-based semantic analysis. The paper is grounded in the thesis that collocations are motivated word pairings and that conceptual metaphors guide the formation of metaphorical collocations. This validation of this hypothesis highlights the importance of semantical analysis for the understanding of collocations and contributes to refining of the previously imprecise definition of metaphorical collocations in relevant literature.

Key words: semantic processes, collocation formation, metaphorical collocations, conceptual metaphors and metonymies, corpus-based research

Collocations métaphoriques avec les noms ›Zahl‹ et ›Nummer‹ : analyse sémantique de corpus

L'objectif de cet article est de fournir un aperçu des processus de formation des collocations métaphoriques impliquant les noms ›Zahl‹ (nombre) et ›Nummer‹ (numéro) et leurs équivalents en anglais et en croate en utilisant une analyse sémantique basée sur un corpus. L'article repose sur la thèse selon laquelle les collocations sont des associations de mots motivées et que les métaphores conceptuelles guident la formation des collocations métaphoriques. La validation de cette hypothèse souligne l'importance de l'analyse sémantique pour la compréhension des collocations et contribue à affiner le concept de collocation métaphorique, dont la définition est imprécise dans la littérature pertinente.

Mots-clés: processus sémantiques, formation des collocations, collocations métaphoriques, métaphores et métonymies conceptuelles, analyse de corpus

Metaforičke kolokacije s imenicama ›Zahl‹ i ›Nummer‹ – korpusna semantička analiza

Cilj rada je istražiti tvorbu metaforičkih kolokacija na temelju korpusne semantičke analize metaforičkih kolokacija s imenicama ›Zahl‹ i ›Nummer‹ te njihovih ekvivalenata u engleskome i hrvatskome jeziku. Autorice polaze od pretpostavke da su kolokacije motivirane sveze riječi te da konceptualne metafore upravljaju tvorbom metaforičkih kolokacija. Potvrda ove pretpostavke ukazuje na značenje semantičke analize za razumijevanje kolokacija i doprinosi preciziranju pojma metaforičke kolokacije – koji u stručnoj literaturi nije jasno definiran.

Ključne riječi: semantički procesi, tvorba kolokacija, metaforičke kolokacije, konceptualne metafore i metonimije, korpusno istraživanje

ZAGREBER GERMANISTISCHE BEITRÄGE

ISSN 1330–0946 (print)
ISSN 1849-1766 (online)
CODEN ZGBEEY
UDK 803.0+830

Das Jahrbuch *Zagreber Germanistische Beiträge* veröffentlicht wissenschaftliche Aufsätze, Berichte und Buchbesprechungen in den Bereichen: Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft, Übersetzungswissenschaft und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.

ZGB erscheint seit 1992 in gedruckter Form.

ZGB ist ab Nr. 1 (1992) zugänglich in der *Central and Eastern European Online Library* (C.E.E.O.L.) unter <<http://www.ceeol.com>>.

ZGB ist ab Nr. 20 (2011) frei zugänglich beim Zeitschriftenportal *Hrčak – portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske* unter <<http://hrcak.srce.hr/zgb>>. Außerdem: <<http://zgbde.ffzg.unizg.hr>>.

ZGB wird in folgenden **Datenbanken** gelistet: Bibliographie der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft (BDSL); Central & Eastern European Academic Source (CEEAS); EBSCOhost; European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS); Germanistik Online Datenbank (De Gruyter); Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); Linguistic Bibliography – BrillOnline Bibliography; Modern Language Association (MLA) International Bibliography; Technische Informationsbibliothek/ German National Library of Science and Technology (TIB).

Herausgeber / Izdavač

Philosophische Fakultät der Universität Zagreb (Abteilung für Germanistik)
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (Odsjek za germanistiku)

Schriftleitung / Uredništvo

Daniel Baric (Paris), Milka Car (Zagreb), Svetlan Lacko Vidulić (Zagreb) (verantw. Chefredakteur), Kristian Novak (Zagreb), Ana Petravić (Zagreb), Boris Previšić (Luzern), Jelena Spreicer (Zagreb)

Wissenschaftlicher Beirat / Uredničko vijeće

Marijan Bobinac (Zagreb), Hans Richard Brittnacher (Berlin), Zrinjka Glovacki-Bernardi (Zagreb), Maja Häusler (Zagreb), Hubert Lengauer (Klagenfurt), Irmela von der Lühe (Berlin), Helga Mitterbauer (Bruxelles), Wolfgang Müller-Funk (Wien), Walter Pape (Köln), Velimir Piškorec (Zagreb), Hannes Scheutz (Salzburg), Stanko Žepić (Zagreb)

Lektur / Lektura

Yvonne Jock, Ulrich Dronske, Eamonn Shanahan

Hinweise für Verf.

Beiträge in deutscher Sprache, bitte mit Zusammenfassung (bis 700 Zeichen) und Schlagwörtern (3–5) einreichen. – Eingereichte Beiträge, die eine umfassende Lektur benötigen, gehen an die Verfasser mit der Bitte um Nachbesserung zurück. – Jeder Beitrag wird von zwei Fachexpert*innen anonym begutachtet. Für Beiträge von Mitgliedern des Instituts, das als Hg. der ZGB zeichnet, werden die Gutachten ausnahmslos aus dem Ausland eingeholt.

Kontakt

Zagreber Germanistische Beiträge | Abteilung für Germanistik | Philosophische Fakultät
| Ivana Lučića 3 | HR-10000 Zagreb | Tel. +385-1-4092362 | e-mail: zgb@ffzg.hr |
<http://zgbde.ffzg.unizg.hr>

Bestellung / Distribucija

Dominović Verlag | Postfach 555 | Trnjanska 54/A | HR-10001 Zagreb | Tel.: +385-1-61 15 949 | e-mail: dominovic@dominovic.hr

Design

Adriana Lacko

Satz / Prijelom

ArTresor naklada, Zagreb

Druck / Tisak

Web2Tisak, Sveta Nedelja

Printed in Croatia

FF press

©

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

ISSN 1330-0946



91771330094007