

Mehrsprachigkeit in Studienprogrammen für Fremdsprachen – Möglichkeiten und Herausforderungen

Sabine Grasz

Universität Oulu, Finnland
sabine.grasz@oulu.fi

Anta Kursiša

Universität Stockholm, Schweden
anta.kursisa@tyska.su.se

Abstract

Der Artikel präsentiert Erfahrungen bzgl. der Vermittlung der Mehrsprachigkeit im Studienfach Germanistik an drei Universitäten in Finnland und Schweden. Es werden pädagogische und methodische Entscheidungen vorgestellt und diskutiert, die wir für geeignet halten, um mehrsprachige Themen in Studienprogrammen für Sprachen im Hochschulkontext zu behandeln. Die in den Kursen verwendeten Ansätze zur Mehrsprachigkeit umfassen theoretische Erörterungen, Präsentationen von (empirischer) Forschung in diesem Bereich, aber auch den Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Umsetzung verschiedener Formen der mehrsprachigen Kommunikation. Die von uns entwickelten Kurse haben linguistische und vor allem soziolinguistische oder didaktische Schwerpunkte; in einem vor kurzem eingerichteten Kurs werden mehrsprachige Themen aus linguistischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet. Erfahrungen in unseren Kursen machen es offensichtlich, dass Mehrsprachigkeit in Studienprogrammen für Sprachen ein unverzichtbarer Themenbereich ist. Allerdings müssen bei der Planung solcher Kurse verschiedene günstige und ungünstige Bedingungen berücksichtigt werden. Daher gehen wir auch auf die Möglichkeiten und Herausforderungen ein, mit denen wir bei der Einbeziehung mehrsprachiger Ansätze in unsere Lehrpläne konfrontiert wurden. Der Artikel schließt mit konkreten Ideen und Praktiken, wie man einsprachige Vorurteile überwinden und die Präsenz von Mehrsprachigkeit und plurilingualer Bildung in philologischen Studiengängen an Universitäten stärken kann.

Keywords: *foreign language study programs; implementation of course curricula; multilingual expertise*

1. Einleitung

Während Mehrsprachigkeit und ihre Rolle beim Fremdsprachenlernen seit den letzten 30 Jahren intensiv erforscht wird, stellen wir in der Lehre fest, dass die Fremdsprachenphilologien nach wie vor eher auf die zu unterrichtenden Einzelsprachen fokussieren. Damit wird aber nicht berücksichtigt, dass heutzutage Sprachexpert*innen, z.B. Fremdsprachenlehrkräfte oder Sprach- und Kommunikationsexpert*innen, Mehrsprachigkeit sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene als „normal“ wahrnehmen und entsprechend agieren können sollten. Der vorliegende Artikel präsentiert Erfahrungen aus der Lehre in Studienprogrammen der Germanistik an den Universitäten Helsinki, Oulu und Stockholm, die im Laufe des letzten Jahrzehntes

gesammelt wurden. Es handelt sich dabei um Kurse zu Mehrsprachigkeit oder Mehrsprachigkeitsdidaktik, die an den betreffenden Universitäten sowohl auf dem Master- als auch Bachelorniveau angeboten werden bzw. wurden¹. Im Mittelpunkt dieses Erfahrungsberichtes stehen Lehrensätze und Themen, die sich als Einstieg in den Themenbereich eignen. Abschließend legen wir nachteilige Rahmenbedingungen bzgl. der Durchführung der Kurse sowie unsere Überlegungen dazu dar, wie man Mehrsprachigkeit im Fach (Auslands-)Germanistik verstärkt einbringen kann.

2. Lehrensätze und Themen

Ungeachtet der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit mittlerweile in den Schulcurricula in den meisten europäischen Ländern Anerkennung findet, begegnen uns in der Regel Studierende, die sich damit nicht auskennen bzw. Mehrsprachigkeit eher aus der „man-in-the-street perspective“ (Aronin & Singleton, 2012, S. 2) betrachten. Aufgrund sprachenpolitischer Vorgaben für den institutionellen Fremdsprachenunterricht an Schulen in Finnland und Schweden ist Deutsch zumindest eine L3 für sie. Die Studierenden sind also mehrsprachig von ihrer Sprachlernbiografie her und in der Regel nutzen sie auch mindestens drei Sprachen regelmäßig. Jedoch bezeichnen sie sich selbst in den seltensten Fällen als mehrsprachig oder sie sind unsicher, ob sie sich als mehrsprachig bezeichnen dürfen. Aufgrund dieser Erfahrung lehren wir nach einem Grundprinzip, das drei Zugänge verbindet:

- Aktivierung und Erweiterung von Wissen durch theoretischen bzw. forschungsbasierten Input zu Mehrsprachigkeitstheorien
- Bewusstseinsbildung in Hinblick auf die eigene und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit durch Übungen, Experimente, Gruppenpräsentationen mit Aufgaben für Kommiliton*innen und Diskussionen
- Selbstreflexion, z.B. in Form von Kurstagebüchern.

Konkret wird dieses Grundprinzip in unterschiedlichen Kursen bei der Bearbeitung von Themen zu Mehrsprachigkeit nach dem folgenden Ablaufschema, das sich in der Praxis bewährt hat, umgesetzt:

- Einstiegsreflexion: Anhand einiger Impulsfragen machen sich die Studierenden bewusst, über welches Wissen und welche Einstellungen sie derzeit verfügen.
- Input, Aufgaben, Diskussionen: Auf der Grundlage der als Vorbereitung gelesenen wissenschaftlichen Artikel oder Forschungsberichte erfolgt die Auseinandersetzung mit bzw. Vertiefung von den thematischen Bereichen im Seminar. Oft arbeiten Studierende gemeinsam an praktischen Beispielen oder Aufgaben.
- Abschlussreflexion: Die neu gewonnenen Erkenntnisse werden individuell eingeordnet, Schlüsse gezogen sowie ggf. die eigenen ursprünglichen Einstellungen überdacht.

Diesem Schema folgend bietet sich eine Kurstruktur an, wo sich die Studierenden zunächst mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, um dann – je nach Kursschwerpunkt – auf die mehrsprachendidaktischen Ansätze im DaF-Unterricht oder auf Mehrsprachigkeit im beruflichen Umfeld der Germanist*innen einzugehen. Diese thematischen Bereiche werden im Folgenden vorgestellt.

2.1 Eigene Mehrsprachigkeit begreifen

Das Kennenlernen von Begrifflichkeiten zielt darauf ab, sich die Eigenwahrnehmung als (nicht) mehrsprachig sowie die Vielfalt und Komplexität des Bereiches Mehrsprachigkeit bewusst zu machen. Dazu bitten wir die Kursteilnehmenden, mit „ja“, „nein“, „nicht sicher“ auf die Frage zu

antworten, ob sie sich als mehrsprachig bezeichnen würden, und anschließend die gewählte Antwort zu begründen. Dann werden Begriffe und Definitionen diskutiert; die Grundlage dafür bilden Auszüge aus Überblicksartikeln, die die Wandlung in der Sicht auf Sprache und Mehrsprachigkeit im Laufe der Zeit aufzeigen, z.B. von Mehrsprachigkeit vs. Vielsprachigkeit über innere/äußere Mehrsprachigkeit bis zur Sprachlichkeit (Europarat, 2001; Gövert, Havkić & Settinieri, 2022; Hu, 2016, 2019). In der Abschlussreflexion reflektieren die Studierenden über ihr ursprüngliches Verständnis. Themen, die dabei oft angesprochen werden, sind die unerwartete Komplexität oder die Bezeichnungen der Sprachen, z.B. „Muttersprache“ und „Erstsprache“. Gravierend verschiebt sich außerdem der Fokus von der Rolle der Sprachkompetenz zur Sprachlichkeit als subjektivem Erleben, Handeln und als Umgang mit eigenen Sprachressourcen.

Um die individuelle und einzigartige Wahrnehmung der Sprachen, ihrer Bedeutungen und die Wechselbeziehung zwischen den Sprachen aufzuzeigen, wird der Zusammenhang zwischen Sprachen und Identität thematisiert. Die Kursteilnehmenden bekommen zunächst die Aufgabe, ein Sprachenporträt auszumalen und zu erläutern, um sich dann theoretisch mit mehrsprachigen Identitäten und dem Sprachenrepertoire auseinanderzusetzen (Busch, 2017; Krumm, 2010, 2020). Laut der Abschlussreflexionen ist diese Beschäftigung oft das erste Mal, dass Studierende so intensiv ihre eigene Sprachenidentität betrachten; sie machen sich auch Gedanken über das Sprachenporträt als Forschungsmethode und deren Bedeutung, die sprachliche Vielfalt in Gruppen zu veranschaulichen.

Mit dem Ziel, die individuelle mehrsprachige Entwicklung, deren Dynamik und die komplexen Prozesse beim Spracherwerb sowie Sprachverlust zu verstehen, werden Modelle zum multiplen Spracherwerb sowie das Konzept der Dominant Language Constellation (DLC) thematisiert. Zu Beginn schreiben die Studierenden ihre Sprachlernbiografien. Auf dieser Grundlage lernen sie ausgewählte Modelle, z.B. das Faktorenmodell (Hufeisen, 2020), das Dynamische Mehrsprachigkeitsmodell (DMM) (Herdina & Jessner, 2002, Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015) und weitere wichtige Aspekte bzgl. des multiplen Spracherwerbs (Hufeisen & Jessner, 2019) wie Psychotypologie oder Status der Sprachen kennen. Bei der Diskussion kommen die Kursteilnehmenden immer wieder auf die geschriebenen Sprachlernbiografien zurück und betrachten ihr eigenes Sprachenlernen aus der Perspektive der Modelle. Insbesondere fällt auf, wie sie den eigenen Sprachverlust in einigen während der Schulzeit gelernten Sprachen durch das DMM erklären oder die Bedeutung der einzelnen Faktorenkomplexe beim Erlernen von weiteren Sprachen erkennen. Abgerundet wird diese Auseinandersetzung durch das Hinzuziehen des DLC-Konzepts (Aronin & Singleton, 2012; Aronin, 2016). Hier bekommen die Kursteilnehmenden die Aufgabe, ihre DLC zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Leben aufzuzeichnen, und machen sich dabei die Dynamik und Änderungen in der Sprachenverwendung bewusst.

Ein Exzerpt aus dem Tagebuch eines*r Kursteilnehmenden fasst sehr treffend zusammen, wie wichtig diese Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit auf der Grundlage von theoretischem Input sein kann:

Ich habe das Gefühl, in diesem Kurs viel gelernt zu haben. Es hat meine Augen für die Herausforderungen und Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit geöffnet. [...] Die Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil, der geschätzt und gefördert werden sollte.

Diese ersten Module tragen dazu bei, dass Studierende theoretisch fundiertes Wissen über die Mehrsprachigkeit erlangen und gleichzeitig sich selbst als souverän agierende Mehrsprachige wahrnehmen.

2.2 Mehrsprachigkeit für zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen

Im Rahmen von Kursen für zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen ist ein thematischer Schwerpunkt die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik. Reformen der Curricula hatten bspw. in Finnland zur Folge, dass Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und mehrsprachige und fächerübergreifende Unterrichtsansätze eine wichtige Rolle in der Schule spielen (sollen). So ist in der englischsprachigen Ausgabe des derzeit gültigen finnischen Rahmenlehrplans für den Unterricht in der Gemeinschaftsschule (Klassen 1-9) zu lesen:

The objective is to guide the pupils to appreciate different languages and cultures and to promote bilingualism and plurilingualism, thus reinforcing the pupils' linguistic awareness and metalinguistic skills. School work may include multilingual teaching situations where the teachers and pupils use all the languages they know. (NCCBE, 2016, S. 90)

Neben diesen curricularen Vorgaben ist die Tatsache, dass die Lehrkräfte an finnischen Schulen häufig mehrere Sprachen unterrichten, eine gute Voraussetzung für die Umsetzung mehrsprachiger Ansätze. Untersuchungen (z.B. Grasz, 2020a) zeigen aber, dass die zukünftigen Fremdsprachenlehrer*innen in ihrer eigenen Schulzeit nur wenig oder gar nicht mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Berührung kamen. Auch Befragungen von Lehrkräften bestätigen, dass zwar Interesse und Bereitschaft für die Umsetzung der Ziele des Rahmenlehrplans vorhanden sind, aber große Unsicherheit herrscht, wie das konkret erfolgen soll (vgl. Honko & Skinnari, 2020). Deshalb ist eine Sensibilisierung und fundierte Auseinandersetzung mit diesem Thema während der Ausbildung wichtig, um diese Reformen im Schulalltag zu implementieren.

Ein Ziel in der thematischen Arbeit in den Kursen ist die Bewusstmachung von bildungs- bzw. sprachenpolitischen Tendenzen und die Rolle von Sprachenideologien im Unterricht. Ausgangspunkt der Diskussionen sind offizielle Dokumente, wie die Rahmenlehrpläne, und Ratgebermaterialien für die Schulen (z.B. LOPS, 2019, OPH, 2017, POPS, 2014). In den Diskussionen in und Reflexionen nach dem Unterricht befassen sich die Studierenden sehr ausführlich mit ihren eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit und ihren Überzeugungen über „sprachbewusste“ Schule, sprachliche Diversität und dahinterliegende Ideologien. Sie reflektieren auch, welche Verantwortung die einzelnen Lehrkräfte haben, um ein offenes Klima in der Schule zu unterstützen und aktuellen Trends, wie dem Rückgang von Fremdsprachenlernen über die Pflichtfremdsprachen hinaus, entgegenzuwirken. So schreibt ein*e Student*in im Kurstagebuch:

When it comes to me as a future language teacher, I would like to be able to encourage the students to not only learn more languages in general but also to learn smaller languages. [...] I really wish that my teachers, as well as my parents, had told me more about why learning multiple languages is a good idea, but they did not.

Neben dieser theoretischen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Kontext Schule ist in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer*innen die Umsetzung in der Unterrichtspraxis von zentraler Bedeutung. Deshalb ist ein zweites wichtiges Thema in den Kursen für Lehramtsstudierende die Auseinandersetzung mit konkreten Methoden und Materialien für einen auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien basierenden Unterricht, wie er im Rahmenlehrplan gefordert wird. Die Studierenden sollen Wege kennenlernen, wie sie Brücken zwischen den Sprachen bauen und das mehrsprachige Repertoire ihrer zukünftigen Schüler*innen als Ressource im Unterricht aktivieren können. In diesem Zusammenhang werden auf der Basis bereits vorhandener Materialien (z.B. Kursiša & Richter-Vapaatalo, 2018) unterschiedliche Aktivitäten diskutiert. Außerdem werden Lehrbücher analysiert und eigene Aktivitäten erstellt. Da das vorhandene Lehrmaterial erst teilweise auf die neuen Rahmenlehrpläne Rücksicht nimmt, halten wir es für eine wichtige Kompetenz, eigenes Material zu erstellen bzw. vorhandenes Material zu bearbeiten.

2.3 Mehrsprachige Expertise entwickeln

Wie eingangs erwähnt, scheint die Expertise allein in der im Studienprogramm angebotenen Sprache nicht mehr ausreichend; es ist zu erwarten, dass durch die Globalisierung und Änderungen in zahlreichen beruflichen Feldern wie Wirtschaft, Administration, Kultur das Profil der Sprachenexpert*innen um mehrsprachige Kommunikationsstrategien erweitert werden sollte. Als solche Strategien werden in unseren Kursen Interkomprehension, Sprachenmittlung und Sprachenwechsel thematisiert. Auch hier wechseln sich Übungen, in denen Kursteilnehmende sich diese Strategien aneignen und ausprobieren, mit Erarbeitung von theoretischen Grundlagen ab.

Die Kursteilnehmenden setzen sich zunächst mit der Methode der Interkomprehension und deren rezeptiver und produktiver Ausprägung auseinander (Ollivier & Strasser, 2013), lernen dann die EuroComGerm-Methode kennen (Hufeisen & Marx, 2014) und beschäftigen sich mit den Sieben Sieben. Dann lesen und erschließen sie Texte in unbekanntem germanischen Sprachen. Unter den ca. drei Übungstexten können auch sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle Nachrichten oder Medienberichte sein, denen man jedoch mit Hilfe der Sieben Siebe Informationen entnehmen kann. Auch der anschließende Austausch über die individuellen Präferenzen in Bezug auf die Auswahl und den Einsatz von unterschiedlichen Sieben ist aufschlussreich.

Auch bzgl. der Sprachenmittlung gilt es, deren Einsatz und Funktion klarzumachen, Kriterien für die Sprachenmittlung und Anforderungen an die sprachensmittelnde Person zu verstehen (Königs, 2016, Reimann, 2016, GeR-Begleitband, 2020). Ähnlich wie in anderen Themenbereichen bietet sich hier praktisches Üben an, das nicht nur die Herausforderungen einer Sprachenmittlungssituation bewusst macht, sondern auch die Unterschiede zwischen Dolmetschen bzw. Übersetzen und Sprachenmitteln aufzeigt. Ein gutes Beispiel dafür ist die Situation in einem Café in Finnland oder in Schweden, wo die direkte Übersetzung der landestypischen Gebäckbezeichnungen nicht viel weiterhilft; es muss sprachengemittelt werden, um einer nicht-ortsansässigen Person das Angebot deutlich zu machen.

Auf den Kenntnissen der ersten Themen aufbauend geht es abschließend um den Sprachenwechsel. Diese Lerneinheit unterscheidet sich von allen anderen dadurch, dass sie durchgehend praktisch angelegt ist und nach Möglichkeit in drei bis vier Sprachen erfolgen soll. Dabei ist in den Aufgaben eine Progression in der Komplexität und im Schwierigkeitsgrad zu sehen: Anfangen kann man mit dem Sprachenwechsel in gewohnten Kommunikationssituationen, z.B. Kennenlernen, und die Studierenden wechseln die Sprache mit jeder nächsten Person, mit der sie sprechen. Darauf folgt spontaner Sprachenwechsel: In Gruppen à vier Personen müssen die Studierenden zu einer gemeinsamen Entscheidung kommen und jeweils ihre Meinung begründen. Dabei soll jeder neue Redeinsatz in einer anderen Sprache erfolgen und alle Beteiligten müssen darauf achten, dass alle Sprachen immer wieder verwendet werden. Desweiteren kann der Sprachenwechsel auch mit der Sprachenmittlung kombiniert werden, indem man in der Erstsprache Gelesenes in mehreren Sprachen wiedergeben muss. In der herausforderndsten Aufgabe praktiziert man den Sprachenwechsel bei der Sprachenmittlung von Informationen aus einem Text in einer unbekanntem germanischen Sprache, die man sich mit Hilfe von Interkomprehensionsstrategien erschlossen hat. Ein*e Studierende*r beschreibt das anschließend auf folgende Weise:

Obwohl die dritte Aufgabe schwieriger und komplexer war, war es spannend zu sehen, wie man in einer solchen Situation klarkommt. Da konnte man auch sehen, welche Sprachen stärker sind als die anderen. Ich glaube, dass je mehr man Sprachmittlung und Sprachenwechsel übt, desto besser wird man.

In den Abschlussreflexionen betonen die Studierenden nicht nur die Herausforderungen in mehrsprachigen Situationen, sondern auch den wahrgenommenen Erfolg im Umgang damit und die Rolle des Übens.

Die hier vorgestellten Kursinhalte sind als exemplarische Beispiele zu sehen. Natürlich verändern sie sich je nach inhaltlicher Ausrichtung der einzelnen Kurse. Dennoch sehen wir in der Bestärkung der Studierenden, sich als mehrsprachige Personen wahrzunehmen und wertzuschätzen, das wichtigste Potential, um ihre Mehrsprachigkeit auch produktiv zu nutzen.

3. Zum Abschluss: Mit Rahmenbedingungen umgehen

Insgesamt möchten wir die an den unterschiedlichen Universitäten bisher durchgeführten Mehrsprachigkeitskurse als einen Erfolg bezeichnen. Das sollte jedoch nicht von nach wie vor ungünstigen Rahmenbedingungen für die Schaffung und Durchführung solcher Kurse ablenken. Unserer Erfahrung nach sind es vor allem diese Herausforderungen, denen wir begegnen:

- Mehrsprachigkeit gehört immer noch nicht zu dem Kerninhalt der Studienprogramme für Sprachen.
- Die Kürzungen der Human- und Finanzressourcen verhindern es, neue inhaltliche Ausrichtungen anzugehen.
- Man ist auf das Interesse und den Willen der Programmverantwortlichen angewiesen und letztlich beeinflussen auch die individuellen Forschungsinteressen im Kollegium die (Nicht-)Priorisierung von Mehrsprachigkeit im gesamten Studienprogramm.
- Kooperationen zwischen den Abteilungen wären wünschenswert, werden jedoch durch organisatorische und auch sprachliche Hindernisse erschwert. Realistischerweise ist bei solchen Kooperationen die Verwendung von Englisch als lingua franca wohl die am ehesten denkbare Variante.

Wie kann man diesen Herausforderungen begegnen? Wir möchten mit Nachdruck darauf hinweisen, dass in der heutigen Welt Mehrsprachigkeit nicht mehr ein optionales Thema, sondern ein inhärenter Teil der Studienprogramme der Sprachen sein sollte. Das heißt, Mehrsprachigkeit kann ein durchgehend präsender Aspekt in allen Kursen sein, was allerdings voraussetzt, dass auch alle Lehrenden die grundlegenden Konzepte und Diskussionen im Bereich Mehrsprachigkeit kennen. Wir gehen außerdem davon aus, dass gerade Kooperationen und mehrsprachige Praxis in diesen Kooperationen die Lehre im Mehrsprachigkeitsbereich voranbringen kann. Denkbar sind gemeinsame Kurse in den Studienprogrammen für verschiedene Sprachen, Kurse zu Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Programmen für Pädagogische Studien oder gemeinsame Kurse für sprachwissenschaftliche und nicht-sprachwissenschaftliche Studienprogramme. An der Universität Stockholm ist mittlerweile ein erster Versuch zur Überbrückung von Fächergrenzen erfolgt: Im Kurs „Mehrsprachigkeit in Sprachwissenschaft und Literatur“ lernen Studierende unterschiedliche Aspekte, Konzepte oder Modelle der Mehrsprachigkeit kennen und setzen sich mit diesen auch in literarischen Texten auseinander.

Endnoten

1) Vgl. auch die Beschreibungen von Kurskonzepten in Grasz, 2020b und Kursiša, 2020.

2) Ähnliche Reformen wurden auch in Schweden und in den anderen skandinavischen Ländern durchgeführt (vgl. für Schweden Skolverket, o.J.).

Literatur

- Aronin, L. (2016). Multicompetence and dominant language constellation. In V. Cook and Li Wei (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence* (S. 142–163). Cambridge University Press.
- Aronin, L. & Singleton D. (2012). *Multilingualism*. John Benjamins.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). UTB.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- [GeR-Begleitband] Council of Europe. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband. Lernen, lehren, beurteilen; Begleitband mit Deskriptoren*. Ernst Klett Sprachen.
- Gövert, A., Havkić, A. & Settineri, J. (2022). Mehrsprachigkeit: Aspekte von Forschung und Messung. In Cs. Földes & T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 29-55). De Gruyter.
- Grasz S. (2020a). Die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen aus der Sicht zukünftiger SprachenlehrerInnen in Finnland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 483–505. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Grasz, S. (2020b). Mehrsprachigkeit und DaF-Unterricht. In A. Kursiša & J. Schlabach (Hrsg.), *PluriDeutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren* (S. 137-155). Universität Helsinki. <https://doi.org/10.31885/9789515150097.6>
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Honko, M. & Skinnari, K. (2020). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta>
- Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. v. überarb. u. erw. Aufl., S.10-15). A. Francke.
- Hu, A. (2019). Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S.17-24). Narr Francke Attempto.
- Hufeisen, B. (2020). Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 75-80). Springer.
- Hufeisen, B. & Jessner, U. (2019). The Psycholinguistics of Multiple Language Learning and Teaching. In D. Singleton & L. Aronin (Hrsg.), *Twelve Lectures on Multilingualism*. (S. 65-100). Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Hrsg.) (2014). *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Shaker.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hrsg.), *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (S. 209-229). Schneider Verlag Hohengehren.
- Königs, F. G. (2016). Sprachmittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. v. überarb. u. erw. Aufl., S. 111-116). A. Francke.

- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 55–74.
- Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131-135). Springer.
- Kursiša, A. (2020). Interkulturelle Kompetenz und plurilinguale Kommunikation. In A. Kursiša & J. Schlabach (Hrsg.), *Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren* (S. 159-192). Universität Helsinki. <https://doi.org/10.31885/9789515150097.7>
- Kursiša, A. & Richter-Vapaatalo, U. (Hrsg.) (2018). *Mehr als Deutsch! Mehrsprachiges Lehrmaterial für den Deutschunterricht*. Goethe-Institut Finnland. <https://www.goethe.de/ins/fi/de/spr/unt/kum/dfj/eks.html>
- [LOPS 2019] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2015). *Lukion opetus-suunnitelman perusteet* [Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe] www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- [NCCBE 2016] Finnish National Board of Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Finnish National Agency for Education.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Praesens.
- [OPH] Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. [Sprachbewusster Unterricht – sprachbewusste Schule] <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- [POPS 2014] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [Lehrplan für die gemeinsame Gesamtschule]. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Narr Francke Attempto.