



## **Mehrsprachigkeit – konkret Und: Luxemburg als europäischer Musterschüler?**

*Michael Langner*

### **1 Zum Einstieg das Beispiel Luxemburg**

Im Jahr 2019 schrieb ich zwei Artikel zur Luxemburger Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Stellung der deutschen Sprache (vgl. Langner 2019a und Langner 2019b). Luxemburg ist ein offiziell dreisprachiges Land mit einer grossen Minderheit portugiesischsprachiger (lusophoner) Einwohner/innen. Dieses kleine Land begreift sich seit langem als Brücke zwischen Frankreich und Deutschland, woran die Schreckensherrschaft der Nazis nur vorübergehend etwas geändert hatte. Bis Anfang der 80er-Jahre war das Grossherzogtum offiziell noch zweisprachig, das Lëtzebuergesche als germanischer Dialekt (Moselfränkisch) wurde zwar mehrheitlich im Alltag gesprochen, wurde dann aber mit dem Sprachengesetz vom 24. Februar 1984 Nationalsprache. (Moien o.J.)

Französisch und Deutsch spielen als Zweitsprachen eine wichtige, wenn auch sehr unterschiedliche Rolle. Es stellt sich allerdings die Frage, ob Deutsch und Französisch klassische Zweitsprachen sind:

Man spricht von Zweitsprache, wenn die L2 zum täglichen Gebrauch lebensnotwendig ist, weil es z. B. die Sprache des Landes ist, in dem der Sprecher lebt, oder weil ein Elternteil nur diese Sprache spricht. Ist dies nicht der Fall, bezeichnet man die L2 als Fremdsprache. (educalingo o.J., Stichwort: Zweitsprache).

Es stellt sich die Frage, ob Deutsch heute in Luxemburg noch lebensnotwendig ist. Für Französisch ist dies der Fall, auch wenn dies nicht alle Luxemburger/innen schätzen. Durch einen grossen Zustrom von «frontaliers» vor allem aus dem benachbarten Lothringen und der belgischen Wallonie, spielt Französisch eine sehr grosse Rolle im Alltag: das Gaststättengewerbe und andere Dienstleistungseinrichtungen sind die Arbeitsschwerpunkte dieser Arbeitsmigrant/innen, die täglich die Grenze überqueren.

Im Schulsystem wird auf der Primärstufe an den meisten Schulen auf Deutsch alphabetisiert und die meisten Fächer auch auf Deutsch unterrichtet, Französischunterricht wird aber von früh an erteilt und im 10. Schuljahr wechselt die Schulsprache ins Französische. In vielen Fällen kommt dann Englisch als Fremdsprache als vierte Sprache hinzu. Die allgemeine Begründung für die Alphabetisierungssprache Deutsch war die Verwandtschaft zwischen Deutsch und Luxemburgisch. Damit wird aber für die grosse Minderheit der Lusophonen eine grosse Hürde errichtet, denn für sie mit einer romanischen Muttersprache ist das Deutsche sehr fremd!

Interessanterweise erreichen die Luxemburger/innen in der vierten Sprache Englisch ein sehr hohes Kompetenzniveau.<sup>1</sup> Fachleute betonen, dass die Mischsprache Englisch (germanisch-romanische Sprachbestandteile) auf der Basis von vorher gelernten germanischen und romanischen Sprachen mit der geeigneten Didaktik leicht gelernt werden kann.

Obwohl die Portugies/innen schon in den 60er-Jahren gezielt ins Land geholt wurden und heute fast jede/r fünfte der Einwohner/innen portugiesische Wurzeln hat, spielt diese Sprache im Schulsystem und im gesamten Alltag nur eine geringe Rolle. In der (hauptsächlich) deutschsprachigen Presse erscheinen aber zunehmend auch Artikel in portugiesischer Sprache.

Bei meiner Beschäftigung mit der Luxemburger Sprachensituation für die beiden genannten Artikel wurde mir klar, dass eine Gesamtdarstellung der Luxemburger Mehrsprachigkeitssituation schwierig würde; entweder man beschreibt eine Momentaufnahme und blendet dabei aktuelle Entwicklungen aus, oder man versucht Prognosen, die eventuell dann nicht eintreffen. So sieht man am Beispiel Luxemburg, dass es inzwischen Schulen gibt, in denen die erste Schulsprache Französisch ist oder auch schon Schulen mit den Schulsprachen Deutsch und Englisch. Ausserdem verändert sich auch die bisher weitestgehend deutschsprachige Presselandschaft. Zunehmend erscheinen auch Printmedien auf Luxemburgisch oder die Zei-

---

<sup>1</sup> Es muss hier noch angemerkt werden, dass für die lusophonen Luxemburger/innen Englisch sogar L5 ist!

tungen sind gleich mehrsprachig. Was mich aber am meisten erstaunt, ist die bisherige Fixierung auf die Bildungs-Mehrsprachigkeit. Die Migrations-Mehrsprachigkeit spielt in der Luxemburger Sprachendiskussion allenfalls eine marginale Rolle. Vielleicht auch deswegen, weil die Migranten/innen in Luxemburg nur eine Herkunftssprache haben, die Gruppe also sprachlich recht homogen ist. Dadurch stellen sich die Probleme mit verschiedensten Herkunftssprachen kaum.

## 2 Gedanken zu weiteren Beispielen

In anderen mehrsprachigen Ländern und Regionen haben wir aber im Vergleich zu Luxemburg eine häufig sehr heterogene Herkunftssprachen-Situation. Und in offiziell einsprachigen Ländern ergibt sich die Mehrsprachigkeitsdiskussion eigentlich erst durch die Zuwanderung.

So haben wir in der Schweiz als wichtigste Sprachen der Zuwanderung Portugiesisch, Albanisch, Serbisch/Kroatisch, Spanisch. Zwar gibt es eine Tendenz, dass es die Migrant/innen mit romanischen Herkunftssprachen eher in die französisch-/italienischsprachige Schweiz zieht, aber es ist eben nur eine Tendenz. Für das Schulsystem bedeutet dies zunehmend eine Auseinandersetzung mit Fragen der Integration von Lernenden mit verschiedenen Herkunftssprachen (Migrations-Mehrsprachigkeit).

Eine deutlich andere Situation als Luxemburg hat die Schweiz hinsichtlich der Diskussion um die Bildungs-Mehrsprachigkeit. In allererster Linie wird diese Diskussion in den zwei- bzw. dreisprachigen Kantonen geführt, in denen es um die Alltagsverständigung auf kantonaler Ebene geht. Die offizielle Drei- bzw. Viersprachigkeit wird im Schulsystem, welches kantonale geregelt ist, nur teilweise berücksichtigt. So wird in den Kantonen entlang der Sprachgrenze Deutsch-Französisch die jeweils andere Sprache als erste Fremdsprache unterrichtet.<sup>2</sup>

Aber auch für eine mehrsprachige Region Südtirol stellt sich diese Frage neben der Diskussion der Bildungs-Mehrsprachigkeit, leben doch eine ganze Reihe von Zugewanderten dort, die keinen italienischen Pass besitzen, aber im Bildungssystem erfolgreich sein müssen.

---

<sup>2</sup> Hier zeigt sich wieder das Problem der Begrifflichkeit: Kann man in der Schweiz von Landessprachen als Fremdsprachen sprechen? Sind es nicht eigentlich Zweitsprachen, aber als solche im Alltag einsprachiger Kantone nicht überlebensnotwendig?

### **3 Zum vorliegenden Heft**

Bei der Beschäftigung mit dieser spezifischen Mehrsprachigkeitssituation in Luxemburg wurde mir deutlich, dass eine Publikation zur Mehrsprachigkeit in konkreten Anwendungsbereichen sinnvoll wäre. So dachte ich, dass die Mehrsprachigkeitssituation in verschiedenen Ländern und Regionen aufgezeigt werden könnte, wobei verschiedene Themen angesprochen werden sollten: a) die Differenzierung zwischen der klassischen (kulturellen) Mehrsprachigkeit – der «Bildungs-Mehrsprachigkeit»<sup>3</sup> – und der inzwischen schon alltäglichen «Migrations-Mehrsprachigkeit», b) der Bezug auf Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik und c) die Auseinandersetzung mit der etablierten Begrifflichkeit in Beziehung zu realer Mehrsprachigkeit.

## **4 Themenschwerpunkte im vorliegenden Heft**

### **4.1 Bildungs- und Migrationsmehrsprachigkeit**

Die Diskussion um Mehrsprachigkeit in zwei- bzw. mehrsprachigen Ländern und Regionen lief lange Zeit um die Fragestellung, wie die Einwohner/innen die Landes- bzw. Regionalsprachen lernen können/sollen, damit die institutionelle Mehrsprachigkeit zu einer individuellen Mehrsprachigkeit führt. Durch diese Fixierung auf diese Bildungs-Mehrsprachigkeit – die jeweiligen Sprachen wurden ja innerhalb des Bildungssystems gelernt – wurde der sprachliche Wandel der Gesellschaft nicht wahrgenommen, der durch die Arbeits- und Flüchtlingsmigration beeinflusst wurde. Dies führte dann teilweise auch zu Situationen, in denen man zur schnelleren Integration der Zugewanderten deren Mehrsprachigkeit ignorierte und bisweilen auch unterdrückte. Erst in den letzten Jahren, besonders auch durch die Arbeiten von Ophelia García, wurde auf das Potential dieser «zugewanderten» Mehrsprachigkeit verwiesen und erste Ansätze zur Integration dieser Herkunftssprachen entwickelt.

Jedoch auch in den offiziell einsprachigen Ländern führte die Zuwanderung zu einer Diskussion über Mehrsprachigkeit, die durch die schulischen Fremdsprachen kaum je angestossen wurde. Auch in diesen Ländern wurde die Migrations-Mehrsprachigkeit lange ignoriert oder unterdrückt, auch hier vordergründig zur schnelleren sprachlichen Integration, für die man die Herkunftssprachen als eher störend empfand. Inzwischen wird deutlich, dass ein Unterdrücken der Herkunftssprachen, also der Migrations-Mehrsprachigkeit, äusserst negative Auswirkungen auf die Be-

---

<sup>3</sup> Im CfP nannte ich diese noch Elite-Mehrsprachigkeit.

troffenen hat. Auch die Neurowissenschaften haben hierzu wichtige Beiträge geliefert (s. Festman 2018). Und sogar eine mehrsprachigkeitssensible Didaktik der klassischen Sprachen zeigt hier grosses Potential (siehe den Beitrag von Wesselmann/Walker in diesem Heft).

#### **4.2 Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Wie gerade schon angedeutet, werden in den letzten Jahren zunehmend mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze diskutiert. In dieser Diskussion zeigen sich momentan zwei Stufen, die auch mit der Bildungs- und Migrations-Mehrsprachigkeit verknüpft sind: Die frühe Diskussion so um 2009 beschäftigt sich schwerpunktmässig mit einer Verbesserung der Mehrsprachigkeit durch die Integration der verschiedenen Schulsprachen. Diese Diskussion wird besonders klar geführt in mehrsprachigen Ländern wie z.B. der Schweiz (beispielhaft hier: Le Pape Racine 2007; Neuner 2009). Dann kommt es einige Jahre später zu einer Trendwende, denn plötzlich steht die Mehrsprachigkeit von Zugewanderten mit ihren Herkunftssprachen im Zentrum (beispielhaft hier: Fernández Ammann/Kropp/Müller-Lancé 2015; Woerfel 2020).

Mit diesem Paradigmenwechsel ändert sich dann auch die Ausrichtung, denn es ist ein beträchtlicher Unterschied, ob es um die Integration von Schulfremdsprachen geht, die zumeist auch von den Lehrkräften gesprochen werden, oder um eine Diversität von Herkunftssprachen im Klassenzimmer, die für die Unterrichtenden mehr oder weniger fremd sind und bleiben. Diese Situation ist etwas janusköpfig: Einerseits versteht man die Sorgen der Unterrichtenden vor einer Sprachensituation, bei der sie zeitweise ausgeschlossen bleiben und nur Vermutungen anstellen können, was im Unterricht geschieht, andererseits haben wir hier eine Autonomisierung der Lernenden vorliegen, bei der ihre Herkunftssprachen valorisiert werden. Dies kann bei entsprechenden Ansätzen Lernfortschritte ermöglichen. Unterstützung erhält diese Neuausrichtung der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch durch die Neurowissenschaften. So zeigt z.B. Festman (2018), dass die Fixierung auf Einzelsprachigkeit, also die Unterdrückung des mehrsprachigen Potenzials, beträchtliche kognitive Energien verbraucht, die dem eigentlichen Lernprozess dann fehlen. Und auch die neueren Theorien zum Wortschatzerwerb stützen den Einbezug anderer Sprachen zur Konzeptbildung in der Zielsprache (dazu Tschirner 2017).

#### **4.3 Zur Problematik theoretischer Begriffe in der Praxis**

Wie schon bei den Ausführungen zu Luxemburg weiter oben angedeutet wurde, stellen sich bei der Analyse konkreter Beispiele von Mehrsprachigkeit häufig auch terminologische Schwierigkeiten.

Das beginnt schon mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit:

Mehrsprachigkeit bezeichnet in der Pädagogik die Fähigkeit eines Menschen, mehrere Sprachen zu sprechen und sich in diesen ausdrücken zu können. Mehrsprachigkeit bedeutet für ein Individuum vor allem, dass mehrere Sprachen in verschiedenen Lebenszusammenhängen benützt werden, wobei die Sprachen nicht alle auf gleichem Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen bzw. Schreiben und in allen Lebensbereichen beherrscht werden müssen. Der Grad der Beherrschung differiert in der Regel je nach Funktion der Sprache und je nach Sphäre, in der eine Sprache genutzt wird. In der Regel verändern sich Sprachkompetenzen des Weiteren nach Lebenssituation, sodass sich damit zusammenhängend auch die Sprachverwendung ändert, weshalb Mehrsprachigkeit nicht als statisches Konstrukt betrachtet werden kann. Im Begriff der Mehrsprachigkeit sind daher auch Dialekte, Soziolekte, Schriftsprache, Umgangssprache und weitere Sprachenformen inkludiert (Stangl 2021: o.S.).

In dieser recht umfassenden Definition wird das Kernmorphem «mehr» nicht spezifiziert. Auch die Definition des Duden hilft hier nicht weiter: «drückt aus, dass etwas über ein bestimmtes Maß hinausgeht, eine vorhandene Menge übersteigt». Wer definiert das «bestimmte Maß»? Also können wir diese begriffliche Offenheit nutzen.

In diesem Zusammenhang gibt es schon eine umfangreiche Diskussion (siehe Hufeisen 2010; Hufeisen 2020; Jessner/Allgäuer-Hackl 2015). Vielleicht kann ich versuchen, sie kurz zu resümieren:

Wir müssen einerseits definieren, was wir unter «mehr» verstehen. Unter Fachleuten kristallisiert sich immer deutlicher heraus, dass dies «mehr als zwei» bedeutet. Eine Begründung (siehe Hufeisens Faktorenmodell) dafür ist die Tatsache, dass das Lernen einer ersten Fremdsprache L2 sich grundlegend vom Lernen einer dritten, vierten etc. Fremdsprache unterscheidet, weil die weiteren Fremdsprachen auf zwei-/mehrsprachigen Kompetenzen aufbauen.

Weiter ist es notwendig, die Mehrsprachigkeit einer Person von der Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft, einer Region etc. zu unterscheiden. Es wäre einfach, wenn wir dafür z.B. den Begriff «mehrsprachig» für Personen, den Begriff «vielsprachig» für Regionen, Institutionen etc. reservieren könnten. Verwandte Begriffe dazu sind «individuelle, persönliche Mehrsprachigkeit», «territoriale, institutionelle, regionale, politische Mehrsprachigkeit».

Aber selbst in diesem Heft gehen diese Begriffe teilweise durcheinander. Vielleicht müssten wir in Zukunft auf eine saubere terminologische Trennung besonderen Wert legen oder zu Beginn unserer eigenen Arbeiten jeweils eine Klarstellung versuchen.

So sind die verschiedenen Begriffe wie z.B. Erst-, Zweit-, Fremdsprache theoretisch zwar trennscharf, in der Anwendung aber zeigen sich Schwierigkeiten. Was bedeutet es, dass eine Sprache im Alltag lebensnotwendig ist? Ist Deutsch z.B. in der französischsprachigen Schweiz lebensnotwendig? Oder noch heikler: Ist Deutsch für die Tessiner/innen lebensnotwendig? Einerseits benötigt man es in der Tourismusbranche, andererseits für anspruchsvollere Berufe, aber lebensnotwendig?

Weitere begriffliche Schwierigkeiten verbergen sich hinter Erstsprache, Muttersprache. Dahinter steckt der Gedanke, dass die zuerst erworbene Sprache zeitlebens die Hauptsprache bleibt. Aber dies ist schon seit langem widerlegt (siehe auch die Ausführungen hierzu in Knorr 2020). Und Englisch als Fremdsprache? Ist diese aktuelle *lingua franca* in ihrer globalen Bedeutung wirklich eine Fremdsprache oder nicht eher schon eine allgemeine Kompetenz? Neutralere sind da schon die Bezeichnungen L1, L2, L3, Lx, die einfach die Erwerbsreihenfolge verdeutlichen.

Und der Begriff Muttersprache wird inzwischen zumindest in der Forschung kaum noch verwandt (eine Diskussion dazu in Abgrenzung zur Herkunftssprache siehe König 2016).

Und dann die Erweiterung des Mehrsprachigkeitsbegriffs um die Varietäten von Standardsprachen (Dialekte, Mundarten, Soziolekte etc.). Dies zeigt ebenso die obige Definition und z.B. der Beitrag von Bellet/Festman in diesem Heft. Auch hier zeigen die Ergebnisse der Neurowissenschaften (*The Multilingual Brain*) in dieselbe Richtung: Das Gehirn behandelt die Sprachvarietäten als Sprachen.

## **5 Zu den Beiträgen in diesem Heft**

Ich hatte zuerst gehofft, dass aus den mir bekannten europäischen Regionen Beiträge zusammenkämen, dies ist jedoch nur teilweise geschehen. Es ist, selbst bei guter Vernetzung des Herausgebers, nicht planbar, Autorinnen und Autoren zu gewinnen, die genau für diese spezifischen Regionen zu einem festen Publikationstermin schreiben können.

So haben wir für dieses Heft sowohl Beiträge vorliegen, die zwei-/mehrsprachige Regionen in Europa behandeln, in denen eher die Bildungs-Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt, jedoch auch Themen zu offiziell einsprachigen Regionen, in denen vor allem die Migrations-Mehrsprachigkeit von Bedeutung ist.

Es ist äusserst schwierig, die Beiträge zu kategorisieren, denn neben den klassischen mehrsprachigen Regionen oder Ländern wie Luxemburg, Freiburg/CH und Südtirol gibt es Grenzregionen zwischen Ländern (Dänemark-Deutschland) oder



Regionen, in denen offizielle Minderheitensprachen die Grundlage für die Mehrsprachigkeit bilden (bestimmte Bundesländer in Österreich beispielsweise). Dann spielt ein Aspekt eine Rolle, der lange vergessen wurde: Die Verwendung des Dialekts kontrastiv zur Standardsprache wird seit den Studien zu «The Multilingual Brain» ebenfalls als eine Zwei-/Mehrsprachigkeitssituation verstanden. Und ein weiterer Aspekt ist die Tatsache, dass auch in den klassisch mehrsprachigen Regionen neben der etablierten Bildungs-Mehrsprachigkeit die Migrations-Mehrsprachigkeit immer wichtiger wird.

Da diese unterschiedlichen Aspekte in die einzelnen Beiträge verwoben sind, versuche ich keine inhaltliche Reihenfolge, sondern ordne sie alphabetisch nach den Namen der Autoren/-innen an.

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge des vorliegenden Themenhefts vorgestellt. Ich nummeriere die Beiträge durch, um im Anschluss daran kurz auf die inhaltlichen Schwerpunkte und Gemeinsamkeiten hinzuweisen.

**1. Elisabeth Allgäuer-Hackl, Barbara Hofer, Emese Malzer-Papp und Ulrike Jessner** stellen in ihrem Beitrag eine Auseinandersetzung mit dem Dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) vor und beziehen die Aussagen auf mehrsprachige Unterrichtspraxis im Vergleich zwischen Südtirol und Österreich. Dazu erarbeiten sie zuerst eine aktuelle Begrifflichkeit, die die bisherigen Termini wie territoriale, soziale, institutionelle und individuelle Mehrsprachigkeit kritisch beleuchtet. Unter der Perspektive der Autorinnen gilt nicht nur das offiziell dreisprachige Südtirol als mehrsprachig, sondern eben auch Tirol und Vorarlberg. Dies einerseits wegen der Wichtigkeit des Dialekts im Alltag, aber auch wegen der Zuwanderung. Die Untersuchung bezieht sich auf Schulen in den genannten Regionen, die einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht praktizieren. Es muss aber angemerkt werden, dass solche Schulen bisher in allen drei Regionen – aus sehr unterschiedlichen Gründen – noch die Ausnahme darstellen. Deswegen erarbeiten die Autorinnen am Schluss ein Unterrichts- und Schulentwicklungsmodell für die praktische Anwendung mehrsprachigkeitsbewusster Sprachbildung für die Praxis.

**2. Sandra Bellet und Julia Festman** präsentieren in ihrem Beitrag eine Mehrsprachigkeitsproblematik, die sicher nicht nur in Österreich besteht: Dialekt im schulischen Alltag. Nach dieser sogenannten individuellen, inneren Mehrsprachigkeit sind Schüler/innen an Österreichs Schulen prinzipiell mehrsprachig. Speziell auf der Primarstufe, die ja häufig die erste wirkliche Begegnung mit der Standardsprache bringt, spielt die Variantensituation eine besondere Rolle.<sup>4</sup> Sehr interessant sind

---

<sup>4</sup> Es ist spannend zu sehen, wie sich die Beurteilung des Dialekts in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt hat. Von der Defizithypothese (Bernstein 1958/1970) des restringierten Codes zu einer Rehabilitierung als Bestandteil der mehrsprachigen Kompetenz.



die Ausführungen zu den Unterschieden in der Einschätzung von Dialekt und Standardsprache in Österreich und der Schweiz und teilweise auch in Süddeutschland. Durch diese starke Bedeutung des Dialekts im Alltag ergibt sich natürlich ein Spannungsfeld im Lehrberuf (so die Überschrift eines Kapitels). Dies zeigt sich dann auch in den unterschiedlichen Einstellungen der Lehrpersonen und damit auch in der konkreten Unterrichtswirklichkeit.

In ihrer Analyse geht es sowohl um die Standard-Dialekt-Realität bei Lehramt-Studierenden als auch um ihre aus dieser inneren Mehrsprachigkeit resultierende Haltung gegenüber der Dialektverwendung der Schüler/-innen. Dabei wurden deutliche Unterschiede in den verschiedenen untersuchten Regionen sichtbar. Ziel der Arbeit ist eine einheitlichere Unterrichtssituation, die die innere Mehrsprachigkeit der Schüler/innen nicht einfach nur toleriert, sondern für das Sprachenlernen nutzbar macht.

**3. Claudine Brohy** liefert in ihrem Artikel einen Überblick über die Situation in einem Schweizer Sprachgrenzgebiet, in dem neben den beiden Standardsprachen Französisch und Deutsch auch Mundartvarianten des Deutschen und verschiedene Migrationssprachen eine Rolle spielen. Sie skizziert die historische Entwicklung, die zu der speziellen Situation von Freiburg/Fribourg geführt hat. Dies ist notwendig, um zu verstehen, wie stark die unterschiedlichen Empfindlichkeiten der beiden autochthonen Sprachgruppen sind.

Auch die Gründung einer zweisprachigen Universität im Jahre 1889 wird dargestellt, die zwar eine internationale Besonderheit darstellte, aber nicht von allen Freiburger/innen gleich geschätzt wurde. Die Spannungen zwischen den Sprachgemeinschaften führten dann auch zur Gründung von Vereinigungen zur Verteidigung der jeweiligen sprachlichen Rechte der betreffenden Sprachgemeinschaft.

Die Autorin fokussiert dann auf den Status der beiden Standardsprachen, den Diskurs zur offiziellen Zweisprachigkeit der Stadt Freiburg/CH und die herrschenden Einstellungen zum Thema Sprachenlernen und zweisprachiger Unterricht. Dabei wird deutlich, dass die offizielle Zweisprachigkeit von Stadt und Kanton bis heute noch ein Problemfeld darstellt, obwohl in der schulischen Praxis längstens zweisprachiger Unterricht und zweisprachige Abschlüsse Alltag sind.

**4. Camilla Franziska Hansen** beschreibt eine Schulsituation ebenfalls in einem zweisprachigen Sprachgrenzgebiet (Deutschsprachige Minderheit in Dänemark). Dabei ist speziell, dass die Mehrheit der Schüler/innen die Schulsprache Deutsch nicht als Erstsprache haben. Durch diesen Unterricht sollen sie zweisprachig werden. Dies ist aber für die Lehrpersonen eine Herausforderung, weil sie eigentlich vom Konzept her deutschsprachigen Unterricht für Deutschsprachige geben sollten. Es wird in der Untersuchung deutlich, dass die Unterrichtenden für diese Situation

ziemlich unvorbereitet sind und der monolinguale Habitus, der das Schulsystem prägt, hier ziemlich hemmend ist. Aus diesem Grund wurde im Anschluss an die Untersuchung ein Fort- und Weiterbildungskonzept erstellt, welches sprachensensiblen Unterricht ins Zentrum stellt.

**5. Ulrike Jessner** beschäftigt sich mit einer speziellen Situation der Mehrsprachigkeit, dem Sprachabbau, also mit der Frage, was nach Schulabschluss von den erworbenen Sprachkenntnissen bleibt. Während bisher der Sprachabbau vornehmlich an einer Sprache untersucht worden ist, werden in dieser Studie alle Fremdsprachen und deren Entwicklung einbezogen. Da der Schwerpunkt bei dieser Analyse auf dem Drittspracherwerb liegt, wird hier deutlich zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit unterschieden.

Gemeinhin wird Sprachabbau auf den verminderten Gebrauch (z.B. nach dem Schulabschluss) zurückgeführt, inzwischen gibt es aber eine Reihe anderer Einflussvariablen wie z.B. Abbau der L1 durch weiteren Sprachkontakt (vor allem im Zusammenhang mit Migration).

In diesem Beitrag wird ebenfalls das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) zugrunde gelegt. Mehrsprachige Entwicklung wird innerhalb dieses Modells als ein kontinuierlicher Prozess von Spracherwerb und Sprachverlust verstanden. Originell ist der Einbezug klassischer Sprachen (hier Latein) in diese Analyse. Und hier ergibt sich eine interessante Querverbindung zum Beitrag von Wesselmann/Walker in diesem Heft: Das Lernen von Latein wirkt sich eindeutig positiv auf das Lernen weiterer Fremdsprachen aus.

Mehrsprachigkeitstheoretisch interessant ist die Forschungsfrage, ob ein mehrsprachiges Bewusstsein einen verlangsamenden Effekt auf den Sprachabbau haben kann.

**6. Gisela Mayr** beschreibt in ihrem Beitrag das Englischlernen in einer dreisprachigen Region (Südtirol). Ausgehend von der deutschsprachigen Minderheit, die Italienisch als L2 hat, arbeitet sie heraus, inwieweit diese Zweitsprache als Brückensprache für Englisch genutzt werden kann.

Die komplexe dreisprachige Region Südtirol, in der auch zunehmend unterschiedliche Herkunftssprachen aus der Migration eine Rolle spielen, hat ein doppelspuriges Schulsystem ausgehend von den offiziellen Erstsprachen. Der Beitrag von Mayr bezieht sich auf die deutschsprachige Minderheit. Während in Europa in sehr vielen Fällen Englisch erste Fremdsprache ist, hat das deutschsprachige Schulsystem in Südtirol die besondere Situation, dass Englisch nach der L2 Italienisch gelernt wird. Dies ist einerseits, wie die Autorin bemerkt, einzigartig, aber die Kombination einer germanischen Sprache und einer romanischen Zweitsprache vor Englisch hat es in

Luxemburg ebenfalls. Und die Ergebnisse in beiden Regionen zeigen, dass Englisch als germanisch-romanische Mischsprache auf der Basis einer germanischen und romanischen Sprache sehr gut gelernt werden kann. Übrigens kennt auch die Schweiz in spezifischen Regionen die Kombination germanische plus romanische Sprache vor Englisch, ob die Ergebnisse da für Englisch ähnlich überzeugen, ist meines Wissens bisher nicht untersucht.

Sehr interessant ist die Zusammenstellung verschiedenster Spracherwerbsmodelle im Kontrast zum Tertiärsprachenlernen und dann die Funktion einer Brückensprache: Eine L2 kann nur dann erfolgreich als Brückensprache eingesetzt werden, wenn sie nicht als unerwünscht, fremd und fern wahrgenommen wird. Daher ist Englisch als Brückensprache recht erfolgreich in Europa.

Die Untersuchung der Autorin zeigt, dass für deutschsprachige Südtiroler/innen Italienisch als Brückensprache zu Englisch recht gut funktioniert und von Lehrenden und Lernenden eingesetzt wird. Dies liegt auch an den recht hohen Kompetenzen der Deutschsprachigen in der L2 Italienisch.

**7. Susanne Prediger, Ángela Uribe, Jonas Wagner, Arne Krause und Angelika Redder** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit einer spezifischen CLIL-Situation: Mathematikunterricht, in dem unterschiedliche, nicht-geteilte Familiensprachen eingesetzt werden. Dazu braucht es mehrsprachendidaktische Ansätze, die noch nicht sehr verbreitet sind.

Während es zu geteilten Sprachen Untersuchungen zu zweisprachigem Fachunterricht gibt, fehlen solche Forschungen für Schulsituationen, in denen bis zu acht nicht-geteilte Familiensprachen vorkommen. Deswegen steht bei diesem Beitrag im Fokus die didaktische Frage, wie in den genannten Unterrichtssituationen der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen realisiert werden kann. Dabei ist wichtig, dass der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen neben der kommunikativen und sozialen Funktion vor allem eine Funktion als Denkwerkzeug hat (epistemische Funktion), dies ganz besonders für den hier untersuchten Mathematikunterricht.

Ein immer wieder genanntes Hindernis für Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen ist die Tatsache, dass die Lehrkraft unmöglich in allen in der Klasse vorhandenen Sprachen kommunizieren kann. Dennoch gibt es drei unterrichtsmethodische Ansätze, die sich leicht realisieren lassen: a) die Nutzung der Familiensprachen in Kleingruppen mit geteilten Sprachen, b) anderssprachige, externe Ressourcen einzubinden und c) sprachenübergreifende Sprachreflexionen anzuregen.

Die Studie zeigt anhand konkreter Unterrichtsbeispiele, wie erfolgreich Lernprozesse gestaltet werden können, wenn sie mehrsprachige Ressourcen einbinden. Da-

bei wird auch deutlich, wie von den beteiligten Sprachen her unterschiedliche Konzeptbildungen für ein umfassenderes (mathematikbezogenes) Gesamtkonzept sorgen. Zentral ist für den mehrsprachigkeitssensiblen Ansatz die Funktion der Lehrkraft für das moderierte Unterrichtsgespräch, welches die Beiträge aus den verschiedenen sprachhomogenen Gruppen orchestriert.

**8. Michaela Sambanis** und **Christian Ludwig** zeigen in ihrem Beitrag den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht in Berliner Schulen. Hierbei geht es sowohl um die Einbindung anderer Schulsprachen als auch den Einbezug unterschiedlicher Familiensprachen als nicht geteilte Sprachen. Es geht also um Bildungs- und Migrations-Mehrsprachigkeit, also die Nutzung aller sprachlicher Ressourcen, die in einer Klasse vorhanden sind.

Interessant, dass in einem Exkurs erst einmal neuere Ergebnisse der Neurowissenschaften zur Verarbeitung mehrerer Sprachen im Gehirn vorgestellt werden. Zwei zentrale Steuerungsfunktionen sind da wichtig für das mehrsprachige Gehirn: die *Inhibition* (Unterdrückung) der anderen Sprachen bei Nutzung einer spezifischen und das *Shifting*, der Wechsel zwischen den Sprachen.

Anders als im Beitrag von Mayr wird hier Englisch als Brückensprache für andere Sprachen eingesetzt und es werden verschiedene Ansätze einer mehrsprachigkeitsbezogenen Didaktik für Englisch vorgestellt:

- (Sprachen-)Biografische Ansätze, die die verschiedenen vorhandenen Sprachen einbeziehen, ermöglichen z.B. das Schreiben mehrsprachiger Gedichte. So können Bezüge zu den eigenen Erfahrungswelten der Lernenden hergestellt werden.
- Auch dramenpädagogische Vorgehensweisen eignen sich mit mehrsprachigem Lesetheater.
- Dann auch die «klassischen» Möglichkeiten des Sprachenvergleichs in Beziehung auf das Englische in den Bereichen Syntax und Lexik. Besonders der mehrsprachigen Wortschatzarbeit kommt da eine grosse Bedeutung zu.
- Und offenere, kooperative Lernformen bieten sich an, um andere Sprachen mit einzubeziehen.

Einige Umsetzungsbeispiele für die Praxis runden dieses Kapitel ab.

Spannend am Schluss des Beitrags auch die Ergebnisse von zwei Befragungen zur Haltung von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei zeigt sich, dass mehrsprachigkeitssensible Ansätze noch viel stärker in die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften integriert werden müssen.

**9. Chiara Vettori, Sabrina Colombo und Andrea Abel** wenden den Blick in der mehrsprachigen Region Südtirol auf eine Bevölkerungsgruppe ohne italienische Staatsbürgerschaft und deren Umgang mit der spezifischen lokalen Mehrsprachigkeitssituation. Dabei wird deutlich, dass es problematisch sein kann, wenn die faktisch bestehende Mehrsprachigkeit mit der häufig vorherrschenden Fixierung auf eine blosse Zweisprachigkeit kollidiert.

Eine ausführliche Darstellung der komplexen Sprachensituation Südtirols und der auf die Sprachen bezogenen Schulsituation steht am Beginn und es wird deutlich, dass bis heute die geschichtlichen Ereignisse seit dem Ende des ersten Weltkrieges die Sprachenlandschaft prägen. So stehen der proklamierten offiziellen Zwei- bzw. Dreisprachigkeit die Einstellungen der Einwohner/innen zu diesen Sprachen häufig im Weg.

Die Ausführungen zu den Einwohner/innen ohne italienischen Pass, das sind Ausländer/innen, teilweise ebenfalls mehrsprachig, die mit der offiziellen Mehrsprachigkeit der Provinz konfrontiert werden und eigene Strategien dazu entwickeln. Diese Ausführungen sind interessant für andere mehrsprachige Länder wie z.B. Luxemburg und die Schweiz. Auch in diesen Ländern orientieren sich solche Familien eher an der einen oder anderen Sprachgruppe. Dazu kommt, wie in allen diesen Ländern, auch in Südtirol ein Schulsystem, welches eher auf die Schulsprachen fokussiert als auf die mitgebrachte Mehrsprachigkeit. Im Zentrum steht die (sprachliche) Integration der Zugewanderten, (noch) nicht der Einbezug ihrer mehrsprachigen Ressourcen.

**10. Katharina Wesselmann und Mirella Walker** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit einem ganz speziellen, jedoch äusserst spannenden Aspekt der Mehrsprachigkeit, dem Einbezug klassischer Sprachen (hier Latein) in ein schulisches Mehrsprachigkeitskonzept der Stadt Basel. Im ersten Moment fallen einem die Diskussionen vor Jahrzehnten ein, in denen zur Verteidigung des Lateinunterrichts dieser klassischen Sprache fördernde Einflüsse auf das Erlernen der romanischen Sprachen zugeschrieben wurde (heute würde man sagen: Latein als Brückensprache zu den romanischen Sprachen). Aber der Beitrag zielt in eine ganz andere Richtung. Er weist nach, dass eine mehrsprachensensible Didaktik unter Einschluss des Lateins sehr positive Einflüsse auf das Erlernen der Schulsprachen hat. Ganz besonders für Schüler/innen, die einen Migrationshintergrund haben.

In der neueren Diskussion um die möglichen Funktionen von Latein werden zwei Aspekte hervorgehoben: a) Die Vokabelähnlichkeiten zwischen Latein und modernen Sprachen regen zu vernetztem intuitiven Lernen an und b) das reflektierende,

analytische Lernen einer «toten» Sprache fördert ein metakognitives Grammatikverständnis eher als das intuitive Lernen einer modernen Fremdsprache. Genau dies wird durch die vorliegende Studie auch bestärkt.

Spannend an der Studie ist aber besonders die Tatsache, dass Sprachenlernende mit Migrationshintergrund (Lernende mit niedrigem sozioökonomischem Status – SES) zu Beginn der Studie erfahrungsgemäss schwächere Leistungen zeigten, dass sich diese Leistungen aber im Untersuchungszeitraum stark verbesserten. Diese Verbesserungen zeigten sich sowohl im Deutschen als auch in den Mehrsprachigkeitskompetenzen und diese nicht-deutschsprachigen Schüler/innen profitierten mehr als diejenigen mit Deutsch als Erstsprache. Eine Erklärung dafür ist, dass Lernende mit niedrigerem sozioökonomischem Status, also mit Migrationshintergrund, eher Mehrsprachigkeitspotentiale mitbringen, die ganz spezifisch durch das Latein-Lehrwerk gefördert werden.

Bemerkenswert ist auch, dass bei den Lernenden mit niedrigem SES die Selbsteinschätzung ihrer Leistung nicht mit dem tatsächlichen Lernzuwachs korreliert. Die Nutzung eigener Ressourcen, auch deren explizite Anerkennung durch Lehrwerk und Lehrperson, zur Steigerung der eigenen Leistung, wird von diesen Lernenden nicht unbedingt als Kompetenzzuwachs empfunden.

Dazu muss man aber bemerken, dass das verwendete Lehrmittel von Beginn an auf eine mehrsprachigkeitssensible Didaktik verpflichtet ist. Klar, es handelt sich hier um die Bildungs-Mehrsprachigkeit, also die romanischen Sprachen, Englisch und Deutsch, aber das Besondere ist die Tatsache, dass hier gerade Schüler/innen mit Migrations-Mehrsprachigkeit ganz besonders gefördert werden.

Es gibt eventuell noch einen zusätzlichen Grund für das erfolgreichere Lernen mit dem Einbezug von mitgebrachter Mehrsprachigkeit, nämlich die Notwendigkeit der Inhibierung anderer Sprachen, wenn ein einsprachiger Unterricht gefordert wird. Diese Hemmung verbraucht kognitive Energien, die dann dem eigentlichen Lernprozess fehlen (s. Festman 2018: 112–113).

## 6 Resumée

Ausgehend von den ursprünglichen Themenschwerpunkten, die auch im *Call for Papers* genannt waren, ergeben sich folgende Bezüge:

Sechs Beiträge beziehen sich auf historisch mehrsprachige Regionen (1, 3, 4, 5, 6, 9).

Ebenfalls sechs Beiträge thematisieren die Migrations-Mehrsprachigkeit (1, 3, 7, 8, 9, 10).

In acht Beiträgen wird auf eine Mehrsprachigkeits-Didaktik Bezug genommen (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10).

Sechs Beiträge bieten eine explizite Auseinandersetzung mit der etablierten Begrifflichkeit (1, 2, 3, 5, 6, 7).

In fast allen Beiträgen geht es u.a. auch um schulpolitische Fragen.

Es gibt aber zwischen den verschiedenen Beiträgen auch weitere Querverbindungen. Auf drei übergreifende Aspekte möchte ich kurz eingehen.

### 6.1 Historische «Altlasten»

Mehrsprachige Länder/Regionen sind stark geprägt von ihrer Geschichte, die bis heute die Diskussionen um die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit prägt. Empfindlichkeiten von autochthonen Sprachgemeinschaften (Südtirol, die Schweiz, Dänemark) oder gegenüber den Nachbarschaftssprachen (Luxemburg) verhindern häufig eine tiefergehende Diskussion um die Förderung persönlicher Mehrsprachigkeit. Territoriale Mehrsprachigkeit ist noch lange keine Garantie für individuelle Mehrsprachigkeit, und gerade offiziell mehrsprachige Gebiete tun sich schwer mit innovativen Ansätzen zum Beispiel im Schulsystem. Im Fokus dieser Gebiete steht im Mehrsprachigkeitsdiskurs die «klassische Mehrsprachigkeit», die Bildungs-Mehrsprachigkeit. Darüber wird dann völlig vergessen, dass es längstens eine «importierte» Mehrsprachigkeit gibt, deren In-Wert-Setzung in offiziell einsprachigen Regionen so viel einfacher erscheint.

Dieses historische Vermächtnis prägt dann auch die Einstellungen (*attitudes*) der Lehrenden und der Lernenden. Und dies wird dann wirksam im Tertiärspracherwerb mit dem Einsatz von Brückensprachen: Wenn die L2 aus irgendwelchen, häufig historisch bedingten, Gründen nicht wirklich positiv besetzt ist und somit relativ erfolgreich erworben wurde, ist sie als Brückensprache nicht wirklich wirksam. Dies zeigt sich teilweise in Südtirol, teilweise auch in der Schweiz. Teilweise deshalb, weil es in beiden Regionen auch die Gegenbeispiele gibt, wo aufgrund einer



erfolgreichen L2-Didaktik das Italienische in Südtirol und das Französische bzw. das Deutsche die Funktion der Brückensprache übernimmt.

Es gibt aber auch ein anderes Phänomen, welches sich in Luxemburg zeigt, aber auch in einer Schweizer Region, die offiziell gar nicht mehrsprachig ist, in der aber die grossen Landessprachen eine wichtige Rolle für das Berufsleben spielen: das Tessin. Es scheint so, dass wenn eine grössere Notwendigkeit für gute Kenntnisse in einer zweiten/dritten Landessprache besteht, selbst weniger positive individuelle Einstellungen dieser Sprache gegenüber in den Hintergrund treten und diese Sprache auf gutem Niveau gelernt werden kann.

## **6.2 Migrations-Mehrsprachigkeit als Ressource**

Mehrsprachensensible Ansätze, die die (nicht-geteilten) Herkunftssprachen einbeziehen, zeigen deutliche Erfolgsergebnisse sowohl hinsichtlich der Schulsprache(n) als auch sonstiger Fertigkeiten und Fächer (z.B. Mathematik). Und dies besonders bei den Schülergruppen, die aufgrund ihres meist niedrigen sozioökonomischen Status häufig nicht zu den erfolgreichen Lernenden gehören. Dazu braucht es aber eine Didaktik, die diese Ressource explizit aufgreift und nutzbar macht.

Der Erfolg hat mindestens drei Ursachen:

- Die In-Wert-Setzung von schon vorhandenen eigenen Kenntnissen und Fertigkeiten (Mehrsprachigkeit) beeinflusst das individuelle Lernverhalten und damit die Lernmotivation positiv.
- Von den Neurowissenschaften wird darauf hingewiesen, dass ein zwanghaft einsprachiger Unterricht (in vielen Schulsystemen gilt immer noch der monolinguale Habitus) mehrsprachige Lernende benachteiligt, da dieses Sich-Beschränken-Müssen die Unterdrückung (*inhibition*) der anderen Sprachen verlangt, was einen Teil der kognitiven Energien des mehrsprachigen Individuums benötigt, der dann nicht mehr für den eigentlichen Lernprozess zur Verfügung steht.
- Ausserdem zeigt sich deutlich, dass mehrsprachige Konzeptbildung reichhaltigere Konzepte ergibt, die zu besserem Lernen führen (Beispiele Mathematik, aber auch weitere Sprachen).

## **6.3 Europäische Mehrsprachigkeit?**

Die Untersuchungen zur Bildungs-Mehrsprachigkeit und zur Migrations-Mehrsprachigkeit lassen eine gewisse Hoffnung zu. Die Forderung der Europäischen Union nach Sprachkenntnissen in der Erstsprache und zwei weiteren europäischen Sprachen ist in der Realität in den vergangenen Jahren durch L1 plus Englisch verdrängt worden.

Vielleicht kommen wir dem Kernpunkt dieser Idee aber wieder näher, wenn wir mehrsprachigkeitssensible Ansätze favorisieren. Durch solche Ansätze wird das Sprachenlernen leichter, werden Herkunfts-/Migrationssprachen valorisiert und Lernerfolge auch in anderen Fächern und für mehr Schülergruppen möglich.

Und solche neueren Ansätze sind dadurch geprägt, dass die sprachlichen Lernziele wesentlich flexibler sind. Es geht nicht um komplette Kenntnisse (was immer das auch heisst) von Sprachen, es geht um individuelle Mehrsprachigkeitsprofile. Sicher braucht es institutionell auch gewisse Festlegungen von zu erreichenden Sprachkompetenzen und Kenntnissen, aber die Wege zu diesen sind heute wesentlich vielfältiger geworden. Schon länger etablierte Ansätze wie *CLIL* oder *Scaffolding* haben hier genauso ihren Platz wie zweisprachiger Unterricht und zweisprachige Abschlüsse.

Sicher geht dann die zukünftige Idee vom «Sprachenlernen» über Europa hinaus, wenn zunehmend auch aussereuropäische Sprachen in diesem «Konzert» mitspielen, *eins plus zwei* muss dann also auch auf nicht-europäische Sprachen erweitert werden und vielleicht ergibt sich da sogar ein *eins plus drei* oder *eins plus x*?

## 7 Literatur

Bernstein, Basil (1970): *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970*. Amsterdam: de Munter.

Educalingo. *Wörterbuch für neugierige Menschen*. <https://educalingo.com/de/dic-de> (25.08.2021).

Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (2015): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.

Festman, Julia (2018): Von Psycholinguistik und Neurowissenschaften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela (Hrsg.): *Focus on Evidence – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 107–117.

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.

- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Fremdsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antja; McMonagl, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 75–80.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur? Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, 209–229.
- Knorr, Dagmar (2020): Schreiben in verschiedenen Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 1–10.  
<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1084/1081> (25.08.2021).
- König, Katharina (2016): Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck *Muttersprache*. In: Raml, Monika (Hrsg.) (2016): *Deutsch-türkische Sprachbiographien*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 269–294.
- Langner, Michael (2019a): Fluide Dreisprachigkeit im kleinen Grossherzogtum. Historische und aktuelle Mehrsprachigkeit Luxemburgs. *Sprachspiegel* 4–19, 98–103.
- Langner, Michael (2019b): Die Stellung des Deutschen in Luxemburg. Geschichte, Gegenwart ... und welche Zukunft? *Sprachspiegel* 4–19, 104–110.
- Le Pape Racine, Christine (2007): Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25, 156–167.
- Moien. *Eine Einführung ins «Lëtzebuergesch»*.  
<https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/sprachen/einfuehrung-letzebuergesch.html> (30.08.2021).
- Neuner, Gerhard (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia* 4: 9, 14–17.
- Stangl, Werner (2021). Stichwort: 'Mehrsprachigkeit – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik'. *Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/17871/mehrsprachigkeit> (10.08.2021).
- Strategie zur Förderung der luxemburgischen Sprache.  
<https://gouvernement.lu/de/dossiers/2018/langue-luxembourgeoise.html> (30.08.2021).
- Tschirner, Erwin (2017): Wortschatzwissen als Grundlage zweitsprachlicher Kompetenzen. In: Clalüna, Monika & Tschirner, Barbara (Hrsg.): *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ Wortschatz–Chunks–Grammatik*. AkDaF und Ledafids (Sondernummer Rundbrief AkDaF), 11–21.



Woerfel, Till (2020): *Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.  
[https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804\\_Handreichung\\_A3\\_final.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A3_final.pdf) (25.08.2021).

---

**Kurzbio:** Michael Langner ist emeritierter Professor und Lehr- und Forschungsrat. Er hat an den Universitäten Genf, Freiburg/CH und Luxemburg gearbeitet. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit, digitale Medien im Fremdsprachenlernen, Musik – Sprache – Gehirn und Autonomieförderung. Seit 2017 ist er freiberuflich als Weiterbildner tätig.

**Anschrift:**  
Dr. Michael Langner  
Elswil 20  
CH-3184  
[michael@langner.ch](mailto:michael@langner.ch)  
[www.langner.ch](http://www.langner.ch)