



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Einige Überlegungen zu den Voraussetzungen der Implementierung des DaFne-Konzepts in der (polnischen) Schule

Author: Aleksandra Łyp-Bielecka

Citation style: Łyp-Bielecka Aleksandra. (2014). Einige Überlegungen zu den Voraussetzungen der Implementierung des DaFne-Konzepts in der (polnischen) Schule. W: A. Łyp-Bielecka (red.), "Mehr als Worte : sprachwissenschaftliche Studien" (S. 197-214). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Einige Überlegungen zu den Voraussetzungen der Implementierung des DaFmE-Konzepts in der (polnischen) Schule

„Das Erlernen von Sprachen fördert Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, Konzentration, Begriffsbildung, kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit und Befähigung zur Teamarbeit“ (Hochrangige Gruppe, 2007: 3). Die Personen, die mehrsprachig aufwachsen bzw. in der Schule mit einer oder mehreren Fremdsprachen konfrontiert werden, weisen bessere Intelligenzleistungen, kognitive Flexibilität, erhebliche Horizonterweiterung und erhöhte Kreativität bzw. Fähigkeit zum divergenten Denken (vgl. AHRENS, 2004: 9) auf. Sie sollen auch wesentlich sprach- und selbstbewusster sein (vgl. MISSLER, 2000: 18) u.a. dadurch, dass „[d]er Kontakt zu einer anderen Sprache [...] die geistige Entwicklung und Reife zu vollen Entfaltung [bringt – A.Ł.-B.]. Natürlich erweitert er auch den kulturellen Horizont“ (Europäische Kommission, 1995: 62).

1. Die Sprachpolitik in der Europäischen Union

Außer den oben genannten Vorteilen soll die Mehrsprachigkeit der EU-Bürger sowohl die europäische Integration, das gegenseitige Verständnis der Völker und den sozialen Zusammenhalt fördern, als auch eine weitgehende Mobilität der EU-Bürger ermöglichen. Da die Mehrsprachigkeit also als „ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission, 1995: 62) angesehen wird, wird seit längerer Zeit von den EU-Gremien empfohlen, „dass jedem – unabhängig von Bildungs- und Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (Europäische Kommission, 1995: 62). Dies postulierte auch die auf Vorschlag der Europäischen Kommission am 20.09.2006 etablierte, 11 Mitglieder zählende Hochrangige Gruppe zum Thema

„Mehrsprachigkeit“,¹ die am 26.09.2007, dem Europäischen Tag der Sprachen, ihren Abschlussbericht vorlegte, in welchem sie bekräftigte, dass im Rahmen der formalen Bildung unbedingt gewährleistet werden muss,

dass in den Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten neben der Unterrichtssprache zwei weitere Sprachen gelehrt/erlernt werden, und zwar von der Primarschule bis zum Ende des Sekundarunterrichts, einschließlich der Berufsausbildung, und dass der Spracherwerb in der Hochschul- und Erwachsenenbildung gefördert wird (Hochrangige Gruppe, 2007: 3).

Das Konzept 1 + 2,² wonach jeder EU-Bürger, außer seiner Muttersprache (L1) Kenntnisse in zwei weiteren (Gemeinschafts-)Sprachen besitzen soll, wird dabei auf zweifache Art und Weise ausgelegt: entweder wird dafür plädiert, dass die erste zu erlernende Fremdsprache (L2) eine von den sog. großen europäischen Sprachen sein soll, die zweite (L3) die Sprache des Nachbarlandes bzw. der Grenzregion oder man postuliert, dass jeder EU-Bürger neben der ersten, großen europäischen Sprache als die zweite seine sog. persönliche Adoptivsprache (eng. *Personal Adoptive Language – PAL*) auswählen und erlernen sollte. Diese Idee, die von der Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog³ 2008 vorgestellt wurde, sollte jeden EU-Bürger dazu bewegen, sich eine selbstständig ausgewählte Sprache samt einem vertieften Verständnis der jeweiligen Kultur, Literatur und Geschichte anzueignen, was dazu führen sollte, dass für die jeweilige Person „die persönliche Adoptivsprache keineswegs eine zweite Fremdsprache, sondern vielmehr gewissermaßen eine zweite Muttersprache [wäre – A.Ł.-B.]“ (Intellektuellengruppe, 2008: 11). Dabei müsste sich die persönliche Adoptivsprache nicht (unbedingt) mit einer Nachbarsprache decken und sollte vor allem aus kleineren europäischen Sprachen ausgewählt werden, was den Erhalt der letzteren fördern und den Lernenden „einen zusätzlichen Vorteil verschaffen [würde – A.Ł.-B.], vergleichbar mit jenem durch eine seltene Spezialisierung in einem Spitzenbereich“ (Intellektuellengruppe, 2008: 12). Dies wiederum könnte dazu beitragen,

1 Zu der Hochrangigen Gruppe gehörten: B. Cassin (Frankreich), A. de Swaan (Niederlande), R. Franceschini (Italien), B. Hochel (Slowakei), H. Komorowska (Polen), W. Mackiewicz (Deutschland), I. Moore (Vereinigtes Königreich), B. Moser-Mercer (Österreich), J. Palomero (Spanien), I. Savickienė (Litauen) und J. Sormunen (Finnland).

2 Das Konzept 1 + 2, nach dem jeder Bürger mindestens drei Sprachen erlernen/erwerben soll, wurde auch für Afrika (vgl. LAITIN, 1992) und Indien (vgl. AGGARWAL, 1991) vorgeschlagen.

3 Zu der Gruppe, die auf Wunsch von José Manuel Barroso, Präsidenten der Europäischen Kommission, und Leonard Orban, dem damaligen Kommissar für Mehrsprachigkeit, gegründet wurde, gehörten: als Vorsitzender der Gruppe A. Maalouf, französisch-libanesischer Schriftsteller und Historiker, J. Limbach, Präsidentin des Goethe-Instituts, S. Pralong, Kommunikationsexpertin, D. Green, Präsident von EUNIC (European Network of National Cultural Institutes), ehemaliger Direktor des British Council, E. Lourenço, Philosoph, J. Sokol, Philosoph, ehemaliger Bildungsminister der Tschechischen Republik und folgende Schriftsteller: S. Agnello Hornby, J. Ch. Grøndahl, T. Ben Jelloun und J. de Decker.

dass die gegenwärtig herrschende Rivalität zwischen dem Englischen und den anderen Sprachen überwunden würde, „eine Rivalität, die zu einer Schwächung letzterer führt, aber auch zulasten der englischen Sprache und ihrer Sprecher geht“ (Intellektuellengruppe, 2008: 12).

2. Die Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik

Wie der Studie *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den europäischen Schulen* (2008) zu entnehmen ist, werden (den oben beschriebenen Empfehlungen gemäß) zwar in den meisten europäischen Ländern zwei Fremdsprachen gelehrt, das Angebot begrenzt sich jedoch fast ausschließlich auf Englisch als die erste Fremdsprache (mit Ausnahme Belgiens und Luxemburgs) und Deutsch (gelernt in Dänemark, Irland, Holland, Norwegen, Polen, der Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn) bzw. Französisch (gelernt in Deutschland, Griechenland, Italien, Luxemburg, Österreich, Portugal, Rumänien, Spanien und auf Zypern) als die zweite Fremdsprache. Andere Sprachen werden kaum gelehrt: lediglich in Schweden und in Frankreich wird als die zweite Fremdsprache Spanisch, in baltischen Ländern und in Bulgarien Russisch, auf Malta Italienisch, in Finnland Schwedisch und auf Island Dänisch unterrichtet.

Dem Erlernen des Englischen, als der ersten Fremdsprache und der allgemein anerkannten *lingua franca*, wird in den meisten Lehrplänen bei Weitem die höchste Stundenzahl zuerkannt, während dem Erlernen der zweiten Fremdsprache eindeutig weniger Aufmerksamkeit und Zeit geschenkt wird, wobei in den meisten Curricula das Erreichen vergleichbaren Sprachniveaus in den beiden zu erlernenden Fremdsprachen vorausgesetzt bzw. empfohlen wird. Da sich dabei das Erlernen der zweiten und weiteren Fremdsprache qualitativ und quantitativ deutlich von dem Erwerb der ersten Fremdsprache unterscheidet (die Lernenden sind älter, haben bereits Erfahrung im Fremdsprachenlernen, besitzen deklaratives Wissen über eine Fremdsprache, kennen einige Strategien beim Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben), begann man seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts Ansätze zu entwickeln, die die bereits verfügbaren Sprachkenntnisse der Lernenden (sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der ersten Fremdsprache) beim Erlernen der zweiten (und weiteren) Fremdsprache (sog. Tertiärsprache) auszunutzen versuchen, um auf diese Weise deren Erlernen weitgehend zu optimieren. Charakteristisch für diese Ansätze ist die Überzeugung, dass man beim Erlernen jeder Tertiärsprache nicht jedes Mal „von Null an“ beginnen sollte, weil „viele von dem, was sie [d.h. die Lernenden – A.L.-B.] an sprachlichen Elementen aus den verschiedenen Sprachen (Muttersprache, 1. Fremdsprache) schon »im Kopf« haben, nützlich ist und aktiviert werden kann, wenn sie nun eine weitere Sprache lernen“ (NEUNER [u.a.], 2009: 33). Dabei ist jedoch nicht nur die Tatsache relevant, dass die jeweilige Sprache als

Tertiärsprache gelernt wird, sondern auch, welche Fremdsprache(n) davor, als Sekundärsprache (bzw. früher erworbene Tertiärsprache) gelernt wurde(n). So kann für das Erlernen des Italienischen bzw. Spanischen vor allem das Französische als erste (bzw. früher erlernte) Fremdsprache eine optimale „Brückensprache“ sein, während beim Erlernen des Deutschen bzw. Schwedischen eher frühere Englischkenntnisse von Vorteil sind (vgl. NEUNER [u.a.], 2009: 33), wobei sich die Verwandtschaft zwischen den jeweiligen Sprachen vor allem auf den Erwerb rezeptiver Fertigkeiten in der jeweiligen L3 positiv auswirken kann. Falls die L1 und L2 des Lernenden mit der zu erlernenden L3 nicht verwandt sind, soll der Tertiärsprachenunterricht nicht auf rein sprachlichen, sondern vor allem auf „lernstrategische[n] und kognitive[n] Faktoren“ (HUFEISEN, 2005: 9) aufbauen. Deswegen darf „[d]er L3- bis Ln-Unterricht [...] keine phasenverschobene Kopie des L2-Unterrichts sein; er muss die dort gemachten Lernerfahrungen konsequent nutzen“ (BÄR, 2004: 163). Wünschenswert sind dabei „mehr Teilkompetenzen in vielen Sprachen anstelle von »illusionärem Perfektionismus in einer oder zwei Sprachen«“ (TAFEL [u.a.], 2009: 8, vgl. auch: NEUNER, 2003: 15), was in deutlichem Gegensatz zu den Zielen des bisherigen Fremdsprachenunterrichts (FSU) steht, in dem die gleichmäßige Beherrschung aller Sprachfertigkeiten auf möglichst hohem Niveau angestrebt wurde. Die Tertiärsprachendidaktik baut also vorwiegend auf:

- 1) dem kognitiven Lehren und Lernen, das darauf abzielt, dass die Lernenden einerseits „Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bewusst zur Kenntnis nehmen und einsetzen, sich mit den Unterschieden und Interferenzbereichen bewusst auseinandersetzen“ (NEUNER [u.a.], 2009: 41), andererseits auch stets ihre Lernerfahrungen beobachten und besprechen, um auf diese Art und Weise die besten Techniken bzw. Methoden zur Optimierung ihres Lernprozesses zu finden,
- 2) der Rezeption (vor allem im Bereich des Leseverstehens) als der Grundlage des Sprachenlernens und der späteren Produktion,
- 3) dem inhaltsorientierten Unterricht, in dem interessante, dem Alter der Lernenden entsprechende Themen behandelt werden sollten, vor allem solche, die im L2-Unterricht (noch) **nicht** besprochen wurden (vgl. NEUNER [u.a.], 2009: 41).

3. Das Konzept „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (DaFnE)

Da „Deutsch immer seltener als erste, sondern meist – wenn überhaupt – als zweite Sprache nach Englisch“ (DUKE/HUFEISEN, 2009: 185), also vor allem als Tertiärsprache (DaT) gelehrt wird, wurde Ende der 90er Jahre in Graz am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Inter Nationes in München das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach

Englisch (DaFnE) entwickelt. Da die beiden Sprachen derselben Sprachfamilie angehören, gibt es zwischen ihnen viele Ähnlichkeiten, auf die man hinweisen sollte, um den Erwerb der rezeptiven Fertigkeiten im Deutschen zu optimieren (wie bestimmte Regelmäßigkeiten im Bereich der Aussprache bzw. Schreibung, die sich oft auf die zweite Lautverschiebung zurückführen lassen, z.B.: eng. *t* – dt. *s/z* (*water* – *Wasser*, *two* – *zwei*), eng. *p* – dt. *f/pf* (*ripe* – *reif*, *apple* – *Apfel*); viele Ähnlichkeiten in der Lexik, in dem sog. gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz, der nach Angaben von NEUNER (u.a., 2009) über 600 Lexeme umfasst, wie: eng. *person* – dt. *die Person*, *existence* – *die Existenz*, *distance* – *die Distanz*, *form* – *die Form*, *temperature* – *die Temperatur*, *name* – *der Name*, *family* – *die Familie*, *house* – *das Haus*, *garden* – *der Garten*; gewisse Parallelen in grammatischen Systemen der beiden Sprachen, u.a. im Bereich der Komparation von Adjektiven, der Tempusbildung bzw. im Artikelgebrauch).⁴ Der bewusst und konsequent durchgeführte DaFnE-Unterricht darf jedoch nicht nur beim Verweisen auf die zwischensprachlichen Ähnlichkeiten verbleiben – es muss auch den Unterschieden zwischen beiden Sprachen genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden, um der Tendenz zur Übergeneralisierung vorzubeugen (z.B. im Bereich der Adjektivkomparation gibt es im Deutschen im Gegensatz zum Englischen keine umschreibende Form des Komparativs und Superlativs von mehrsilbigen Adjektiven (eng.: *interesting* – *more interesting* – *most interesting*, dt. *interessant* – *interessanter* – *der/die/das interessanteste*), die Perfektbildung im Deutschen erfolgt im Unterschied zur Bildung des englischen Tempus Present Perfect, das nur mit einem Hilfsverb *have* gebildet wird, mit zwei Hilfsverben *sein* und *haben*, abhängig von der Bedeutung des Vollverbs (eng. *I have gone*; *I have written* – dt. *Ich bin gegangen*, *Ich habe geschrieben*)⁵).

Der Einsatz des DaFnE-Konzepts ist zweifellos vor allem im Anfängerunterricht tragfähig. Wie RAASCH (1990: 139) bemerkt „Deutsch als zweite Fremdsprache hebt sich in den Anfangsjahren des Unterrichts charakteristisch von »Deutsch als erster Fremdsprache« ab, doch verringert sich der Unterschied zunehmend und verliert sich möglicherweise im dritten/vierten Lernjahr“. Wenn man sich jedoch dessen bewusst wird, dass die ersten drei bzw. vier Jahre des Unterrichts oft die Hälfte (bzw. sogar mehr als die Hälfte)⁶ der gesamten Zeit ausmachen, die für das Erlernen der zweiten Fremdsprache in dem schulischen Curriculum (in Polen) vorgesehen wird, begreift man, wie große Rolle die richtige Implementierung dieses Konzepts für den gesamten Deutschunterricht spielen kann/könnte.

4 Einen genau(er)en Einblick in die deutsch-englischen Ähnlichkeiten im Bereich der Phonetik, Morphologie, Syntax, Lexik usw. bieten u.a. die Arbeiten von HUFSEISEN (1993), NEUNER [u.a.] (2009), WILLE/WAWRZYŃIAK (2002).

5 Zum Erwerb des Perfekts im DaFnE-Unterricht bei polnischen Schülern, siehe TARGOŃSKA (2003).

6 In Polen fängt der L3-Unterricht in den meisten Fällen im Gymnasium (3 Jahre) an, und wird dann, wenn auch nicht immer, im Lyzeum (3 Jahre) fortgesetzt.

4. Die Voraussetzungen der Implementierung des DaFnE-Konzepts in der (polnischen) Schule

Polen gilt seit vielen Jahren als wahre „Hochburg des Deutschlernens“. Der Studie *Die Deutsche Sprache in der Welt* („Netzwerk Deutsch“ 2010) nach wird die deutsche Sprache von 2 328 940 polnischen Lernenden erworben, was Polen hinsichtlich der Zahl der Lernenden an erster Stelle in der Welt vor Russland (1 612 512 Lernende), Frankreich (1 037 885 Lernende), Usbekistan (617 625 Lernende) und Ungarn (425 488 Lernende) platziert. Das Deutsche, das sich in den 90er Jahren in Polen einer noch größeren Beliebtheit erfreute, hat dann Einiges an Popularität verloren, seit der Einführung der zweiten Wahlpflichtfremdsprache (ab der 1. Klasse des Gymnasiums, bei der gewöhnlichen Stundenzahl von 1 bis 2 (vereinzelt 3) Unterrichtseinheiten pro Woche) ist die Zahl der Deutsch lernenden Schüler in dem Schuljahr 2009/2010 wieder prozentuell gestiegen (vgl. DŁUŻNIEWSKI/MAZIARSKA-LESISZ/ORŁOWSKA, 2011). Insgesamt ist also in Polen „ein quantitativer Zuwachs bei sinkender Intensität des Deutschunterrichtes zu konstatieren“ („Netzwerk Deutsch“ 2010: 61).

Der sinkenden Intensität des Deutschunterrichts soll u.a. die Einführung des Konzepts „DaFnE“ abhelfen, das seit einiger Zeit in Polen u.a. vom Goethe-Institut in zahlreichen Schulungen, Seminaren bzw. Workshops propagiert wird.⁷ Dieses Unterfangen, das mit Sicherheit zu begrüßen ist, kann u.E. nur als erster Schritt zur Einführung eines erfolgreichen DaFnE- bzw. DaT-Unterrichts in polnischen Schulen gedacht werden, der durch viel tiefgreifendere Maßnahmen (sowohl solche, die direkt den DaFnE-Unterricht betreffen, als auch solche, die mit dem DaFnE-Unterricht zwar nicht direkt verbunden sind, jedoch eine unentbehrliche Grundlage für jeden (erfolgreichen) Tertiärsprachenunterricht bilden) begleitet werden muss, damit der so konzipierte Unterricht überhaupt Chancen hätte, beachtenswerte Erfolge zu erzielen. In den unteren Punkten werden die erforderlichen Maßnahmen näher charakterisiert.

4.1. Die entsprechende methodisch-didaktische Aus- bzw. Fortbildung der angehenden bzw. bereits berufstätigen Deutschlehrer

Die berufsorientierte Ausbildung der Deutschlehrer (im Unterschied zum traditionellen Germanistikstudium) soll nach NEUNER (2002: 22) vor allem Folgendes berücksichtigen: sehr gute Deutschkenntnisse, didaktisch-methodische Schulung, die für den FSU relevanten Linguistikkenntnisse, Landeskunde als Hintergrundwissen und deutsche Literatur, vor allem moderne, aktuelle Kurzprosa, die besonders für den Unterricht verwendbar sei. Die Durchführung des DaFnE-Unterrichts bedarf jedoch noch weiterer Fähigkeiten (bzw. anderer

⁷ In den letzten Jahren wurden von Goethe-Institut in Polen über 20 Workshops und Seminare organisiert, die die polnischen DaF-Lehrer mit der Methodik des DaFnE-Unterrichts bekannt machen sollten.

Gewichtung der oben beschriebenen), deren Ausbildung im Studium berücksichtigt werden sollte.

So wurden (und werden weiterhin) während des Studiums den späteren Deutschlernenden oft die Prinzipien der allgemeinen Fremdsprachen- bzw. DaF-Didaktik übermittelt, wobei die deutsche Sprache vor allem als die Sekundärsprache behandelt wird.⁸ Die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (bzw. gezielter der DaFnE/DaT-Didaktik) werden überhaupt nicht bzw. nur selten zur Sprache gebracht. So wird der Tatsache, dass in dem polnischen Schulsystem Deutsch eigentlich immer als die zweite bzw. weitere Fremdsprache nach dem Englischen unterrichtet wird und dass das Englische eine gute Basis für das schnellere Erlernen des Deutschen bilden könnte, keine Rechnung getragen. Den (zukünftigen) Deutschlehrern wird relativ selten auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem englischen und deutschen Sprachsystem hingewiesen, es wird auch nicht besprochen, wie man die typologische Verwandtschaft dieser zweier Sprachen im Unterricht effizient ausnutzen könnte. Der Deutschunterricht wird also weiterhin oft von sorgfältiger Trennung gekennzeichnet, die vor allem für die früheren Methoden des Fremdsprachenunterrichts charakteristisch war: im Deutschunterricht wird nur Deutsch unterrichtet/gesprochen, die Verweise auf andere (früher erlernte) Sprachen bzw. auf die Muttersprache sind nicht erwünscht.⁹ Deshalb sollten die (zukünftigen) DaF-Lehrer unabdingbar mit den neueren Befunden der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik bekannt gemacht werden, aus denen hervorgeht,

dass es e i n e [Hervorhebung – A.Ł.-B.] grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und deshalb auch in unserem Gedächtnis [...] ein Netzwerk für Sprache(n), [...] das im Verlauf unserer Sprachlernprozesse immer weiter differenziert und mit den anderen Wissens-Netzwerken enger verknüpft wird (NEUNER [u.a.], 2009: 17).

In Folge dessen lässt das „Anwenden einer Sprache [...] auch alle anderen in unserem Hirn versammelten Sprachen anklingen und mitschwingen“ (KRUMM, 1998: 43), welcher Umstand jedoch nicht unterdrückt (wie in den früheren Methoden des Fremdsprachenunterrichts), sondern berücksichtigt und ausgenutzt werden sollte.

Aus dem oben Gesagten ergeben sich unmittelbar weitere Maßnahmen, die zum Erfolg des DaFnE-Unterrichts in (polnischen) Schulen beitragen könnten.

8 CHŁOPEK (2009: 168) „[...] nauczyciele języków obcych są zazwyczaj przygotowani do nauczania L2, tzn. nauczania języka obcego przy niepisanyam założeniu, że uczniowie znają tylko język ojczysty i nie posiadają dodatkowych doświadczeń w nauce języków“.

9 Die Autorin stützt diese Feststellungen auf den Ergebnissen einer Umfrage, die sie 2010 unter 40 Deutschlehrern mit 3–20 Jahren Unterrichtserfahrung durchgeführt hat (siehe ŁYP-BIELECKA, 2013).

4.2. Die Verbesserung der Englischkenntnisse der zukünftigen DaFnE-Lehrer

Da die DaFnE-Lehrenden (wenigstens grundlegende) Kenntnisse über das englische Sprachsystem besitzen müssen, um im Stande zu sein, ihre zukünftigen Schüler auf die englisch-deutschen Parallelen und Unterschiede hinzuweisen, müsste der universitäre Englischunterricht für die angehenden DaT-Lehrer intensiviert werden, denn, es scheint „ein Widerspruch zu sein, dass alle Schüler mehrsprachig auszubilden sind, während die Lehrkräfte hierfür ihre Fachkompetenz mit nur einer Sprache unter Beweis stellen können“ (EDMONDSON, 2004: 43). Aus ähnlichem Grund forderte vor über 20 Jahren RAASCH (1990), dass die vorwiegend monolinguale Ausbildung der Fremdsprachenlehrer durch eine bilinguale zu ersetzen sei, damit jeder Lehrende im Stande wäre, entsprechende Englischkenntnisse vorzuweisen (vgl. auch KRUMM, 1995: 749).

Auf der anderen Seite sollten die DaF-Lehrer jedoch davon überzeugt werden, dass eine (gelungene) Gestaltung der Deutschstunde nach den Prinzipien des DaFnE-Konzepts keine perfekten Englischkenntnisse seitens der Lehrenden erfordert, denn, wie den Gesprächen mit DaF-Lehrern zu entnehmen ist, verzichten sie im Unterricht oft auf jegliche Hinweise bzw. Vergleiche mit dem Englischen aus Befürchtung, dass sich ihre Englischkenntnisse als unzureichend entpuppen könnten.

4.3. Die Änderung der Einstellung zur Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

Lange Zeit herrschte in der Fremdsprachendidaktik die Überzeugung, dass der Gebrauch der Muttersprache im FSU nur mit negativen Folgen (vor allem Interferenzerscheinungen) verbunden sei. Obwohl dies in der heutigen FSU-Didaktik für überholt gehalten wird, wird die Muttersprache von vielen Fremdsprachenlehrern weiterhin nicht als „der stärkste Verbündete des Kindes“ (BUTZKAMM, 2004a: 47), sondern eher als notwendiges Übel, im besten Falle als unumgänglicher Notbehelf angesehen. Heutzutage weiß man aber, dass die Muttersprache

im Prozess des Erlernens von Fremdsprachen „im Kopf des Lernenden“ nicht ausgeblendet werden, sondern bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden [sollte – A.Ł.-B.], da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden (NEUNER, 2003: 19).

Man memorisiert nämlich vor allem diese neuen (sprachlichen) Elemente, die im Gehirn an bereits vorhandenes Wissen „angedockt“ werden können und alles, „[w]as keinen Halt findet, verschwindet [...] schnell wieder bzw. »taucht ab« und wir können darauf nicht mehr unmittelbar zurückgreifen“ (NEUNER, 2003: 17).

Die ausgewogene Einbeziehung der Muttersprache in den FSU kann des Weiteren den bereits erwähnten (und gefürchteten) zwischensprachlichen Interferenzfehlern vorbeugen. Da die Fremdsprachenlerner, unabhängig davon, ob der Lehrer im Unterricht die Muttersprache (und/oder eine andere Fremdsprache) zulässt oder nicht, dazu neigen, die für sie neuen sprachlichen Elemente direkt (und oft nicht zutreffend) mit den muttersprachlichen (bzw. früher erlernten fremdsprachlichen) Elementen bzw. Konzepten zu „verbinden“ (vgl. KACZMARSKI, 2003: 19), kann der völlige Verzicht auf den Gebrauch der Muttersprache (der früher erlernten Fremdsprache) im Unterricht dazu führen, dass ihnen die (eventuellen) Unterschiede (der rein sprachlichen bzw. interkulturellen Natur) zwischen dem neuen fremdsprachlichen Wort und seinen Entsprechungen in der Muttersprache (und/bzw. der ersten Fremdsprache) nicht bewusst werden, wenn sie von dem Lehrenden nicht explizit zur Sprache gebracht werden. Wie BUTZKAMM (2004a: 48) unterstreicht:

Störende muttersprachliche Interferenzen [...] können durch geeignete Lehrtechniken nie ganz vermieden, aber stark eingeschränkt werden. Paradoxerweise kann man die Muttersprache am besten wegüben, indem man sie nicht ängstlich vermeidet, sondern richtig einsetzt.¹⁰

4.4. Eine viel stärkere Forderung des Sprach(lehr/lern)bewusstseins

Die (zukünftigen) DaF-Lehrer müssten einen viel tieferen Einblick in sprach- und lernbewusstheitsfördernde Strategien (eng. *awareness rising strategies*) gewinnen, die sowohl ihr als auch das Sprach(lern)bewusstsein ihrer Schüler fördern könnten, denn „Language Awareness begins with teacher awareness“ (JAMES/GARRETT, 1991: 21).¹¹ Wie LUCHTENBERG (1997: 124) bemerkt

In allen Schulstufen ermöglicht Language Awareness, Nachdenken und Sprechen über Sprache(n) in großer Breite anzuregen und den Schülern und Schülerinnen auch neue Zusammenhänge zwischen Sprachen [...] aufzuzeigen. [Da – A.Ł.-B.] dieser Ansatz für einen Teil der Lehrkräfte noch unklar [ist, ist – A.Ł.-B.] [d]ie Lehrerbildung [...] gefordert, [...] Skepsis zu überwinden, wozu vor allem beitragen kann, wenn Lehrkräfte und Lehramtstudierende wieder neugierig auf Sprache(n) werden und über sie nachdenken,

denn erst dann, wenn die Lehrenden sprachsensibilisierende Techniken kennen (gelernt haben) und sie gezielt im Unterricht einsetzen, können sie ihren Schü-

10 Zu den Techniken, die ein bewusstes und aktives Einbeziehen der Muttersprache in den FSU unterstützen, siehe u.a. BUTZKAMM (2004a, 2004b, 2005).

11 Zu den Begriffen Language Awareness/Sprachbewusstheit/-bewusstsein/-reflexion, siehe SCHMIDT (2010: 859).

lern bewusst machen, nach welchen Strategien sie bei der Sprachproduktion und -rezeption vorgehen und welche Strategien ihnen beim Spracherwerb weiterhelfen könnten. Die Lehrer müssen sich auch dessen bewusst sein bzw. werden, wie wichtig ihr vor allem sprachliches Verhalten im Unterricht einerseits für die Förderung des Spracherwerbs und andererseits für die Entwicklung des Sprach(lern)-bewusstseins ihrer Schüler ist. So betont LUCHTENBERG (1997), dass die Lehrersprache für die Lehrenden gewöhnlich die wichtigste Quelle des Sprachinputs ist, sie steuert die Sprachproduktion der Lernenden, kann

dementsprechend metasprachliche Äußerungen fördern oder abblocken [...], stilistisch durch Wortwahl, Satzbau und Textkohärenz selbst Anregungen für Language Awareness geben [...] [und – A.Ł.-B.] durch Sprachbeispiele Language-Awareness-Prozesse in Gang setzen (LUCHTENBERG, 1997: 122).

BUDDE (2001) sieht die Chance für einen sprachsensibilisierenden Unterricht vor allem in der Erarbeitung einer Unterrichtssprache, die von der Gruppe selbst in Zusammenarbeit mit dem Lehrer entwickelt wird. Wenn die Schüler nämlich lernen „Sprache mit ihren eigenen Worten zu beschreiben, Grammatikregeln zu erkennen und sie selbsttätig zu entwickeln, ist dies ein gutes Handwerkzeug, eigenverantwortlich mit Sprache und ihrer Sprechproduktion umzugehen“ (BUDDE, 2001: 17). Die Vermittlung solcher autonomen Lernhaltung kann zweifellos auch zum Erfolg im weiteren, lebenslangen Sprachenlernen beitragen.

4.5. Die Einführung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien

Obwohl sich die Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung in den letzten Jahren schnell wachsender Popularität erfreut, finden ihre (theoretischen) Erkenntnisse nicht allzu oft ihre praktische Umsetzung in den auf dem Markt angebotenen Materialien für DaF-Unterricht. Nach den ersten Untersuchungen stellte KLEPPIN (1990) fest, dass keine von den damaligen DaF-Lehrbüchern die Tatsache berücksichtigen, Deutsch würde bereits als die zweite/weitere Fremdsprache (nach dem Englischen) erlernt. Zu einer ähnlichen Erkenntnis kam ein paar Jahre später KRUMM (1996). HUFEISEN (1993) bemerkte jedoch, dass in zwei von ihr analysierten Werken *Deutsche Sprachenlehre für Ausländer* (Schulz/Griesbach) und *Deutsch aktiv* (Neuner/Schmidt/Wilms/Zirkel) bereits erste Anzeichen der Berücksichtigung von Erkenntnissen der Tertiärsprachendidaktik und/oder der Erwerbsfolge „Deutsch nach Englisch“ zu finden seien: im ersten Werk wurde u.a. die Grammatik teilweise kontrastiv deutsch-englisch erläutert, im zweiten gab es deutsch-englische Wortvergleiche. SCHÄFER (2008) untersuchte die Lehrwerke *Planet A1* (Kopp/Büttner), *genia@1 A1* (Funk/Koenig/Koithan) und *prima A1* (Jin/Rohrman/Zbranková). Das erste Werk, das laut Konzeption im Deutschunterricht als L2 und L3 eingesetzt werden kann, enthält zwar Texte, in denen

Internationalismen und Anglizismen vorkommen, bietet jedoch keine sprachkontrastiven Übungen an. Es gibt auch keine Hinweise, „wie bestehendes Wissen aus dem Englischen oder einer anderen Sprache eingesetzt werden kann. Es wird [...] nicht auf die Erfahrungen und Arbeitsweisen aus einem vorangegangenen Unterricht in einer anderen Fremdsprache verwiesen“ (SCHÄFER, 2008: 13). Solche Hinweise bietet dagegen das zweite von den untersuchten Werken: den Lernenden wird von Anfang an deutlich gemacht, dass sie in vielen Fällen auf der Basis früherer Erfahrungen und (Fremd-)Sprachenkenntnisse wesentliche Informationen aus deutschen Texten verstehen können. Das dritte Werk beherzigt die Prinzipien der Tertiärsprachen- und DaFnE-Didaktik vor allem durch regelmäßige Hinweise auf Ähnlichkeiten im Wortschatz des Englischen und des Deutschen, kognitive Grammatikarbeit und Verweise auf viele (neue) Lerntechniken und -strategien, die dem Lernenden zum Ausprobieren empfohlen werden. Vor nicht allzu langer Zeit erschien auf dem Markt das Lehrwerk für Jugendliche *deutsch.com* (Neuner/Kursisa/Pilypaityte/Szakály/Vicente). Die Grundidee des Werks ist die Anknüpfung an das vorhandene sprachliche Wissen der Lernenden und dessen Erweiterung: „Wenn man erst einmal verstanden hat, dass jede Sprache, die man schon kann, der nächsten, die man lernt, weiterhilft, ist Sprachenlernen nicht mehr schwer!“ (NEUNER, 2008: 2). Ähnliche Hinweise auf die relevante Rolle der Entwicklung der Sprachbewusstheit der Lernenden, auf die Wichtigkeit des zwischensprachlichen Vergleichens Englisch-Deutsch (z.B. im Bereich der falschen Freunde des Übersetzers) und sogar eine Berufung auf die europäische Sprachenpolitik (z.B. auf das Prinzip 1+2) kann man auch im Lehrwerk *studio d* (Demme/Funk/Kuhn), bzw. den polnischen Lehrwerken für Deutschunterricht *aha!* (Potapowicz/Tkaczyk) und *DACH-Fenster* (Reymont/Sibiga/Jeziarska-Wiejak) finden.

Wie aus dem obigen ersichtlich, versuchen die Lehrwerkautoren ihre Unterrichtsmaterialien immer häufiger nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik auszurichten. Leider werden die Arbeits- und Übungsformen, die sie vorschlagen, nicht immer richtig (bzw. überhaupt nicht) von den DaF-Lehrenden im Unterricht eingesetzt. Wie aus einer von der Autorin durchgeführten Umfrage unter 95 Studenten des ersten Semesters Germanistik der Schlesischen Universität zu entnehmen ist, wurden viele von den in ihren Lehrbüchern enthaltenen Übungen zur Sensibilisierung, zum Deutsch-Englischen-Vergleich bzw. zu den Arbeitstechniken von den Lehrern nur sehr flüchtig besprochen bzw. ganz umgangen. Wünschenswert wäre also, dass die DaF-Lehrenden in die Arbeit mit so konzipierten Büchern (in Seminaren, Schulungen bzw. Verlagspräsentationen) intensiver eingeführt würden, da sie oft, an die Arbeitsweise mit älteren, nach anderen Unterrichtsmethoden ausgerichteten Lehrwerken gewöhnt, die Potenziale von neueren Materialien nicht richtig ausnutzen (können) bzw. (teilweise) ganzheitlich verkennen. Wie wohl bekannt, wird das beste Lehrwerk aber nicht nützen, wenn es der Lehrende im Unterricht nicht angemessen einsetzen kann bzw. will.

4.6. Eine entsprechende Vorbereitung der Englisch-als-Fremdsprache-Lehrer (EaF-Lehrer) und Muttersprachelehrer

Außer all den oben beschriebenen Maßnahmen darf noch eine nicht unerwähnt bleiben, die zwar nicht unmittelbar mit dem DaFmE-Unterricht verbunden, jedoch für dessen Gelingen unabdingbar ist: Damit der DaFmE- bzw. allgemein L3-Unterricht in der schulischen Wirklichkeit beachtenswerte Erfolge erzielen könnte, darf der Sprachenunterricht nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht erst mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache beginnen, sondern schon während des Erlernens der ersten Fremdsprache und früher noch: schon im Muttersprachenunterricht praktiziert werden.

[A]n den Unterricht der ersten Fremdsprache ist [nämlich – A.L.-B.] die Forderung heranzutragen, die Vermittlungsmethodik so breit wie nur irgend möglich auszulegen, um für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen ein Potential zu schaffen, auf das dann zurückgegriffen werden kann (BAUSCH, 1993: 36; vgl. dazu auch KRUMM, 1995: 745).

Da Englisch, wie schon oben erwähnt, in fast allen europäischen Schulen als erste Fremdsprache gelehrt wird,

ergeben sich [daraus – A.L.-B.] weitreichende Konsequenzen für den Englischunterricht, für die Verpflichtung dieses Faches, bereits im Primarstufenunterricht stärker den Erwerb der language awareness zu betonen und dabei zu reflektieren, mit welchen interkulturellen Konzepten der Unterricht arbeitet (BURVITZ-MELZER, 2004: 26).

Die Englischlehrer sollen befähigt werden, „die „Vorreiterrolle“ des Englischen im schulischen Fremdsprachenunterricht auch für danach folgende Fremdsprachen nutzbar zu machen“ (GNUTZMANN, 2004: 49). Dies konnte u.a. durch die so anregende Gestaltung des Früh- bzw. Anfangsunterrichts geschehen, dass Motivation und Freude für das Erlernen weiterer Fremdsprachen geweckt würde bzw. durch die Modifikation des Hegemoniestatus des Englischen auf solche Art und Weise, dass bereits im frühen Englischunterricht die Wahrnehmung und selektive Berücksichtigung anderer Sprachen möglich wäre (vgl. GNUTZMANN, 2004: 49). Dies ist umso wichtiger, als „[j]e positiver die Erfahrungen beim Lernen der ersten Fremdsprache waren, desto positiver eingestellt sind die Lernenden in Bezug auf eine neue Fremdsprache“ (SCHÄFER, 2008: 12). Der Englischlehrer muss sich also seiner Verantwortung für den Erfolg des nachfolgenden Sprachenlernens bewusst werden, denn „der Weg für die ganz überwiegende Mehrzahl der [...] Lerner und Lernerinnen in der Regel nur *über Englisch* und nicht *an Englisch vorbei zur Mehrsprachigkeit* führen“ kann (VOLLMER, 2004: 239, vgl. dazu auch GNUTZMANN, 2004; KLEPPIN, 2004; LENZ, 2009). Auf der anderen Seite müssten aber auch die DaT-Lehrer über die im Unterricht der ersten Fremdsprache (also des Englischen) angewandten

Unterrichtsmethoden, die dort verwendeten Terminologien und Lernmaterialien, als auch besprochenen Themen Bescheid wissen, um an diese richtig anknüpfen und weiterentwickeln zu können (vgl. BAUSCH, 1993: 36).

Auch der entsprechend geführte Mutterspracheunterricht kann zur Entwicklung der Sprachbewusstheit der Lernenden beitragen. Wie CHRIST (2004: 31) betont:

Der Mensch ist potentiell und aktuell mehrsprachig, im potentiellen Sinn, weil seine Sprache (seine Muttersprache) Elemente vieler Sprachen enthält, die er kennt und nutzt, zumeist ohne sich dessen bewusst zu sein, und im aktuellen Verstande, weil er grundsätzlich mehrere („viele“) Sprachen erwerben/lernen kann.¹²

Im Mutterspracheunterricht kann also vor allem die potentielle Mehrsprachigkeit gefordert werden: die Schüler sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass ihre Muttersprache mit anderen Sprachen verwandt ist, dass sie viele Elemente enthält, die auch in anderen Sprachen vorkommen, dass die (formale) Ähnlichkeit der Elemente oft, jedoch nicht immer mit der Bedeutungsgleichheit bzw. -ähnlichkeit der jeweiligen Elemente (z.B. falsche Freunde des Übersetzers) einhergeht u.a. NEUNER (2003: 20 f.) schlägt vor, im Mutterspracheunterricht verschiedene Methoden und Techniken einzusetzen mit dem Ziel „der Entfaltung von Sensibilität für Sprache und Sprachen und Entwicklung der Sprachbewusstheit“, die dann beim Erlernen von Fremdsprachen behilflich sein könnten. Zu solchen Techniken zählt er u.a. die Einbeziehung der Dialekte in den Mutterspracheunterricht (Unterschiede zwischen den einzelnen Dialekten hören, Unterschiede zwischen der Hochsprache und dem Dialekt erkennen), Übungen zu sprachlichen Registern und zur Erfassung der Sprachmelodie, Aufgaben, die auf das „Durchschauen“ des Baus der Muttersprache abzielen, „bis hin zum bewussten Besprechen von grammatischen Kategorien der Muttersprache“ (NEUNER, 2003: 21). Aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens würden also zwei Empfehlungen an den muttersprachlichen Unterricht heranzutragen: das deklarative Wissen der Lerner (die Grundlagen für Sprache und Sprachbewusstsein) zu erarbeiten und ihr prozedurales Wissen (Sprachlernbewusstsein) zu entwickeln (vgl. NEUNER, 2003: 22)

Ein revolutionäres (und wie der Autor selbst bemerkt eher unausführbares) Konzept für den Sprachenunterricht (sog. westeuropäisches Sprachelehrkonzept) unterbreitete MUNDSCHAU (1994). Er postulierte, den Begriff der „Fremdsprache“ fallen zu lassen und die Isolation des Einzelfaches Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch etc. aufzubrechen. Der Sprachenunterricht würde nach ihm als ein allumfassendes Fach (mit nur einem einzigen Lehrwerk!) existieren, das sowohl die jeweilige Muttersprache und die unmittelbare Nachbarsprache, als auch Englisch, Französisch und Deutsch umfassen würde. Falls eine der drei großen Sprachen selbst Mutter- oder Nachbarsprache wäre, würden weitere europäische

12 Siehe auch den Begriff der inneren Mehrsprachigkeit der Muttersprache bei WANDRUSZKA (1979; 1986).

Sprachen in regional festzulegender Reihenfolge hinzutreten. Die Sprachenlehrer würden dabei obligatorisch das Studium von mindestens zwei Sprachen absolvieren (und sie dann unterrichten), was verhindern sollte, dass „es auf Lehrer- und auf Schülerseite [...] zu einer übertriebenen emotionalen Bindung an Fächer und Personen kommen kann“ (MUNDSCHAU, 1994: 5).

Mag das oben beschriebene Konzept eher einer Tagträumerei gleichen, bleibt eins sicher: der (Fremd-)Sprachenunterricht muss in der (polnischen) Schule eine eingehende Veränderung erfahren. Die Verwirklichung der oben geschilderten Maßnahmen würde ohne Zweifel einen großen organisatorischen und finanziellen Aufwand erfordern und erst nach Jahren seinen Ertrag bringen. Aber vielleicht gerade auf diese Weise wird die schon über 25 Jahre alte Bemerkung von WANDRUSZKA (1986: 223), die zwar über die deutsche Schule geäußert wurde, jedoch auch die Situation in anderen Ländern (Polen eingeschlossen) richtig einschätzt und weiterhin an ihrer Brisanz nichts (bzw. nur wenig) eingebüßt hat, endlich an ihrer Aktualität verlieren:

Wenn man sich mit unseren Gymnasiasten freundschaftlich über ihre Sprachkenntnisse unterhält, erlebt man fast immer die gleiche Enttäuschung. Von [...] unserer europäischen Sprachengemeinschaft haben sie meist keine Ahnung. Die meisten Lehrer scheinen sich eifersüchtig nur mit der ihnen anvertrauten Sprache zu beschäftigen, ohne nach rechts oder links zu blicken.

Literatur

- AGGARWAL S., 1991: *Three Language Formula: An Educational Problem*. New Delhi.
- AHRENS R., 2004: *Mehrsprachigkeit als Bildungsziel*. In: BAUSCH K.R., KÖNIGS F.G., KRUMM H.-J. (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 9–15.
- BÄR M., 2004: *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen.
- BAUSCH K.R., 1993: *Unterrichtsmethodische Tendenzen und Thesen aus der Sicht eines Sprachlehrforschers*. „IDV-Rundbrief. 25 Jahre IDV. Jubiläumsnummer“, S. 24–42.
- BUDDE M., 2001: *Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbeachtender Grundlage. Eine Einführung*. Kassel.
- BURVITZ-MELZER E.M., 2004: *Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit*. In: BAUSCH K.R., KÖNIGS F.G., KRUMM H.-J. (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 22–28.
- BUTZKAMM W., 2004a: *Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie*. „Forum Deutsch“ Nr. 13, S. 43–55.
- BUTZKAMM W., 2004b: *Lust zum Leben, Lust zum Lernen: eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- BUTZKAMM W., 2005: *Wenn schon, denn schon! Zum Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht*. „Primary English“ H. 3, S. 17–19. Online: www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/z2005_wenn.html [Stand: 02.01.2013].

- CHŁOPEK Z., 2009: *Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych*. In: PAWLAK M., MYSTKOWSKA-WIERTELAK A., PIETRZYKOWSKA A. (Hgg.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz, S. 167–178.
- CHRIST H., 2004: *Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik*. In: BAUSCH K.R., KÖNIGS F.G., KRUMM H.-J. (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 30–36.
- DEUŻNIEWSKI S., MAZIARSKA-LESISZ J., ORŁOWSKA E., 2011: *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport poglądowy 1990–2010*. Warszawa.
- DUKE J., HUFSEISEN B., 2009: *Die germanischen Sprachen in Europa*. In: HINRICHS U. (Hg.): *Das Handbuch der EuroLinguistik*. Wiesbaden, S. 171–188.
- EDMONDSON W., 2004: *Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig)*. In: BAUSCH K.R., KÖNIGS F.G., KRUMM H.-J. (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 39–44.
- Entschließung des Rates der EU vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit*, 2008: Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:DE:HTML> [Stand: 12.06.2011].
- Europäische Kommission, 1995: *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: Auf dem Wege zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf [Stand: 10.01.2013].
- Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2008: *Schlüsselszahlen zum Sprachenlernen an den europäischen Schulen*. Brüssel. Online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf [Stand: 20.01.2013].
- GNUTZMANN C., 2004: *Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Ziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz*. In: BAUSCH K.R., KÖNIGS F.G., KRUMM H.-J. (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 45–54.
- Hochrangige Gruppe zum Thema „Mehrsprachigkeit“, 2007: *Abschlussbericht. Kurzfassung*, S. 1–10. Online: http://ec.europa.eu/languages/documents/multishort_de.pdf [Stand: 26.05.2012].
- HUFSEISEN B., 1993: *DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache*. „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis“ H. 3, S. 167–174.
- HUFSEISEN B., 2005: *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. In: HUFSEISEN B., NEUNER G. (Hgg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, S. 7–12.
- Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog, 2008: *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann*. Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_de.pdf [Stand: 01.02.2013] [zit. als – Intellektuellengruppe, 2008].
- JAMES C., GARETT P., 1991: *Language awareness in the classroom*. London–New York.
- KACZMARSKI S.P., 2003: *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*. „Języki Obce w Szkole“ Nr. 1, S. 14–19.
- KLEPPIN K., 1990: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. In: BAUSCH K.R., HELD M. (Hgg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum, S. 79–92.
- KLEPPIN K., 2004: *Mehrsprachigkeitsdidaktik=Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung gleichlichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit*. In: BAUSCH

- K.R., KÖNIGS F.G., KRUMM H.-J. (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 88–95.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008: *Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Online: http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_de.pdf [Stand: 03.01.2013].
- KRUMM H.-J., 1995: *Fremdsprachenbedarf, Bildungsplanung und Lehrerausbildung*. In: POPP H. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Fachs. Festschrift für Gerbard Helbig zum 65. Geburtstag*. München, S. 743–755.
- KRUMM H.-J., 1996: *Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache – Grundlagen für einen handlungsorientierten Sprachunterricht*. „Deutsch lernen“ Nr. 3, S. 209–217.
- KRUMM H.-J., 1998: *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Einsprachigkeit ist heilbar – Monolingualism is curable*. „Österreichische DaF Mitteilungen“ Nr. 1, S. 39–55.
- LAITIN D., 1992: *Language Repertoires and State Construction in Africa*. Cambridge.
- LENZ A., 2009: *Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit*. „Forum Sprache“ Nr. 2, S. 42–62.
- LUCHTENBERG S., 1997: *Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung*. „Fremdsprachen Lehren und Lernen“ Nr. 26, S. 111–126.
- ŁYP-BIELECKA A., 2013: *Einige Bemerkungen zum Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht*. In: MAJKIEWICZ A., ZENDEROWSKA-KORPUS G., DUŚ M. (Hgg.): *Deutsche Sprache in Forschung und Lehre. Wort – Phrasem – (Fach)text*. Częstochowa, S. 228–241.
- MADEN S.S., 2005: *Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei*. „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ Nr. 10, S. 1–13. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Maden.pdf>. [Stand: 10.01.2013].
- MEIßNER F.-J., 2002: *EuroComDidact*. In: RUTKE D. (Hg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen, S. 45–67.
- MEIßNER F.-J., 2003: *Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts*. In: MEIßNER F.-J., PICAPER I. (Hgg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen, S. 92–106.
- MISSLER B., 2000: *Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies*. In: DENTLER S., HUFEBSEN B., LINDEMANN B. (Hgg.): *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen, S. 7–21.
- MUNDSCHAU H., 1994: *EUROPA 2000. Vom Fremdsprachenunterricht zum Sprachenunterricht*. „VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation“ 16, S.1–6.
- Netzwerk Deutsch, 2010: *Die deutsche Sprache in der Welt*. Kirchheim.
- NEUNER G., 2002: *Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: NEUNER G., KOITHAN U. (Hgg.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache*. Kassel.
- NEUNER G., 2003: *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: HUFEBSEN B., NEUNER G. (Hgg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, S. 13–35.
- NEUNER G., 2008: *Näher an den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung*. In: *Näher dran! deutsch.com. Das Lehrwerk, das ankommt*. Ismaning, S. 2–3.

- NEUNER G., HUFEBSEN B., KURSISA A., MARX N., KOITHAN U., ERLLENWEIN S., 2009: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin–New York.
- RAASCH A., 1990: *Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache*. In: BAUSCH K.R., HELD M. (Hgg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum, S. 135–141.
- SCHÄFER M., 2008: *Deutsch nach Englisch – Sprachen entdecken und vergleichen*. „Frühes Deutsch“ Nr. 14, S. 12–15.
- SCHMIDT C., 2010: *Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit*. In: KRUMM H.-J., FANDRYCH C., HUFEBSEN B., RIEMER C. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin–New York, S. 858–866.
- TAFEL K., DURIC R., LEMMEN R., OLSHEVSKA A., PRZYBOROWSKA-STOLZ A. 2009: *Slawische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen.
- TARGOŃSKA J., 2003: *Zum Erwerb des deutschen Perfekts im Tertiärsprachenunterricht bei polnischen Schülern (Deutsch als L3 nach Englisch als L2). Zur Nutzung der Englischkenntnisse bei der schriftlichen Produktion im Deutschen*. [unveröffentl. Diss.]. Olsztyn.
- VOLLMER H. 2004: *Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch*. In: BAUSCH K.-R., KÖNIGS F.G., KRUMM H.-J. (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 238–248.
- WANDRUSZKA M., 1979: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München.
- WANDRUSZKA M., 1986: *Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen*. In: NARR B., WITTE H. (Hgg.): *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acquisition and Multilingualism. Els Oksaar zum 60. Geburtstag*. Tübingen, S. 223–233.
- WILLE L., WAWRZYNIAK Z., 2002: *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*. Zielona Góra.