

Melanie Zedler & Violetta Kozik-Rafii (Universität Bremen)

Zwei auf einen Streich: Ein Boost für Mehrsprachigkeit durch Mehrsprachenkurse an universitären Sprachzentren

Two in one go: A boost for multilingualism through multilingual courses at university language centers

Abstract: Als bedeutende Akteure im Bereich Mehrsprachigkeit zielen Sprachzentren in der Hochschulbildung darauf ab, ein breites Spektrum an Sprachen zu fördern, darunter häufig gelernte Sprachen wie Englisch oder Spanisch, aber auch kleinere Sprachen. Für das Sommersemester 2023 wurde ein zweisprachiges Sprachangebot entwickelt, um zum Angebot seltener gelernter Sprachen beizutragen. Inspiriert durch Małgorzata Müllers modernem Ansatz in ihren Lehrbüchern „Ab in die Sprachen“ (2020, 2021, 2023) werden zwei Sprachen derselben Sprachfamilie innerhalb desselben Sprachkurses im Team Teaching unterrichtet. Der komparativ-additive Ansatz ermöglicht den Zugriff auf eine große Vielfalt bereits gesammelten Wissens beim Erlernen einer anderen Sprache aus derselben Sprachfamilie (Tafel et al. 2009: 49). Ziel dieses Zwischenberichts zum in Entwicklung befindlichen Sprachprojekt ist es, mehr Aufmerksamkeit auf alternative Formen des mehrsprachigen Unterrichts zu lenken und andere Lehrkräfte zu ermutigen, ähnliche Angebote mit oder ohne Co-Teaching anzustreben.

Keywords: Hochschulbildung, Intercomprehension, mehrsprachige Kursangebote, Team-Teaching, Schnupperkurs

Abstract: As an active agent in multilingualism, language centers in higher education aim to promote a wide variety of languages, including frequently studied languages as English or Spanish, but also smaller languages. For the summer semester 2023, a bilingual language offer was developed to contribute to the selection of courses for lesser learned languages. Inspired by Małgorzata Müller's modern approach in her textbooks "Ab in die Sprachen" (2020, 2021, 2023), two languages of the same language family will be taught within the same language course, in co-teaching mode. The comparative-additive approach allows to access a wide variety of previously gathered knowledge when learning another language from the same language family (Tafel et al. 2009: 49). The aim of this interim report on the language project in development is to draw more attention to alternative forms of multilingual teaching and to encourage other teachers to strive for similar offers with or without co-teaching.

Keywords: higher education, intercomprehension, multilingual language courses, co-teaching, taster course

© 2023, Melanie Zedler & Violetta Kozik-Rafii
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative
Commons Lizenz CC BY 4.0 „Namensnennung-
4.0. International“.

Fremdsprachen und Hochschule 99/100 (2023)
veröffentlicht am 15.12.2023

<https://doi.org/10.46586/FUH2023.11264>

Zedler, Melanie / Kozik-Rafii, Violetta: Zwei auf einen Streich: Ein Boost für Mehrsprachigkeit durch Mehrsprachenkurse an universitären Sprachzentren. *Fremdsprachen und Hochschule 99/100*, 1-17.



1. Gute Gründe für Mehrsprachenkurse im Team-Teaching¹

Als Förderer von Mehrsprachigkeit wollen Sprachenzentren eine möglichst breite Sprachenvielfalt leben und dabei einen Beitrag zur Promotion kleiner Sprachen² leisten. Keine leichte Aufgabe in Anbetracht der vergleichsweise populären Schulfremdsprachen, die oft Pflichtveranstaltung oder Eingangsvoraussetzung sind (vgl. Piri 2002: 7). Dies ist insbesondere deswegen bedenklich, da die Europäische Union mit ihrem Ziel L1+2 explizit Kenntnisse in zwei weiteren Sprachen neben der Erstsprache vorsieht, welche idealerweise auch kleine Sprachen berücksichtigen (ibid.). Für die Slawistik deuten die Auswertungen allerdings darauf hin, dass mehrheitlich Personen mit slawischen Sprachen als Herkunfts-, Erst- oder Familiensprache in universitären Sprachkursen anzutreffen sind bzw. diese Sprachen studieren (vgl. Sabo 2017: 78ff. und Telus 2021: 47ff).

Das Sprachenzentrum der Universität Bremen treibt nun schon lange die Frage um, mit welchem Sprachangebot man den rückläufigen Zahlen in den weniger häufig gelernten Sprachen entgegensteuern kann. Inspiration lieferte schließlich Małgorzata Müllers moderner Ansatz, mehrere Sprachen innerhalb eines Kurses im Rahmen von Team-Teaching zu vermitteln, für welchen sie mit der Lehrbuchreihe "Ab in die Sprachen" Versionen für slawische (Müller 2021) und romanische (Müller 2020) Sprachen sowie Neugriechisch und Sprachen mit kyrillischer Schrift (Müller 2023) vorlegt. Neben der extrinsischen Anforderung, die Zahlen der Kursbelegung anzukurbeln, bewegte die Autorinnen dieses Beitrags auch eine intrinsische Motivation: Die Lust, etwas Neues auszuprobieren und Neugier, gemeinsam ein alternatives, neue Zielgruppen ansprechendes Kurskonzept zu entwerfen, das sich inhaltlich auf die Gemeinsamkeiten der Zielsprachen konzentriert, und didaktisch vom Team-Teaching profitiert. Gerade die Idee, ein Unterrichtskonzept gemeinsam zu entwerfen, ist ein Ansporn, Neues voneinander zu lernen und ggf. in die Jahre gekommene Methoden auf den Prüfstand zu stellen.

Nicht zuletzt spielten auch soziokulturelle Bedarfe eine Rolle: Das Lehrangebot soll einen Beitrag dazu leisten, mehr Personen für kleine Sprachen mit begrenzter wirtschaftlicher oder emotiver Motivation als Fremdsprache zu be-

¹ Die konkreten Sprachen des hier vorgestellten Mehrsprachenprojekts spielen in diesem Zwischenbericht eine untergeordnete Rolle. Wo es sich nicht vermeiden ließ, wird auf Aspekte der beiden Unterrichtssprachen verwiesen. Ansätze und Inspirationen wurden jedoch nach Möglichkeit so formuliert, dass diese losgelöst von einer konkreten Sprachenkonstellation rezipiert werden können. Vielmehr sollen die Darlegungen zu Überlegungen einladen, welche Sprachenkonstellationen in einem anderen Kontext möglich wären, und inwieweit die vorgestellten Ansätze und Inspirationen für jedwede Sprachenkonstellation adaptierbar sind.

² Die Bezeichnung „kleine Sprachen“ wird in Anlehnung an Piri (2002) verwendet. Dabei geht es um National-, Regional- oder Minderheitssprachen, welche im Gegensatz zu Mehrheits- oder Weltsprachen wie etwa Englisch nicht in globaler oder europaweiter Kommunikation zum Einsatz kommen (vgl. Piri 2002: 7).

geistern. Der Aufbau von Sprachkenntnissen jenseits der traditionellen Schul-fremdsprachen wie Englisch oder Spanisch sollte nicht nur für Personen mit Migrationsgeschichte und/oder bi-kulturellen Ehepartnerschaften attraktiv sein, sondern jeder weltoffenen europäischen Bürgerin und jedem weltoffenen europäischen Bürger zugänglich, bzw. ein Anliegen sein. Sprachkurse in kleineren Sprachen tragen nicht nur zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit, sondern auch zum Erwerb von Wissen und Kultur und den Gegebenheiten des Ziellandes bei. Beispielsweise gibt es im Kontext der deutsch-polnischen Nachbarschaftsbeziehungen ungemeinen Nachholbedarf im Wissen darüber, wer unsere NachbarInnen sind, welche Kultur sie pflegen, welche Sorgen sie beschäftigen und nicht zuletzt, welche Geschichte uns verbindet oder bis heute unterschwellig trennt. Balkan-UrlauberInnen würden wiederum mit wenigstens grundlegenden Sprachkenntnissen auf ihren Reisen schneller und/oder auf einer neuen Ebene mit den Einheimischen ins Gespräch kommen.

Mit diesem Zwischenbericht soll das in Planung befindliche Konzept des im Sommersemester 2023 erstmalig angebotenen bilingualen Sprachangebots vorab vorgestellt werden, um mehr Aufmerksamkeit auf mehrsprachige Lehr-/Lernmethoden zu richten und andere Lehrpersonen zu ermutigen, ähnliche Sprachenprojekte in Angriff zu nehmen. Hierfür gewährt Kapitel 2 einen theoretischen Einblick in die Mehrsprachigkeitsdidaktik und ein Überblick über die methodischen Ansätze wird in Kapitel 3 gegeben. Die offenen Fragen zum Abschluss sollen aufzeigen, dass der Erfolg des geplanten Vorhabens von vielen Faktoren abhängig ist und neue Planungsschritte berücksichtigen sollte, die im traditionellen Sprachenkurs mit nur einer Lehrperson nicht erforderlich wären.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Vorhandene Sprachkenntnisse begünstigen Erwerb weiterer Sprachen

Erwachsene Lerner*innen treten mit (anderen) Strategien und einer ganzen Reihe an Vorwissen an den Spracherwerb heran und beginnen viel früher zu sprechen als Kinder dies im Erstspracherwerb für gewöhnlich tun. Zum Vorwissen zählt Doyé (2005) unter anderem Allgemeinwissen, Situationswissen und Wissen über Kultur, Verhalten, Pragmatik, Grafie, Phonologie, Grammatik und Lexik (vgl. Doyé: 2005, in Tafel 2009: 10). Beim Drittspracherwerb im Erwachsenenalter zählt neben dem erwähnten Vorwissen auch das sprachliche Repertoire der Lernende in die Vorerfahrungen hinein: Neben einer vollständig erworbenen Erstsprache können Lernende auf Lernerfahrung, Wortschatz und Strategien von wenigstens einer im schulischen Kontext gelernten Fremdsprache zurückgreifen, wodurch sich „das institutionelle Lernen mehrerer fremder Sprachen hintereinander [...] durch eine Reihe von Besonderheiten auszeichnet, die sich

von dem Erwerben einer Erstsprache und dem Lernen einer ersten Fremdsprache unterscheiden [...]“ (Hufeisen 2020: 75). Eine der Hauptaussagen Hufeisens (2010) Faktorenmodells ist, dass „zwischen dem Lernen einer ersten und einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprachen keineswegs nur ein quantitativer Unterschied besteht, sondern auch ein qualitativer [...]“ (Hufeisen 2010: 201). Die von Hufeisen (2003) festgestellten Unterschiede im Erwerbsprozess sowie Sprachgebrauch mehrsprachiger SprecherInnen sind unter anderem auf (Vor) Kenntnissen in weiteren, zuvor (oder parallel) erworbenen Sprachen zurückzuführen. Sie stellt fest, dass das Erlernen jeder weiteren Sprache neue, sprecherindividuelle Voraussetzungen in der Kommunikation schafft:

L1, L2, L3 und Lx sind nicht – wie manche Zweitspracherwerbsmodelle annehmen alle gleich, sondern sie werden in unterschiedlichen Arten und Weisen und unter unterschiedlichen linguistischen, externen und internen Bedingungen erworben und erlernt, sie übernehmen ganz verschiedene Funktionen und sie schaffen jeweils neue Voraussetzungen für die Lernenden in ihrer Kommunikationsfähigkeit und Spracherwerbsbiographie (Hufeisen 2003: 107).

Auf welche Sprache(n) im Erwerbsprozess zurückgegriffen wird, hängt von der (Gesprächs-) Situation und davon ab, wie greifbar die verschiedenen Sprachen für die Lerner*innen sind. Oft eignen sich im Fremdspracherwerb zuvor gelernte *Fremdsprachen* besser für einen Rückgriff, da diese im Gegensatz zur Erstsprache ebenfalls gesteuert im Schulkontext erworben wurden. Auf welche der bei Erwerbsbeginn im Repertoire befindlichen Sprachen schließlich zurückgegriffen wird, hängt wiederum davon ab, wie nah die Lernenden die betreffenden Sprachen zueinander einordnen. Nähe kann hier zeitlich wie auch materiell verstanden werden: Rückgriffe können sowohl einfacher auf eine zuletzt gelernte Sprache möglich sein als auch auf eine Sprache, die typologische Ähnlichkeiten zum gegenwertigen Lerngegenstand aufweist. Letzteres kann bei Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien vorkommen (beispielsweise bieten sich beim Erwerb vom Spanischen nach Englisch eine Reihe von Übernahmen grammatisch ähnlicher Strukturen sowie im Wortschatz an), aber auch bei Sprachen aus der gleichen Sprachfamilie (vgl. Hammarberg 2001). Zudem könnte die kognitive Reife erwachsener Lernender ein Vorteil im Erwerb weiterer Sprachen sein, da man selbstbestimmter an den Spracherwerb herantreten kann (vgl. Czinglar 2018: 14) und vorhandene Sprachlernerfahrung dürfte dazu beitragen, dass die (guten) Erfahrungen, welche beim Erwerb zuvor gelernter Sprachen gemacht wurden, den Erwerbsprozess nachfolgender Sprachen beeinflussen und das erfahrene Lernende unbekanntem Strukturen mit mehr gewissen Routine entgegentreten:

Sprachlernerfahrungen sind vorhanden, eventuell ein expliziertes und anwendbares Wissen darüber, wie an den neuen Sprachlernprozess erfolgversprechend herangegangen werden kann, eine vermutlich größere Gelassenheit gegenüber dem (wieder einmal) Neuen und Fremden. (Hufeisen 2010: 201)

2.3. Interkomprehension und Interkomprehensionsdidaktik

Tafel (2009) versteht unter Interkomprehension ein zielführendes Kommunikationsphänomen der gegenseitigen Verständigung im Dialog, wobei die Gesprächspartner*innen jeweils ihre Erstsprache gebrauchen, ohne das Kommunikationsziel groß zu beeinträchtigen:

Unter *Interkomprehension*, ‚gegenseitige Verständlichkeit‘ (frz. *Intercompréhension*, engl. *mutual intelligibility*, *intercomprehension*), versteht man eine Kommunikationstechnik, die es gestattet, in der eigenen Muttersprache mit einem Sprecher einer anderen Sprache zu sprechen. Sprecher A spricht z.B. Russisch und versteht Ukrainisch, Sprecher B spricht **Ukrainisch** und versteht **Russisch**. Beide produzieren Texte in ihren Muttersprachen, verstehen aber gleichzeitig die Texte des anderen [...] (Tafel 2009: 5, Hervorhebungen im Original).

Damit die Kommunikation tatsächlich gelingt, beispielweise dass man zum verabredeten Zeitpunkt am vereinbarten Treffpunkt zusammenkommt, die Auskünfte erhält, nach denen man beim Auskunfts-gesuch verlangte, oder (beim ersten Versuch) das Produkt erhält, zu dessen Erwerb man ins Geschäft gekommen ist, erfordert es ein bestimmtes Maß an gegenseitigem Verständnis. Dies kann dadurch generiert werden, dass beide SprecherInnen (wenigstens) passive Kenntnisse der Kommunikationssprache des Gegenübers haben und auf das jeweilige Input adäquat in ihrer Kommunikationssprache reagieren können.

Für das Gelingen von sprachfamilieninterner Interkomprehension, also der Verständigung zweier SprecherInnen unterschiedlicher Varietäten der gleichen Sprachfamilie (z.B. Kroatisch und Polnisch oder Italienisch und Spanisch), sind mehrere Aspekte verantwortlich, darunter die Kenntnis des jeweiligen Schriftsystems (kyrillisch oder lateinisch) bei geschriebenen Texten, Aussprache, Grammatik und Lexik. In der Lexik gibt es verschiedene Wortschatzbereiche, welche in unterschiedlichem Maße sprachenübergreifend erfassbar sind: 1) gemeinsamen Wortschatz einer Sprachfamilie, 2) sprachfamilienspezifischen, regionalen Wortschatz, 3) Kulturwortschatz, 4) Internationalismen und „Eurofixe“. Der gemeinsame Wortschatz ist in allen Sprachen der jeweiligen Sprachfamilie vorhanden und setzt sich aus einem Erbwortschatz zusammen (etwa Bezeichnungen für Körperteile, Pflanzen, Tiere oder die Verwandtschaft siehe Tafel 2009: 55ff.). Der regionale Wortschatz ist bereits weniger allgemein erschließbar, da er

jeweils spezifisch für die regionalen Varietäten ist. Noch spezifischer ist der Kulturwortschatz³ – hier die Varianten aller Sprachen aufzulisten ist ein schwieriges Unterfangen, da es immer eine Sprache gibt, die vom Muster abweicht. Zuletzt sollen auch Internationalismen und sogenannte „Eurofixe“ zur Verständigung beitragen. Letztere sind Teil des didaktischen Ansatzes EuroCom, welcher „im Rahmen der so genannten Interkomprehensionsdidaktik systematisch ausgebaut und für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden [soll], um so die Mehrsprachigkeit zu fördern [...]“ (Tafel 2009: 5-6, Hervorhebung im Original). Der *Interkomprehensionsdidaktik* ist es vornehmlich ein Anliegen, einen Beitrag zur passiven Mehrsprachigkeit zu leisten, wobei diese Kenntnisse bei Bedarf in aktive Sprachkenntnisse umwandelbar seien und sich besonders gut zwischen verwandten Sprachen einsetzen ließen:

Dabei geht es nicht in erster Linie darum „sprechen zu lernen“, die neue Fremdsprache, wie man meinen sollte, aktiv zu beherrschen. Vielmehr wird der Schwerpunkt auf die passive Beherrschung, auf das Verstehen, genauer auf das Lesen von Texten verlegt. (Ein späterer Ausbau der Kenntnisse hin zu aktiver Kommunikationsfähigkeit und zum erfolgreichen Hörverstehen ist natürlich nicht ausgeschlossen.) Als besonders „ergiebig“ erweisen sich dabei verwandte Sprachen wie die romanischen, die germanischen – und auch die slavischen Sprachen (Tafel 2009: 5-6, Hervorhebungen im Original).

Eine der Methoden in der Interkomprehensionsdidaktik stellen die EuroCom Projekte dar. Dazu gehören EuroComGerm (vgl. Hufeisen und Marx 2014), EuroComRom (vgl. Klein und Stegmann 1999) und EuroComSlav (vgl. Zybatov 1999) und haben zum Ziel, die Interkomprehension zwischen Sprachen gleicher Sprachfamilien auf didaktische Weise anhand der sogenannten sieben Siebe zu ermöglichen. Hierbei handelt es sich um sieben Strategien, welche durch simultanes Anwenden dabei helfen sollen, beim Lesen eines fremden Textes herauszufiltern, was den Lernenden bereits bekannt ist:

Die sieben (EuroCom-) Siebe

1. Internationaler Wortschatz
2. Pan (germanischer, romanischer, slavischer) Wortschatz

³Tafel (2009) definiert den Begriff Kulturwortschatz nicht näher, liefert jedoch eine Liste mit Beispielen. Darunter finden sich vor allem Substantive aus dem Grundbildungsbereich und Berufsalltag, etwa Entsprechungen für Bleistift, Märchen oder Kindergarten bzw. Berufsbezeichnungen und Fahrzeuge des öffentlichen Nahverkehrs sowie Orte des öffentlichen Lebens. Allerdings werden auch Wörter aufgelistet, welche auch zu Internationalismen gezählt werden können (bspw. Musik, modern oder Maschine).

3. Lautentsprechungen
4. Grafien und Aussprache
5. Pan (germanische, romanische, slawische) syntaktische Strukturen
6. Morphosyntaktische Elemente
7. Prä- und Suffixe: „Eurofixe“
(Hufeisen und Marx 2014; Tafel 2009: 9; Klein und Stegmann 1999: 31ff; Zybatow 1999: 47ff)

Heinz und Kuße (2015) stellen ein weiteres Modell zur (panslawischen) Interkomprehension vor, welches im Gegensatz zur „EuroComprehension (EuroCom)“ nicht von einer Brückensprache (i.d.R. Russisch) ausgeht, sondern den Vergleich selbst als Brücke zwischen den Sprachen einer Sprachenfamilie ansieht und sich ebenfalls gut auf den Vergleich nichtslawischer Sprachen anwenden lässt. Dabei liegt der Fokus auf „historische[n] Zusammenhänge[n] und Gemeinsamkeiten der slawischen Sprachen, besonders ihre gemeinsame Basis im Gemein-slawischen vor der Ausdifferenzierung in die ost-, west- und südslawischen Sprachen“ (Heinz und Kuße 2015: 5-6). Das Modell von Heinz und Kuße (2015) ist unterteilt in Erschließungsstrategien, welche sich mehrheitlich schon in den *sieben* (EuroCom)-Sieben wiederfinden, sowie Lernstrategien, welche Vorwissen in bereits gelernten Sprachen einschließen und dazu auffordern, sich ein nachhaltiges Regelwissen über die Sprachenfamilie der Zielsprache anzueignen. Wie der folgende Überblick zeigt, sind die Strategien von Heinz und Kuße (2015) unmittelbar von Lernenden einsetzbar, weitestgehend sprachenneutral und können darum mit verschiedensten Sprachkonstellationen angewendet werden:

Lern- und Erschließungsstrategien:

Lernstrategien (Wortschatz und Grammatik):

1. Suchen nach Übereinstimmungen mit (einer) Sprache(n), die man gut kennt
2. Einprägen von Regelmäßigkeiten in den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen
3. Einprägen grundlegender historischer Zusammenhänge zw. den Sprachen
4. Einprägen wichtiger Bedeutungsunterschiede gleicher oder ähnlicher Formen

Erschließungsstrategien

1. Bekanntes erkennen
 - a. Internationaler Wortschatz
 - b. Panslawischer Wortschatz

2. Ermitteln weiterer bekannter Wörter (graphische/lautliche Entsprechungen)
3. Ermitteln bekannter Wortteile
4. Lücken füllen durch Kontext oder Weltwissen
5. Ermitteln der Grundform unbekannter Wörter
6. Nachschlagen unbekannter Wörter
7. Sicherung: Überprüfung der Bedeutungen im Kontext (semantische Kohärenz sichern)
(vgl. Heinz und Kuße 2015: 17-18, 25)

Analog zu den sieben (*EuroCom*-)Sieben geben Heinz und Kuße (2015) an, dass die Reihenfolge der Erschließungsstrategien als nicht obligatorisch zu verstehen sei, da es auch darauf ankomme, ob der/die LernerIn die einzelnen Phasen bereits beim ersten Versuch erfolgreich durchlaufe. Vielmehr könnte es auch erforderlich sein, einzelne Strategien zu Gunsten der Folgestrategie zu überspringen, um nach deren Anwendung erneut zur zuvor nicht abgeschlossenen Strategie zurückzukehren und dank des nun hinzugewonnenen Wissens erfolgreich den Sinn zu erschließen (vgl. Heinz und Kuße 2015: 25).

Bezüglich des Wissenszuwachses weist Tafel (2009) darauf hin, dass zwar beim Lesen eines jeden neuen Textes neues Wissen angesammelt wird (worunter sowohl metasprachliches als auch Allgemeinwissen gezählt werden kann), es jedoch weiterer Anstrengungen bedarf, um das erschlossene Wissen nachhaltig zu sichern, da beispielsweise Spontan- und Hypothesengrammatik⁴ nur im Kurzzeitgedächtnis abgespeichert werden (vgl. Tafel 2009: 10).

Meißner (2005: 8) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Monitorings, um Hypothesen zu sichern und langfristig für den Sprachgebrauch nutzbar zu machen. Nach Bär (2016: 14-15) kann *intelligentes Üben* diesen Prozess nachhaltig unterstützen, wenn Übungsformen vielfältig sind und zwischen explizitem und implizitem Üben gewechselt wird. Überdies solle man rhythmisiert statt geballt üben und einem partnerorientierten Üben den Vorzug geben. Nicht zuletzt kommt dabei auch der Rückmeldung – während sowie im Anschluss einer Übungssequenz – von Seiten der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zu. Zudem wies Marx (2005) empirisch nach, dass Sprachenlernbewusstsein bzw. das Anwenden spezieller Lernstrategien ebenfalls explizit gelehrt und

⁴ „Die Spontangrammatik wird als flüchtige, instinktive Hypothesengrammatik verstanden. Sie entsteht bei der ersten Begegnung mit einer einigermaßen interkomprehensiblen oder transparenten Sprache, und zwar im Moment des ersten Dekodierungsvorgangs der neuen sprachlichen Struktur. [...] Die Spontangrammatik wird im weiteren Lernprozess modifiziert, sofern sich das deklarative und prozedurale Wissen auf den systemischen Charakter der Sprachen einstellt und seinen Umfang erweitert.“ (Roche o.J.).

infolgedessen geübt werden müssen, damit die Lernenden im Lernprozess und später im Sprachgebrauch auf diese zugreifen und sich selbige zunutze machen können.

3. Praktische Umsetzung: Einführung zweier Sprachen im Team-Teaching

3.1. Kurskonzeption und Bewerben des Sprachangebots

Während Małgorzata Müllers (2020, 2021) Kursbücher die Einführung in vier Sprachen der gleichen Sprachfamilie vorsehen, konzentriert sich dieses Sprachenprojekt vorerst auf zwei Sprachen. Der Fokus ergibt sich zum einen aus dem pragmatischen Umstand, dass die beteiligten Lehrkräfte nur diese beiden Slawinen gut genug beherrschen, um sie unterrichten zu können. Zum anderen eignen sich Kroatisch und Polnisch gut zur aufeinander aufzubauenden Aneignung, da sie im Gegensatz zum Serbischen oder Russischen ausschließlich das lateinische Alphabet nutzen. Für diese Probephase wurde ein Semesterkurs mit 2 SWS gewählt, um zwischen den Terminen genug Zeit für Absprachen und Anpassungen zwischen den Terminen zu haben. Der koordinatorische Aufwand soll vorerst auf zwei Lehrpersonen beschränkt bleiben. Nach erfolgreichem Abschluss des Pilotsemesters können sicher weitere Lehrpersonen fürs Team-Teaching und Mehrsprachenkurse begeistert werden.

Mitbedacht wurden ein vermehrter Bedarf an Beratungsgesprächen für die Zusammenstellung und die Abstimmung des Unterrichtsmaterials im Vorfeld. Unterrichtstag und -uhrzeit wurden auch mit den Stundenplänen zweier Studiengänge abgestimmt, in welchen das Curriculum *Credits* für das Erlernen moderner Fremdsprachen vorsieht. Der Unterricht wird freitags nachmittags stattfinden. Die Sprache wechselt mit der Lehrperson wöchentlich, wodurch sich wöchentlich ein 90-minütiger Fokus auf eine Varietät ergibt, welche fest mit einer Sprecherin verknüpft ist. Für den letzten Termin ist ein Abschlusstest vorgesehen. Das Angebot ist für AnfängerInnen ohne Vorkenntnisse konzipiert, soll zum Niveau A1.1.1 in beiden Sprachen führen und wird bei erfolgreichem Abschluss mit 3 *Credits* belohnt. Der Schwerpunkt wird im Unterricht in der kommunikativen Handlungsfähigkeit und dem Abbau von Ängsten bzgl. des fremd-anmutenden Materials liegen. Leseverstehen sowie das Einüben routinierter Sprechhandlungen des Alltags sollen im Vordergrund stehen, sodass man sich beim nächsten Aufenthalt im Zielland direkt der neu erworbenen Kenntnisse bedienen kann.

Die gewählten Inhalte sind die Üblichen, wie sie in einem handlungsorientierten mehrstündigen Semesterkurs mit Zielniveau A1.1 vorkommen würden (etwa sich vorstellen, Hobbies und Freizeit, Gespräche rund um kleine Einkäufe, Orientierung in der Stadt und Sehenswürdigkeiten). Dabei war jedoch die He-

rausforderung, die Unterrichtseinheiten thematisch so aufeinander abzustimmen, dass die Stunde in Woche zwei auf den Stoff aus Woche 1 aufbaut und im Idealfall bereits auf Bedarfe in Woche drei hinarbeitet (zur Verzahnung siehe Kapitel 3.2). Es stellte sich schnell heraus, dass die existierenden Kursbücher für beide Sprachen nicht kompatibel miteinander sind, da dort nicht unbedingt alle Themen in intendierter Reihenfolge behandelt werden. Zudem sind die Einheiten meist mit Grammatik überfrachtet, welche für das Kursziel nicht angemessen wäre, darüber hinaus werden selten Wortfelder und grammatische Phänomene in beiden Sprachen im gleichen Kontext präsentiert. Entsprechend wird der Kurs vornehmlich auf dem Gebrauch explizit konzipierter Materialien, insbesondere selbst aufgenommener Hörverstehenstexte/materialien basieren.

Insbesondere im Bereich der Grammatik werden die Inhalte auf das Wesentlichste beschränkt. So werden bei Nomina nur die drei unumgänglichen Kasus (Nominativ, Instrumental und Akkusativ) und vereinzelte Pluralformen explizit eingeführt. In der Verbmorphologie wird möglichst auf Erläuterungen zum Aspekt verzichtet. Der Fokus wird auf Reflexivität und insbesondere auf international verständlichen Verben liegen (Verben auf -ieren, aber auch planen, parken, starten, etc.). Das Wissen darüber soll die Lernenden früh dazu bringen, kreativ eigene Sätze zu bilden und auf ihr Vorwissen zuzugreifen, um die Kommunikation sicherzustellen. Zeitformen werden ggf. in einem Anschlusskurs eingeführt. Stattdessen soll dem Erwerb und Gebrauch der Kardinalzahlen ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auf die Besonderheiten der Zahlen in slawischen Sprachen wird, wenn überhaupt, nur am Rande eingegangen, da diese recht komplex sind, in beiden Sprachen unterschiedlich realisiert werden und im Anbetracht der kurzen Kontaktzeit zu wenig Nutzen aufweisen⁵.

Für Werbezwecke wurden Flyer designet und von Dozent*innen an die entsprechenden Zielgruppen verteilt. Zudem wird mit Postern an Kursraumtüren geworben und Werbung ist auf der Moodle-Startseite geschaltet. Außerdem ist eine Flyer-Aktion in der Orientierungswoche zu Semesterbeginn sowie eine Schnupperstunde beim Tag der offenen Tür in der Jahresmitte geplant. Ein bedeutender Faktor für den kreativen Prozess war das mehrfache Vorstellen der Ideen und Ansätze in einer internen Arbeitsgruppe des Sprachenzentrums zum Thema Mehrsprachigkeit. Das Feedback lud stets zum kritischen Hinterfragen der Vorhaben ein. In diesem Rahmen wurde beispielsweise kritisiert, dass dem Themenfeld Familie eine ganze Unterrichtsstunde gewidmet werden sollte, da

⁵ In Numeralphrasen deklinieren sowohl die Zahlen als auch die Substantive genus- und mengenabhängig unterschiedlich. Hinzu kommen mengenabhängige Änderungen in der Verbkonjugation und ggf. in der Genusreaktion des Partizips. Zudem gibt es Sammelzahlwörter, welche beim Zählen darauf hinweisen, dass es sich um eine Anzahl von Dingen oder Personen handelt, die zusammengehören (bspw. vier beliebige Bücher vs. vier Bücher einer Serie). Einen guten, vergleichenden Überblick verschafft die Gegenüberstellung der Zahlen in slawischen Sprachen bei Heinz und Kuße (2015: 179ff.).

es keinen großen kommunikativen Mehrwert für das Ausführen alltäglicher Handlungen wie Informationen einholen usw. habe, welche insbesondere in dieser Art von Kursangebot nützlicher wären. Nach Prüfung der Motivation für familiäre Beziehungen werden nun die engsten Familienmitglieder nebenbei eingeführt. Für die Sprachen dieses Projekts sind beispielsweise die (Vor)Namen der Eltern auch in alltäglichen Handlungen relevant, da z.B. bei der Immatrikulation an einer Universität als Regelstudent*in sowie als Austauschstudent*in und altersunabhängig der die Namen der Eltern anzugeben sind.

3.2. Verzahnung der Sprachen

Für das Gelingen des zweisprachigen Projekts, indem tatsächlich Zeit gespart und basale Kenntnisse in beiden Sprachen erworben werden, ohne die gleichen Inhalte in ihrer Gänze doppelt zu vermitteln, sind genaue Absprachen bzgl. der Materialauswahl von zentraler Bedeutung. Um thematisch stimmige und gleichzeitig abwechslungsreiche Materialien einzusetzen, kann es abhängig vom Angebot in den gebräuchlichen Kursbüchern notwendig sein, Materialien von Sprache 1 für Sprache 2 zu adaptieren. Die Verzahnung der Sprachen wird auf mehreren Ebenen erfolgen, etwa durch Vermeidung von Wiederholungen, Einbezug des Kontexts der zweiten Sprache im Unterricht der ersten und (Vergleich von) Realia, welche in beiden Kulturen vorkommen.

Die Verzahnung soll vor allem durch die Vermeidung von unnötigen Wiederholungen geschehen. Selbstredend müssen im Anfangsunterricht in beiden Sprachen ähnliche Aspekte der Sprache eingeführt werden, damit sich die Lernenden mit ihnen vertraut machen können. Das Heranführen an die neuen Buchstaben im Alphabet und die abweichende Aussprache ist unvermeidbar. Hier lohnt sich aber zum einen, die Alphabete bzgl. Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu vergleichen, und zum anderen, die Einführung mit unterschiedlichem, sofort einsetzbarem Wortschatz, den man nicht erklären muss (z.B. Städtenamen oder gebräuchlichen Vornamen). Die Verknüpfung der Inhalte wird mit Hausaufgaben fortgeführt, in welchen die Teilnehmenden die entsprechenden Namen in der anderen Sprache recherchieren und ggf. die Übersetzung in ihrer Erstsprache angeben sollen, um festzustellen, worin Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lerngegenstände liegen. Das Wortfeld rund um kleine Einkaufsgespräche wird mit Besorgungen am Kiosk eingeführt: Dabei ist der Input so konzipiert, dass Aufgaben nach Möglichkeit das zweite Land und Gegebenheiten in diesem mit einbeziehen. Z.B. sind auf dem Arbeitsblatt Einkaufen am Kiosk für das Kroatische zwei Kiosks abgebildet, ein Kiosk in Zagreb und eines in Warschau. Die vorentlastende Sortieraufgabe zum Thema elizitiert unter anderem die länderspezifischen Namen der Kioskbetreiber (*Tisak* in Zagreb, *Ruch* in Warschau) und fragt nach dem Preis für eine Flasche Mineralwasser an beiden

Standorten (Euro vs. Zloty). Als Hausaufgabe sind die Teilnehmer*innen schließlich dazu angehalten, die polnische Entsprechung einiger typischen Kiosk-Waren nachzuschlagen und einen Parallel-Text auf Polnisch zu schreiben, soweit man mit dem Wortschatz, den man schon hat, bzw. selbständig nachschlagen kann, kommt. Außerdem setzt die Materialkonzeption auf den Gebrauch von Internationalismen und panslawischen Wortschatz, um möglichst viel Material in beiden Sprachen zu aktivieren. Zusätzlich sind Hausaufgaben für Sprachvergleiche in Moodle geplant.

Nicht zuletzt werden relevante Realia, die möglichst in beiden Ländern/Kulturen vorkommen *und* für Studierende interessant sind, zum Einsatz kommen und viel Gelegenheit zum Sprach- und Kulturvergleich bieten: z.B. moderne Musik (etwa Zusammenarbeiten von Sänger*innen beider Länder), wichtige Personen der Gegenwart, für die sich junge Menschen ohne persönlichen Bezug zur Kultur interessieren oder beliebte Serien. Angebote und Events, welche es parallel in beiden Sprachen gibt, eignen sich ebenfalls gut für Sprachvergleiche, etwa Lieder aus Disney-Filmen, Rückblicke des Eurovision-Wettbewerbs, Fußball und sonstige Sportevents.

3.3. Testen der Kenntnisse

Schließlich stellt sich die Frage, wie die Kenntnisse zum Kursende bzw. im Laufe des Semesters überprüft werden können. Für den Abschluss ist jedenfalls ein Test geplant. Was und wie genau getestet werden kann, wird davon abhängen, wie erfolgreich die Methode am Ende sein wird. Die Teilnehmenden sollen sehen, welche Strukturen sie tatsächlich verinnerlicht haben, ob sie in der Lage sind, ähnliche Wörter und Formen der richtigen Sprache zuzuordnen, bzw. inwieweit sie die Sprachen insgesamt auseinanderhalten können. Den Lehrkräften helfen die Testergebnisse festzustellen, welche Verknüpfungspunkte künftig stärker forciert werden müssen, und welche Inhalte besonders gut zur Vermittlung geeignet waren. Bei der Testgestaltung wird besonders darauf geachtet, nicht einfach zwei separate Tests zum isolierten Abfragen der Kenntnisse und des Wissens in den einzelnen Sprachen auszuarbeiten. Kernziele dieses Kursangebots sind *Erkennen*, *Verstehen* und *Auseinanderhalten* der eingeführten Sprachen. Wenn Teilnehmende in Zukunft im Supermarkt aufhorchen und denken, „Oh, da spricht ein Vater mit seinem Kind in einer (slawischen, romanischen, ...) Sprache über Fußball.“, wären große Teile des Kursziels erreicht.

Neben dem Testen der üblichen Fertigkeiten bietet es sich an, die Fähigkeit zur Abgrenzung der behandelten Sprachen zu testen⁶. Beispielsweise könnte

⁶ Die Aufgabentypen sollen beispielhaft zeigen, wie man Kenntnisse testen könnte. Zur Illustration der Möglichkeiten und Inspiration wurde bewusst auf Beispiele aus verschiedenen Sprachfamilien zurückgegriffen.

anhand einzelner Wörter (oder Sätze) eine Bestimmung der Sprachen vorgenommen werden (vgl. Beispiel 1). Denkbar wären auch Sortieraufgaben zur Zuordnung von Wortschatz anhand der Schreibung (vgl. Beispiel 2) oder zur Grammatik (z.B. Zuordnung der richtigen Präposition, vgl. Beispiel 3) zu den jeweiligen Sprachen. Eine weitere Möglichkeit wäre, die Teilnehmenden je drei selbstgewählte Ähnlichkeiten und Unterschiede im Sprachgebrauch nennen und ggf. auf Deutsch erläutern zu lassen. Im Bereich Landeskunde könnte man sie pro Land bzw. Sprache drei typische Dinge oder berühmte Personen benennen und ggf. auf Deutsch erklären lassen oder ebenfalls Beispiele zur Länderzuordnung vorgeben (vgl. Beispiel 4).

Beispiel 1) Bestimmen Sie die Sprache.

Желько Јоксимовић Serbisch Russisch Ukrainisch
 Світлана Любода Serbisch Russisch Ukrainisch
 Ночные Снайперы Serbisch Russisch Ukrainisch

Beispiel 2) Bestimmen Sie die Sprache.

acqua £ Italienisch £ Spanisch £ Portugiesisch
 agua £ Italienisch £ Spanisch £ Portugiesisch
 água £ Italienisch £ Spanisch £ Portugiesisch

Beispiel 3) Bestimmen Sie die richtige Präposition.

kava s z sa šećerom
 káva s z sa cukrem
 kawa s z sa cukrem

Beispiel 4) Bestimmen Sie das Geburtsland der AutorInnen.

Maarten ,t Hart Dänemark Niederlande Norwegen Schweden
 Maja Lunde Dänemark Niederlande Norwegen Schweden
 Fredrik Backman Dänemark Niederlande Norwegen Schweden
 Peter Høeg Dänemark Niederlande Norwegen Schweden

Um die Fähigkeit zur Unterscheidung der Sprachen beim Hörverstehen zu testen, könnte man eine Vorentlastung und Fragen auf Deutsch anbieten, die Teilnehmenden dann jedoch auffordern, die Fragen in derjenigen Sprache zu beantworten, welche sie zu hören glauben. Abfragen könnte man z.B. die Namen der Gesprächspartner*innen und in welcher Sprache sie miteinander kommunizieren (z.B. Luka und Ana, Kroatisch vs. Łukasz und Anna, Polnisch), wo das Gespräch stattfindet (am Kiosk, in Zagreb) und worüber die beiden sprechen (den letzten Urlaub in Warschau). Besonders raffiniert wären Aufnahmen mit

Sprecher*innen, die mehrere Sprachen gut sprechen und innerhalb des Gesprächs die Sprache wechseln. Hier müsste man natürlich vorher testen, inwieweit die Teilnehmenden in der Lage sind, trotz des Sprachwechsels inhaltlich weiter folgen zu können.

Als produktive Aufgabe wäre die Übersetzung eines kleinen Textes von Sprache 1 in Sprache 2 denkbar; ggf. mit Wortgerüst für unbekannte Wörter oder kleine Textproduktionen, bei denen die Teilnehmenden die Sprache frei wählen können (ggf. Wortgerüst in beiden Sprachen anbieten). Im akademischen Kontext wäre auch ein Essay auf Deutsch denkbar, in welchem die Lernenden durch Leitfragen gelenkt über ihre Lernerfahrung reflektieren und diese mit mehreren Beispielen aus den gelernten Sprachen zur Untermauerung ihrer Erläuterungen stützen müssen. Mündliche Fertigkeiten ließen sich etwa mit einer kurzen Vorstellung in Sprache 1 und dem Vorlesen eines Textes in Sprache 2 testen.

Offene Fragen – Statt eines Ausblicks

Wie gut das Format schließlich bei der Zielgruppe ankommt, wird sich im Laufe des Semesters herausstellen. Methodisch stellt sich die Frage, ob das Konzept aufgehen wird, ob die Teilnehmer*innen offen genug sind und sich mit den Lehrkräften auf das zweisprachige Sprachabenteuer einlassen werden und gut folgen können. Insbesondere ist noch offen, ob die Verzahnung der Inhalte so gelingen wird, dass die Teilnehmenden am Ende vorzeigbare Grundkenntnisse in beiden Sprachen vorweisen und diese gut voneinander trennen können. Aufgrund des Teamteachings und der erforderlichen Verknüpfung der Inhalte steht ebenfalls die Frage nach dem Umgang mit dem (kurzfristigen) Ausfall einer Lehrkraft im Raum. In diesem Fall wird situationsgerecht die Entscheidung getroffen werden müssen, ob ggf. Inhalte weggelassen werden können, ohne das Fortkommen zu gefährden, oder ob bei längerem Ausfall einer Lehrkraft der Sprachkurs einsprachig weitergeführt wird.

Schließlich ist noch zu entscheiden, wie die erworbenen Kenntnisse im Idealfall zum Kursende überprüft werden können, und wie ein Folgeangebot aussehen könnte: Wird es einen Schnupperkurs für Studierende mit Vorkenntnissen geben oder sollen die Teilnehmer*innen nach dem Besuch dieses Kurses in reguläre, separate Sprachkurse für die Sprachen wechseln, in welche sie hineingeschnuppert haben? Wird sich die Semesterwochenstundenzahl als ausreichend für die geplanten Inhalte und Herausforderungen des Einführens in zwei Sprachen erweisen oder sollte wöchentlich Unterricht in beiden Sprachen stattfinden (ggf. durch Erhöhung der SWS oder durch Unterteilung der 90 Minuten Kontaktzeit in 45 Minuten pro Sprache)? Von diesen Fragen wird sich ebenfalls die Entscheidung ableiten, ob das Kursformat für einen Intensiv- oder

Kompaktkurs geeignet wäre, und in welchem Intervall die Sprachen zu wechseln wären. Nicht unbedacht bleiben soll das Potential für das Einbeziehen weiterer Sprachen aus der gleichen Sprachenfamilie. Für die Sprachenkonstellation Kroatisch/Polnisch würde sich mit einem Umweg über das Serbische z.B. die Einführung einer slawischen Sprache mit kyrillischer Schrift anbieten. Hier wäre dann allerdings zu überlegen, ob alle Sprachen parallel eingeführt werden sollen, oder ob man die Sprachen mit anderem Schriftsystem etwas später, vielleicht in einem Folgekurs, einführt.

5. Literatur

- BÄR, Markus (2016): Vom Üben als notwendigem Übel zum funktionalen und intelligenten Üben. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen – Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9-18.
- CZINGLAR, Christine (2018): Welche Rolle spielt das Alter im Zweitspracherwerb? Version 6.1.2018. Erscheint in: Andrea Ender, Ulrike Greiner und Margareta Strasser in der Klett-Kallmeyer Reihe „Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ einen Band zum Thema „Deutsch in mehrsprachigem Umfeld. Sprachkompetenzen auf Sekundarstufe“. file:///C:/Users/Anwender/Downloads/czlinglar_2018_altersfaktordaz_eingereichteversion_06.01.2018.pdf
- DOYE, Peter (2005): Intercomprehension. *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/intercomprehension/1680874594>
- HAMMARBERG, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (eds.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- HEINZ, Christof / Kuße, Holger (2015): *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis. Lern- und Erschließungsstrategien – Floskeln für den Alltag – Grammatik – Wörterverzeichnis – Hörmaterialien*. Specimina philologia Slavicae 179. Leipzig: Peter Lang.
- HUFEISEN, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 75-80.
- HUFEISEN, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- HUFEISEN, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für*

- Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2), 97-109. <https://zif.tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2804/>
- HUFEISEN, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014, 2. Aufl.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Editiones EuroCom 2.01. Aachen: Shaker.
- KLEIN, Horst Günter / Stegmann, Tilbert Dídac (Hrsg.) (1999): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Editiones EuroCom 1. Aachen: Shaker.
- MARX, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“*. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 2. Baltmannsweiler: Schneider.
- MEISSNER, Franz-Joseph (2005): *Didaktische Steuerung in der Interkomprehensionsdidaktik (EuroComDidact)*. Unveröffentlichter Seminartext. http://eurocomdidact.eu/wp-content/uploads/2019/05/M%C3%9F_DidaktischeSteuerungInterkomprehension.pdf
- Müller, Małgorzata (2020): *Ab in die Sprachen. Romanische – Italienisch, Spanisch, Portugiesisch A1/A2. Lehrwerk für Mehrsprachenkurs und zum Selbststudium*. Düren: MuLi.
- MÜLLER, Małgorzata (2021): *Ab in die Sprachen. Slawische – Kroatisch, Tschechisch, Polnisch Russisch A1/A2. Lehrwerk für Mehrsprachenkurs und zum Selbststudium*. Düren: MuLi.
- MÜLLER, Małgorzata (2023): *Ab in die Sprachen. Lehrwerk für Neugriechisch und Sprachen mit kyrillischer Schrift (A1/A2)*. Düren: MuLi.
- PIRI, Riitta (2002): *Teaching and Learning Less Widely Spoken Languages in Other Countries: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/teaching-and-learning-less-widely-spoken-languages-in-other-countries/1680886eb4>
- ROCHE, Jörg (o. J.): Spontangrammatik (Interkomprehensionsdidaktik). In: *DLF – Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik*. <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/spontangrammatik/>
- SABO, Milica (2017): *Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Studie zu sprachübergreifenden Lehr-Lernprinzipien*. Berlin: Frank & Timme.
- TAFEL, Karin / Durić, Rašid / Lemmen, Radka / Olshevska, Anna / Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slawische Interkomprehension – eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- TELUS, Magdalena (2021): Polnisch als Herkunfts- und Fremdsprache in Deutschland 1991-2021. In: *Polonus Sonderausgabe. 30 Jahre Deutsch-Polnischer Nachbarschaftsvertrag: Zur Geschichte und Gegenwart der polnischen Sprache in Deutschland*, 47-61. https://kokopol.eu/wp-content/uploads/2021/06/21-06-17-Polonus_Sonderausgabe_30-Jahre-Vertrag-DE-PL-Final.pdf

ZYBATOW, Lew (1999): Die sieben Siebe des EuroComRom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slawischen Sprachen. *Grenzgänge* 12, 44-61. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-333022>

Melanie Alexandra Zedler ist Fremdsprachenlinguistin und Sprachlehrerin. Sie studierte englische und spanische Philologie, Fremdsprachenlinguistik (Deutsch und Englisch) und Slawistik (Kroatisch, Russisch und Polnisch) in Deutschland, Spanien und Kroatien. Von 2016 bis 2021 arbeitete sie als Lehrerin für Deutsch und Englisch an einem Studienkolleg in Chemnitz, wo sie ihre Kenntnisse im Testdesign und der Auswertung von *high stakes tests* (DSH und FSP) umfassend vertiefte. Seit 2015 ist sie freiberufliche Lehrerin und persönlicher Studien-Coach für Deutsch, Englisch und Kroatisch. Zu ihren Forschungsinteressen gehören (Fremd-)Spracherwerb und Identität, Mehrsprachigkeit, Testen sowie mehrsprachige Ansätze in der Didaktik.

E-Mail: melanie.zedler@gmx.net

Violetta Kozik-Rafii ist Polonistin und Polnischlehrerin. Sie studierte polnische Sprache und Literatur an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Magister), Germanistik- und Linguistik an der Universität Bremen und absolvierte ein dreisemestriges Postgraduiertes Aufbaustudium für Lehrkräfte des Polnischen als Fremdsprache an der Schlesischen Universität Katowice. Studienbegleitend begann sie 1994 als Lehrbeauftragte im Studiengang Kulturgeschichte Ost- und Mitteleuropa an der Universität Bremen Polnisch zu unterrichten. Seit 1997 ist sie als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Sprachenzentrum der Universität Bremen tätig und leitet die Polnischsprachkurse (A1-C1). Ihr Forschungsinteresse umfasst Zweit-, Herkunfts- und Fremdspracherwerb, Konzeption von Mehrsprachenkursen, Interkomprehension(-didaktik) sowie Prüfungskonzeption und -auswertung.

E-Mail: vkozik@uni-bremen.de