



**ARGUMENTI ZA VEČJEZIČNOST: ZAHTEVE
JEZIKOVNE POLITIKE IN NJIHOV PRENOS
V ŠOLSKI KONTEKST**

**ARGUMENTE FÜR DIE MEHRSPRACHIGKEIT:
SPRACHENPOLITISCHE FORDERUNGEN
UND IHRE UMSETZUNG IM SCHULISCHEN
KONTEXT**

**ARGUMENTS FOR MULTILINGUALISM:
LANGUAGE POLICY REQUIREMENTS AND
THEIR IMPLEMENTATION IN THE SCHOOL
CONTEXT**



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Pričujoče predavanje je mag. Lina Pilypaitytė (FG Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, Technische Universität Darmstadt) imela 18. oktobra 2012 v okviru strokovnega posveta „Večjezičnost za danes in jutri: novosti in razvojne zamisli“ v Kongresnem centru na Brdu pri Kranju. Posvet je organiziralo Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport v sodelovanju s Šolo za ravnatelje ter ob podpori Goethe-Instituta, British Councila ter ECML Graz.

Der vorliegende Vortrag von Frau Lina Pilypaitytė, M.A. (FG Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, Technische Universität Darmstadt) wurde am *18. Oktober 2012 als Beitrag zur Fachtagung „Mehrsprachigkeit heute und morgen – Curriculare Veränderungen und Entwicklungen“ im Kongresszentrum in Brdo, Kranj (Slowenien)* gehalten. Diese Tagung wurde vom slowenischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport in Zusammenarbeit mit dem Fortbildungszentrum für Schuldirektoren in Slowenien und Unterstützung des Goethe-Instituts, dem British Council und dem ECML Graz organisiert.

This lecture was held by Ms. Lina Pilypaitytė, M. A. (FG Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, Technische Universität Darmstadt) on 18 October 2012 at the public consultation conference „Plurilingualism for today and tomorrow: Curricular changes and further developments“ at the Congress Centre Brdo, Kranj. The conference was organized by the Slovenian Ministry of Education, Science, Culture and Sport and the National School for Leadership in Education and supported by Goethe-Institut, British Council and ECML Graz.

ARGUMENTI ZA VEČJEZIČNOST: ZAHTEVJE JEZIKOVNE POLITIKE IN NJIHOV PRENOS V ŠOLSKI KONTEKST ¹

Lina Pilypaitytė

Prispevek osvetljuje nekatera ozadja, ki nakazujejo potrebe po učenju jezikov, ter izpostavlja pomembna izhodišča za pouk drugih tujih jezikov (pouk terciarnih jezikov) v kontekstu večjezičnosti. Po opisu jezikovno-političnih in gospodarskih izhodišč v zvezi s prizadevanji za večjezičnost so predstavljena in pojasnjena kurikularna in didaktična načela. V drugem delu prispevka je na primeru nemščine kot drugega tujega jezika po angleščini orisan položaj pouka terciarnih jezikov z namenom, da bi pojasnili didaktične in metodične pristope pri pouku.

1. ARGUMENTI ZA VEČJEZIČNOST

Pomen znanja več jezikov je posledica velikih družbenih preobratov, ki jih kot ključne besede opredelimo z globalizacijo, internacionalizacijo, migracijo, mobilnostjo. Razvoj le teh je zblížal jezike in kulture, jih celo premešal – zaradi večje mobilnosti ljudi je postalo običajno, da gremo iz zasebnih ali poklicnih vzrokov za krajši ali daljši čas v drugo deželo, si tam ustvarimo svoj krog prijateljev, morda celo družino. Ne redko tako nastanejo jezikovno in kulturno mešane družine, katerih otroci odraščajo v več jezikih. Toda tudi v lastni deželi imamo lahko prijatelje, kolege ali sosede iz najrazličnejših dežel sveta. Znanje jezikov in medkulturne zmožnosti predstavljajo pri tem odločilni predpogoj za vzpostavitev in uspešno komuniciranje.

Tudi razvoj na področju informacijsko komunikacijskih tehnologij vodi do novih izzivov in možnosti. Kot še nikoli doslej je danes enostavno dostopati do informacij iz različnih dežel, stopiti v stik z ljudmi iz različnih kultur in soustvariti komunikacijo prek spleta: pomislimo samo na možnosti storitev spleta 2.0 z novimi oblikami komuniciranja in besedilnih vrst. Tudi to so pomembni dejavniki pri učenju jezikov.

1.1. JEZIKOVNO-POLITIČNI ARGUMENTI

Znanju jezikov gre danes tudi politično priznanje. Tako se z jezikovnimi vprašanji ukvarjajo celotna delovna področja pomembnih evropskih institucij – Evropske komisije in Sveta

¹Prispevek je pisni povzetek predavanja, ki ga je po naročilu Goethe Instituta imela avtorica 18. 10. 2012 na konferenci „Večjezičnost za danes in jutri“ slovenskega Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Drugo predavanje s podobno vsebino je imela avtorica nekaj tednov prej v Pragi, zato se oba prispevka vsebinsko prepletata (Pilypaitytė v tisku).

Evrope. Evropska komisija je imela nekaj let celo svojega komisarja za večjezičnost, kar potrjuje pomembnost jezikovnega področja. Svet Evrope ima poleg Jezikovno politične enote (*Language Policy Division*) v Strasbourgu tudi Evropski center za tuje jezike (ECML) v Gradcu; oba organa se ukvarjata s koncepcijo in uresničevanjem evropske jezikovne politike.

K pomembnim poudarkom evropske jezikovne politike spada v prvi vrsti *spodbujanje večjezičnosti*. S tem je mišljena tako posameznikova večjezičnost oz. raznojezičnost, torej cilj, da bi se vsak Evropejec oz. vsaka Evropejka poleg maternega naučil/a še dva tuja jezika, pa tudi družbena večjezičnost, ki je priznana in cenjena kot evropska značilnost in del evropske identitete. To jezikovno raznolikost velja negovati in ohranjati, saj vsak jezik in kultura predstavljata neprecenljiv zaklad. Stališče evropske jezikovne politike do učenja jezikov ustrezno izraža dokument Evropske komisije *Okvirna strategija za večjezičnost (2005)*:

Sposobnost razumevanja in sporazumevanja v več kakor enem jeziku – že vsakodnevna resničnost za večino ljudi po vsem svetu – je zaželena življenjska spretnost in znanje pri vseh evropskih državljanih. Spodbuja nas, da postanemo bolj odprti za kulture in poglede drugih ljudi, izboljšuje kognitivne sposobnosti in krepi jezikovne sposobnosti učenca v maternem jeziku; državljanom daje možnost, da se svobodno odločijo za delo ali študij v drugi državi članici. (...) Dolgoročni cilj Komisije je povečati večjezičnost posameznika, dokler ne bo vsak državljan poleg svojega maternega jezika usvojil praktične spretnosti in znanje v vsaj dveh jezikih. (...) Poleg tega se z izrazom „učenje tujih jezikov“ vse pogosteje misli preprosto na „učenje angleščine“; Komisija je že opozorila, da „angleščina ni dovolj“. (Evropska komisija 2005: 3-4)²

Evropska jezikovna politika se izrecno zavzema za to, da je poleg znanja angleščine relevantno in potrebno znanje tudi drugih jezikov. To je opredeljeno kot dolgoročni cilj političnih ukrepov.

Nadaljnje izhodišče jezikovne in izobraževalne politike je *vseživljenjsko učenje* – v povezavi z jeziki *vseživljenjsko učenje jezikov* –, ki dosledno upošteva dejstvo, da se učenje ne preneha z zaključkom šolanja ali univerzitetnega izobraževanja, temveč postaja pomembno ravno zato, da lahko sledimo naglim spremembah v naši družbi znanja in smo zmožni nenehno pridobivati nova področja znanja in zmožnosti. Za to je potrebna določena zmožnost učenja, ki jo je najbolje razviti čim bolj zgodaj, saj podpira in omogoča vseživljenjsko nadaljnje učenje.

Nadaljnje izhodišče evropske jezikovne politike je socialna kohezija, ki spodbuja enako-pravno soudeležbo pri skupnem razvoju, razvoju potencialov, možnosti izobraževanja itd. ter si tako prizadeva za boljši skupni razvoj evropskih regij.

Za dosego teh prepletajočih se ciljev v povezavi z učenjem jezikov se evropska jezikovna politika osredotoča na koncepte šolskega učenja tujih jezikov kot na primer zgodnje

²Okvirna strategija za večjezičnost. 2005. Bruselj: Komisija evropskih skupnosti. Dostopno: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf (2.12.2012) (op. L.K)

učenje tujih jezikov, spodbujanje učenja državnih jezikov, kar se nanaša predvsem na učence z migrantskim ozadjem, raznovrstnost jezikovne ponudbe, torej širok nabor tujih jezikov v šoli, bilingvalni pouk nejezikovnih predmetov (CLIL), uporaba novih tehnologij, funkcionalna raznovrstnost učnih ciljev pri pouku tujih jezikov itd.

V ta namen so zaživali številni projekti in programi jezikovne politike, ki ozaveščajo pomen učenja jezikov in predlagajo ustrezne ukrepe. Primeri za to so projekti kot programi mobilnosti Evropske komisije (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig), Evropski dan jezikov 26. septembra, ki je nastal iz Evropskega leta jezikov 2001, Evropsko jezikovno priznanje, ki se podeljuje za inovativne in ustvarjalne projekte pri učenju jezikov, pa tudi veliki projekti Evropskega sveta, kot sta Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) in Evropski jezikovni listovnik, ki se uporabljata preko jezikovnih in državnih meja.³

1.2. GOSPODARSKI ARGUMENTI

Ne le politika tudi gospodarstvo prepoznava vrednost znanja in učenja več različnih jezikov. Vedno bolj postaja očitno, da samo znanje angleščine ni dovolj za uspešno mednarodno gospodarstvo. Tudi znanje o kulturnih navadah in običajih je pomembno za uspešno sklepanje poslov. Tako so npr. naročili predstavnikom gospodarstva v *Gospodarskem forumu za večjezičnost*, da bi razmislili o možnostih učenja jezikov in prednostih večjezičnosti za gospodarstvo. V svojem poročilu so gospodarski strokovnjaki zahtevali:

Velikemu deležu majhnih in srednje velikih podjetij v Evropi se vsako leto zaradi jezikovnih in medkulturnih primanjkljajev izmuznejo poslovne priložnosti. Angleščina bo sicer ohranila vodilno vlogo kot svetovni jezik poslovne komunikacije, vendar bodo drugi jeziki igrali odločilno vlogo pri tem, ali bo podjetje poniknilo v množici ali pa se bo izkazalo v konkurenčnem boju. (Gospodarski forum za večjezičnost, 2007: 5).

Predstavniki gospodarstva se v svojem poročilu sklicujejo na študijo ELAN – 2007, ki je pokazala, da je 11 % vprašanih malih in srednje velikih podjetij na podlagi jezikovnih in kulturnih deficitov izgubilo kupce (primerjaj *Gospodarski forum za večjezičnost*, 2007: 8), kar vrednost znanja jezikov potrdi s konkretnimi številkami.

Drug primer iz nemškega prostora je Skupina za izmenjavo izkušenj (ERFA) 2 - poslovni jezik. Tu se na skupnih zasedanjih srečujejo predstavniki jezikovnih oddelkov velikih podjetij in si izmenjujejo informacije o jezikovnih vprašanjih in skupnih delovnih problemih, da bi se tako izobraževali na področju jezikovne didaktike.⁴ Tudi ta primer kaže interes

³ Za ukrepe in projekte Evropske komisije glej http://ec.europa.eu/languages/index_de.htm, Sveta Evrope sveta <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> in <http://www.ecml.at>.

⁴ Glej spletno stran ERFA Wirtschaft Sprache: <http://www.daf.uni-jena.de/erfa/>.

gospodarstva za učinkovito učenje različnih jezikov in izobraževanje delojemalcev, da bi le ti postali večjezični. Zato ni zaman trditev: „Angleščina je „mus“, drugi tuji jeziki so „plus“. Iz povedanega sledi, da različna področja prepoznavajo vrednost jezikov. Spoštovanje pomena znanja več jezikov vodi do zastavljenega cilja razvijanja posameznikove večjezičnosti, ki velja za vse nas. Kaj pa je večjezičnost, ki je utemeljena v jezikovni politiki in potrebah gospodarstva?

1.3. POSAMEZNIKOVA VEČJEZIČNOST KOT CILJ

Najprej gre za to, da bi se učili več kot enega, torej najmanj dva tuja jezika. Ta cilj je evropska jezikovna politika leta 1995 oblikovala za vse evropske državljane (prim. Evropska komisija 1995: 20). Tuje jezike pa ni potrebno obvladati na podobno zahtevni ravni kot materni jezik, temveč si lahko za to postavimo individualne cilje. Ta funkcionalna diferenciacija učnih ciljev izhaja iz SEJO (prim. Goethe-Institut 2001: Pogl. 1.3.). Večjezičnost nadalje pomeni sobivanje jezikov. Pri učenju se jeziki medsebojno povezujejo in tvorijo skupno jezikovno zmožnost in niso le izoliran seštevek le teh. To bi veljalo upoštevati pri učenju jezikov. Z ozirom na njihovo vrednost bi morali vse jezike obravnavati enakovredno. Vsak jezik je vreden, da se ga učimo. To naj bi upoštevali pri izboru in ponudbi tujih jezikov tudi na šoli. Ne samo veliki, prestižni jeziki naj bi bili del repertoarja posameznikove večjezičnosti, zraven sodijo tudi majhni jeziki, jeziki sosedov ali manjšin.

Poleg teh vidikov sam koncept večjezičnosti poudarja tudi jezikovno ozaveščanje. Zavest o jeziku, njenih strukturah, oblikah in funkcijah, pa tudi o lastnih načinih učenja, preferencah in močnih področjih učenja. V smislu večjezičnosti naj bi razvili lastno zmožnost učenja, ki bi tvorila podlago za nadaljnje vseživljenjsko učenje. Poleg tega je v smislu večjezičnosti potrebna odprtost, kar je pogoj za tolerantni odnos do novega, drugačnega in nerazumljivega.

Da bi dosegli tako opredeljeno večjezičnost oz. vsaj prispevali k njenemu razvoju, obstajajo različne možnosti in koncepti, ki jih lahko prenesemo na kurikularno raven načrtovanja učenja jezikov v šolah. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj primerov.

2. KURIKULARNI KONCEPTI KOT CILJ VEČJEZIČNOSTI V ŠOLSLEM KONTEKSTU

Na kurikularni ravni obstajajo različni koncepti, ki upoštevajo navedene zahteve in cilje in se lahko uporabijo kot cilj za razvijanje posameznikove večjezičnosti. Primer za to je *bilingualni pouk nejezikovnih predmetov* (CLIL), katerega cilj je sočasno predmetno (nejezikovno) in jezikovno učenje. S posredovanjem predmetnih (nejezikovnih) vsebin v tujem jeziku ustvarimo avtentični kontekst za uporabo ciljnega jezika – sam jezik je

sredstvo komunikacije pri pouku. Ker se ciljni jezik že uporablja pri nekaterih predmetih, se tako lahko število ur tega tujega jezika zmanjša. Na ta način ostanejo znotraj predmetnika proste ure, ki se jih lahko razporedi za učenje drugega ali nadaljnjih tujih jezikov.

Tudi drugi koncepti jezikovne *imerzije* (»jezikovne kopeli«) (*Immersion*= lat. *immersio* – potopitev, vstop) so primerni za to, da ustvarimo avtentični kontekst vstopa v socialno okolje ciljnega jezika in kulture. Jezikovna imerzija se v večjem obsegu lahko izvaja npr. v okviru medkulturne izmenjave učencev, v manjšem obsegu pa v obliki spletnih mednarodnih sodelovalnih projektov, ki so lahko priložnost za avtentični stik s ciljnim jezikom. Podobno zastavljeni so tudi t. i. *tandem projekti*, ki jih šola lahko uvede z namenom, da ustvari individualna ali razredna partnerstva medsebojnega učenja jezikov. Nadalje bi lahko načelu individualno diferenciranih učnih ciljev zadostili tako, da bi ponudili modularno obliko tečajev, ki bi bili zasnovani na različnih zahtevnostnih ravneh in z različno usmeritvijo, učenci pa bi jih izbirali glede na lastne interese in ravni znanja.

Koncept, ki obsega učenje jezikov v celotnem času trajanju šolanja, je zastopan s Skupnim jezikovnim kurikulumom avtorice Hufeisen (2005, 2011). Ta koncept temelji na integriranem učenju jezikov ter spodbuja predvsem sinergije in povezovanje med jeziki, pa tudi med jezikovnimi in nejezikovnimi predmeti. Da bi izkoristili obstoječe sinergije, bi se po tem konceptu morali dogovarjati in sodelovati učitelji različnih jezikov, npr. glede vsebin pri pouku, tako da bi bile te v različnih jezikih in pri različnih predmetih obravnavane istočasno, ali npr. glede jezikovne terminologije, tako da bi učenci iste jezikovne pojave poimenovali s primerljivimi pojmi v različnih jezikih (npr. ang. *noun* za nem. *Nomen*, in ne *Substantiv* ali *Hauptwort*). Poleg tega bi lahko organizirali skupne projekte v okviru različnih jezikovnih predmetov ali jezikovnih in nejezikovnih predmetov. Možnih je še več drugih oblik, s katerimi bi presegli predmetne okvire in tako dosegli integrirano obravnavo ter prepleteno in medpredmetno učenje.⁵

Orisani kurikularni koncepti veljajo na splošno za spodbujanje posameznikove večjezičnosti. Ker pa se večjezičnost začne šele z znanjem drugega tujega jezika, je zlasti zanimivo pogledati si položaj pouka terciarnih jezikov in predstaviti nekatere njegove značilnosti.

3. IZHODIŠČNI POGOJI ZA DRUGI TUJI JEZIK

Za pouk drugega tujega jezika na splošno velja, da se v času šolanja začne kasneje. V večini šolskih sistemov je to od 5.-7. razreda. Pouk prvega TJ se začne prej in večinoma je to angleščina.⁶

⁵ Koncept Skupnega jezikovnega kurikula spodbuja ECML in se začneja z imenom PlurCur Start: <http://www.ecml.at/F1/tabid/756/language/fr-FR/Default.aspx>.

⁶ Podatek potrjuje vpogled v aktualne statistike, npr. Eurobarometer 2012 ali Eurydice 2012. Kljub temu ne smemo pozabiti, da so možne in smiselne tudi druge jezikovne konstelacije, prav zaradi dejstva, da bi se angleščina z veliko motivacije v šolski kurikulum lahko uspešno vpeljala tudi kasneje.

To pomeni, da imajo učenci pri učenju drugega tujega jezika že določeno jezikovno predznanje in izkušnje z učenjem tujega jezika. Imajo tudi široko splošno znanje. Starost ciljne skupine je med 11-13 let. V tej starosti so učenci v svojem kognitivnem razvoju naprednejši kot tisti, ki se učijo prvega tujega jezika, drugače pristopajo k učenju in so sposobni uvideti kompleksnejše in abstraktnejše povezave. Tudi njihova zanimanja so drugačna. Distancirajo se od vsega otroškega, odrasli naj bi jih sprejemali resno kot pametne posameznike, nahajajo se v fazi iskanja in orientacije. Pri pouku se jim zdijo zanimive drugačne teme in vsebine kot še pred nekaj leti. To vpliva tako na izbor vsebin kakor tudi oblik dela. Vsakdan mladostnikov je prepleten z digitalnimi mediji in oblikuje njihovo digitalno zmožnost, kar lahko prav tako uspešno vključimo v pouk.

Te značilnosti so primerne za vse jezike, ki se poučujejo kot drugi tuji jeziki. Ko pa gre za konkretne primere učenja jezikov, lahko vključimo nadaljnje posebnosti pouka terciarnih jezikov. Če nemščina sledi kot drugi tuji jezik angleščini, je to primer možne jezikovne situacije v šolskem kurikulumu. Pri tem vrstnem redu obeh jezikov izstopajo kot prvo jezikovno tipološko pogojene vzporednice med obema jezikoma, ki jih lahko s pridom izkoristimo. Pri pouku angleščine pridobijo namreč učenci temelje slovnice in besedišča, na kar se drugi podobni jeziki navezujejo. V primeru nemščine najdemo z angleščino vzporednice z marsikatero slovnično strukturo (npr. določni in nedoločni člen, sestavljene oblike glagolov itd.) in pri velikem delu osnovnega besedišča (npr. pri imenih mesecev, številih, na področjih mode, prostega časa, medijev, glasbe, športa, hrane in pijače itd.) (za temeljitejši prikaz medjezikovne primerjave gl. Neuner idr. 2009). Področje učenja je nadaljnje področje, ki pri učenju nemščine omogoča povezovanje. Učenci že poznajo situacijo, kako postopati z vrzeli v znanju, neznanimi besedami in besedili, za to so že osvojili strategije, ki jih lahko sedaj pri nemščini ponovno uporabijo.

Tudi na področju medkulturnega učenja lahko poiščemo vzporednice, medtem ko se pogovarjamo o tipičnih pojavih in jih med seboj primerjamo. Na ta način lahko ozavestimo klišeje in odpravljamo predsodke. Tudi področje medijev in gradiv nudi točke povezovanja za učenje drugega tujega jezika. Pri pouku angleščine so učenci že uporabljali določene medije, učna gradiva, spoznali so določena navodila k nalogam ali oblike dela – tu lahko navežemo začetek pouka drugega tujega jezika in izkoristimo obstoječe znanje.

4. DIDAKTIČNA NAČELA ZA POUK TERCIARNIH JEZIKOV

Iz opisanih izhodišč za drugi tuji jezik izhajajo nekatera načela, ki jih v podobni obliki zasledimo pri različnih pristopih v okviru večjezikovne didaktike (prim. npr. Meißner/Reinfried 1998, Hufeisen/Neuner 2003, Neuner idr. 2009). V osnovi gre pri tem za nekaj enostavnih načel, ki jih lahko povzamemo v treh korakih: ozavestiti – primerjati – navezati. *Ozavestiti*: Ozavestiti velja pri učencih vse obstoječe potenciale, pomoč pri učenju, točke navezovanja in strategije z namenom, da bi jih pri učenju lahko izkoristili. Ko učenci

opazijo, koliko že vedo in znajo, kaj lahko že uporabijo, postanejo bolj motivirani za učenje, samo učenje postano za njih lažje. Ker se veliko učencev ne zaveda teh povezav pri učenju drugega tujega jezika, se je potrebno ozaveščanja lotiti načrtno.

Primerjati: Izpostavimo podobnosti in razlike pri obravnavi istih pojmov v prvem in drugem tujem jeziku. Primerjamo lahko slovnične strukture, besedišče, pravopis, izgovarjavo pa tudi zgradbo besedil, jezikovna sredstva, kulturne navade, klišeje itd. z namenom, da to s pridom izkoristimo pri učenju. Primerjava pa ne izhaja le iz podobnosti, ampak tudi razlik. Zato je tem bolj pomembno, da se zavedamo razlik in izjem, da bi se tako ognili možnim napakam.

Navezati: To načelo temelji na spoznanju, da je omreženo, celostno znanje dalj časa trajno in ga zato z večjo zanesljivostjo spet lahko prikličemo. Zato je priporočljivo, da pri učenju iščemo možnosti navezav, da bi novo znanje dolgoročno zasidrili v obstoječe strukture. Tukaj se podobnosti med obema jezikoma v prednosti, saj nove jezikovne strukture povezujemo z že znanimi.

Opisana didaktična načela imajo tudi znanstvene utemeljitve. Tako lahko npr. uporabimo spoznanja iz teorij učenja, če želimo pojasniti pomembnost zavestnega, kognitivnega učenja – pri tem nam pomagajo kognitivistični pristopi. Konstruktivizem posebej poudarja predznanje in pomembnost mreženja, navezovanja pri učenju. Novo znanje se tako vključi v obstoječe strukture in poveže z danim znanjem. Zato je tako odvisno od našega predznanja, kaj se naučimo – ker ima vsak različno predznanje, potekajo učni procesi individualno in vodijo do različnih učnih rezultatov (k teorijam učenja gl. npr. Mitshiana 2000).

Spoznanja iz teorij usvajanja jezika pojasnjujejo posebne značilnosti usvajanja jezika in učenja, in v primeru drugega tujega jezika – posebnosti hkratnega učenja več jezikov. Tu je potrebno izpostaviti zlasti rezultate raziskav večjezičnosti, ki v različnih modelih pojasnjujejo, kako poteka učenje več jezikov in kateri dejavniki igrajo pri tem pomembno vlogo (gl. npr. faktorski model od Hufeisen, 2010).

5. IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE IN METODIKO POUKA

Upoštevanje posebnih pogojev za učenje drugega tujega jezika in orisanih didaktičnih načel narekuje določena izhodišča za načrtovanje pouka. Na makro ravni to zadeva celotno *učno progresijo*: Pri načrtovanju damo prednost tistemu, kar učenci že razumejo in jim takoj na začetku učenja novega tujega jezika pokažemo, koliko novega že lahko razumejo in uporabijo. Učno vsebino, ki jo učenci že lahko razumejo, načrtno vnesemo v pouk: jezikovne vzporednice pri slovnici ali besedišču so odločilne pri tem, kaj se v učnem

procesu lahko že zgodaj obdela in na katerih področjih že obstajajo ustrezne povezave. Tudi pri *vsebinskem načrtovanju* je povezovanje zelo pomembno; da je predznanje pomembno, smo ugotovili že v povezavi s konstruktivizmom. Da bi bilo pri vsebinskem delu dovolj predznanja, izberemo take vsebine, ki se navezujejo na predznanje učencev. Poleg tega je potrebno upoštevati tudi interese učne skupine. Teme in vsebine pri pouku naj bi vzbudile zanimanje mladih, jih motivirale za učenje in jim predstavljale kognitivni izziv.

Tudi pri uporabljenem učnem *gradivu in besedilih* velja najprej izpostaviti tisto, kar učenci že razumejo, z namenom, da ustvarimo možnosti za povezovanje. Prav avtentična gradiva iz nemškega jezikovnega prostora vsebujejo pogosto npr. internacionalizme in anglicizme, ki olajšajo razumevanje. Prav tako tudi vidna zgradba in zunanji izgled besedil, morebitne slike in druge grafične lastnosti pogosto vsebujejo podatke o vsebini besedila. Značilnosti besedilnih vrst lahko načrtno obravnavamo in tako dajemo učencem namige in strategije za ugotavljanje pomena.

Že pri predstavitvi didaktičnih načel in izhodišč za načrtovanje pouka smo omenili nekaj napotkov za njihovo metodično uporabo. Naj zato na tem mestu povzamemo najpomembnejše ugotovitve: z uporabo gradiv, ki ustrezajo jezikovnemu predznanju učencev, se razumevanje v novem tujem jeziku hitro aktivira in izgrajuje. S primernimi tipi nalog (npr. naloge povezovanja ali izbirni tipi za ugotavljanje razumevanja) lahko učenci nove besede ali neznana besedila razmeroma hitro razumejo – tako učencem pokažemo, koliko v neznanem jeziku že razumejo. Pri tem učenci doživijo uspeh, v svojih prizadevanjih dobijo pozitivno potrditev in tako postanejo motivirani za učenje novega jezika.

V nadaljnjem koraku je pomembno, da z učenci reflektiramo proces reševanja nalog. Pogosto zadošča pri tem že vprašanje, kako so pristopili k nalogi. S tem učence spodbudimo, da razmislijo o lastnih strategijah učenja, si medsebojno izmenjajo različne načine reševanja in ohranijo uspešne strategije za bodočo uporabo.

Primerjava med jeziki ne temelji le na podobnostih, ki jih odkrijemo, ampak tudi na medsebojnih razlikah, ki so prav tako pomembne. Zato se ne osredotočimo le na podobnosti, ampak učence opozorimo tudi na razlike, da bi že na začetku tematizirali in odpravili možne napake. Kot primer naj bi npr. poleg podobnosti med angleškim in nemškim besediščem ozavestili tudi razlike v izgovarjavi zato, da bi se ognili napačni izgovarjavi nemških besed, ki so prevzete iz angleščine. Prenos opisanih načel v učna gradiva, v konkretne naloge in potek pouka ponazarjata učbenik *deutsch.com* (Neuner idr. 2008) in dodatno gradivo *deutsch ist easy* (Kursiša/Neuner 2006).

6. SKLEP

Na podlagi predstavljenega lahko najprej ugotovimo, da obstaja veliko argumentov za učenje tujih jezikov. Te najdemo v jezikovni politiki in gospodarstvu, ki se zavzemata za to, da bi se že v šoli in tudi izven nje učili več in različne jezike. Prav na trgu delovne sile se poleg angleščine kot predpogoj postavlja znanje dodatnih tujih jezikov.

Za učenje drugega ali drugih tujih jezikov veljajo temeljna načela, ki upoštevajo tipične lastnosti pouka terciarnih jezikov in upoštevajo prednosti njegovega specifičnega položaja. Gre za močno ozaveščen, kognitivni pristop pri učenju jezikov, ki aktivira obstoječa jezikovna znanja in učne izkušnje učencev ter to s pridom izkoristi pri učenju drugega tujega jezika. Ta na ozaveščanju in primerjavi temelječ pristop spodbuja torej ustvarjanje povezav med jeziki, ki jih tudi pri pouku izkoristi. Na ta način je olajšana integracija novega znanja v obstoječe strukture znanja. S tematiziranjem strategij učenja si učenci oblikujejo zavesten in učinkovit odnos do učenja, kar jih uvaja v samostojno in vseživljenjsko učenje.

Da bi učitelji/ce drugega tujega jezika obstoječa znanja lahko navezovali na nova, je pomembno, da ji učitelji/ce prvega tujega jezika posredujejo ustrezne strukture. Pri tem gre tako za jezikovne podlage, na katere se kasneje lahko navezujejo, kakor tudi za znanje o učnih strategijah in ozaveščenost pri učenju jezikov. Učenje učenja je lahko in naj bo od vsega začetka tematizirano. Za vse učitelje in s tem v zvezi še posebej za učitelje tujih jezikov velja načelo mreženja in integracije. Učitelji naj se med seboj povezujejo, da bodo lahko aktivirali znanje in izkušnje učencev ter tako povezovali novo znanje s starim. S tem premislekom o jezikovnem pouku se spreminja tudi vloga učitelja/ice: poglavitni cilj zato ni zmožnost sporazumevanja v posamičnih jezikov, temveč sožitje jezikov, posameznikova večjezičnost. Zato naj tudi učitelji/ce tujih jezikov sami sebe ne razumejo kot predstavnike oz. predstavnice posamičnih jezikov, temveč kot predstavnike oz. predstavnice večjezičnosti.

VIRI:

Eurobarometer (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht.* Europäische Kommission. Dostopno: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf, 29. 10. 2012.

Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Dostopno: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, 29. 10. 2012.

Europäische Kommission (2005): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel. Dostopno: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>, 30. 10. 2012.

Eurydice (2012): *Key Date on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. Online verfügbar unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf, 29.10.2012.

Goethe-Institut (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Dostopno: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>, 30. 10. 2012.

Hufeisen, B. (2005): *Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. In: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-18.

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

Hufeisen, Britta (2011): *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282. Dostopno: <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MgE3Ye1Blvc%3D&tabid=864&language=en-GB>, 30. 10. 2012.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachen, Deutsch nach Englisch*. Deutsche Ausgabe. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostopno: <http://www.goethe.de/ins/fr/pro/classesbilangues/ressources/HufeisenNeuner2005.pdf>, 30. 10. 2012.

Kursiša, Anta/Neuner, Gerhard (2006): *deutsch ist easy. Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.

Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Mitschian, Haymo (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4:3. Dostopno: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm>, 29. 10. 2012.

Neuner, Gerhard (Hrsg.)/Kursiša, Anta/Pilypaitytė, Lina/Szakály, Erna/Vicente, Sara (2008): *deutsch.com*. Ismaning: Hueber.

Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursiša, Anta/Marx, Nicole/Koithan, Ute/Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. München: Langenscheidt.

Pilypaitytė, Lina (im Druck): Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten: Didaktische Entscheidungen und methodische Umsetzung. In: Faberová, Alena (Hrsg.): Beiträge der Konferenz zum Europäischen Tag der Sprachen 2012 in Prag.

Wirtschaftsforum Mehrsprachigkeit (2007): *Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission*. Dostopno: http://ec.europa.eu/languages/pdf/davignon_de.pdf, 29. 10. 2012.



Prevod: Nuša Rustja

Strokovni pregled: mag. Liljana Kač

ARGUMENTE FÜR DIE MEHRSPRACHIGKEIT: SPRACHENPOLITISCHE FORDERUNGEN UND IHRE UMSETZUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT ¹

Lina Pilypaitytė

Der vorliegende Beitrag beleuchtet einige Hintergründe, die zum erhöhten Sprachlernbedarf führen, und fokussiert schwerpunktmäßig die Situation des Unterrichts für zweite Fremdsprachen (Tertiärsprachenunterricht) im Kontext der Mehrsprachigkeit. Zunächst werden sprachpolitische und wirtschaftliche Zusammenhänge hinsichtlich der angestrebten Mehrsprachigkeit skizziert, bevor anschließend curriculare und didaktische Implikationen vorgestellt und erläutert werden. Die zweite Hälfte des Beitrages konzentriert sich auf die Situation des Tertiärsprachenunterrichts und wählt exemplarisch die Sprachenfolge Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch, um daran didaktische und methodische Vorgehensweisen für den Unterricht zu erläutern.

1. ARGUMENTE FÜR DIE MEHRSPRACHIGKEIT

Die Relevanz der Sprachenkenntnisse resultiert aus großen gesellschaftlichen Umwälzungen, die mit den Schlagwörtern Globalisierung, Internationalisierung, Migration, Mobilität beschrieben werden. Diese Entwicklungen haben die Sprachen und Kulturen näher zusammengebracht, sogar durchmischt – durch die erhöhte Mobilität der Menschen wird es zum Normalfall, aus privaten oder beruflichen Gründen für eine kürzere oder längere Zeit in ein anderes Land zu ziehen, sich dort einen Freundeskreis aufzubauen, vielleicht sogar eine Familie zu gründen. Nicht selten kommt es vor, dass sprachlich und kulturell gemischte Familien gegründet werden und dass Kinder also mit mehreren Sprachen aufwachsen. Aber auch im eigenen Land hat man oft Freunde, Kollegen oder Nachbarn aus den verschiedensten Ländern der Welt. Sprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen sind dabei die ausschlaggebende Voraussetzung dafür, dass die Kommunikation zustande kommt und erfolgreich verläuft.

¹ Dieser Beitrag ist eine schriftliche Fassung eines Vortrages, den die Autorin am 18. Oktober 2012 im Auftrag des Goethe-Instituts Ljubljana auf der Konferenz „Mehrsprachigkeit für heute und morgen“ des Slowenischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Sport gehalten hat. Ein weiterer Vortrag zu ähnlicher Thematik wurde einige Wochen zuvor in Prag gehalten – seine Publikation (Pilypaitytė im Druck) überschneidet sich inhaltlich mit der vorliegenden.

Auch die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien führen zu neuen Herausforderungen und Potentialen. Es ist heute wie nie zuvor einfach, an Informationen aus verschiedenen Ländern zu kommen, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen in Kontakt zu treten und die Kommunikation im Internet mitzugestalten: Man denke nur an die Möglichkeiten des Web 2.0 mit seinen neuen Kommunikationsarten und Textsorten. Auch das sind wichtige Faktoren für das Sprachenlernen.

1.1. SPRACHENPOLITISCHE ARGUMENTE

Diese große Bedeutung der Sprachenkenntnisse wird auch politisch anerkannt. Dementsprechend beschäftigen sich ganze Arbeitsbereiche der wichtigsten europäischen Institutionen – der Europäischen Kommission und des Europarates – mit Sprachenfragen. Die Europäische Kommission hatte einige Jahre sogar einen eigenen Kommissaren für Mehrsprachigkeit, was den Stellenwert dieses Schwerpunktes betont. Der Europarat hat neben der *Language Policy Division* in Straßburg auch das Europäische Fremdsprachenzentrum (ECML) in Graz; beide Organe befassen sich mit der Konzeption und Umsetzung der europäischen Sprachenpolitik.

Zu den wichtigsten Schwerpunkten der europäischen Sprachenpolitik gehört in erster Linie die *Förderung der Mehrsprachigkeit*: Damit ist zum einen die individuelle Mehrsprachigkeit gemeint, also das Ziel, dass jede/r EuropäerIn neben der eigenen Muttersprache zwei weitere Fremdsprachen erlernen sollte, zum anderen auch die gesellschaftliche Vielsprachigkeit, die als europäisches Merkmal und Teil der europäischen Identität anerkannt und wertgeschätzt wird. Diese sprachliche Vielfalt gilt es zu bewahren und zu pflegen, denn jede Sprache und Kultur ist ein großer Schatz. Die Position der europäischen Sprachenpolitik zum Sprachenlernen wird in der *Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von der Europäischen Kommission (2005), treffend ausgedrückt:

Für die Mehrheit der Weltbevölkerung gehört es bereits heute zum Alltag, mehr als eine Sprache zu verstehen und in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können – eine Fähigkeit, die auch für alle europäischen Bürger/innen als erstrebenswert gilt: Sie bewirkt, dass wir uns den Kulturen und Anschauungen anderer Menschen stärker öffnen, sie verbessert die kognitiven Fähigkeiten und die muttersprachliche Kompetenz der Lernenden. Sie gibt den Menschen die Freiheit, in einem anderen Mitgliedstaat zu arbeiten oder zu studieren. (...) Langfristig verfolgt die Kommission das Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen. (...) Darüber hinaus gibt es eine steigende Tendenz, von „Fremdsprachenlernen“ zu reden und lediglich „Englisch lernen“ zu meinen. Die Kommission hat bereits darauf hingewiesen, dass „Englisch allein nicht genügt“ (Europäische Kommission 2005: 3-4).

Die europäische Sprachenpolitik bezieht also explizit Stellung dazu, dass über die Englischkenntnisse hinaus weitere Sprachenkenntnisse relevant und notwendig sind. Dies wird zum langfristigen Ziel der politischen Maßnahmen deklariert.

Ein weiterer Schwerpunkt der Sprachen- und Bildungspolitik ist *das lebenslange Lernen* – in Bezug auf Sprachen das lebenslange Sprachenlernen –, das die Tatsache ernst nimmt, dass das Lernen mit der Schule oder mit der universitären Ausbildung nicht aufhört, sondern dass es wichtig geworden ist, gerade um an den raschen Veränderungen in unserer Wissensgesellschaft teilzuhaben, sich stets neue Wissensbereiche und Kompetenzen aneignen zu können. Dafür ist eine bestimmte Lernkompetenz notwendig, die am besten schon früh aufgebaut werden soll und die das lebenslange Weiterlernen stützt und ermöglicht.

Ein weiterer Schwerpunkt der europäischen Sprachenpolitik ist die *soziale Kohäsion*, die eine gleichberechtigte Teilhabe an gemeinsamer Entwicklung, Potentialentfaltung, Bildungschancen etc. fördert und ein besseres Zusammenwachsen der europäischen Regionen anstrebt.

Um diese übergreifenden Ziele in Bezug auf das Sprachenlernen zu erreichen, setzt die europäische Sprachenpolitik vor allem auf solche Konzepte für das schulische Fremdsprachenlernen, wie der frühe Einsatz des Fremdsprachenunterrichts, die Förderung der Landessprache(n), was in erster Linie die SchülerInnen mit Migrationshintergrund betrifft, die Diversifizierung des Sprachenangebotes, also eine breitere Vielfalt der angebotenen Schulfremdsprachen, der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL), Einsatz der neuen Technologien, funktionale Diversifizierung der Lernziele des Fremdsprachenunterrichts etc.

Für diese Zwecke sind zahlreiche Projekte und Programme von der Sprachenpolitik ins Leben gerufen worden, die die Relevanz des Sprachenlernens bewusst machen und entsprechende Maßnahmen zur Verfügung stellen. Beispiele dafür sind Projekte wie die Mobilitätsprogramme der Europäischen Kommission (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig), der Europäische Tag der Sprachen am 26. September, der aus dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001 erwachsen ist, das Europäische Sprachensiegel, das als Auszeichnung für innovative und kreative Projekte zum Sprachenlernen vergeben wird, aber auch die großen, flächendeckenden Projekte des Europarates wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) und das Europäische Sprachenportfolio, die sprachen- und länderübergreifend eingesetzt werden.²

1.2. WIRTSCHAFTLICHE ARGUMENTE

Nicht nur die Politik, auch die Wirtschaft erkennt den Wert der Sprachenkenntnisse an, und zwar des Lernens von mehreren, verschiedenen Sprachen. Es wird immer deutlicher, dass Englischkenntnisse allein für eine erfolgreiche internationale Wirtschaft nicht ausreichend sind. Gerade auch Kenntnisse über kulturelle Gepflogenheiten sind wichtig, um

² Zu den Projekten und Maßnahmen der Europäischen Kommission siehe http://ec.europa.eu/languages/index_de.htm, des Europarates <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> und <http://www.ecml.at>.

erfolgreiche Geschäfte zu machen. So haben sich z.B. VertreterInnen der Wirtschaft zu einem *Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit* zusammengetan, um über Möglichkeiten des Sprachenlernens und die Vorteile der individuellen Mehrsprachigkeit für die Wirtschaft nachzudenken. In ihrem Bericht postulieren die WirtschaftsexpertInnen:

Einem erheblichen Prozentsatz der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) Europas entgehen jedes Jahr aufgrund sprachlicher und interkultureller Defizite Geschäftschancen. Zwar wird Englisch wohl seine führende Rolle als Weltgeschäftssprache behalten, andere Sprachen werden jedoch den Ausschlag dafür geben, ob ein Unternehmen in der Masse untergeht oder sich im Wettbewerb profilieren kann (Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit 2007: 5).

Die VertreterInnen der Wirtschaft beziehen sich in ihrem Bericht auf die ELAN-Studie 2007, die ergeben hat, dass 11% der befragten kleinen und mittelständischen Unternehmen aufgrund sprachlicher oder kultureller Defizite Kunden verloren haben (vgl. *Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit 2007: 8*), was den Wert der Sprachenkenntnisse in konkrete Zahlen übersetzen lässt.

Ein weiteres Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum ist der Erfahrungsaustauschkreis (ERFA) *Wirtschaft Sprache*. Hier treffen sich VertreterInnen der Sprachabteilungen von großen Unternehmen zu gemeinsamen Tagungen, um sich über Sprachenfragen in ihren Arbeitszusammenhängen auszutauschen und um sich in aktueller sprachdidaktischer Thematik fortzubilden.³ Auch mit diesem Beispiel wird also das Interesse der Wirtschaft an einer effizienten Vermittlung von verschiedenen Sprachen und an der Ausbildung von mehrsprachigen Arbeitnehmerprofilen deutlich. Nicht umsonst gibt es den Spruch: „Englisch ist ein Muss, weitere Fremdsprachen ein Plus!“

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass verschiedene Bereiche den Wert der Sprachen erkennen. Diese Wertschätzung führt zum Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit, das für uns alle gilt. Was ist aber die Mehrsprachigkeit, die angestrebt und von der Sprachenpolitik und der Wirtschaft gefordert wird?

1.3. INDIVIDUELLE MEHRSPRACHIGKEIT ALS ZIEL

Zunächst geht es darum, mehr als eine, mindestens aber zwei Fremdsprachen, zu erlernen. Dieses Ziel wird von der europäischen Sprachenpolitik seit 1995 für alle europäischen BürgerInnen formuliert (vgl. Europäische Kommission 1995: 20). Diese Sprachen müssen aber nicht auf einem muttersprachenähnlichen Niveau beherrscht werden, sondern es können individuelle Schwerpunkte und Ziele gesetzt werden. Diese funktionale Differenzierung der Lernziele ist auch im GER verankert (vgl. Goethe-Institut 2001: Kap. 1.3.). Des Weiteren impliziert Mehrsprachigkeit ein Miteinander von Sprachen:

³ S. Internetseite von ERFA *Wirtschaft Sprache*: <http://www.daf.uni-jena.de/erfa/>.

Beim Lernen werden sie miteinander verknüpft und bilden eine gemeinsame sprachliche Kompetenz und nicht ein isoliertes, additives Nebeneinander. Dies gilt es auch bei der Vermittlung von Sprachen zu bedenken. In Bezug auf ihre Wertigkeit sollen alle Sprachen als gleich behandelt werden: Jede Sprache ist es wert, gelernt zu werden. Dies sollte in Bezug auf die Auswahl und das Angebot von schulischen Fremdsprachen berücksichtigt werden: Nicht nur die großen, prestigeträchtigen Sprachen sollen zum Repertoire der individuellen Mehrsprachigkeit gehören, sondern vor allem auch kleinere, Nachbarn- oder Minderheitensprachen sollten dazu zählen.

Neben diesen Aspekten betont das Mehrsprachigkeitskonzept auch eine Bewusstheitskomponente: Bewusstheit über die Sprache, ihre Strukturen, Formen und Funktionen, aber auch über das eigene Lernverhalten, die eigenen Präferenzen und Stärken beim Lernen. Im Sinne der Mehrsprachigkeit soll eine gewisse Lernkompetenz entwickelt werden, die zum weiterführenden, lebenslangen Lernen eine Grundlage bildet. Außerdem ist im Sinne der Mehrsprachigkeit auch eine Offenheit notwendig, was eine neugierige und tolerante Haltung gegenüber Neuem, Andersartigem und Unverständlichem voraussetzt.

Um die so definierte Mehrsprachigkeit zu erreichen oder zumindest um zu ihrer Entwicklung beizutragen, gibt es verschiedene Möglichkeiten und Konzepte, die auf der curricularen Ebene der Schulsprachenplanung umgesetzt werden können. Einige Beispiele werden im Folgenden erläutert.

2. CURRICULARE KONZEPTE ZUM ZIEL DER MEHRSPRACHIGKEIT IM SCHULKONTEXT

Auf der curricularen Ebene gibt es verschiedene Konzepte, die die genannten Forderungen und Ziele berücksichtigen und zum Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit eingesetzt werden können. Ein Beispiel dafür ist *der bilinguale Sachfachunterricht* (CLIL), der die Integration des Sprach- und Sachlernens zum Ziel hat. Durch die Vermittlung der Sachfachinhalte in einer Fremdsprache wird ein authentischer Kontext für die Verwendung der Zielsprache geschaffen – die Sprache selbst wird zum Mittel der Kommunikation im Unterricht. Da die eingesetzte Zielsprache bereits in einigen Fächern verwendet wird, bietet es sich an, ihre Stunden zu verringern. Auf diese Weise können Freiräume in der curricularen Planung geschaffen werden, die für die zweiten und weiteren Sprachen genutzt werden können. Auch weitere Konzepte der *Immersion* eignen sich dafür, einen authentischen Kontext, ein Eintauchen in das soziale Umfeld der Zielsprache und -kultur zu schaffen (lat. *immersio* – Eintauchen). Eine Immersion im größeren Umfang könnte z.B. über Schüleraustausch angeboten werden, aber auch kleinere, mediengestützte Kooperationsprojekte könnten Anlass zu einer authentischen Berührung mit der Zielsprache geben. Ähnlich konzipierte *Tandem-Projekte* könnten des Weiteren je nach Möglichkeiten der Schule eingesetzt werden, ob um individuelle Tandem-Partnerschaften zu fördern oder ganze

Klassenpartnerschaften zum Zweck des gegenseitigen Sprachenlernens zu etablieren. Um dem Prinzip der individuell differenzierten Lernziele und Schwerpunkte Rechnung zu tragen, wären des Weiteren *modulare Kursangebote* denkbar, die auf verschiedenen Niveaus und mit unterschiedlichen Ausrichtungen angeboten und von den SchülerInnen nach eigenen Interessen und eigenem Stand ausgewählt werden könnten.

Ein Konzept, das das Sprachenlernen über die gesamte schulische Laufbahn umfasst, wurde mit dem *Gesamtsprachencurriculum* von Hufeisen (2005, 2011) vorgestellt. Dieses Konzept setzt auf ein integriertes Sprachenlernen und fördert vor allem Synergien und Kooperation zwischen Sprachen, aber auch zwischen Sprach- und Sachfächern. Um vorhandene Synergien zu nutzen, sollen nach diesem Konzept Absprachen und Kooperationen zwischen Lehrenden verschiedener Sprachen stattfinden, z.B. in Bezug auf die Unterrichtsinhalte, so dass sie in verschiedenen Sprachen und Fächern gleichzeitig behandelt werden und somit eine Bezugsherstellung für SchülerInnen erleichtern, oder in Bezug auf die grammatische Terminologie, so dass dieselben sprachlichen Phänomene mit vergleichbaren Begriffen genannt werden (z.B. engl. *noun* zu dt. *Nomen*, und nicht *Substantiv* oder *Hauptwort*).

Darüber hinaus können gemeinsame Projekte in verschiedenen Sprachfächern oder in Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Sachfächern organisiert werden usw. Viele Möglichkeiten sind denkbar, damit die Fächergrenzen zugunsten einer integrierten Betrachtung überwunden werden und ein vernetzendes, übergreifendes Lernen erlauben.⁴

Die skizzierten curricularen Konzepte können allgemein zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eingesetzt werden. Da die Mehrsprachigkeit jedoch erst mit der zweiten Fremdsprache beginnt, ist es vor allem interessant, die Situation des Tertiärsprachenunterrichts in den Blickpunkt zu nehmen und einige dafür charakteristische Eigenschaften festzuhalten.

3. AUSGANGSBEDINGUNGEN FÜR DIE ZWEITE FREMDSPRACHE

Für den Unterricht in der zweiten Fremdsprache gilt allgemein, dass er eben später in der schulischen Laufbahn beginnt: In den meisten Bildungssystemen etwa in der 5.-7. Klasse. Der Unterricht in der ersten Fremdsprache beginnt schon früher und ist meist Englisch.⁵

⁴Das Konzept des Gesamtsprachencurriculums wird von ECML gefördert und geht unter dem Projektnamen PlurCur gegenwärtig an den Start: <http://www.ecml.at/F1/tabid/756/language/fr-FR/Default.aspx>.

⁵Die Angabe lässt sich mit Blick auf die aktuellen Statistiken, z.B. Eurobarometer 2012 oder Eurydice 2012, bestätigen. Nichtsdestotrotz darf nicht vergessen werden, dass auch andere Sprachenkonstellationen möglich und sinnvoll sind, gerade hinsichtlich der Tatsache, dass Englisch auch später im Schulcurriculum noch erfolgreich und mit viel Motivation erlernt werden kann.

Das bedeutet, dass Lernende nun bereits sprachliches Vorwissen und Erfahrungen mit dem Sprachenlernen mitbringen. Sie haben darüber hinaus ein breiteres Allgemeinwissen. Das Alter der Zielgruppe umfasst Jugendliche zwischen 11-13 Jahren. In diesem Alter sind die Lernenden in ihrer kognitiven Entwicklung weiter fortgeschritten als Lernende der ersten Fremdsprache, sie gehen anders an das Lernen heran und sind in der Lage, komplexere und abstraktere Zusammenhänge zu durchschauen. Auch ihre Interessen sind nun anders: Sie distanzieren sich von allem Kindlichen, wollen als vernünftige Individuen ernst genommen werden und befinden sich in einer Phase der Orientierung. Im Unterricht finden sie andere Themen und Inhalte interessant als noch vor ein paar Jahren. Dies wirkt sich auch auf die Auswahl der Materialien sowie eingesetzte Arbeitsformen aus. Der mediengeprägte Alltag der Jugendlichen formt darüber hinaus auch ihre Medienkompetenz, was ebenso gewinnbringend in die Unterrichtsgestaltung integriert werden kann.

Diese Eigenschaften sind für alle Sprachen, die als zweite Fremdsprache gelernt werden, zutreffend. Wenn es um konkrete Sprachenfolgen geht, können weitere Besonderheiten des Tertiärsprachenunterrichts erarbeitet werden: Die Sprachenfolge Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch ist ein Beispiel für mögliche Sprachenkonstellationen im schulischen Curriculum. Bei dieser Sprachenfolge fallen als erstes die sprachtypologisch bedingten Parallelen zwischen den beiden Sprachen auf, die fruchtbar eingesetzt werden können: Im Englischunterricht erwerben SchülerInnen Grundlagen in Grammatik und Wortschatz, die eine Anknüpfungsbasis für Sprachen bieten, die nicht so weit entfernt sind. Im Falle des Deutschen lassen sich solche Parallelen bei etlichen grammatischen Strukturen (z.B. bestimmte und unbestimmte Artikel, zusammengesetzte Verformen, Relativverben etc.) und in großen Teilen des Basiswortschatzes (z.B. die Wortfelder Monatsnamen, Zahlen, Mode, Freizeit, Medien, Musik, Sport, Essen und Trinken etc.) finden (für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem zwischensprachlichen Vergleich s. Neuner et al. 2009). Der Bereich des Lernens ist eine weitere Ebene, die Anknüpfungen beim Deutschlernen ermöglicht: Die SchülerInnen kennen bereits die Situation, wie man mit Wissenslücken, unbekanntem Wörtern und Texten umgehen kann, sie haben sich schon Strategien zurecht gelegt, die sie nun beim Lernen des Deutschen wieder einsetzen können.

Auch im Bereich des interkulturellen Lernens lassen sich Parallelen ziehen, indem typische Erscheinungen besprochen und verglichen werden. Auf diese Weise können mögliche Klischees relativiert und Vorurteile abgebaut werden. Auch der Bereich der Medien und Materialien bietet reichlich Anknüpfungspunkte beim Lernen einer zweiten Fremdsprache: Im Englischunterricht wurden bestimmte Medien eingesetzt, der Umgang mit Lehrmaterialien, bestimmten Aufgabenstellungen oder Arbeitsformen erlernt – hier kann der Unterricht in der zweiten Fremdsprache ansetzen und die bereits vorhandenen Kenntnisse nutzen.

4. DIDAKTISCHE PRINZIPIEN FÜR DEN TERTIÄRSPRACHENUNTERRICHT

Aus den beschriebenen Rahmenbedingungen für die zweite Fremdsprache ergeben sich einige Prinzipien, die in einer ähnlichen Form bei verschiedenen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu finden sind (vgl. z.B. Meißner/Reinfried 1998, Hufeisen/Neuner 2003, Neuner et al. 2009). Grundsätzlich geht es dabei um einige einfache Prinzipien, die sich mit dem Dreischritt Bewusstmachen – Vergleichen – Anknüpfen zusammenfassen lassen:

Bewusstmachen: Hier gilt es, alle vorhandenen Potentiale, Lernhilfen, Anknüpfungspunkte und Strategien bewusztzumachen, damit sie beim Lernen genutzt werden können. Wenn die Lernenden merken, wie viel sie bereits wissen und können, was sie einsetzen können, steigert das zum einen ihre Lernmotivation, zum anderen erleichtert es das Lernen. Da es vielen Lernenden nicht bewusst ist, wie groß die Anknüpfungsbasis beim Lernen einer zweiten Fremdsprache ist, muss diese gezielt erarbeitet werden.

Vergleichen: Hier wird gegenübergestellt, was in der ersten und der neuen Fremdsprache dieselben Phänomene betrifft. Es können grammatische Strukturen, Wortschatz, Orthografie, Aussprache, aber auch Textaufbau, Redemittel, kulturelle Gepflogenheiten, Klischees etc. verglichen werden, um daraus einen Nutzen beim Lernen zu ziehen. Der Vergleich wird sicher nicht nur Ähnlichkeiten ergeben, sondern auch Unterschiede aufdecken. Deshalb ist es umso wichtiger, auch die Unterschiede und Ausnahmen bewusst in den Blickpunkt zu nehmen, um mögliche Fehler zu vermeiden.

Anknüpfen: Dieses Prinzip basiert auf der Erkenntnis, dass vernetztes, integriertes Wissen langfristiger abgespeichert wird und also zuverlässiger abgerufen werden kann. Demnach ist es ratsam, beim Lernen nach Anknüpfungsmöglichkeiten zu suchen, damit neues Wissen in den vorhandenen Strukturen langfristig verankert werden kann. Hier kommen die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen zum Tragen, indem neue sprachliche Strukturen mit den bereits bekannten verknüpft werden.

Die skizzierten didaktischen Prinzipien lassen sich auch wissenschaftlich begründen. So können z.B. Erkenntnisse aus den Lerntheorien herangezogen werden, wenn die Wichtigkeit des bewussten, kognitiven Lernens erklärt werden soll – hier kommen die kognitivistischen Ansätze zu Hilfe. Der Konstruktivismus betont wiederum insbesondere die Rolle des Vorwissens und die Wichtigkeit des Vernetzens, Anknüpfens beim Lernen. Neues Wissen wird demnach in bestehende Strukturen integriert, mit vorhandenem Wissen verknüpft. Deshalb hängt es von unserem Vorwissen ab, was wir lernen – da jeder von uns unterschiedliches Vorwissen hat, verlaufen auch die Lernprozesse individuell und führen zu unterschiedlichen Lernergebnissen (zu den Lerntheorien s. z.B. Mitschian 2000).

Erkenntnisse aus den Spracherwerbtheorien erklären die Spezifika des Spracherwerbs und des Lernens, und im Falle der zweiten Fremdsprache – die Besonderheiten des multiplen Sprachenlernens. Hier können vor allem die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung herangezogen werden, die in verschiedenen Modellen verdeutlichen, wie sich das Lernen von mehreren Sprachen vollzieht und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen (s. z.B. das Faktorenmodell von Hufeisen, 2010).

5. KONSEQUENZEN FÜR DIE UNTERRICHTSPLANUNG UND -METHODIK

Wenn man die Lernbedingungen für die zweite Fremdsprache und die skizzierten didaktischen Prinzipien dafür berücksichtigt, ergibt das bestimmte Konsequenzen für die Unterrichtsplanung. Auf der Makroebene betrifft das die gesamte *Unterrichtsprogression*:

Bei der Planung bietet es sich an, Verstehbares vorzuziehen und direkt zu Beginn mit der neuen Fremdsprache aufzuzeigen, wie viel bereits verstanden und genutzt werden kann. Dieses verstehbare Material kann gezielt eingeplant werden: Sprachliche Parallelen in Grammatik oder Wortschatz können darüber bestimmen, was schon ganz früh im Lernprozess leicht verarbeitet werden kann und zu welchen Bereichen entsprechende Anknüpfungspunkte bestehen.

Auch bei der *inhaltlichen Planung* soll das Anknüpfen groß geschrieben werden: Dass das Vorwissen wichtig ist, haben wir im Zusammenhang mit dem Konstruktivismus festgestellt. Und damit auch bei der inhaltlichen Arbeit genügend Vorwissen vorhanden ist, gilt es, solche Inhalte auszuwählen, die an das Vorwissen der Lernenden anschließen. Darüber hinaus sind hier die Interessen der Lerngruppe zu berücksichtigen: Die Themen und Inhalte des Unterrichts sollten idealerweise das Interesse der Jugendlichen wecken, sie zum Lernen motivieren und auch kognitiv herausfordern.

In Bezug auf die eingesetzten *Materialien und Texte* gilt es auch, Verstehbares vorzuziehen, um damit Möglichkeiten zum Anknüpfen zu schaffen. Gerade auch authentische Materialien aus dem deutschen Sprachraum enthalten oft z.B. Internationalismen und Anglizismen, die das Verstehen erleichtern. Aber auch die Gestaltung des Textes, das Layout, mögliche Bilder oder andere grafische Merkmale enthalten oft Informationen über die Inhalte des Textes. Die Merkmale der Textsorte können gezielt fokussiert werden, um den Lernenden Hilfen und Strategien zur Bedeutungserschließung an die Hand zu geben.

Die Erläuterungen der didaktischen Prinzipien und ihrer Konsequenzen für die Unterrichtsplanung enthalten bereits etliche Hinweise zu ihrer methodischen Umsetzung. Zusammenfassend können die wichtigsten Aussagen noch einmal betont werden: Mit dem Einsatz von Materialien, die dem sprachlichen Vorwissen der Lernenden entsprechen, werden die Verstehensbereiche in der neuen Fremdsprache rasch aktiviert und ausgebaut. Mit geeigneten Aufgabenformen (z.B. verstehenssichernde Zuordnungs-, Auswahlaufgaben)

können neue Wörter oder unbekannte Texte ziemlich schnell erschlossen werden – so wird den Lernenden aufgezeigt, wie viel sie bereits in der unbekannt Sprache verstehen können. Damit haben die Lernenden ein Erfolgserlebnis, sie werden in ihren Anstrengungen positiv bestärkt und zum Lernen der neuen Sprache motiviert.

Im nächsten Schritt ist es wichtig, mit den Lernenden über das Vorgehen bei der Aufgabenlösung zu reflektieren. Nicht selten reicht dabei die Frage, wie sie bei der Aufgabe vorgegangen sind, um sie zum Nachdenken über das eigene Vorgehen beim Lernen anzuhalten, einen Austausch über unterschiedliche Vorgehensweisen anzuregen und erfolgreiche Strategien auch für die zukünftige Verwendung abzuspeichern.

Der zwischensprachliche Vergleich resultiert nicht nur in Ähnlichkeiten, die man entdeckt, sondern ergibt auch Unterschiede zwischen Sprachen, die es genauso zu bedenken gilt. Deshalb ist es wichtig, nicht nur die Ähnlichkeiten zu fokussieren, sondern direkt auch auf die Unterschiede hinzuweisen, um mögliche Fehler von Anfang an zu thematisieren und zu vermeiden. Bspw. sollen neben den Ähnlichkeiten zwischen dem englischen und deutschen Wortschatz auch Unterschiede in der Aussprache bewusstgemacht und thematisiert werden, damit eine fehlerhaft aus dem Englischen übertragene Aussprache vermieden wird.

Wie die skizzierten Aspekte in Lehrmaterialien, in konkreten Aufgabensequenzen und Unterrichtsverläufen umgesetzt werden können, veranschaulichen das Lehrwerk *deutsch.com* (Neuner et al. 2008) und das Zusatzmaterial *deutsch ist easy* (Kursiša/Neuner 2006).

6. FAZIT

Zusammenfassend kann zunächst festgestellt werden, dass es viele Argumente dafür gibt, Fremdsprachen zu lernen. Sowohl die Sprachenpolitik als auch die Wirtschaft haben ein starkes Interesse daran und setzen sich dafür ein, dass bereits in der Schule, aber auch darüber hinaus, mehrere und verschiedene Sprachen gelernt werden. Gerade auf dem Arbeitsmarkt sind über die Englischkenntnisse hinaus weitere Fremdsprachen gefragt und stellen eine wichtige Voraussetzung dar.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund gerade das Lernen der zweiten Fremdsprache(n), so gibt es einige grundsätzliche Prinzipien, die die typischen Eigenschaften des Tertiärsprachenunterrichts berücksichtigen und seine spezifische Situation nutzen. Es geht um einen stark bewusstmachenden, kognitiven Ansatz beim Sprachenlernen, der die vorhandenen Sprachenkenntnisse und Lernerfahrungen der SchülerInnen aktiviert und zum Lernen der zweiten Fremdsprache produktiv nutzt. In der Gesamtbetrachtung verspricht dieser bewusstmachende und vergleichende Ansatz, dass Beziehungen zwischen Sprachen hergestellt und genutzt werden können. Somit wird die Integration des neuen Wissens in vorhandene Wissensstrukturen erleichtert. Durch die Thematisierung der

Vorgehensweisen beim Lernen wird eine bewusste und effiziente Haltung dem Lernen gegenüber eingenommen. Dadurch wird selbstständiges und lebenslanges Lernen angeregt und angeleitet.

Damit die Lehrenden der zweiten Fremdsprachen an vorhandene Kenntnisse anknüpfen können, ist es wichtig, dass bereits in der ersten Fremdsprache entsprechende Strukturen vermittelt werden. Dabei handelt es sich sowohl um die sprachlichen Grundlagen, an die später angeknüpft werden kann, als auch um das lernstrategische Wissen sowie eine bewusste Haltung beim Sprachenlernen. Das Lernen kann und soll von Anfang an thematisiert werden. Für alle Lehrende, und in diesem Kontext insbesondere für alle Fremdsprachenlehrende, gilt der Grundsatz der Vernetzung und der Integration. Mögliche Bezüge sollen hergestellt werden, das Erfahrungswissen der Lernenden soll aktiviert und eingesetzt werden, so dass neues Wissen mit dem alten verbunden wird. Mit dieser Betrachtung des Sprachunterrichts verändert sich auch die Rolle der Fremdsprachenlehrenden etwas: Angestrebt wird nicht die Kompetenz in einzelnen Sprachen, sondern ein Miteinander von Sprachen, eine individuelle Mehrsprachigkeit. Daher sollen auch Fremdsprachenlehrende sich nicht als VertreterInnen von Einzelsprachen, sondern als VertreterInnen der Mehrsprachigkeit verstehen.

LITERATURANGABEN:

Eurobarometer (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht.* Europäische Kommission. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf, 29. 10. 2012.

Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Online verfügbar unter http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, 29. 10. 2012.

Europäische Kommission (2005): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit.* Brüssel. Online verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE PDF>, 30. 10. 2012.

Eurydice (2012): *Key Date on Teaching Languages at School in Europe 2012.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. Online verfügbar unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf, 29. 10. 2012.

Goethe-Institut (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>, 30. 10. 2012.

Hufeisen, B. (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-18.

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

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282. Online verfügbar unter <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MgE3Ye1Blvc%3D&tabid=864&language=en-GB>, 30. 10. 2012.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachen, Deutsch nach Englisch*. Deutsche Ausgabe. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/ins/fr/pro/classesbilanges/ressources/HufeisenNeuner2005.pdf>, 30. 10. 2012.

Kursiša, Anta/Neuner, Gerhard (2006): *deutsch ist easy. Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.

Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Mitschian, Haymo (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4:3. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm>, 29. 10. 2012.

Neuner, Gerhard (Hrsg.)/Kursiša, Anta/Pilypaitytė, Lina/Szakály, Erna/Vicente, Sara (2008): *deutsch.com*. Ismaning: Hueber.

Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursiša, Anta/Marx, Nicole/Koithan, Ute/Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. München: Langenscheidt.

Pilypaitytė, Lina (im Druck): Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten: Didaktische Entscheidungen und methodische Umsetzung. In: Faberová, Alena (Hrsg.): Beiträge der Konferenz zum Europäischen Tag der Sprachen 2012 in Prag.

Wirtschaftsforum Mehrsprachigkeit (2007): *Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission*. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/languages/pdf/davignon_de.pdf, 29. 10. 2012.

ARGUMENTS FOR MULTILINGUALISM: LANGUAGE POLICY REQUIREMENTS AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE SCHOOL CONTEXT ¹

Lina Pilypaitytė

This article highlights some of the background that results in an increased need for language-learning and focuses primarily on the situation of second foreign language learning (tertiary language learning) in the context of multilingualism. First, the text outlines language policy and economic coherences regarding the intended multilingualism, before presenting and discussing curricular and didactic implications. The second part of the article focuses on the situation of tertiary language teaching and exemplarily selects the language sequence German as a second foreign language after English in order to explain didactic and methodical approaches for language teaching.

1. ARGUMENTS FOR MULTILINGUALISM

The relevance of language skills is due to major social changes which can be described by the following key words: globalisation, internationalisation, migration, mobility. These developments have brought languages and cultures closer together or have even mixed them – due to people’s increased mobility moving countries for private or professional reasons, for a shorter or longer period of time, establishing a circle of friends there or maybe even starting a family there has become normal. Mixed families, with respect to language and culture and children growing up with several languages, are no longer a rarity. However, also in one’s own country, people often have friends, colleagues or neighbours coming from the many different countries of the world. Language skills and intercultural competences are crucial requirements for communication to happen and to be successful.

Furthermore, the developments in the field of information and communication technologies lead to new challenges, as well as potentials. Today, it is as easy as ever to access information from different countries, to interact with people from different cultural backgrounds and to participate in shaping communication on the Internet: Just think of the possibilities provided by the Web 2.0 with its new modes of communication and text types. These are also important factors affecting language learning and teaching.

¹This article is a written version of the speech, which the author gave on 18 October 2012 on behalf of the Goethe-Institut in Ljubljana during the conference on “Mehrsprachigkeit für heute und morgen” [“Multilingualism for today and tomorrow”] of the Slovene Ministry of Education, Science and Sport. Another speech regarding a similar topic was given a few weeks earlier in Prague – the contents of its publication (Pilypaitytė in print) coincides with the publication at hand.

1.1. LANGUAGE POLICY ARGUMENTS

The great importance of mastering languages is also recognised politically. Thus, entire divisions of the most important European institutions – of the European Commission and the Council of Europe – address language issues. The European Commission even had its own commissioner for multilingualism which emphasises the significance of language as a focal point. Apart from the *Language Policy Division* in Strasbourg, the Council of Europe also has the European Centre for Modern Languages (ECML) in Graz; both bodies deal with the concept and implementation of the European language policy. One of the main focal points of the European language policy refers primarily to the promotion of multilingualism: On the one hand, this refers to individual multilingualism, i.e. the goal that every European should learn two other foreign languages other than his or her mother tongue, and, on the other hand, to the multilingual society which is recognised and cherished as a European attribute and part of the European identity. It is necessary to preserve, protect and promote such linguistic diversity since every language and culture is a great treasure. The position of the European language policy regarding language learning is aptly expressed by the *Framework Strategy for Multilingualism* issued by the European Commission (2005):

The ability to understand and communicate in more than one language – already a daily reality for the majority of people across the globe – is a desirable life-skill for all European citizens: It encourages us to become more open to other people's cultures and views, improves cognitive skills and strengthens learners' mother tongue skills. It gives people the freedom to work or study in another Member State. (...) The Commission's long-term objective is to increase individual multilingualism until every citizen has practical skills in at least two languages other than his or her mother tongue. (...) Furthermore, there is a growing tendency for 'foreign language learning' to simply mean 'learning English'. The Commission has already pointed out that 'English is not enough' (European Commission 2005: 3-4).

The European language policy therefore explicitly takes a stand on the necessity and relevance of acquiring other languages than just English. This has been declared a long-term goal of the policy measures.

A further focal point of the language and education policy is *lifelong learning* – with respect to languages, it refers to a lifelong learning of languages – which takes a serious stand on the fact that learning does not end upon finishing one's school or university education but that, in order to participate in the rapid changes of our knowledge-based society, it has become important to be able to continuously master new spheres of knowledge and acquire new competences. This requires a certain learning competency which should preferably be established at an early age and which sustains and facilitates lifelong learning.

Another focal point of the European language policy refers to *social cohesion*, which promotes an equal participation in joint development, potential development, educational

opportunities, etc. and seeks a better integration of Europe's regions. In order to achieve these goals with respect to language learning, the European language policy relies on such concepts for foreign language teaching in schools, such as foreign language education at an early age, promoting national language(s), which mainly refers to students with an immigrant background, diversification of the languages offered, i.e. a wider variety of foreign languages offered by schools, bilingual content and language integrated learning (CLIL), the application of new technologies, functional diversification of educational objectives of language teaching and learning, etc.

To this end, numerous projects and programs have been initiated by the language policy making aware the relevancy of language learning and offering adequate measures. For instance, these include projects such as mobility programs of the European Commission (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig), the European Day of Languages on 26 September which developed from the European Year of Languages in 2001, the European Language Label which is awarded for innovative and creative projects in language teaching and learning, as well as the large comprehensive projects of the Council of Europe, such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the European Language Portfolio, which are implemented across languages and countries.²

1.2. ECONOMIC ARGUMENTS

Not only politics but also the economy has recognised the value of language skills, specifically the learning of several different languages. It is becoming increasingly clear that a mere command of the English language is not sufficient for an international economy to be successful. In particular, knowledge of cultural customs is vital for successfully doing business. Therefore, for instance, business representatives have joined forces in a *Business Forum on Multilingualism* in order to tackle questions regarding the possibilities of language learning and how individual multilingualism can affect the economy. In their report, the economic experts postulate:

Due to a lack in language and intercultural skills, every year a considerable percentage of European small and medium-sized enterprises (SME) miss out on business opportunities. Although English will probably keep its leading role as a global business language, other languages will be the decisive factor in whether a business will either run itself into the ground or whether it will distinguish itself from the competition (Business Forum on Multilingualism 2007: 5).

In their report, the business representatives refer to the ELAN Study from 2007 which revealed that 11% of small and medium-sized enterprises surveyed had lost customers

² Regarding the projects and measures by the European Commission, please refer to http://ec.europa.eu/languages/index_de.htm, and of the Council of Europe, see <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> and <http://www.ecml.at>.

due to a lack in language or cultural skills (cf. Business Forum on Multilingualism 2007: 8); this allows the value of language skills to be translated into concrete figures.

Another example from the German-speaking world refers to the Erfahrungsaustauschkreis (Work Group regarding the exchange of experience in the areas of economy and language, German abbr. ERFA). Here representatives of the language departments of large companies come together in order to exchange views on language issues regarding their work contexts and in order to expand their knowledge on didactical language topics.³ Thus, this example also illustrates the economy's interest in different languages being efficiently taught, as well as in educating multilingual employee profiles. It is not for nothing that the saying goes: "English is a must, any other foreign language a plus!"

The aforementioned conveys that the value of language skills is highly appreciated by various fields. This appreciation leads to the goal of individual multilingualism which applies to all of us. However, which multilingualism is sought and required by the language policy and the economy?

1.3. INDIVIDUAL MULTILINGUALISM AS GOAL

First, individual multilingualism is about learning at least two foreign languages. This goal has been formulated by the European language policy since 1995 for all European citizens (cf. European Commission 1995: 20). However, these languages do not necessarily need to be known on a level similar to one's mother tongue, but the focus and goals may be set individually. This functional differentiation of learning objectives is also set forth by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, German abbr. GER) (cf. Goethe-Institut 2001: Chapter. 1.3.). Furthermore, multilingualism implies a concomitance of languages: When learning, they are linked together to form a common linguistic competence as opposed to an isolated cumulative co-existence. This is also to be considered when teaching a language. Regarding their value, all languages should be treated equally: Every language is worth learning. This should be taken into consideration with respect to the selection of foreign languages offered in schools: Not only should the big, prestigious languages belong to the individual language repertoire, but the smaller, neighbouring or minority languages should also be among them.

Apart from these aspects, the concept of multilingualism also stresses the aspect of awareness: developing awareness of the language, its structure, forms and functions, as well as about one's own learning behaviour, own preferences and strengths when learning. For the purpose of multilingualism, a certain learning competency is to be developed which will serve as a foundation for further lifelong learning. Furthermore, multilingualism

³ Please see the website of ERFA Wirtschaft Sprache [Experience Exchange Group, Economy - Language, German abbr. ERFA]: <http://www.daf.uni-jena.de/erfa/>.

requires an openness which implies a curious and tolerant attitude towards the new, different and incomprehensible. In order to achieve the thus defined multilingualism or at least contribute to its development, various possibilities and concepts can be implemented at the curricular level. A few examples are described below.

2. CURRICULAR CONCEPTS FOR THE PURPOSE OF MULTILINGUALISM IN THE SCHOOL CONTEXT

At the curricular level, there are various concepts that take the stated requirements and objectives into consideration and which can be used to reach the goal of individual multilingualism. One example refers to *Content and language integrated learning* (CLIL) which aims at integrating language and content learning. By teaching content in a foreign language, an authentic context for the use of the target language is created – the language itself becomes the means of communication in the classroom. Since the applied target language is already in use in several subjects, its hours can be reduced. Free spaces can therefore be obtained in curricular planning which can be used for the second and further languages.

Also further concepts of *Immersion* are suitable for creating an authentic context and immersing in the social environment of the target language and culture (Latin *immersio* – immersion). For instance, immersion on a larger scale could be offered through student exchanges, however, also smaller cooperation projects supported by the media could provide for an authentic contact with the target language. Furthermore, similarly designed *tandem projects* could be applied in line with the school's possibilities whether to promote individual tandem-partnerships or to establish partnerships of entire classes for the purpose of mutual language learning.

Moreover, in order to take account of individually differentiated educational objectives and priorities, *modular course offers* would be conceivable, which are offered on different levels and with different directions and could be chosen by the students according to their own interests and situation.

A concept, which comprises language learning throughout one's school career, was introduced through the *Plurilingual Whole School Curriculum* by Hufeisen (2005, 2011). This concept relies on integrated language learning and primarily promotes synergies and cooperation between languages, as well as between language and content-related subjects. In order to use existing synergies, in compliance with this concept, agreements and cooperations between the teachers of different languages are to take place, e.g. regarding the lesson content as to that it is simultaneously taught in different languages and subjects which consequently make it easier for the students to interconnect them, or with respect to grammatical terminology as to that the same language phenomena are mentioned with comparable terms (e.g. English *noun*, *Nomen* in German instead of

using the terms *Substantiv* or *Hauptwort*). Moreover, joint projects may be organised in various language subjects or between language and content-related subjects, etc. Many options are possible in order to overcome subject boundaries in favour of an integrated approach to allow for cross-linked, comprehensive learning.⁴

The outlined curricular concepts can generally be applied to promote individual multilingualism. However, since multilingualism only commences with the second foreign language, it is of particular interest to also focus on the situation of tertiary language learning and to capture some of its characteristic properties.

3. BASIC CONDITIONS FOR THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

In school, lessons in the second foreign language generally start later: Most educational systems introduce the second foreign language approximately between the 5th and 7th grade [approx. age 11 to age 13]. Lessons in the first foreign language usually start earlier and are usually English.⁵ This means that students now have previous knowledge and experience regarding language learning. They also have a broader general knowledge. The age of the target group comprises adolescents between 11 and 13 years. At this age, their cognitive development is more advanced than when learning the first foreign language, they have a different approach towards learning and are able to grasp more complex and abstract contexts. Their interests have also changed: They distance themselves from anything childlike, want to be taken seriously as sensible individuals and are in a phase of orientation. Compared to a few years ago, they are now interested in different topics and contexts. This also affects the selection of materials, as well as working methods. Moreover, the everyday life of young people is influenced by the media which forms their media competence which, in turn, may also be beneficially integrated in lesson planning. These characteristics apply to all languages which are learned as the second foreign language. With respect to the sequence of foreign language learning, further particularities concerning tertiary language learning can be developed: The sequence of German as the second foreign language after English is an example for possible language combinations in the school curriculum. With this foreign language learning sequence first, the parallels between the two languages regarding the typology of the languages come to mind, which can be beneficially used: During English lessons, the students acquire

⁴The concept of the Plurilingual Whole School Curriculum is supported by the European Centre of Modern Languages (ECML) and is currently being launched under the project name PlurCur (Plurilingual Whole School Curricula): <http://www.ecml.at/F1/tabid/756/language/fr-FR/Default.aspx>.

⁵This statement can be confirmed by referring to the current statistics, e.g. Eurobarometer 2012 or Eurydice 2012. Nevertheless, it should not be forgotten that other language combinations are also possible and make sense, especially with respect to the fact that English can also be successfully acquired later and with a high amount of motivation within the school curricula.

fundamentals regarding grammar and vocabulary which offer as basis of reference for languages which have certain aspects in common. In the case of the German language, such parallels can be found with several grammatical structures (e.g. definite and indefinite articles, compound verb forms, relative verbs etc.) and in large parts of basic vocabulary (e.g. semantic fields: month names, numbers, fashion, leisure time, media, music, sports, food and drinks, etc.) (for a more detailed discussion on interlingual comparisons, see Neuner et al. 2009). The field of learning is another level which allows for interlinking when learning German: The students are already familiar with the situation of how to deal with gaps in knowledge, unknown words and texts, they already have their strategies which they can reapply when learning German.

Also regarding the area of intercultural learning, parallels can be drawn by discussing and comparing typical phenomena. In this way, possible clichés and prejudices can be reduced. Furthermore, the field of media and materials also provides ample connecting factors when learning the second foreign language: During English lessons, certain media were used, the handling of learning materials, certain tasks or working methods were learned-lessons in the second foreign language can refer to, as well as make use of the already existing knowledge.

4. DIDACTIC PRINCIPLES OF TERTIARY LANGUAGE LEARNING

The framework conditions for the second foreign language set forth above result in a few principles which can be found in similar various basic approaches established by multilingual didactics (cf. for example Meißner/Reinfried 1998, Hufeisen/Neuner 2003, Neuner et al. 2009). Basically, it refers to a few simple principles which can be summarised by the three step model involving awareness – comparison – interlinking:

Awareness (developing language awareness): This step refers to becoming aware of all existing potentials, learning facilities, points of reference and strategies in order to use them in language learning. When learners realise how much they already know and are capable of, what they can use, it, on the one hand, increases their motivation to learn and, on the other hand, facilitates learning. Since many learners are not aware of how large their reference basis is with respect to learning a second foreign language, this has to be specifically acquired.

Comparing (development of competence to compare): Here, similar phenomena in the first and in the new foreign language are compared. Grammatical structures, vocabulary, spelling, pronunciation, as well as text structures, means of expression, cultural customs, stereotypes, etc. can be compared in order to use them beneficially for learning. Comparisons do not only result in similarities, but also reveal differences. Therefore, it is

even more important to also focus on the differences and exceptions in order to avoid possible mistakes.

Linking (ability to make interlingual connections): This principle is based on the realisation that cross-linked, integrated knowledge is stored for a longer period of time and that it can be accessed more reliably. It is therefore advisable to search for possibilities to interlink in order to anchor new knowledge in the existing structures long-term. Here, the similarities between the two languages take effect by interlinking new language structures to already known structures.

The outlined didactic principles can also be justified scientifically. For instance, the findings from learning theories may serve to explain the significance of a conscious, cognitive learning – cognitive approaches. Constructivism, however, particularly stresses the role of previous knowledge and the significance of interlinking knowledge when learning. Thus, new knowledge is integrated into existing structures and linked to existing knowledge. Therefore, what we learn depends on our previous knowledge – since everybody's previous knowledge is different, learning processes are individual and lead to different learning results (regarding learning theories, see, for example, Mitschian 2000).

Findings from language acquisition theories explain the specifics of language acquisition and of learning and, in the case of the second foreign language, the particularities of multiple language learning. Here, particularly the results established by research on multilingualism can be referred to which, by means of different models, illustrate how the acquisition of several languages takes place and which factors play a role (see, for example, the Factor Model by Hufeisen, 2010).

5. CONSEQUENCES FOR LESSON PLANNING AND METHODOLOGY

The learning conditions for the second foreign language and the necessary didactic principles outlined above, result in certain consequences regarding lesson planning. On the macro-level, the entire *lesson progression* is concerned: When planning, everything comprehensible should be preferred and, right at the beginning of teaching the new foreign language, it should be pointed out how much the learners already understand and can use. Such comprehensible material can be specifically included in the lessons: Linguistic parallels regarding grammar or vocabulary can determine what can be processed very early in the learning process, as well as demonstrate existing connecting factors.

Also regarding the *content-related planning*, cross-linking should have priority: The fact that previous knowledge is important was established in connection with constructivism. In order to ensure that learners dispose of sufficient previous knowledge regarding content-related work, the selected content should relate to the learners' previous knowledge.

Moreover, the interests of the learning group are to be considered: Ideally, the topics and content of the lessons should stimulate the interest of young people, motivate them for learning and challenge them cognitively.

Also with respect to the *materials and texts* comprehensible materials and texts are to be preferably used in order to create cross-linking possibilities. For instance, especially authentic material from the German-speaking countries often includes internationalisms and Anglicisms which facilitate understanding. Furthermore, the design of the text, the layout, possible images or other graphic features often include content-related information. Characteristics of the text type could be specifically focused on in order to provide the learner with tools and strategies for interpreting the text.

The explanations of the didactic principles and their consequences for lesson planning comprise numerous suggestions as to their implementation. In summary, the most important statements emphasised: By using material which corresponds to the learners' previous linguistic knowledge, the fields of comprehension in the new foreign language will be rapidly activated and expanded. By using suitable forms of tasks (e.g. allocation, multiple choice tasks which ensure comprehension), new words or unknown texts can be comprehended relatively fast-learners are shown how much they already understand in the new language. Thereby, the learners have a successful experience, they are positively encouraged for their efforts and therefore motivated to learn the new language.

As a next step, it is important to reflect on the procedure of task-solving. Often, it is sufficient to ask learners how they approached the task in order to make them aware about their own learning methods, to inspire a discussion on different methods/approaches and to save successful strategies for future use.

The comparison between languages does not only result in similarities, but also discloses differences between the languages which also need to be taken into consideration. Thus, it is important to not only focus on the similarities but to immediately point out the differences in order to address and avoid possible mistakes right from the beginning. For instance, apart from similarities between the English and German vocabulary, differences in pronunciation should also be pointed out and addressed in order to avoid incorrect pronunciation transferred from the English language.

The textbook *deutsch.com* (Neuner et. al. 2008) and the additional material *deutsch ist easy [German is easy]* (Kursiša/Neuner 2006) illustrate how the aspects outlined above, regarding teaching materials, can be implemented in concrete task sequences and during the course of the class.

6. CONCLUSION

In summary, it can be established that there are a lot of arguments in favour of language learning. Both language policy and the economy have a great interest in people learning languages and are committed to ensuring that different languages are taught in school, as well as after school. Further languages other than English are in demand and a precondition on the labour market.

Considering the apprehension of the second foreign language(s) on this background, there are a few general principles which take into account the typical characteristics of the tertiary language teaching and make use of its specific situation. It relates to the strongly promoting awareness and cognitive approach regarding language learning, which activates the existing language skills and learning experiences of the students and uses them for learning a second foreign language. Overall, this awareness-raising and comparative approach promises that relationships are built and can be used between languages. Thus, the integration of the new knowledge in existing knowledge structures is facilitated. By addressing the methods when learning, a conscious and efficient approach towards learning is taken. Thereby, independent and lifelong learning is encouraged and initiated.

In order for the teachers of the second foreign language to be able to build on existing knowledge, it is important that respective structures are already taught in the first foreign language. This concerns both the linguistic basis which can be built on later and the strategic knowledge regarding learning, as well as a conscious approach towards language learning. Learning can and should be addressed right from the beginning.

The principle of interlinkage and integration applies to all teachers and, in this context, especially to all foreign language teachers. Possible connections are to be made, the knowledge experience of the learner is to be activated and used in order for new knowledge to be linked to old knowledge. With this approach to language teaching, the role of foreign language teachers also slightly changes: It is not aimed at the competence in a single language but at an interlinkage of languages, i.e. an individual multilingualism. Thus, foreign language teachers should not only see themselves as representatives of individual languages but also as representatives of multilingualism.

REFERENCES:

Eurobarometer (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht.* Europäische Kommission. Available online at http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf, 29. 10. 2012.

Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Available online at http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, 29. 10. 2012.

Europäische Kommission (2005): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel. Available online at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>, 30. 10. 2012.

Eurydice (2012): *Key Date on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. Available online at http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf, 29. 10. 2012.

Goethe-Institut (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Available online at <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>, 30. 10. 2012.

Hufeisen, B. (2005): *Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. In: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-18.

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

Hufeisen, Britta (2011): *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. In: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282. Available online at <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MgE3Ye1Blvc%3D&tabid=864&language=en-GB>, 30. 10. 2012.

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachen, Deutsch nach Englisch*. Deutsche Ausgabe. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available online at <http://www.goethe.de/ins/fr/pro/classesbilangues/ressources/HufeisenNeuner2005.pdf>, 30. 10. 2012.

Kursiša, Anta/Neuner, Gerhard (2006): *deutsch ist easy. Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.

Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Mitschian, Haymo (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4:3. Available online at <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm>, 29. 10. 2012.

Neuner, Gerhard (Hrsg.)/Kursiša, Anta/Pilypaitytė, Lina/Szakály, Erna/Vicente, Sara (2008): *deutsch.com*. Ismaning: Hueber.

Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursiša, Anta/Marx, Nicole/Koithan, Ute/Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. München: Langenscheidt.

Pilypaitytė, Lina (im Druck): Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten: Didaktische Entscheidungen und methodische Umsetzung. In: Faberová, Alena (Hrsg.): Beiträge der Konferenz zum Europäischen Tag der Sprachen 2012 in Prag.

Wirtschaftsforum Mehrsprachigkeit (2007): *Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission*. Available online at http://ec.europa.eu/languages/pdf/davignon_de.pdf, 29. 10. 2012.

 Translation German into English:
Ingrid June Dua Lucu.

Lina Pilypaitytė se je rodila v Litvi in je najprej študirala nemško filologijo v Kaunasu, nato pa se je vpisala na magistrski študij nemščine kot tujega jezika v Kasslu. Po študiju je poučevala nemščino kot tuji jezik. 2006-2012 je delovala kot znanstvena sodelavka na strokovnem področju raziskovanja večjezičnosti ter nemščine kot tujega in drugega tujega jezika. Hkrati je sodelovala pri projektu deutsch.com (Založba Hueber) in razvijala učno gradivo za mlade učence nemščine kot drugega tujega jezika. Vodila je številne delavnice in izobraževanja za učitelje na različne teme. Njena vsebinska težišča so predvsem didaktika večjezičnosti in terciarnih jezikov, zgodnje poučevanje tujih jezikov ter metakognicija. Trenutno Lina Pilypaitytė piše disertacijo na temo izobraževanja učiteljev tujih jezikov. Razen tega sodeluje kot avtorica pri projektu Goethe-Instituta, Deutsch lehren lernen (Učimo se poučevati nemščino).



Lina Pilypaitytė, geboren in Litauen, hat zunächst Deutsche Philologie in Kaunas studiert, bevor sie für das Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache nach Kassel kam. Nach dem Studium hat sie Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. 2006-2012 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ tätig. Gleichzeitig war sie an einem Lehrwerksprojekt beteiligt und entwickelte Lehrmaterialien für jugendliche Lernende des Deutschen als zweiter Fremdsprache (deutsch.com, Hueber Verlag). Darüber hinaus führte sie mehrere Workshops und Lehrerfortbildungen zu diversen Themen durch. Inhaltliche Schwerpunkte sind dabei vor allem die Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik, früher Fremdsprachenunterricht, Metakognition. Gegenwärtig arbeitet Lina Pilypaitytė an ihrer Dissertation zum Thema Fremdsprachenlehrerausbildung. Außerdem ist sie als Autorin am Fernstudienprojekt des Goethe Instituts, Deutsch lehren lernen, beteiligt.

Lina Pilypaitytė was born in Lithuania and studied German Philology at Kaunas. Later she moved to Kassel in Germany for the Master studies of German as a Foreign Language. After finishing her studies she worked as a teacher of German as a foreign language. 2006-2012 she worked as a scientific collaborator in the field of multilingualism and GFL/GSL. At the same time she participated in the project deutsch.com (publishing house Hueber Verlag), developing teaching materials for young learners of German as a second foreign language. She carried out many workshops and courses for continuing teacher education on different topics. She specializes on multilingual and tertiary language didactics, early foreign language learning and metacognition. At present, Lina Pilypaitytė is working on her dissertation on foreign language teacher education. In addition she is participating as the author in the distance learning project of the Goethe-Institut, Deutsch lehren lernen (Learning to teach German).



GOETHE-INSTITUT LJUBLJANA

Bleiweisova cesta 30
SI-1000 Ljubljana
Slowenien

Tel.: 00386-1-3000312
Fax: 00386-1-3000319

www.goethe.de/ljubljana
www.facebook.com/goethe.institut.ljubljana
https://twitter.com/gi_ljubljana

