

SUSANNE HORSTMANN

SchülerInnen als Experten: Mehrsprachigkeit als Ressource im Lernbereich Sprachreflexion nutzen

Dass Mehrsprachigkeit kein Handicap, sondern eine Ressource bildet, ist inzwischen linguistisch-didaktisches Allgemeinwissen. Alltagsweltlich allerdings herrscht in diesem Zusammenhang noch immer eine Defizit-orientierung vor. LehrerInnen beklagen die mangelnden schriftsprachlichen Kompetenzen von migrationsgezeichneten¹ SchülerInnen, die zwar schon in Deutschland geboren sind, aber eben auch noch (oder vielleicht zuerst) eine andere Sprache sprechen; noch immer denkt man bei Mehrsprachigkeit eher an Defizite und doppelte Halbsprachigkeit als an eine Bereicherung. Die Schlussfolgerung „besser eine Sprache richtig als zwei Sprachen halb“ liegt nahe und wird, sicherlich auch aufgrund eigener Schulerfahrungen, auf Nachfragen auch von Mehrsprachigen noch häufig genannt. Individuelle Mehrsprachigkeit ist in Deutschland, wie an vielen anderen Orten, zwar inzwischen fast der Regelfall (siehe auch Redder 2000, 83, die drei unterschiedliche Zugänge zur

Mehrsprachigkeit darstellt), gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Sinne von „Akzeptanz individueller Mehrsprachigkeit“ (Luchtenberg 1998, 139) hingegen ist bisher nicht gegeben. Eine Entwicklung hin zu einer solchen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit erforderte politische und pädagogische Maßnahmen, die bisher auf sich warten lassen, denn diese kosteten Geld, das u. a. in die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen investiert werden müsste. Bisher jedoch sind Lehrerinnen und Lehrer alleine gelassen mit der Frage, wie sie im Unterricht zu einer grundsätzlichen Sprachwertschätzung und Schätzung von Vielsprachigkeit im Unterricht beitragen können. Dementsprechend wird die sprachliche Vielfalt einer heutigen Standardklasse von LehrerInnen nur selten als Ressource genutzt. Das Gros konkreter Unterrichtsvorschläge leistet in dieser Hinsicht keine Hilfestellung.² So ist Mehrsprachigkeit, insofern Deutsch akustisch nicht als Zweitsprache identifizierbar ist, sogar kaum bekannt und die Benutzung von Zweitsprachen im Unterricht sogar oft verboten.³

Kenntnis und Nutzung des Sprachhintergrundes von Kindern wären für Lehrer jedoch in vielfacher Hinsicht vorteilhaft: Zum einen werden dritte und vierte Sprachen anders gelernt als zweite, weshalb es in jeglichem Sprachunterricht für eine angemessenere Einschätzung von Lernerhypothesen über Sprache/n und Lernhabitus durchaus wichtig ist zu wissen, ob die SchülerInnen noch weitere Sprachen sprechen. Zum anderen bilden andere Sprachen hervorragende Anlässe zur Sprach- und Kommunikationsreflexion – und dieser Lernbereich ist immerhin Bestandteil sämtlicher Deutsch-Lehrpläne aller Schulformen und -stufen in NRW.⁴

Um dazu in der Lage zu sein, müssen LehrerInnen ein (reflektiv nutzbares) Wissen über Sprache und Sprachen haben. Viele sprachdidaktische Artikel halten sich allerdings gerade auf diesem Gebiet bedeckt, vielleicht wegen einer immer noch vorherrschenden „heimlichen“ Defizit-Orientierung, vielleicht weil das notwendige Wissen im Grundkurs Lin-

(1) Der Begriff von Paul Mecheril umfasst im o. g. Fall Personen, die zu mehreren natio-ethno-kulturellen Räumen gehören, aber ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland selbst haben. Sie oder ihre Vorfahren haben Migrationserfahrung oder ihnen wird aufgrund angenommener Migrationserfahrung eine Andersgruppenzugehörigkeit zugeschrieben (vgl. Mecheril 2000, 27f). Migrationsgezeichnet sind demnach z.B. türkisch-deutsche Personen vierter Generation in Deutschland, in Russland geborene Menschen mit deutschem Pass, schwarze Deutsche, BosnierInnen oder chinesische DiplomatInnenkinder.

(2) Siehe auch Schmitt (1998, 37) und Luchtenberg (1998, 139) sowie Wieland (1998, 259ff).

(3) Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit von Lehrerseite aus siehe Kroon und Sturm (1995, 61ff) sowie Oomen-Welke (1999, 18). Letztere schlägt auch eine schrittweise Didaktik für LehrerInnen zur Nutzung von in der Klasse vorhandenen Sprachen vor (19ff).

(4) Diese allgemeine Wertschätzung, aber wenig konkrete Füllung von Sprachbewusstheit führt zu einer Skepsis von LehrerInnen gegenüber Konzepten der Language Awareness, die zum einen auf fehlenden linguistischen Kenntnissen und einer damit einhergehenden Ablehnung von Grammatik und zum anderen auf der Notwendigkeit einer mit Kontrollverlust einhergehenden flexiblen Anwendung sprachreflektierender Aspekte beruht (vgl. Luchtenberg 1997).

guistik erworben worden sein müsste, also „kein Thema“ sein sollte. So bewegen wir uns auf der Sprachbegegnungsebene noch immer häufig auf der Ebene des Liedersingens und Spielens. Konkrete Unterrichtsvorschläge sind nach wie vor üblicherweise primarstufenbezogen.⁵ Auf dem Gebiet linguistischen Hintergrundwissens hingegen besteht ein Mangel – und den möchte ich mit diesem Artikel ein wenig beheben helfen: Ich möchte einen kleinen Ausschnitt linguistischen Wissens bereitstellen, mit dessen Hilfe LehrerInnen besser mit SchülerInnen über Sprachen kommunizieren können. Das folgende Beispiel stammt aus einem vierten Schuljahr. Es handelt sich um eine Integrationsklasse, in der keiner der Schüler Deutsch als Erstsprache spricht. Ich erachte dieses Beispiel über die Grundschule hinaus als für alle Altersstufen bedeutsam, da sich in einer ähnlichen Situation auch LehrerInnen der Sekundarstufe finden könnten.

An die ansatzweise Diskussion des Unterrichtsgesprächs (0.) lassen sich linguistische Überlegungen zweierlei Art knüpfen: Welches metasprachliche Wissen hat die Schülerin, bzw. wie ist es zugänglich (1.) und welches linguistische Wissen benötigt die Lehrerin, um die „richtigen“ Fragen stellen zu können (2.). Ein drittes Problem ist sicherlich der Einbezug der SchülerInnen, die die jeweilige lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der gerade interessierenden Sprache nicht besitzen. Dieses Problem ist zum Teil didaktisch zu lösen, zum Teil benötigt

die Lehrkraft auch dazu linguistisches Hintergrundwissen.

0. Das Unterrichtsgespräch: Wo ist das du?

Ein Mädchen (Mariella) hat „Bruder Jakob“ ins „Jugoslawische“ übersetzt. Die Lehrerin versucht, zur Freude aller Kinder, den entstandenen Text, den sie auf einem Zettel in der Hand hält, zu lesen und ihn dann zu übersetzen. Sie geht folgendermaßen vor: Nachdem sie zunächst nach der generellen Übersetzbarkeit fragt (*Was heißt das denn, das Gleiche wie in Deutsch?*), sucht sie das Verb: *Was heißt denn da schlafen – spavaš?* Beide Fragen werden von Mariella bestätigt. Dann tritt ein Problem auf⁶:

L: Und seljoš heißt

M: Ehm schläfst du

L: Nee das kann ja nicht sein, spavaš heißt doch schlafen

M: Ja

L: Seljoš ist du?

M: Nein. Ehm schläfst du noch, ob du noch schläfst

L: Još ist noch, oder was?

M: Ja

L: Aber sel/ach und sel ist dann du

M: verneint nonverbal

L: Ne, auch nicht?

L: Wo ist denn das du?

M: Noch heißt – bei uns ist das anders – noch heißt još

L: Mhmh – und was heißt das sel

M: Das ist ein Jott

L: Ach so jel, was heißt das?

M: Eh ob du noch schläfst

L: du

M: Ja

L: Ist das die Form des du

M: Nein

L: Auch nicht.

Eine direkte Übersetzbarkeit, wiewohl eingefordert, scheint nicht einlösbar zu sein, kann zumindest von Mariella nicht geleistet werden: Sie übersetzt, wenn sie selber formuliert, immer den gesamten Satz, mal als direkte, mal als indirekte Frage. Dies verwirrt die Lehrerin, die in diesem Fall ja vollkommen auf das sprachliche Wissen Mariellas angewiesen ist. Durch Finden der Einheit, die *noch* bedeutet, verkleinert sich der unerklärte Rest weiter. Das *du* jedoch bleibt nach wie vor unauffindbar.

L: Wo ist denn das du? Ist das in spavaš drin?

M: Nein

L: Auch nicht

S2: Gibt es kein du?

M: schüttelt den Kopf

L: Habt ihr kein du? Habt ihr kein ich du er sie es?

M: Doch

L: Doch. Wo ist das du?

M: Nee da in diesem Lied gibts das nicht

Die Lehrerin ändert nun ihre Fragestrategie; statt nach dem Wort *du* zu fragen, erkundigt sie sich nun danach, ob die Information der 2. Pers. Sg. im Verb stecke, auch dies wird von der Schülerin verneint.

Grundsätzlich existiere im Jugoslawischen das Pronomen, nicht jedoch in diesem Lied bzw. dieser Zeile. Tatsächlich trifft aber die Frage der Lehrerin ins Schwarze: Die 2. Ps. Sg. ist im Verb durch das Morphem *-š* (*spavaš*) kodiert. Mariella ist aber dieser Grad an metasprachlicher Abstraktion nicht ohne weiteres zugänglich und sie verneint die Frage, worauf die Lehrerin sich der grundsätzlichen Frage, ob diese Information überhaupt im Jugoslawischen ausgedrückt werde, zuwendet.

1. Problem 1: Systematisch reflektieren lernen

Mariellas Verhalten zeigt, dass sie in zweierlei Hinsicht mit einer exakten Wort-zu-Wort-Übersetzung Probleme hat: Zum einen ist sie nicht darauf orientiert, einzelnen Wörtern deutsche Übersetzungen zuzuordnen, sondern übersetzt immer den gesamten Satz. Zum anderen setzt sie das Morphem, das die 2. Ps. Sg. ausdrückt, nicht mit dem Pronomen *du* funktional gleich. Tatsächlich muss die Schülerin erst lernen, ihr sprachliches Gebrauchswissen zu reflektieren. Durch ihre lebensweltliche Zweisprachigkeit hat sie ein „handlungspraktisches Wissen über die eigene [...] und über die [...] zweite Sprache Deutsch“ (Redder 2000, 83) entwickelt. Trotz der durch Mehrsprachigkeit geförderten Sprachsensibilität (vgl. Oomen-Welke 1999, 17) muss die Schülerin die Fähigkeit, systematisch über Sprache nachzudenken, noch erwerben. Dazu benötigt sie Hilfestellungen.⁷ Aufgabe der Lehrerin ist es, Techniken zur Verfügung zu stellen, mit

deren Hilfe Mariella und die anderen SchülerInnen diese Reflexionsfähigkeit entwickeln können.

Das heißt: Durch ihre Fragen und durch die Gestaltung sprachreflektierender Sequenzen können LehrerInnen versuchen, zu sprachoperationalem Denken anzuregen. In diesem konkreten Fall besteht zum einen die Möglichkeit, zunächst durch Umformulierung der Frage Nachdenken anzuregen. Möglich wäre z. B.: Woher wissen wir, dass der Bruder Jakob angedreht wird und gemeint ist, dass es nicht heißt *schläft er noch* oder *schlafe ich noch*? Zum anderen kann sie selber Äußerungen hervorrufen, die einen aktiven Vergleich ermöglichen und so die Übersetzungs- und Reflexionsfähigkeit fördern: Wenn sie weiß, dass *spavaš* das Verb ist, kann sie nach der Formulierung des Satzes *isst du noch* fragen und so tatsächlich einen eventuellen Verbstamm herausfiltern. Die Übersetzung einer Frage wie *schläfst du schon* ermöglicht, eindeutig den Teil des Satzes herauszufinden, der noch bedeutet etc.: In Bezug auf die 2. Ps. Sg. wäre durch zu fragen, wie *ich schlafe noch*, wie *er schläft noch* etc. zu übersetzen ist (Paradigmatische Ersetzung).

Die reflektierten Formen sollten – nach Möglichkeit – konserviert werden, d. h. entweder schriftlich oder als Tonaufnahme wiederholbar allen Anwesenden zugänglich gemacht werden. Über ein sonst flüchtiges Wort nachdenken ist viel leichter, wenn man es verdinglicht vor sich hat: Stehen *spavam još* und *spavaš još* an der Tafel, so ist der Unterschied im Verb sichtbar und man kann in Ruhe vergleichen und sehen, was an den Ausdrücken jeweils gleich und was unterschiedlich ist. Dies vor Augen,

ist die Erkenntnis, dass die Information über die Person in dem Wortteil am Ende des Verbs steckt, nicht mehr sehr fern liegend.

Sprachvergleiche machen die Reflexion noch interessanter: Im Falle der Suche nach der Information der 2. Ps. Sg. wäre die Frage bei Rückgriff auf das Deutsche: Steckt dort die Personalinformation ausschließlich im Pronomen?

2. Problem 2: Linguistisches Hintergrundwissen nutzen

Grundsätzlich ist die Entwicklung einer sprachforschenden Haltung wichtig: Indem wir über Sprachen nachdenken, gelangen wir zu Erkenntnissen über Sprachen. Um die dazu befähigenden (offenen) Fragen stellen zu können, benötigt die Lehrerin linguistisches Hintergrundwissen, Wissen darüber, wie Sprachen funktionieren können.

In der o. g. Situation wäre das Folgende:

Information kann in ganzen Wörtern oder in Wortteilen (in gebundenen Morphemen) kodiert sein. Was in einigen Sprachen lexikalisch ausgedrückt wird, kann in anderen grammatisch kodiert sein.

Information kann einfach oder mehrfach kodiert sein.

So wird im Deutschen in einem Satz wie *Schläfst du noch?* Information über die **Person des Subjekts** sowohl durch die Personalpronomina als auch über die Flexion des Verbes gegeben. In vielen anderen Sprachen hingegen reicht die grammatische Markierung aus

(5) vgl. Berkemeier: Einführung zur Forumsrubrik, 1997, 103

(6) Zwecks besserer Übersichtlichkeit wird die untersuchte Sequenz in thematische Abschnitte unterteilt. Jede neue thematische Initiative wird durch eine Leerzeile abgegrenzt.

(7) Zu den unterschiedlichen Arten von Sprachbewusstsein, die Lehrerin und Schülerin entwickeln müssen, siehe Sharwood-Smith (1997, 31).

(Spanisch, Russisch, Swahili ...). Wenn in diesen Sprachen Pronomina eingesetzt werden, dann wird damit immer ein demonstrativer Akzent gesetzt.

Auch **Zeitbestimmungen** können grammatisch und/oder lexikalisch ausgedrückt werden. Wird im Deutschen Tempus obligatorisch grammatisch markiert, evtl. fakultativ kombiniert mit lexikalischen Zeitinformationen, so wird im beispielsweise in Krio⁸ ausschließlich durch das Wort *bin* ausgedrückt, dass etwas in der Vergangenheit stattgefunden hat.

Überraschend wird es, wenn Informationen, die im Deutschen selbstverständlich und ausschließlich lexikalisch ausgedrückt werden, in anderen Sprachen ausschließlich grammatisch ausgedrückt werden, so wird z. B. **Reziprozität** im Swahili durch das Verbsuffix *-na* ausgedrückt:

ku-penda-na: einander lieben.
Inf. – lieben – Reziprozität

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch das **Null-Morphem**: Hier wird im Satz eine bestimmte Information als gegeben angesehen, gerade weil sie nicht da steht: Wird zwischen drei verschiedenen Tempora unterschieden, so wird möglicherweise das Präsens durch die Abwesenheit eines Futur- oder Past-Morphems markiert. Die 3. Ps. Sg. ist ein weiterer üblicher Kandidat für das Null-Morphem.

In jeder Sprache kann fast alles ausgedrückt werden, Sprachen kodieren aber Informationen unterschiedlich „fein“. Auch diese Unterschiede sind sowohl auf der lexikalischen als auch auf der grammatischen Ebene zu finden. Ein inzwischen bekanntes Beispiel sind die vielen verschiedenen

Bezeichnungen für die Farbe Weiß im Grönländischen.

Auf der grammatischen Ebene sind solche Unterschiede für uns bedeutend verwirrender: So bestehen im Vergleich zum Deutschen im Swahili bedeutend differenziertere Möglichkeiten, Aspektunterschiede grammatisch auszudrücken. Die beiden Wörter

ni-ngali-kuwa

1. Ps. Sg. – Konditional II – sein
ni-na-lala...

1. Ps. Sg. – Definiter Punkt in der Betrachtzeit – schlafen
müssten übersetzt werden mit *ich wäre gerade dabei gewesen einzuschlafen* ...

Die Lehrerin hat nach dem Verb gefragt. Dies war prinzipiell ein geschickter Zug, denn: **Sprachen kodieren unterschiedlich viele Informationen im Verb. Wie viel Information im Verb kodiert ist, zeigt, um welche Art von Sprache es sich handelt.**

Im Deutschen gibt das flektierte Verb Auskunft über Person (Subjekt), Numerus, Tempus und Modus. Es gibt Sprachen, in denen enthält das Verb bedeutend weniger Information. Diese Informationen sind dann lexikalisch kodiert. Das Chinesische gehört zu diesen – isolierend genannten – Sprachen. Es gibt aber auch Sprachen, in denen enthält das Verb obligatorisch oder fakultativ viel mehr Information als im Deutschen. In diesen Sprachen können im Verb für unser Verständnis zum Teil ganz ungewöhnliche Informationen grammatisch kodiert sein, z. B. Potenzialität, Reflexivität, Reziprozität (s. o.), Statives, Objektgerichtetheit, Verursachung. Innerhalb des Wortes stehen die Morpheme an fester Stelle und ein Morphem kodiert

üblicherweise eine einzige bestimmte Information.

Zu diesen Sprachen – agglutinierend genannt – zählen beispielsweise Swahili, Finnisch, Ungarisch und Türkisch. Diese Information steht oft vor oder hinter dem Verbstamm und es handelt sich um Information, die im Deutschen lexikalisch kodiert wird (s. o.). Der Satz „Ich hätte dich nicht geliebt“ besteht im Swahili aus einem einzigen Wort; im Verb werden in diesem Fall also außer Tempus, Modus, Person und Numerus des Subjektes Person und Numerus des Objektes und die Negation markiert.

Deutsch hingegen ist eine flektierende Sprache: Insbesondere in Nomen und Verben wird grammatische Information kodiert, allerdings kann ein Morphem durchaus mehrere Informationen gleichzeitig enthalten und eine Laut- bzw. Buchstabenfolge kann an verschiedenen Stellen jeweils verschiedene Informationen ausdrücken. So zeigt das *-t* in *geht* nicht nur, dass es sich um ein Subjekt in der 3. Ps. Sg. handelt, sondern auch, dass das Geschehen im Indikativ Präsens anzusiedeln ist. Ein *-e* beim selben Verb kann, je nachdem, ob es an einen Präsens (*geh-*) oder an einen Präteritumstamm (*ging-*) angebunden ist, entweder zeigen, dass es sich um die 1. Ps. Sg. Ind. Präsens, um eine 1. oder 3. Person im Konjunktiv II oder gar um einen Imperativ im Singular handelt.

Sprachen haben (unmarkierte) Grundreihenfolgen, in denen Subjekte (S), flektierte Prädikatsteile (P) und Objekte (O) stehen. Im Deutschen ist diese Reihenfolge SPO, wie auch im Swahili, Russischen, Ungarischen. Im Quechua hingegen ist die Reihenfolge SOP (Der Mann den Hund schlägt) und

auch die Reihenfolge PSO ist möglich. In Nebensätzen können die Konstruktionen durchaus von der im Hauptsatz existenten abweichen. Die SOP-Nebensatz-Reihenfolge im Deutschen und dieselbe innerhalb des Verbes im Swahili geben Informationen über frühere oder zukünftige Stadien der Sprachen.

Je nachdem, ob Sprachen isolierend, flektierend (und wie stark flektierend) oder agglutinierend sind, kann die Informationsreihenfolge unterschiedlich frei gestaltet werden.

In isolierenden Sprachen stehen tendenziell nur verschiedene Wortstämme hintereinander. In diesen Sprachen gibt ausschließlich die Reihenfolge der Informationen im Satz Aufschluss über Thema und Rhema, oder darüber, wer etwas tut und mit wem etwas getan wird.

Je mehr Information im einzelnen Wort kodiert werden kann, desto freier kann die mögliche Stellung der Wörter gestaltet werden.

Diese wenigen Beispiele sollten illustrieren, dass die für linguistische Laien nahe liegende Annahme, Kategorien des Deutschen seien auf alle anderen Sprachen übertragbar, zu relativieren ist, und dass dementsprechend Fragen nach anderen Sprachen möglichst offen formuliert werden sollten. Zentrales Werkzeug der Sprachreflexion sind die grammatischen Operationen.

Die Theorien der SchülerInnen über ihre Sprachen sind ein weiterer zentraler Zugriffspunkt. Dass nicht alles, was SchülerInnen über ihre zweiten oder ersten Sprachen erzählen können, immer den jeweiligen Standardgrammatiken – soweit existent – entspricht,

ist dabei vollkommen unerheblich: Jegliche Grammatik ist immer ein Versuch, eine Sprache zu beschreiben. Auch Versuche von SchülerInnen sind notwendig und hilfreich, um kontrastive Sprachbetrachtung und Sprachbeschreibung zu üben, und damit nicht nur metasprachliche Kompetenz zu verbessern, sondern auch etwas darüber zu erfahren, wie Sprachen Welt unterschiedlich rekonstruieren.

Genau dieses wäre ein Ansatzpunkt zur Entwicklung eines funktional-pragmatischen mutter-, fremd- und zweitsprachlichen Sprachunterrichtes (vgl. Redder 2000, 83): Welche Funktionen haben in einer Sprache bestimmte sprachliche Mittel, (wie) werden diese Funktionen in einer anderen Sprache ausgedrückt und ist das dann das Gleiche oder ergeben sich Gewichtungsverschiebungen?

Dazu ist auch bei vielen LehrerInnen ein Lernprozess erforderlich⁹: und zwar aufgrund ihres linguistischen Wissens die richtigen Fragen zu stellen und aufgrund der Beherrschung des linguistischen Handwerkszeugs der linguistischen Ersetzung Reflexionen anzuleiten, um mit der Klasse Thesen über Sprache/n und Sprachgebrauchsweisen zu entwickeln. ■

Literatur:

- Berkemeier, Anne (1997): Mehrsprachigkeit: Ein hinreichend berücksichtigter Bereich im Deutschunterricht?. In: Der Deutschunterricht, 1/1997, 102–105.
Gottschall, Arnulf (1995): Die wichtigsten Techniken der Moderationsmethode. In: Pädagogik 6/95, 9–13.
Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (1995): Ethnische Diversität und Homogenisierung im Unterricht. In: Linke (1995), 61–93.
Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hg.) (1998): Pfade durch Babylon.

Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg i. Br.: Filibach.

Language Awareness (1997). Themenheft der Zeitschrift: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Jg. 26. Koordiniert von Willis J. Edmondson und Juliane House.

Linke, Angelika; Oomen-Welke, Ingelore (1995): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Filibach.

Luchtenberg, Siegrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-) Unterricht. In: Kuhs (1998), 137–156.
Luchtenberg, Siegrid (1997): Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. In: Language Awareness, 111–126.

Mecheril, Paul (2000): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Unveröff. Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.

Oomen-Welke, Ingelore (1999): Basisartikel „Sprachen in der Klasse“ (14–23). In: Praxis Deutsch 157.

Redder, Angelika (2000): Fremde Reflexionen über Sprache. In: Der Deutschunterricht, 2/2000, 83–89.

Schader, Basil (1998): Struktur eines paradigmatischen und der syntagmatischen Ersetzung Reflexionen anzuleiten. In: Kuhs (1998), 181–195.

Schmitt, Guido (1998): Vorschläge für eine sprachvielfältige moderne europäische Schule. In: Kuhs (1998), 37–48.

Sharwood-Smith, Michael (1997): „Consciousness-raising“ meets „Language-Awareness“. In: Language Awareness, 24–32.

Sprachen in der Klasse (1999). Themenheft der Zeitschrift „Praxis Deutsch“, Jg. 26, 157.

Wieland, Regina (1998): Grammatikunterricht in mehrsprachigen Klassen: Sprachliche Formen und Funktionen entdecken und vergleichen. In: Kuhs (1998), 259–278.

(8) Sprache in Sierra Leone.

(9) Vgl. auch Linke/Oomen-Welke 1995, 292–297: Den SchülerInnen etwas zutrauen.