



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Auszüge aus: Schlussbericht zum Projekt
Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

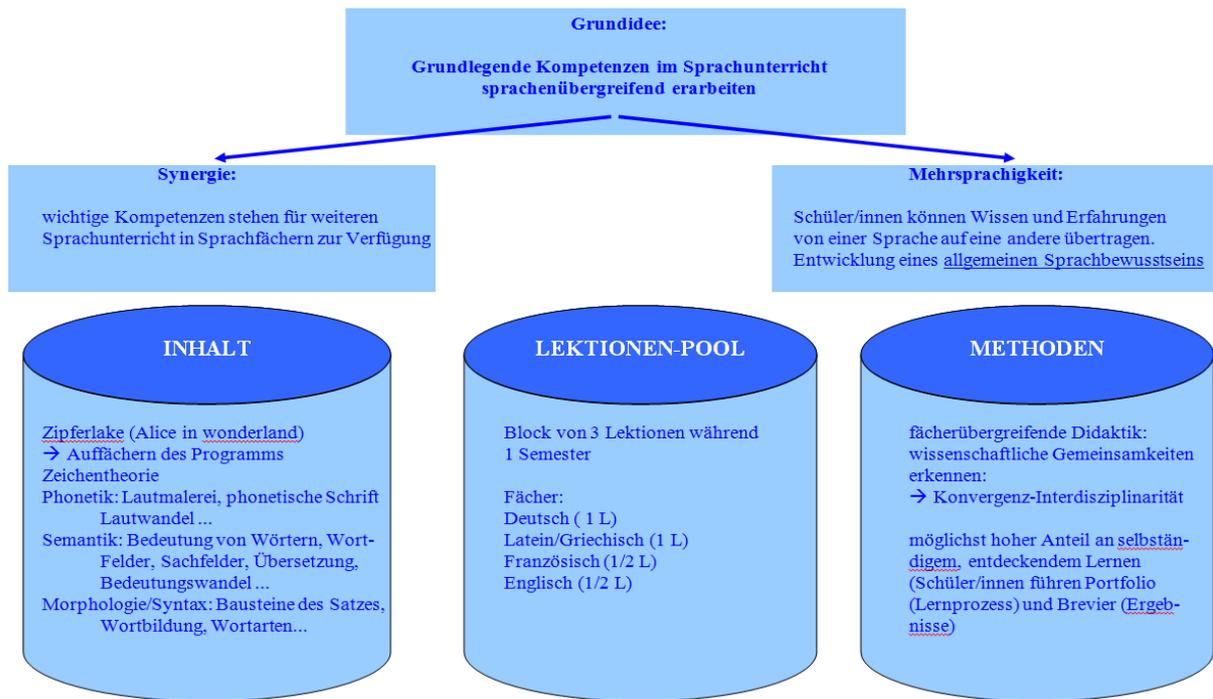
Oktober 2013

Prof. Dr. habil. Giuseppe Manno

Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen

Pädagogische Hochschule FHNW

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal



1.2 Lernziele

Für den „fächerübergreifenden Sprachunterricht“ wurden folgende Lernziele formuliert:

Ziele: Metakognitive Strategien:¹

Die Schüler/innen können ihr sprachliches Bewusstsein kontrollieren und ihren Lernprozess koordinieren

Ziele: Interlinguistische Strategien

Die Schüler/innen können die Erkenntnisse aus dem Vergleich der beteiligten Sprachen auf das Verstehen anderer Sprachen aus dem Kreis der indoeuropäischen Sprachen übertragen (z.B. Spanisch, Portugiesisch)

Insbesondere: Wortarten, Tempora (Aspekte), Präfixe, Suffixe

Ziele: Affektive Strategien

Die Schüler/innen werten das Transferieren von Wissen und Strategien zwischen den beteiligten Sprachen als Gewinn und Beitrag zum Abbau von Ängsten und Blockaden gegenüber Defiziten in ihren Sprachkenntnissen.

Kompensatorische Strategien:

Die Schüler/innen wissen, wie sie Defizite in der Sprachrezeption und -produktion in einer Sprache mit ihrem Sprachwissen überbrücken können.

¹¹ Diese Kategorien stammen aus der Klassifikation der Lernstrategien von Oxford (1990, 2011). Es wird zwischen *direkten* und *indirekten Strategien* unterschieden. *Direkte Strategien* (Gedächtnisstrategien, kognitive und kompensatorische Strategien) ziehen die Zielsprache direkt in den Verarbeitungsprozess mit ein. *Indirekte Strategien* (metakognitive, affektive Strategien und soziale Strategien) unterstützen und regeln das Sprachlernen ohne direktes Einbeziehen der Zielsprache (Oxford 1990: 135).

Ziele: deklarative sprachenübergreifende Ziele sowie Kompetenzen

Semiotik

Die Schüler/innen

- kennen die Zeichenfunktion der Sprache
- können arbiträre - konventionelle und ikonische Zeichen unterscheiden
- kennen die Bedeutung der Begriffe ‚Morphologie, Syntax, Semantik und Phonetik‘
- kennen die drei Dimensionen des semiotischen Dreiecks

Phonetik:

Die Schüler/innen

- können ein geschriebenes Sprachzeichen in seiner sprachspezifischen klanglichen Realisierung erkennen und in der phonetischen Schrift festhalten
- wissen um die sprachspezifischen Eigenheiten der beteiligten Sprachen im Bereich Intonation und Rhythmus

Morphologie/Syntax

Die Schüler/innen

- kennen die wichtigsten 8 Wortarten in den beteiligten Sprachen; insbesondere Verb, Substantiv/Nomen, Adjektiv, Adverb, Präposition, Pronomen, Konjunktion (beordnend und unterordnend)
- kennen die entsprechenden Begriffe für Wortarten in den beteiligten Sprachen
- können synthetische und analytische Bildungsformen von Tempora in den beteiligten Sprachen unterscheiden
- kennen die unterschiedlichen Tempora sowie die Aspekte der Tempora der Vergangenheit in den beteiligten Sprachen und können sie in der Sprachproduktion richtig anwenden
- können die synthetische und analytische Bildung der Steigerungsformen unterscheiden und können sie in den beteiligten Sprachen richtig anwenden

Semantik

Die Schüler/innen

- kennen Metapher und Metonymie, Bedeutungserweiterung, -verengung, Meliorisierung und Pejorierung als Prinzipien des Bedeutungswandels und können diese Kenntnisse auf das Bedeutungsspektrum von Wörtern in den beteiligten Sprachen anwenden (vgl. Wirth/Seidl/Utzinger 2006)
- können Erbwörter, Lehnwörter, Fremdwörter und Neologismen in den beteiligten Sprachen unterscheiden (Sprachgeschichte)
- können die Begriffe Wortfeld, Sachfeld und Wortfamilie unterscheiden
- kennen die Bedeutung der wichtigsten Prä- und Suffixe und ihre lautliche Entwicklung in den beteiligten Sprachen

Ziele: sprachübergreifende Kompetenzen

Die Schüler/innen

- können Ausspracheregeln in der Sprachproduktion anwenden

Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal

- können die Intonation und den Sprachrhythmus der beteiligten Sprachen richtig anwenden
- können die analytische und synthetische Bildung der Steigerungsformen richtig anwenden
- können Wortfelder sprachübergreifend vergleichen und Rückschlüsse auf die Eigenheiten der Sprachkulturen ziehen
- können die Konzepte Wortfeld, Sachfeld und Wortfamilien als Strategien für den Wortschatzerwerb verwenden (vgl. Wirth/Seidl/Uttinger 2006)
- können mit ihrem Wissen, das sie in anderen ihnen bekannten Sprachen besitzen, die Bedeutung ihnen unbekannter Wörter erschliessen (cf. Ender 2007)

Ziele: Deklarative und prozedurale sprachspezifische Ziele sowie Kompetenzen

1. alle beteiligten Sprachen

Die Schüler/innen

- können die Zeitformen korrekt bilden und in der Sprachproduktion anwenden
- können Adverbien hinsichtlich Bildung und Stellung in den beteiligten Sprachen richtig in der Sprachproduktion anwenden
- können in der Sprachproduktion Intonation und Sprachrhythmus richtig verwenden

2. Deutsch:

Die Schüler/innen

- kennen die wichtigsten Merkmale der hochdeutschen Aussprache

3. Latein:

Die Schüler/innen

- kennen die Quellen unserer Kenntnisse über die Aussprache des Lateins im 1. Jh. vor und nach Christus
- wissen, dass unsere Schulaussprache vom Humanismus beeinflusst ist und nicht der historischen Aussprache der Römer im 1. und 2. Jh. vor und nach Christus entspricht
- wissen, dass sich das gesprochene Latein regional selbständig entwickelt hat; dass das Ende dieser Entwicklungen die Herausbildung der romanischen Sprachen bildet (vgl. Mader ⁴2008, Schlösser ²2005, Solodow 2010).

1.3 Programmübersicht

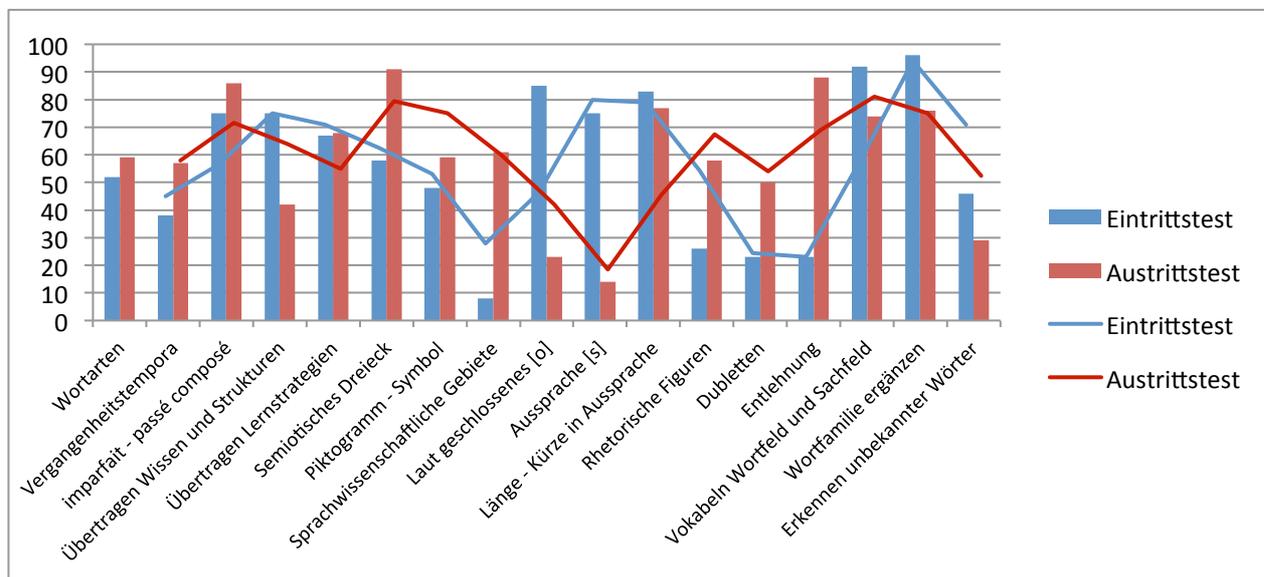
21. Jan.	Einführung, Einführungstest
28. Jan.	Semiotik: Lewis Carroll: <i>Through the Looking glass</i> : Zipferlake; Eco: <i>Der Name der Rose</i> : Universalienfrage; Lehrgang Semiotik
4. Feb.	Semiotik: Lehrgang Semiotik; Semasiologie, Onomasiologie; Universalienfrage, Wortfeld ‚Frau‘; Wortfelder sprachübergreifend.
	Ferien
25. Feb.	Semiotik: P. Bichsel: <i>Ein Tisch ist ein Tisch</i> . Lehrgang Semiotik. Polysemie, Homonymie, Metapher, Metonymie.
4. März	Test Phonetik: Wortgrenzen und Aussprache, Laute und ihre Verschriftlichung, phonetische Schrift.
11. März	Phonetik: sprachspezifische Laute in D, CH-D, F, E.
18. März	Phonetik: Rückgabe des Tests; phonetische Schrift, Intonation in D, F, E anhand von <i>Nursery Rhymes</i> und französischen Gedichten und Chansons.
Osterferien	
8. April	Phonetik: Sprachmelodien in D, F, E anhand von Meteo-Sendungen. Semantik: Wortfeld ‚Frau‘ diachron; Prinzipien der Bedeutungsentwicklung.
15. April	Semantik: Prinzipien der Bedeutungsentwicklung; Wortgeschichte ‚Libelle‘; Sprachgeschichte: Gruppenarbeiten zu (1) pompejanischen Graffiti, (2) Sprachentwicklung anhand von <i>Glossaren</i> , (3) <i>Strassburger Eide</i> , (4) Latein und Englisch, (5) Latein und Deutsch, (6) christliches Latein, (7) Einfluss des Griechischen auf die modernen Sprachen. Präsentation der Ergebnisse der ersten Gruppen. Stoffabgrenzung für das 2. Examen.
Akzentwoche	
29. April	Semantik: Präsentation der Gruppenarbeiten. Sprachgeschichte: Übersicht über die indoeuropäischen Sprachen; Wortkategorien: Erbörter, Lehnwörter, Fremdwörter, Neologismen (Jugendwörter); Brockhaus: erfundene Wörter
6. Mai	Test Morphologie: selbständige Aufgaben zu lateinischen bzw. griechischen Suffixen und Präfixen.
13. Mai	Morphologie: selbständige Aufgaben zu lateinischen bzw. griechischen Suffixen und Präfixen. Syntax: Adverbien in D, F, E.
20. Mai	Pfingsten
27. Mai	Syntax: Adverbien in D, F, E; dreisprachiger Dialog mit möglichst vielen Adverbien.
3. Juni	Examen
10. Juni	Besprechung des Examins Syntax: Einführung in die Tempus-Aspekte mit dem Märchen <i>Rotkäppchen</i> Entwicklung von Ideen für eine Ausstellung zu diesem Thema
17. Juni	Vertiefung des Vergleiches der Tempora in den Sprachen D, F, E, Gr, L, CH-D Feedbackfragebogen
24. Juni	Erstellen der Ausstellung <i>Tempusaspekte in verschiedenen Sprachen</i> Austrittstest Besprechung des Feedbackfragebogens

Tab. 1: Programmübersicht

5. Fazit und Empfehlungen

5.1. Fazit

Der vorliegende Bericht soll über die Wirksamkeit des sprachenübergreifenden Sprachunterrichts Auskunft erteilen. Versuchen wir, die Resultate der verschiedenen Testaufgaben kurz zusammenzufassen:



Tab. 42: Zusammenfassender Vergleich Eintritts- und Austrittstest in %

Trotz eindeutigen Fortschritten auf den meisten Gebieten (Semiotik, Symbol, Metapher, Identifikation der sprachwissenschaftlichen Gebiete, Dubletten, Fremdwörter/Lehnwörter, Neologismus usw.) stellt man in gewissen Bereichen keine nennenswerten bzw. signifikanten Fortschritte (Wortarterkennung, aspektuelle Unterschiede der Vergangenheitstempora, Sachfeld Griechisch) fest, da in vielen Fällen bereits der Eintrittstest auf hohem Niveau war. In einigen Bereichen beobachtet man sogar leichte Rückschritte (Aussprache Länge/Kürze, Verhältnis Phonem/Graphem, Piktogramme, Wortfeld, Erschliessen von unbekanntem Wörtern), wobei diese mit wenigen Ausnahmen (Aussprache [s], Sachfeld Latein, Wortfamilie Lateinisch/Griechisch) nicht signifikant sind.²

Schliesslich zeigen die Einschätzungen hinsichtlich der deklarativen und prozeduralen Transfers kein einheitliches Bild: Einerseits nimmt die Bereitschaft der Schüler/innen, Lernstrategien auf andere Sprachen zu übertragen ein wenig zu. Andererseits wird das Übertragen von Wissen und Strukturen auf weitere Sprachen am Schluss als ein wenig problematischer eingeschätzt als vor dem Projekt.

Kann man dieses uneinheitliche und teilweise unerwartete Bild anhand der Ergebnisse der 2 summativen Tests nuancieren? Die Klasse zeigte in beiden summativen Tests überdurchschnittliche Leistungen: Im Kurzttest vom 1.2.2013 betrug der Notendurchschnitt 5; nur 3 Schüler/innen von 24 waren mit 3.5 ungenügend. Die Schüler/innen haben 81.6% der Aufgaben richtig gelöst.

² Beim nicht signifikanten Unterschied in der Beziehung zwischen Phonem und Graphem [o] haben wir gesehen, dass die Frage im Austrittstest anspruchsvoller war. Was den signifikanten Unterschied zwischen der stimmhaften/stimmlosen Aussprache von [s/z] anbelangt, war im Austritt grösserer Abstraktionsgrad gefragt.

Der Test behandelte Fragen zur Semiotik: begriffliche Unterscheidung von ‚Ikone‘ und ‚Symbol‘, Arbitrarität und Konvention von sprachlichen Zeichen, Inhalte von wissenschaftlichen Gebieten wie Semiotik, Semantik, Morphologie, Erkennen von Metaphern und Metonymien, Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit.

Das 2. Examen war umfangreicher und aufgrund der selbständigen Gruppen-Arbeiten individualisiert. Die Leistungen waren mit 5.1 überdurchschnittlich gut. Mit 4.1 war die tiefste Note noch immer genügend. Die Klasse erreichte durchschnittlich 82% der Punkte. Statt der 69 Punkte wurden nur 64 Punkte als Maximum gezählt; die 5 Punkte entsprachen den Fragen zur Sprachgeschichte, welche die Schüler/innen nicht in ihrer eigenen Gruppe behandelt hatten. Bei diesen Fragen haben sie am schlechtesten abgeschnitten, weil sie aus den Gruppenpräsentationen zu wenig eigene Notizen hatten. Daraus können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

-Bei notenrelevanten Tests ist die Leistungsbereitschaft der Schüler/innen sehr hoch; beim Austrittstest war die Leistungsbereitschaft klein; dieser Effekt wurde noch verstärkt, dass er in der letzten Stunde der letzten Woche vor den Ferien geschrieben wurde. Die verbreitete negative Einstellung zum sprachenübergreifenden Unterricht wird die Achtlosigkeit der Schüler/innen beim Lösen der Aufgaben des Austrittstests noch erhöht haben.

-Die guten Leistungen in den notenrelevanten Tests entsprechen der durch die Lehrpersonen wahrgenommenen von Interesse geleiteten Beteiligung der Schüler/innen am Unterricht bis zum Schluss des Projektes. Die Diskrepanz zu den Leistungen im Austrittstest ist offensichtlich, was die Aussagekraft des Vergleiches Eintritts-Austrittstest etwas relativiert. Die Klasse hat beide Tests als etwas Fremdes wahrgenommen und entsprechend wenig Engagement in die Lösung gesteckt.

Auch die qualitativen Äusserungen der Schüler/innen zum Verlauf des sprachenübergreifenden Unterrichts (vgl. Kap. 4.2) erlauben uns, die vorliegenden Testresultate im Hinblick auf die Schlussfolgerungen zu nuancieren. Am Anfang waren die Erwartungen an den sprachenübergreifenden Unterrichtsblock mehrheitlich positiv. Nur 3 Schüler/innen hatten negative Erwartungen an den Kurs. Man stellte eine eher positive Einstellung und „konstruktive“ Erwartungen bei ihnen fest. Am Schluss hört man hingegen kritische Stimmen unter den Schüler/innen, wobei nur wenige wirklich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Projekt geäussert haben. Einige der negativen Begründungen scheinen ausserdem nicht fundiert zu sein. Man muss jedoch zur Kenntnis nehmen, dass die anfängliche Euphorie bei mehreren Schüler/innen verflogen ist.

Gemäss den Dozierenden hat diese Ernüchterung zwei Dimensionen: Der missglückte 1. Test vom 1.2.2013. Da herrschte zu wenig Transparenz und die Verteilung der Noten war zu wenig durchdacht. Dies führte zu einer emotionsgeladenen Diskussion zwischen SchülerInnen und Lehrern bei der Rückgabe des Examens. Einige Schüler/innen erlebten das Fach als mögliche Bedrohung für ihre Promotion; durch Solidarisierung verbreitete sich eine skeptische Stimmung gegenüber dem Projekt in der Klasse, welche im Unterricht selbst nie zum Ausdruck kam. Schliesslich hatten sich die Schüler/innen mehr praktischen Nutzen für ihren Sprachlernprozess erhofft. Da der Unterricht eher analytisch ausgerichtet war und gewisse sprachenübergreifende Erkenntnisse und Kompetenzen nur mittel- bis langfristig wirklich zum Tragen kommen, konnten die Schüler/innen zu wenig Nutzen darin erkennen.

5.2 Empfehlungen

Als erstes muss betont werden, dass der Gutachter klar der Meinung ist, dass dieses Projekt fortgesetzt bzw. in die Strukturen des neuen vierjährigen Gymnasiums integriert werden sollte, weil das Innovationspotential der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. des sprachenübergreifenden Unterrichts als Form des fächerübergreifenden Unterrichts unbestritten ist. Die beteiligten Akteure haben mit grosser Sachkenntnis und mit viel Herzblut das Projekt in Angriff genommen und realisiert. Für die Schüler/innen waren die Lektionen, in denen vergleichbare Phänomene in verschiedenen Sprachen betrachtet wurden, wertvolle, wenngleich herausfordernde, Lernerfahrungen. Es wird dabei wertvolle Pionierarbeit in der Schulentwicklung geleistet, denn seit dem MAR (1995) wird eine interdisziplinäre Verknüpfung schulischer Inhalte an den Schweizer Mittelschulen von der EDK gefordert (vgl. Eyer 2012: 95).

Es bedarf jedoch einiger Anpassungen auf den verschiedenen Ebenen, um den sprachenübergreifenden Block interessanter und adressatengerechter zu gestalten. Folgende nuancierte Meinung einer Schüler/in bringt es vielleicht auf den Punkt: „nicht schlechte Umsetzung, aber noch ausbaufähig“. Mögliche Massnahmen zur Verbesserung bzw. Weiterentwicklung des Unterrichtsblocks sind:

-Anpassungen organisatorischer Art: Am Anfang sollten die Ziele und Modalitäten des Unterrichts sowie die Kriterien für die Bewertung den Schüler/innen transparenter kommuniziert werden.

-Geschlosseneres Auftreten und systematische Absprachen der Dozierenden vor der Durchführung. Dies gilt besonders, wenn mit jüngeren Lernenden gearbeitet wird, die wenig Verständnis für offenen Meinungs austausch zwischen Dozierenden haben. Diese Auflage sollte einerseits dank den ersten Erfahrungen beim nächsten Durchgang problemlos erfüllt werden. Andererseits müsste die aufwändige gemeinsame Planung finanziell honoriert werden.

-Anpassungen inhaltlicher und konzeptioneller Art: Gewisse Themen, die sich nicht bewährt haben (vgl. 4.2), müssten entweder didaktisch überarbeitet oder durch andere ersetzt werden oder sogar ersatzlos gestrichen werden.

-Wechsel der Zielstufe erwägen. Gewisse Schüler/innen vertreten die Ansicht, dass der „Sprachvergleich nicht zum Gymnasialstoff gehört“ und einige Themen haben sie tatsächlich vor etliche Probleme gestellt. Diese Feststellung zeigt meines Erachtens, dass nicht nur eine Anpassung der behandelten Themen, sondern ein Wechsel der Zielstufe in Erwägung zu ziehen ist. Auch die ausgeprägte *Notenbezogenheit* junger SchülerInnen, die anlässlich der ersten Prüfung klar zum Ausdruck kam, würde für eine Verlegung auf höhere Stufen sprechen.

-Konzentration auf 2 Lektionen. Man könnte durch eine mögliche Reduktion der Themen den sprachenübergreifenden Block auf 2 Lektionen konzentrieren (unabhängig von der Stufe). Somit könnte man sowohl den Aufwand für die beteiligten Dozierenden als auch die Kosten in Grenzen halten.

-Betonung der interlingualen Gemeinsamkeiten. Die Abnahme der Zustimmung auf der deklarativen Ebene legt nahe, dass der Fokus auf die Gemeinsamkeiten zu wenig ausgeprägt war und/oder von den Schüler/innen zu wenig wahrgenommen wurde. Man müsste auch in einer vergleichend-kontrastiven Perspektive die interlingualen Gemeinsamkeiten stärker betonen.

-Unterricht praktischer gestalten. Die Schüler/innen haben sich mehr praktischen Nutzen für ihren Sprachlernprozess erhofft. Die Stagnation beim Erschliessen von unbekanntem Wörtern zeigt auch, dass im Unterricht mehrheitlich auf der Metaebene gearbeitet wurde. Man müsste

deshalb den Unterricht praktischer gestalten: weniger „dozieren“ und dafür mehr die Schüler/innen über autonomes Arbeiten ausprobieren, entdecken und üben lassen.

-*Umgang mit den Prüfungen.* Die Beurteilung beinhaltete zwei Prüfungen die zu einer Note führten, welche in den beteiligten Fächern zu den fachbezogenen Noten gezählt wurde. Um die Verbindung zu den einzelnen Fächern innerhalb des sprachenübergreifenden Unterrichtsblocks zu stärken, könnten die Prüfungen im jeweiligen Fach durchgeführt werden (eventuell als Teil der fachbezogenen Prüfungen).³

-*Unterrichtssprachen.* Es wird auch kritisiert, dass der Kurs „zu deutschlastig war und mehr Verbindungen zu Französisch und Englisch gewünscht waren“. Offenbar wurde den Schüler/innen nicht bewusst, dass Deutsch als sprachenunabhängige Metasprache verwendet wurde. Man müsste die Notwendigkeit des Einsatzes der Schulsprache verständlicher machen. Als Alternative müssten die Zielsprachen vermehrt Verwendung finden, dort wo man es den Schüler/innen zumuten kann.

Die „selbstkritischen“ Erkenntnisse der Dozierenden am Ende des Projekts, die grösstenteils die Resultate der Tests sowie die Kritikpunkte der Lernenden widerspiegeln, stimmen zuversichtlich. Teile dieser Empfehlungen entsprechen ausserdem aus der Sicht der Dozierenden den möglichen Änderungen bei einer Wiederholung des Projekts (vgl. Kap. 4.3, Frage 10). Diese ausgezeichnete Ausgangslage stellt die Basis für die erfolgreiche Umsetzung der nötigen Massnahmen zur Weiterentwicklung dieses sprachenübergreifenden Blocks dar.

6. Bibliographie

- Berthele, R./Lambelet, A. (2009): „Approche empirique de l’intercompréhension: répertoires, processus et résultats“, *LIDIL 39, Altérité et formation des enseignants*, 151-162.
- Caviola, H. (2012): „Modelle der Fächervernetzung und ihre Lernziele: Wie Fächer miteinander ins Gespräch kommen“, in: *TriOS 2/2012*, 5-76.
- Caviola, H./Kyburz-Graber, R./Locher, S. (2011): *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: ein Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: Hep.
- EDK (1995): *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)*: Bern: EDK.
- Egli Cuenat, M./Manno, G. (2012): „Die Reform des Fremdsprachencurriculums in der schweizerischen Volksschule aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit: Ein Vergleich zweier Bildungsregionen“, in: Egger, G./Lechner, C. (Hg.): *Primary CLIL Around Europe. Learning Through Two Languages in Primary Education*. Marburg: Verlag Tectum, 21-41.
- Ender, A. (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Escudé, P./Janin, P. (2010): *Le point sur l’intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

³ Eine andere Option könnte darin bestehen, dass ein neues sprachenübergreifendes Gefäss entsteht, „das nicht für alle Sprachfächer notenrelevant ist“ (Schüler/in). Diese interessante Option ist jedoch aus verschiedenen Gründen schwer umzusetzen.

- Eyer, M. (2012): „Interdisziplinarität in der Lehrerbildung der Sekundarstufe II in der Schweiz“, *TriOS 2/2012*, 95-102.
- Hutterli, S./Stotz, D./Zappatore, D. (2008): *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Klein, H./Stegmann, T. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Lehrplan *Passepartout* , <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html>. (10.10.2013)
- Mader, M. (2008): *Lateinische Wortkunde für Alt und Neusprachler, der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manno, G. (2011): „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Gymnasialstufe“, *Gymnasium Helveticum* 3/11, 6-10 (ital. Übersetzung: p. 10-11 ; franz. Übersetzung: p. 12-13)
- Meissner, F.-J. (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Tanzmeister, R. (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens Verlag, 63-93.
- Mertens, J. (2009): „Geteiltes Wissen - doppelter Erfolg!? Grammatik sprachenübergreifend lehren und lernen“, *Französisch heute 2/2009*, 60-68.
- Müller, M. (2012): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, *TriOS 2/2012*, 59-72.
- Müller, M./Manno, G. (2010): „Inter linguas: Die Rolle von Latein innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, *Schulblatt Aargau/Solothurn 16/2010*, 48.
- Müller, M./Manno, G. (2013): „Sprachen lernen – über die Grenzen hinaus“, *Schulblatt Aargau / Solothurn 14/2013*, 37.
- Nieweler, A. (2001): „Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 49/2001, 4-12.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.
- Schlösser, R. (2005): *Die romanischen Sprachen*. München: Verlag C.H. Beck.
- Solodow, J.B. (2010): *Latin Alive. The Survival of Latin in English and the Romance Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiater, W. (Hg. 2006): *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Wirth, T./Seidl, Ch./Utzinger, Ch. (2006): *Sprache und Allgemeinbildung*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.