

# Förderung der Mehrsprachigkeit im Tertiärsprachenunterricht – interlingualer DaF-Unterricht in Tschechien und Polen

In dem Beitrag wird das Thema Deutsch als Fremdsprache (DaF) behandelt, indem Deutsch im Kontext der anderen, den Lernenden schon bekannten Sprachen, beobachtet wird. Dabei handelt es sich um die positiven Effekte der Vorkenntnisse sowie der Vorerfahrungen beim Erlernen von Folgesprachen, d. h. des sprach- und sprachlernbezogenen Transfers in der Konstellation „Deutsch nach Englisch“, da das Englische heutzutage zumeist die erste Fremdsprache in der Schule ist. Die Idee besteht darin, den mehrsprachigen Kontext Mitteleuropas bewusst zu machen und gezielt zur didaktischen Unterstützung im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Nach einer Einführung und einer Übersicht über die bisherigen Kenntnisse zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wird im Ausblick auf die Nutzung der Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung der didaktischen Theorie in der Lern- und Lehrpraxis eingegangen.

**Schlüsselwörter:** Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tertiärsprachenunterricht, Deutsch nach Englisch

## **Developing of the Multilingualism in the Tertiary Language Learning – German as a Foreign Language in Czech Republic and Poland**

The aim of this article is to deal with the topic of German as a foreign language by considering German in the context of the other languages already known to the learners. It is about the positive effects of prior knowledge as well as prior experience in learning subsequent languages, i.e. about language and language learning transfer in the constellation “German after English”, because English is mostly the first foreign language in school today. The goal is to raise awareness of the multilingual context of Central Europe and to use it specifically for didactic support of foreign language teaching. After an introduction and an overview of the knowledge on language learning and the didactics of multilingualism the outlook deals with the use of the research results considering the didactic theory in learning and teaching practice.

**Keywords:** Didactics of Multilingualism, Tertiary Language Learning and Teaching, English after German

**Author:** Jacek Gryczka, University of Gdańsk, Wita Stwosza 51, 80-312 Gdańsk, Poland, e-mail: jacek.gryczka@phdstud.ug.edu.pl

**Received:** 14.2.2023

**Accepted:** 7.6.2023

## **1. Vorbemerkungen**

Fremdsprachenkenntnisse gehören heutzutage zu den Schlüsselkompetenzen der Menschen. Von einer höchst relevanten Rolle der Sprachenbildung zeugt nicht zuletzt die einheitliche Sprachenpolitik Europas, die auf die Mehrsprachigkeitsförderung sowie Entwicklung sowohl kommunikativer als auch interkultureller Kompetenzen

abzielt. Solche Prozesse wie Internationalisierung des Arbeitsmarkts, Multikulturalismus oder wachsende Digitalisierung tragen dazu bei, dass sich die dominante Stellung des Englischen immer tiefer etabliert. Da Englisch nach wie vor den Status der *Lingua franca* innehat, könnte man den Eindruck bekommen, dass alle anderen Sprachen im Schatten des Englischen stehen. In dem Beitrag wird auf die potentiellen Vorteile sprachlicher Vorkenntnisse eingegangen, die beim Erlernen weiterer Fremdsprache(n) zu positiven Lerneffekten führen können. Unter besonderer Berücksichtigung von Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird ebenso ein Versuch unternommen, auf die bedeutende Rolle des Transfers beim Fremdsprachenlernen in der Konstellation „Deutsch nach Englisch“ (DaFnE) aufmerksam zu machen.

## 2. Deutsch als Fremdsprache in Tschechien und Polen

Europaweit stellt das Erlernen von mehr als einer Fremdsprache eines der primären Bildungsziele dar. Deutsch und Französisch gehören zu den nach dem Englischen am häufigsten in der EU gelehrt Fremdsprachen (vgl. Eurostat 2016/23: 3, Europäische Union 2018: 20). Nicht nur in allen Nachbarländern Deutschlands, sondern auch in ganz Europa erfreut sich Deutsch weiterhin großer Beliebtheit, auch wenn im Laufe der Zeit die Zahl der Lernenden variiert<sup>1</sup>. 73 % der 15,5 Mio. Deutschlernenden weltweit bilden gerade Europäer (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 9). Wie sieht die Situation diesbezüglich in Tschechien und Polen aus?

Sowohl im tschechischen als auch im polnischen Bildungssystem lässt sich heutzutage auf den ersten Blick ein Aufwärtstrend bezüglich der Mehrsprachigkeitsförderung beobachten, was vor allem auf die Postulate des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zurückgeht. Seit 2009 gilt nämlich das Erlernen einer zweiten Fremdsprache für polnische Schüler<sup>2</sup> nach der sechsten Klasse der Grundschule als Pflicht<sup>3</sup>. Auch in tschechischen Grundschulen ist seit 2013 der L3-Unterricht<sup>4</sup> für Lernende im ähnlichen Alter, d. h. spätestens ab der achten Klasse, obligatorisch. Daraus könnte man schlussfolgern, dass sich diese Regelungen auf die Zahl der Deutschlerner förderlich auswirken, denn Deutsch gilt in Polen und in Tschechien als die am häufigsten gelernte zweite Fremdsprache (vgl. Eurostat 2016/23: 2).

<sup>1</sup> Damit werden alle Nachbarländer Deutschlands gemeint, wo Deutsch keine Amtssprache ist.

<sup>2</sup> Soweit in diesem Beitrag personenbezogene Bezeichnungen in männlicher Form (z. B. Schüler) aufgeführt sind, werden sie verallgemeinernd verwendet und beziehen sich auf alle Lernenden gleichermaßen, unabhängig ihres Geschlechts.

<sup>3</sup> Seit 2009 begann der Unterricht in der zweiten Fremdsprache in Polen in der ersten Klasse Gymnasiums, aktuell gemäß der Bildungsreform aus dem Jahr 2017 wird die zweite Fremdsprache seit der siebten Klasse der Grundschule unterrichtet. Die erwähnte Reform sieht nämlich die Rückkehr zu achtjähriger Grundschule und vierjährigem Lyzeum vor.

<sup>4</sup> Als L3-Unterricht wird der Unterricht in der zweiten Fremdsprache verstanden.

Die Popularität einer Sprache bzw. das Interesse daran, sie zu beherrschen, hängen jedoch nicht ausschließlich von der Bildungspolitik des Staates ab. Die Einstellung der Menschen einer (Fremd-)Sprache gegenüber wird ebenso durch geschichtliche, wirtschaftliche wie auch politische Faktoren beeinflusst. So spürt man nicht selten bis heute unter polnischen wie auch tschechischen Bürgern die Abneigung gegen das Deutsche, die vor allem auf den komplizierten geschichtlichen Hintergrund deutsch-polnischer bzw. deutsch-tschechischer Beziehungen zurückzuführen ist (vgl. Mackiewicz 2019: 679, Dovalil 2019: 702). Außerdem wirken sich das vielfältige Sprachangebot in Schulen wie auch variable Sprachentrends auf das Interesse an einer (Fremd-)Sprache und somit auf die Zahl der Lernenden einer Sprache beträchtlich aus.

Die unten stehende Grafik zeigt die Zahl der Deutschlernenden in polnischen sowie in tschechischen Schulen. Die präsentierten Daten wurden 2015 und 2020 durch Auswärtiges Amt Deutschlands erhoben.

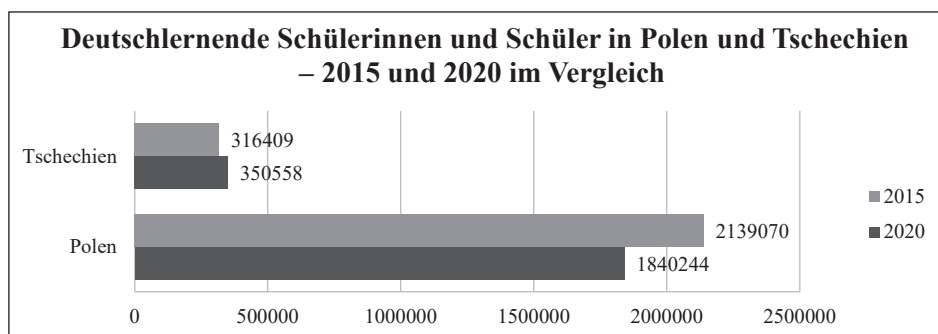


Diagramm 1. Zahl der deutschlernenden Schüler in Polen sowie Tschechien.  
Die Datenerhebung 2015 und 2020 im Vergleich

Auch wenn man vermuten könnte, dass in beiden hier besprochenen Nachbarländern Deutschlands die Zahl der Deutschlernenden innerhalb 5 Jahre aufgrund solcher Faktoren, wie z. B. das Potenzial des deutschen Arbeitsmarktes oder immer mehr ausgebauter deutsch-polnische bzw. deutsch-tschechische Zusammenarbeit in unterschiedlichen Branchen, steigen soll, bestätigen die oben dargestellten Daten eine solche Hypothese jedoch nicht. Während in tschechischen Schulen 2020 im Vergleich zu 2015 über 34000 (ca. 11 %) mehr Deutschlernende gab, verzeichnete man in Polen hingegen einen Rückgang um 14 %, d. h. fast 300000 weniger Schüler lernten Deutsch als noch vor fünf Jahren. Die Variablen haben mit den Bevölkerungszahlen der Länder eher wenig zu tun, weil sich diese nur geringfügig veränderten<sup>5</sup>. Es fällt schwer, eindeutige Gründe solcher Situation anzugeben. Vermutlich tragen die oben angesprochenen Faktoren, wie vielfältiges Angebot an fremdsprachlichen Unterricht

<sup>5</sup> Die Bevölkerungszahlen in Polen betragen entsprechend 2015 und 2020 – 38,5 und 38,3 Mio. sowie in Tschechien entsprechend 2015 und 2022 – 10,5 und 10,6 Mio. (vgl. GUS 2015: 17, GUS 2021: 2, <https://www.populationof.net/pl/czechia/>, Zugriff am 23.1.2023).

in Schulen, Interesse an Deutschkenntnissen oder sprachliche Trends, dazu bei, dass sich die Position des Deutschen in Polen und Tschechien divers gestaltet.

Obwohl die anhand des oben angeführten Diagramms präsentierten Daten von einer steigenden Tendenz bezüglich der Zahl von Deutschlernenden in der Tschechischen Republik zeugen, tauchte 2022 eine potentielle Gefahr für den DaF-Unterricht an tschechischen Schulen auf, die sich im überwiegenden Maße auf den Stand der deutschlernenden Schüler auswirken könnte. Nach Angaben von Czech Radio sieht das neue Vorhaben des Bildungsministeriums Tschechiens nämlich vor, dass der Unterricht in zweiter Fremdsprache ab 2024 kein Pflichtfach mehr, sondern ein Wahlfach ist, was insbesondere durch Überlastung der Lernenden erklärt wird<sup>6</sup>. Ob das heftig diskutierte Vorhaben durchgesetzt wird, zeigen die kommenden Monate.

### 3. Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik

Während es noch vor einiger Zeit häufig von der Annahme ausgegangen wurde, dass Fremdsprachen am effizientesten isoliert, d. h. ohne Bezüge zu anderen Sprachen, gelernt werden, lassen sich heutzutage immer mehrere Argumente für integriertes Sprachenlernen beobachten<sup>7</sup>. Insbesondere denjenigen Sprachen, die in der Regel als zweite bzw. weitere Fremdsprachen unterrichtet werden, bieten derartige Ansätze des Fremdsprachenunterrichts die Gelegenheit, durch den Einbezug von Vorwissen sowie Vorerfahrungen der Lernenden den Sprachaneignungsprozess zu fördern.

Migrationshintergründe, bilinguale Erziehung oder der fremdsprachliche Unterricht stellen lediglich beispielhafte Gründe dafür dar, dass Monolingualität kein Normalfall mehr, sondern eher eine Ausnahme ist. Als mehrsprachig werden so zurzeit nicht nur diejenigen bezeichnet, die zweisprachig aufwuchsen (retrospektive Mehrsprachigkeit<sup>8</sup>), sondern auch jene, die sich weitere Sprache(n) erst im Laufe der schulischen Bildung aneignen (prospektive Mehrsprachigkeit) und ihre Sprachkenntnisse weiterentwickeln. Für die Mehrheit der Lernenden in Polen sowie in Tschechien ist gerade eine solche Art der Mehrsprachigkeit kennzeichnend. Sie bildet gleichzeitig Grundlagen für die Tertiärsprachendidaktik, d. h. für die Fremdsprachendidaktik, die sich auf die Suche nach Synergien orientiert, die das vorhandene Wissen über Sprache(n) in den Lernprozess mit einbezieht und in deren Fokus die Erscheinung des Transfers steht.

<sup>6</sup> An dieser Stelle beziehe ich mich auf den Artikel von Czech Radio (tsch. Český rozhlas) „Pflicht oder nicht? Tschechien plant, zweite Fremdsprache zum Wahlfach zu machen“ vom 28.2.2022, erhältlich unter: <https://deutsch.radio.cz/pflicht-oder-nicht-tschechien-plant-zweite-fremdsprache-zum-wahlfach-zu-machen-8748929>, Zugriff am 23.1.2023.

<sup>7</sup> Damit werden u. a. solche Unternehmungen gemeint, die für die Entwicklung mehrsprachigen bzw. plurilingualen Kompetenzen sorgen, wie z. B. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) oder Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER), die von Europarat veröffentlicht worden sind.

<sup>8</sup> Die Unterscheidung in retrospektive und prospektive Mehrsprachigkeit wurde von Königs (2000) übernommen.

Mit dem Terminus Tertiärsprache, auch Folgesprache genannt, werden diejenigen Sprachen bezeichnet, die nach einer anderen gelernt werden (L3, Ln<sup>9</sup>). Aus Sicht der Tertiärsprachendidaktik stellen die bisher gelernten Sprachen beim Erlernen von Folgesprachen einen Vorteil dar und ermöglichen es, „wenn man mehrere Sprachen lernt, nicht jedes Mal sozusagen ‚bei Null‘ [anzufangen]“ (Neuner 2003: 16).

Der im Mittelpunkt der Tertiärsprachendidaktik stehende Transfer tritt zweierlei zutage. Zum einen handelt es sich nämlich um die sprach- und zum anderen um die sprachlernbezogene Transferfähigkeit des bisher Angeeigneten. Für die Konstellation „Deutsch nach Englisch“ (DaFnE), die sich für die Bildungssysteme Polens wie auch Tschechiens recht eignet, sprechen in diesem Zusammenhang nicht nur die sprachtypologische Verwandtschaft (Deutsch-Englisch), sondern auch die Intensität des Sprachkontakts im Wortschatzbereich, z. B. Internationalismen (vgl. Neuner et al. 2009: 39). Der sprachlernbezogene Transfer umfasst hingegen all die Erfahrungen bezüglich des Lernens, die während des Erlernens früherer Sprache(n) gesammelt wurden, also die Lerntechniken und/oder Lernstrategien, die durch die Reflexionsfähigkeit der Lernenden aus einer Situation auf eine andere übertragen werden (vgl. Myczko 2013: 95).

Die beiden erwähnten Transferarten hängen eng mit dem bewussten Umgang sowohl mit Sprache(n) als auch mit eigenem Lernprozess zusammen und weisen dadurch eine direkte Verbindung mit der Sprach- sowie Sprachlernbewusstheit der Lernenden auf, die im Folgenden als Bestandteile eines der Prinzipien von Tertiärsprachendidaktik kurz charakterisiert werden.

### **3.1 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre mögliche Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis**

Neuner et al. (2009: 41–44) formulieren folgende fünf universelle Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, die je nach gruppen- sowie länderspezifischen Variablen näher ausgearbeitet werden müssen<sup>10</sup>:

- Prinzip 1: Kognitives Lehren und Lernen – Vergleichen und Besprechen,
- Prinzip 2: Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens; vom Verstehen zur Äußerung – Besprechen/Diskutieren,
- Prinzip 3: Inhaltsorientierung,
- Prinzip 4: Textorientierung,
- Prinzip 5: Effiziente Gestaltung des Lernprozesses – Ökonomisierung des Lernprozesses, Aktivierung der Lernenden.

Das erste und zweite Prinzip (d. h. kognitives Lehren und Lernen sowie Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens) sind auf die Entwicklung bzw. Entfaltung der Bewusstheit bezüglich der Sprachen sowie des Sprachenlernens zurückzuführen, denn sie bildet die Ausgangsbasis für den Transfer sowohl sprachlicher als auch

<sup>9</sup> N>3.

<sup>10</sup> Unter den erwähnten Variablen werden solche Aspekte wie u. a. Alter der Lernenden oder die L1-L2-L3-Konstellation verstanden (vgl. hierzu Neuner et al. 2009: 41).

außersprachlicher Elemente (vgl. Neuner et al. 2009: 41). Dabei spielt die Bewusstmachung der Bildung von sog. „Transferbrücken“, d. h. von Übergängen zwischen Sprachen, eine entscheidende Rolle. Die Fähigkeit, das neue Material an das vorher Gelernte bzw. Erworbene anzuknüpfen, wird anfänglich in den meisten Fällen eher mit Hilfestellung der Lehrkraft entfaltet, kann aber sicherlich im Laufe der Zeit von Lernenden selbst weiterentwickelt werden.

Auf der Wortebene würden sich für die DaFnE-Konstellation u.a. folgende Anknüpfungen bzw. Vergleiche eignen.

Beispiel 1:	<b>DE</b>	<i>Schul + bus / Schul + buch / Schul + tasche</i>
	<b>EN</b>	<i>school + bus / school + book / school + bag</i>
Beispiel 2:	<b>DE</b>	Präfix <i>-bar</i> <i>Der Stoff ist waschbar.</i>
	<b>EN</b>	Präfix <i>-able</i> <i>This fabric is washable.</i>

Grafik 1. Beispielhafte Zusammenstellung von analog gebildeten Einheiten auf Wortebene im deutsch-englischen Vergleich (eigene Darstellung nach Neuner et al. 2009: 57)

Auch für Grammatikarbeit lassen sich analoge Gegenüberstellungen im DaF-Unterricht anführen, die den Lernenden grammatische Phänomene des Deutschen anhand von diesen im Englischen näher bringen, z. B. für die Komparation der Adjektive bzw. Adverbien.

Beispiel 1: (regelmäßig)	<b>DE</b>	<i>klein – kleiner – am kleinsten</i>
	<b>EN</b>	<i>small – smaller – the smallest</i>
Beispiel 2: (unregelmäßig)	<b>DE</b>	<i>gut – besser – am besten</i>
	<b>EN</b>	<i>good – better – the best</i>

Grafik 2. Komparation der Adjektive bzw. der Adverbien im deutsch-englischen Vergleich (eigene Darstellung nach Neuner et al. 2009: 69)

Im Fokus des dritten und vierten Prinzips der Tertiärsprachendidaktik (Inhalts- und Textorientierung) steht die Auswahl an die Lerngruppe entsprechend angepasster Lerninhalte, die u. a. mit dem Alter sowie mit den Interessen der Lernenden zusammenhängen. Einerseits handelt es sich darum, dass die Lernenden im Tertiärsprachenunterricht in der Regel älter sind als dann, wenn sie mit dem Erlernen einer ersten Fremdsprache anfangen und deshalb sich nicht unbedingt nochmals mit oft „infantilen“ Themen beschäftigen möchten, die sie gut aus dem L1-Unterricht kennen (vgl. Neuner et al. 2009: 43). Aus den zwei ersten Prinzipien ergibt sich andererseits eine an Kognition ausgerichtete Fähigkeit der Lernenden zu analytischem Denken sowie zum „Filtern“ und Ergreifen von Wortschatzeinheiten, die sie vorher nicht gelernt haben. Möglich ist es u. a. dank dem sog. potentiellen Wortschatz, der es ermöglicht, „scheinbar unbekannte Wörter zu verstehen, also ihre Bedeutung zu erschließen, ohne dass das Wörterbuch zu Rate gezogen wurde“ (Chodacka und Schöffel 2000:

170). Hierfür ebenso ein Beispiel, Auszug aus einem didaktisierten Text aus dem Chemiebereich mit markiertem potentiellern Wortschatz.

#### ***Galvanisieren von Metall***

Sicher habt ihr schon bemerkt, dass verschiedene **Metallteile** eines **Autos** nicht **korrodieren**. Warum ist das so? Ganz einfach. Auf diese Eisenteile hat man eine dünne Schicht nichtrostenden **Metalls** aufgebracht. Man nimmt dazu z. B. solche **Metalle** wie **Nickel**, **Chrom** oder Kupfer. Solche dünnen Überzüge aus **Nickel**, **Chrom** oder Kupfer stellt man meist mit Hilfe des **elektrischen Stromes** her. Wie das geschieht, wollen wir jetzt erfahren. Dazu machen wir ein **Experiment**. In unserem Versuch überziehen wir einen blanken **Metallgegenstand**, und zwar eine **Schraube**, mit **Nickel**. Dazu füllen wir zuerst eine **Glaswanne** mit Wasser und geben etwa 20 **Gramm Nickelsulfat** dazu. Nun tropfen wir zirka 10 **Milliliter Schwefelsäure** in die Lösung und warten, bis sie klar ist. Danach hängen wir auf der einen Seite eine **Nickelelektrode** in die Flüssigkeit. Diese **Elektrode** verbinden wir mit dem **Pluspol** eines **Transformators**. Auf der anderen Seite der **Glaswanne** hängen wir einen blanken **Metallgegenstand**, in unserem Falle also die **Schraube**, hinein. Wir führen den **Plus-** bzw. den **Minuspol** unseres **Transformators** mit zwei **Drähten** an die **Stielklemmen**. Nun verbinden wir den **Metallgegenstand** mit dem **Minuspol** und die **Nickelelektrode** mit dem **Pluspol**. Jetzt schalten wir den **Transformator** ein und wählen eine Spannung von ein bis zwei **Volt**. Wir warten nun fünf **Minuten**. Was passiert in dieser Zeit? Wenn wir genau hinschauen, erkennen wir einen **silberfarbenen Film** auf der **Schraube**. Was ist geschehen? Das **Nickel** hat sich in einer dünnen Schicht auf der **Schraube** abgesetzt und schützt sie damit künftighin vor **Korrosion**.

Grafik 3. Arbeit am potentiellen Wortschatz – ein Auszug aus dem Untersuchungstext von Chodacka/Schöffel (2000: 175)

Das letzte Prinzip der Ökonomisierung des Lernprozesses geht aus der Tatsache hervor, dass für Folgesprachen fast immer weniger Zeit in Curricula vorgesehen ist als für erste Fremdsprache. Aus diesem Grund soll die Gestaltung und Planung eines Tertiärsprachenunterrichts entsprechend durchdacht werden, um all die geplanten Lernziele realisieren zu können sowie dabei die Lerninhalte nicht stiefmütterlich zu behandeln. Sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Lernenden lassen sich in diesem Zusammenhang einige Anweisungen formulieren, die es ermöglichen, im L3-Unterricht mit der Zeit effizient umzugehen. Zu den wichtigsten für die DaFne-Konstellation gehören: Arbeit an dem sog. potentiellen bzw. gemeinsamen Wortschatz, parallele Behandlung grammatischer Phänomene im Deutsch-Englischen Vergleich wie auch Besprechung von Analogien und Unterschieden zwischen den beiden Sprachen (vgl. Neuner et al. 2009: 44–45). Einen besonderen Einfluss auf den Lernerfolg üben dabei die aktive Teilnahme der Lernenden und ihre Motivation aus.

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Die Tertiärsprachendidaktik, die im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrieben wird, stellt eine der besten Gelegenheiten für die Aufrechterhaltung der aktuellen Position des Deutschen nicht nur in Polen sowie in Tschechien dar, sondern auch in anderen Ländern, wo Englisch als erste und Deutsch (meist) als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Vielmehr kann sich ein solcher Ansatz des Fremdsprachenunterrichts auf das Interesse am Deutschen förderlich auswirken sowie Motivation der



Lernenden positiv beeinflussen, da die Anknüpfungen an das Englische eine gewisse Erleichterung für Lernende bilden können.

Obwohl die Tertiärsprachendidaktik kein neuartiges Konzept darstellt, fand sie bis jetzt keinen wahrnehmbaren Eingang in die unterrichtliche Praxis weder in Polen noch in Tschechien. Gerade jetzt, wenn die Zahl der polnischen deutschlernenden Schüler gesunken ist und die Zukunft des Deutschen als zweite Fremdsprache an tschechischen Schulen als unsicher erscheint, könnten die theoretischen Ansätze bzw. Modelle des Tertiärsprachenunterrichts besonders helfen.

Es kann aber nur vermutet werden, welche Faktoren die Verantwortung dafür tragen, dass die Lernenden bei der DaFnE-Konstellation von ihren Vorkenntnissen sowie Vorerfahrungen so selten Nutzen ziehen. Einerseits handelt es sich möglicherweise um mangelnde Englischkenntnisse der Lehrkräfte. Andererseits stehen der Lehrpersonen vereinzelte, wenn überhaupt welche, Lehrbücher zur Verfügung, die nicht nur nach Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik verfasst werden, sondern auch den Anforderungen des Bildungsministeriums genügen und somit ebenso an öffentlichen Schulen eingeführt und benutzt werden dürfen. Überdies ist die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden für die Arbeit im Tertiärsprachenunterricht ungewiss.

Zusammenfassend muss noch die Tatsache hervorgehoben werden, dass die Tertiärsprachendidaktik, wie andere auf den Annahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik basierende Ansätze, als keine Gefahr für die „einzelzielsprachlichen Didaktiken“ betrachtet werden soll, sondern vielmehr als deren Ergänzung (vgl. Meißner 2004: 105). Ihr Hauptziel ist es, nach Synergien zwischen Sprachen zu suchen und auf die Weise das Erlernen von Folgesprachen zu begünstigen. Sowohl für die polnische als auch für die tschechische Fremdsprachenbildung scheint eine solche Didaktik eine Reihe von Vorteilen mit sich zu bringen, die sich positiv auf die Förderung der deutschen Sprache auswirken. Ihre praktische Umsetzung hängt jedoch eng mit der entsprechenden Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte sowie mit der Erstellung von solchen didaktischen Materialien zusammen, die auf interlinguale Analogien und nicht nur Unterschiede ausgerichtet sind.

### Literaturverzeichnis

- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Bonifatius, 2015. Print.
- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Paderborn: Bonifatius, 2020. Print.
- CHODACKA, Mariola und Heinz-Uwe SCHÖFFEL. „Es gibt auch ‚echte Freunde‘ in der Fremdsprache“. *Studia Germanica Posnaniensia* XXVI (2000): 169–182. <http://hdl.handle.net/10593/3325>. 10.12.2022.
- DOVALIL, Vit. „Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen“. *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Hrsg. Ulrich Ammon und Gabriele Schmidt. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 2019, 701–717. Print.



- EUROPÄISCHE UNION. *Schlüsseldaten über Europa. Ausgabe 2018*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2018. Print.
- Eurostat. *Fremdsprachenerwerb. Pressemitteilung 2016/23*. 1.2.2016. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7146714/3-01022016-AP-DE.pdf/ce9c8961-c786-4566-963a-fd30b26fc39d>. 10.12.2022.
- GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY. *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2015 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2015. Print.
- GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY. *Polska w liczbach 2021*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2021. Print.
- HONNIGMANN, Daniela. *Czech Radio*. 284.2022. <https://deutsch.radio.cz/pflicht-oder-nicht-tschechien-plant-zweite-fremdsprache-zum-wahlfach-zu-machen-8748929>. 23.1.2023.
- KÖNIGS, Frank. „Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache“. *Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas, 2.-6. Oktober 2000*. Hrsg. Renate Koroschetz de Maragno. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000, 1–17. (auf CD).
- MACKIEWICZ, Maciej. „Förderung von DaF in Polen“. *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Hrsg. Ulrich Ammon und Gabriele Schmidt. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2019, 679–699. Print.
- MEISSNER, Franz-Joseph. „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“. *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. Hrsg. Dorothe Rutke und Peter Weber. Sankt Augustin: Asgard Verlag, 2004, 97–116. Print.
- MYCZKO, Kazimiera. „Transfer im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Sicht“. *Studia Germanica Posnaniensia XXXIII*. Hrsg. Beata Mikołajczyk und Kazimiera Myczko. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013, 89–99. Print.
- NEUNER, Gerhard. „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Hrsg. Britta Hufeisen und Gerhard Neuner. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34. Print.
- NEUNER, Gerhard, Britta HUFEISEN, Anta KURSISA, Nicole MARX, Ute KOITHAN und Sabine ERLLENWEIN. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt, 2009. Print.
- Populationof*. 23.1.2023. <https://www.populationof.net/pl/czechia/>. 23.1.2023.

### ZITIERNACHWEIS:

- GRYCZKA, Jacek. „Förderung der Mehrsprachigkeit im Tertiärsprachenunterricht – interlingualer DaF-Unterricht in Tschechien und Polen“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 265–273. DOI: 10.23817/lingtreff.24-18.