

Mehrsprachigkeit früh fördern – Konzeptionelle Voraussetzungen in den Lehrplänen für das frühe Fremdsprachenlernen in drei Ländern

SAŠA JAZBEC und ALJA LIPAVIC OŠTIR

Universität Maribor, Slowenien

Received: 30 December 2009 / Accepted: 23 February 2010

ISSN: 1697-7467

ZUSAMMENFASSUNG: Das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit prägt die Bildungssysteme quer durch Europa und bringt die bestehenden Lehrplankonzepte ins Wanken. Als Beispiele werden die Lehrpläne in Kroatien, Polen und Slowenien analysiert, denn die Mehrsprachigkeit und vor allem das frühe Fremdsprachenlernen haben in diesen Ländern Konjunktur. Die Lehrpläne für das frühe Fremdsprachenlernen als konstitutive Dokumente für die direkte Realisierung der Bildungskonzepte werden auf einige ausgewählte Aspekte hin analysiert und verglichen. Trotz vergleichbarer Dimensionen lassen sich daraus einige Unterschiede ableiten. Diese fordern von der aktuellen Forschung, weitreichendere Verknüpfungen zwischen den Spracherwerbstheorien, Zielen der Sprachbildung und Chancengleichheit von Sprachen und Sprachenlernen herzustellen, als das bisher in Europa aufgrund verschiedener Bildungssysteme und -traditionen der Fall war.

Schlagworte: (funktionale) Mehrsprachigkeit, Lehrplan, Bildungskonzept, frühes Fremdsprachenlernen, Grundschule

Early Promotion of Multilingualism – Conceptual Conditions in Curricula for Early Foreign Language Learning in three Countries

ABSTRACT: The concept of functional multilingualism has influenced education systems throughout Europe and revolutionized the concepts of existing curricula. The curricula of Croatia, Poland and Slovenia are analysed as examples, because multilingualism, and, above all, early foreign language learning are significant in these countries. The curricula for early foreign language learning as essential documents play a significant role in the direct realization of concepts. The curricula are analysed and compared in relation to certain selected aspects. Despite the comparability some aspects, certain differences can also be ascertained. The latter represent a challenge to determine a linkage between language acquisition theories, the aims of linguistic education and equal possibilities of language learning, as well as equal treatment of languages, that will be more significant than has so far been established in Europe, owing to different education systems and traditions.

Keywords: (functional) multilingualism, curriculum, educational concept, early foreign language learning, primary school

1. EINLEITUNG

Mehrsprachigkeit ist ein Terminus, der den gängigen pädagogischen Diskurs in den europäischen Ländern direkt und indirekt prägt und zwar unabhängig von der offiziellen Sprache bzw. den offiziellen Sprachen des Landes und der aktuellen Bildungspolitik. Die Idee des Europarates, der für das konstruktive Zusammensein vieler verschiedener Sprachen plädiert, ist bekannt und aktuell, sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der persönlichen Ebene jedes Individuums. Zur Realisierung dieser Idee der Mehrsprachigkeit tragen verschiedene Instanzen bei, darunter spielt die Schule eine wichtige und wesentliche Rolle. Darüber hinaus herrscht unter den Fachleuten verschiedener Disziplinen wie etwa der Psycholinguistik, der Neurobiologie und der Spracherwerbsforschung der Konsens, dass das Sprachenlernen und -fördern in der Kindheit besonders günstig ist und weitreichende, langfristig positive Wirkungen auf die Sprachkompetenzen des Individuums hat (vgl. Burger, 2002; Overmann, 2004; Edelenbos *et al.*, 2006; Wode, 2009 usw.).

Im vorliegenden Beitrag wird ein wichtiges und elementares Dokument, das u. a. die Realisierung der Mehrsprachigkeit in der Schule entscheidend bestimmt – der Lehrplan – untersucht. Die Lehrpläne für das frühe Fremdsprachenlernen aus drei Ländern, und zwar Kroatien, Polen und Slowenien, werden im Hinblick auf einige ausgewählte Aspekte hin analysiert. Die Länder sind bedacht ausgewählt: Es sind drei Länder mit slawischem Hintergrund, mit vergleichbarer Entwicklung der Bildungstraditionen und intensiver, dynamischer Schulreformprozesse. Darüber hinaus herrscht in den Schulen keine große Heterogenität, was die Sprach- und Kulturgemeinschaften angeht¹, und in allen drei Ländern hat das Sprachenlernen im Alter von 6-9 Jahren, was im Folgenden frühes Fremdsprachenlernen genannt wird, Konjunktur (vgl. Janska, 2003; Jaroszewska, 2006; Vilke, 1998; Mihaljević-Djigunovića, 2001, 2002a, 2002b; Pevec Semec, 2009). In Kroatien beginnt man seit 2003 mit dem Fremdsprachenlernen in den ersten Klassen aller Schulformen. In Polen fing man 2008 obligatorisch mit dem Fremdsprachenunterricht in der ersten Klasse an. In Slowenien plant man eine allmähliche Einführung des obligatorischen Fremdsprachenlernens von der ersten Klasse an ab dem Schuljahr 2010. Trotz kultureller Unterschiede und vorherrschender Bildungstraditionen sollte die Sprachpolitik in den drei europäischen Ländern wie auch ihre konzeptionellen Lehrplanvoraussetzungen vergleichbar sein. Angesichts dieser Voraussetzungen wird folgenden Fragen nachgegangen: Befolgen die Lehrplankonzepte die europäischen Richtlinien der Sprachpolitik? Welches Gewicht hat der frühe Fremdsprachenunterricht innerhalb des Stundenplans im jeweiligen Land? Sind die Konzepte fachübergreifend konzipiert und wie sind die geforderten Ergebnisse?

1. In Slowenien leben ca. 10,5% Bevölkerung mit nichtslowenischen Muttersprachen (vgl. [Statistični urad Republike Slovenije](#)) und in Kroatien ca. 5% der Bevölkerung mit nichtkroatischen Muttersprachen (vgl. [Republika Hrvatska – Državni zavod za statistiku](#)). In Polen sprechen ca. 1,8% der Bewohner andere Muttersprachen als Polnisch (Kaschubisch, Ukrainisch, Weißrussisch u. a. (vgl. [European Research Centre on Multilingualism and Language Learning](#)).

2. DAS KONZEPT DER MEHRSPRACHIGKEIT

»L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas,« drückte der französische Linguist Claude Hagège seine Überzeugung über die Notwendigkeit der Erhaltung und des Respektierens von anderen Sprachen im heutigen Europa aus. Diese Notwendigkeit erhält angesichts des Bestehens und des Erhalts wie auch der Neugründungen von Nationalstaaten eine zusätzliche Nuance. Die Nationalstaaten haben in der Geschichte Europas den multilingualen Status dieses Kontinents gründlich verändert. Obwohl zwei Drittel der Kinder der Welt zwei- oder mehrsprachig aufwachsen (Petit, 2002) und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Normalfall ist, prägen Europa jahrzehntealte, durch Konzeptualisierung der Nationalstaaten bedingte Vorurteile gegenüber der Mehrsprachigkeit (vgl. z. B. Gogolin, 1994) und die noch heute häufige Vorstellung, die Norm sei das einsprachige Aufwachsen. In verschiedenen linguistischen und psychologischen Unterdisziplinen herrscht heute die Meinung, Mehrsprachigkeit sei positiv und wirke sich günstig auf die Entwicklung des Einzelnen aus (vgl. Baker, 2006; Bialystok, 2001; Bild und Swain, 1989 u. A.). Ein solches Konzept der Mehrsprachigkeit wird heute in Europa, vor allem in urbanen Kontexten, in denen verschiedene Sprachen und Kulturen miteinander konfrontiert werden, täglich auf die Probe gestellt.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) wird zwischen *Mehrsprachigkeit* und *Vielsprachigkeit* unterschieden. Mit Vielsprachigkeit ist die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft gemeint. Mehrsprachigkeit dagegen bezieht sich auf das Individuum und betont, dass die Sprachen nicht in strikt voneinander getrennten Bereichen gespeichert sind, sondern eine gemeinsame kommunikative Kompetenz bilden (GER, 2001:14-49), zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen, insbesondere auch die Sprachlernerfahrungen. Diese Ansichten sind relativ neu und negieren die älteren Definitionen – wohl am bekanntesten ist hier die Definition von Bloomfield (1938:56) über die »native-like control of two or more languages« –, oder andere, die voraussetzen, ein Individuum sei mehrsprachig, wenn es 'zwei Muttersprachen' habe. Solche Definitionen beziehen die Kompetenz (zwei Muttersprachen), das Alter (Kindesalter) und Bedingungen (Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen) mit ein und reflektieren in den Untersuchungen die individuelle Mehrsprachigkeit. Im Fokus unserer Überlegungen liegt aber die Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der Fremdsprachendidaktik, die an den angestrebten Profilen der funktionalen Mehrsprachigkeit interessiert ist und zur Erarbeitung und Systematisierung der Curricula und der Unterrichtsziele beitragen kann. Im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik werden sowohl die Einzelkompetenzen Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen als auch ihre Kombinationen berücksichtigt. Eine solche Perspektive hinsichtlich der Einzelkompetenzen ergibt das funktionale Verstehen der Mehrsprachigkeit (funktionale Mehrsprachigkeit). Somit gilt als mehrsprachig, wer sich im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachen bedient und den Umständen gemäß von der einen in die andere wechseln kann (vgl. Hutterli *et al.*, 2008:107). Unter Berücksichtigung des Bildungsziels *individuelle funktionale Mehrsprachigkeit* ändert sich grundsätzlich auch das Ziel des Fremdsprachenunterrichts bzw. des Sprachunterrichts. Dieser soll über den isolierten Spracherwerb und das »native-like« Ideal hinaus die Entwicklung eines sprachlichen Repertoires, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse den Umständen gemäß positioniert werden, und den Aufbau einer gemeinsamen mehrsprachigen Kompetenz fordern und fördern. Das impliziert ein durchdachtes und koordiniertes Sprachangebot der Schule. Außerdem sollen Lernende die Möglichkeit bekommen, ihre Kompetenzen entsprechend dem funktionalen Gebrauch auch

außerhalb des schulischen Systems zu erwerben. Die Entscheidungsträger in einem Staat sollen voraussehen, welche Sprachen in welchen Funktionen potenziell von den Lernenden gebraucht werden könnten und den Fremdsprachenunterricht dem entsprechend organisieren und koordinieren. Obwohl es nicht einfach ist, mit Bestimmtheit vorauszusehen, welche Sprache welche Person wann, wie und zu welchem Zweck im Leben gebrauchen wird, spielt hier das Konzept des lebenslangen Lernens im Zusammenhang mit der funktionalen Mehrsprachigkeit eine entscheidende Rolle.

Die Europäische Union als solche beschäftigt sich weder unmittelbar mit der Bildungspolitik der Mitgliedstaaten, noch mit dem Sprachen- bzw. Fremdsprachenunterricht (vgl. van Els, 2006:20). Es werden allerdings in wichtigen europäischen Institutionen regelmäßig Richtlinien und Empfehlungen formuliert und Stellungnahmen zu Sprachenforderung und -förderung verabschiedet, wie z. B. die Präambel, die impliziert, dass die Bürger der Europäischen Union neben der Muttersprachen mindestens noch zwei Fremdsprachen lernen sollten (Aktionsplan 2003). Die Europäische Union ergreift bestimmte Maßnahmen, wie etwa die des GER oder die Programme zur Mobilität, um mittelbar die Lebendigkeit der europäischen Sprachen, die Differenzierung der Kenntnisse und den kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Austausch der Europäer zu fördern.

Im Aktionsplan wird so konkret für den Primärbereich im Einklang mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen betont, dass das Sprachenlernen bereits im Kindergartenalter und in der Grundschule eingesetzt werden sollte, um ein Fundament für das spätere Fremdsprachenlernen zu legen und eine positive Einstellung gegenüber den Sprachen zu wecken. Sowohl die Förderung der Erstsprache als auch den frühen Beginn des Fremdsprachenlernens unterstützen Lehrpläne und geeignete Lehrmitteln. Frühspracherwerb und *Content and Integrated Language Learning* (CLIL) sind die Schlagworte der derzeitigen Veränderungen in den Schulsystemen in den Ländern der Europäischen Union, aber auch anderswo in Europa (vgl. die Situation in der Schweiz, Le Pape Racine, 2005).² Im Weiteren werden die konkreten Lehrpläne einer Lektüre unterzogen und analysiert.

3. ANALYSE DER LEHRPLÄNE IM HINBLICK AUF AUSGEWÄHLTE SCHWERPUNKTE

Beim Querlesen aller Lehrpläne erwies sich als ein wichtiger gemeinsamer Punkt die Sprachförderung. Damit ist in erster Linie die Sprache des Landes gemeint: die Lehrpläne für das Kroatische, Polnische und Slowenische sind ein elementarer und wichtiger Bestandteil des jeweiligen Bildungskonzepts (vgl. Nastavni plan za osnovnu školu, 2006; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, 2008; Učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja, 2005). Weiter wird in allen Lehrplänen auch die Tendenz deutlich, direkt nach der Einschulung mit einer Fremdsprache anzufangen. Größere Unterschiede bestehen in den Konzepten der einzelnen Länder, die sich auf die zweite Fremdsprache beziehen. Diese wird obligatorisch ab dem 7. Schuljahr in Polen und in Slowenien und fakultativ ab dem 4. Schuljahr in Kroatien gelernt. Wiederum vergleichbar ist der Unterschied in der Stundenzahl für die erste

2. Das Akronym CLIL ist ein aktueller Begriff für ein im Grunde einfach zu beschreibendes Phänomen: gemeint ist der Unterricht eines Faches wie z. B. Mathematik in einer anderen Sprache als der üblichen Schulsprache. Geht man aber in die Tiefe der Details, erweist es sich als von großer Komplexität (vgl. dazu mehr Haataja, 2007; Hélot, 2007; Le Pape Racine, 2005, 2007; Wolff, 2007 u. a.).

(in Kroatien durchschnittlich 2-3 Stunden, in Polen 3-4 Stunden pro Woche und in Slowenien 2-4 Stunden pro Woche in der gesamten Grundschule) und für die zweite Fremdsprache (in Polen 1-2 Stunden pro Woche, in Kroatien und Slowenien 2 Stunden pro Woche). Der Fokus richtet sich ferner auf die ausgewählten Aspekte, die sich auf das frühe Lernen beziehen, genauer auf das Lernen der ersten Fremdsprache in den Klassen 1 bis 3.

3.1. Schwerpunkt: Fremdsprach- oder Fremdsprachenförderung?

Der Leitfaden Mehrsprachigkeit wurde bereits diskutiert, wir wollen aber der Frage nachgehen, inwieweit das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen realisiert wird. In allen drei Lehrplänen nimmt das Englische als Fremdsprache eine wichtige Stellung ein. In Polen ist Englisch als erste Fremdsprache obligatorisch. In Kroatien werden zwar Englisch, Deutsch, Französisch und Italienisch angeboten, aber laut Angaben des ELLiE Projekts (2007-2009) wird das Englische als erste Fremdsprache in 98% aller Fälle gewählt, dann das Deutsche, Französische und Italienische (vgl. Enever und Djigunoviæ-Mihaljeviæ, 2008). In Slowenien werden im Grunde auch drei Fremdsprachen – Englisch, Deutsch und Französisch – angeboten, aber auch in diesem Land ist die starke Dominanz des Englischen gegenüber den anderen Sprachen erkennbar. Das Englische wird vermutlich in allen Ländern die Funktion einer sog. »Brückensprache« übernehmen bzw. hat sie schon übernommen. Problematisch daran ist, was zwar wissenschaftlich nicht belegt, aber praktisch sehr deutlich ist, dass die englische Sprache ein so hohes Prestige und den Status einer *lingua franca* hat, dass nach Englisch die Motivation für das Lernen weiterer Sprachen rapide sinkt. Vor allem, wenn es sich bei den »weiteren« Sprachen um Deutsch, Französisch oder andere Sprachen handelt, deren Morphologie wesentlich komplexer ist als die des Englischen. Ein Beleg dafür ist das Ergebnis des ELLiE-Projekts in Kroatien, aus dem hervorgeht, dass Schüler, die Englisch als erste Fremdsprache ausgewählt haben und für das Lernen hoch motiviert waren, sich nur in geringer Anzahl in der 4. Klasse für das Lernen einer weiteren Sprache entschieden (vgl. Enever/Djigunoviæ-Mihaljeviæ, 2008).³ Ferner ist Englisch die Sprache des Internets, der Popkultur, der Wissenschaft, der Wirtschaft, des Sports usw. und als solche gibt sie dem Einzelnen oft das Signal »English is enough«. Seidlhofer meint, das Englische funktioniere u. a. vorwiegend als »auxiliary language for global communicative purposes rather than as a traditional foreign language« (2007:137). Um das europäische Ideal der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit und der individuellen Mehrsprachigkeit zu realisieren, ist es aber wesentlich, dass das Englische in einem komplementären und nicht in einem ausschließenden Verhältnis zu anderen Sprachen positioniert wird. Die drei in diesem Beitrag analysierten Lehrpläne plädieren im Prinzip für Mehrsprachigkeit und geben den Schülern zwar die Möglichkeit (im kroatischen Lehrplan) oder verpflichten sie (im slowenischen oder polnischen Lehrplan), noch andere Sprachen zu lernen. Die Position, die eine zweite Sprache in allen Lehrplänen einnimmt, wie z. B. die wesentlich geringere Stundenzahl, die späte Einführung, ist aber zu bescheiden (vgl. Kap 3.),

3. Schulz (1999) z. B. berichtet, dass in den Vereinigten Staaten der Fremdsprachenunterricht an vielen Schulen *nicht* zu den obligatorischen Fächern gehört, sondern zu den Kursen, die als erste gestrichen werden, wenn es finanzielle Probleme gibt. Aus einer Untersuchung geht hervor, dass im Jahre 1996 an den öffentlichen Schulen nur 33,04 % der Schüler im Alter von 7-12 Jahren eine fremde Sprache lernten (vgl. Schulz, 1999). In den Staaten ist zwar ein Zuwachs beim Sprachenlernen zu vermerken, jedoch ist das Fremdsprachenlernen bei Weitem nicht so fest im Kerncurriculum verankert wie in den europäischen Ländern.

dass von einem komplementären Verhältnis zum Englischen die Rede sein könnte und dass das Modell 1+2 Sprachen (Aktionsplan 2003) tatsächlich bereits realisiert worden wäre.

3.2. Schwerpunkt: Stundenzahl des frühen Fremdsprachenlernens im Vergleich zu anderen Fächern

Es ist interessant, die Realisierung des Konzepts der funktionalen Mehrsprachigkeit auch unter dem Aspekt der Stundenzahl im gesamten Rahmenprogramm des jeweiligen Landes zu betrachten. Dargestellt werden die Stundenzahl der ersten Sprache bzw. Muttersprache und der ersten Fremdsprache. Als Vergleich haben wir die Stundenzahlen für das Fach Mathematik herangezogen, das in allen Lehrplänen eine wichtige Stellung einnimmt, und Sport, als ein Fach, das im Gegensatz zu den bisher genannten »kognitiv« orientierten Fächern die physischen Fähigkeiten fördert.

Tabelle 1: Stundenplan einiger ausgewählter Fächer im kroatischen Lehrplankonzept.

Schulfach	1.Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	2.Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	3. Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	Gesamtzahl der Stunden in drei Jahren
Kroatisch	5 (175)	5 (175)	5(175)	525
Mathematik	4 (140)	4 (140)	4 (140)	420
Sport	3 (105)	3 (105)	3 (105)	315
erste Fremdsprache (Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	210

Quelle: Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006:12)

Tabelle 2: Stundenplan einiger ausgewählter Fächer im polnischen Lehrplankonzept-ein illustratives Beispiel⁴.

Schulfach	1.Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	2.Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	3. Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	Gesamtzahl der Stunden in drei Jahren
Polnisch	5 (155)	5 (155)	5 (155)	465
Mathematik	4 (124)	4 (124)	4 (124)	372
Sport	3 (93)	3 (93)	3 (93)	279
erste Fremdsprache (Englisch)	3 (93)	3 (93)	3 (93)	279

Quelle: „Razem w szkole” ramowy plan nauczania.

4. Das Integrationsprinzip in Polen ist in der ersten Phase (Klasse I-III) das dominante Unterrichtsprinzip. Es gibt also eine Programmgrundlage, die einen offenen Charakter hat. Die Ziele sind zwar im Lehrplan für einzelne Fächer definiert, aber der jeweilige Lehrer entscheidet über die Zahl der Unterrichtsstunden, die bestimmten Fächern / Themen gewidmet werden. Das Ministerium bestimmt die minimale Zahl der Unterrichtsstunden, die

Tabelle 3: Stundenplan einiger ausgewählter Fächer im slowenischen Lehrplankonzept.

Schulfach	1.Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	2.Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	3. Klasse Stunden pro Woche (pro Jahr)	Gesamtzahl der Stunden in drei Jahren
Slowenisch	6 (210)	7 (245)	7(245)	700
Mathematik	4 (140)	4 (140)	5 (175)	445
Sport	3 (105)	3 (105)	3 (105)	315
erste Fremdsprache (Englisch, Deutsch, Französisch)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	210

Quelle: Ministrstvo za šolstvo in šport: Program osnovne šole.

Aus den Tabellen geht hervor, dass der Anteil der ersten Fremdsprache in den Studentafeln in allen Ländern vergleichbar ist (2-3 Stunden pro Woche), kaum zu vergleichen ist allerdings das Verhältnis zwischen den Stunden für die erste Fremdsprache und der Muttersprache. In Slowenien werden in den Klassen I-III der Muttersprache mehr als dreimal so viele Stunden (6-7 Stunden pro Woche) als der ersten Fremdsprache gewidmet. In Kroatien ist die Zahl der Stunden für die Muttersprache 2,5 mal größer und die Zahl der Stunden in der illustrativen polnischen Studentafel ist viel ausgewogener. Dazu muss angemerkt werden, dass sich in Polen die Schulstundenzahl für die einzelnen Fächer nur global bestimmen lässt (vgl. Anm. 4).

Diese Zahlen in den Tabellen zeigen allerdings, was für große Unterschiede, bezogen auf die Förderung der Muttersprache, im jeweiligen Land bestehen. Man könnte die These aufstellen, je kleiner das Land, desto mehr Stunden werden dem Fach 'Muttersprache' gewidmet.⁵ Ob eine solche Einstellung den Sprachen gegenüber auch tatsächlich Erfolge bringen wird, bleibt fraglich und wird sich erst in der Zukunft zeigen. Mathematik und Sport spielen, was die Zahl der Unterrichtsstunden angeht, in allen drei Lehrplänen eine ähnliche Rolle. Es ist interessant festzustellen, dass in bestimmten Bereichen der unterschiedlichen Bildungstraditionen doch ähnliche Ansichten vorherrschen.

realisiert werden müssen: Die erste Fremdsprache soll innerhalb der dreijährigen Bildungsetappe mit min. 190 Stunden vertreten sein, Musik, Kunst und Informatik jeweils mit 95 Stunden und Sport mit 290 innerhalb der dreijährigen Bildungsetappe (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. S. 19). Die obige Tabelle ist lediglich als ein illustratives Beispiel, eine Realisierungsmöglichkeit, zu betrachten.

5. Der hohe Stellenwert des Slowenischen, das die Muttersprache der meisten Bewohner dieses Landes ist, kann mit dem Blick in die Geschichte der Schule erklärt werden: Erst nach 1848 konnten die ersten slowenischen Schulen gegründet werden, vorher war Deutsch (noch früher Latein) die Unterrichtssprache für die Kinder mit Slowenisch als Muttersprache. Noch heute, was auch Klinar (nach Skubic Ermenc, 2003:128) feststellt, sind die Nationalgefühle bei den Slowenen stark ausgeprägt: Nach tausend Jahren leben die Slowenen endlich in einem selbstständigen Staat und das wird sich auch auf den Bereich der Sprache übertragen, die neben der Kultur in der Geschichte der einzige Identitätspunkt war.

3.3. Schwerpunkt: Fachübergreifender Unterricht oder klassischer Fremdsprachenunterricht?

Fachübergreifender Unterricht (bzw. bilingualer Unterricht bzw. Immersion bzw. CLIL) gilt als eine erfolgreiche und aktuelle Methode des Sprachenlernens (vgl. Wolff, 2002; Wode, 2003; Aktionsplan 2003). Es gibt in allen drei Ländern die sog. internationalen Schulen, die CLIL praktizieren oder es gibt bilinguale Schulen, bspw. in Polen, wo bei den meisten Fächern Deutsch oder Englisch als Arbeitssprache fungiert. Unser Anliegen ist es aber zu untersuchen, ob CLIL in den drei Lehrplänen als eine Methode oder wenigstens als eine didaktische Empfehlung vorkommt.

Beim genaueren Lesen der drei Lehrpläne stellt sich deutlich heraus, dass es sich bei diesen Konzepten um einen systematischen Fremdsprachenunterricht handelt. D.h. dass dem Kindesalter und -interesse adäquate Themen behandelt werden, immerhin mit dem Ziel die fremde Sprache zu lernen. Es werden einige Beispiele, die in allen drei Lehrplänen vorkommen, angeführt: Der Schüler versteht einfache Anweisungen, kann Fragen stellen und Antworten geben, wiederholen, reproduzieren, Objekte aus seiner Umgebung nennen, kann einige Gedichte aufsagen, Lieder singen usw. Zum klassischen Fremdsprachenunterricht gehören auch das Simulieren von 'authentischen' Situationen sowie Spiele, in welchen die Kinder Sprecherrollen übernehmen und zur Sprachproduktion aufgefordert werden. Im klassischen Fremdsprachenunterricht lernt man gezielt sich zu verständigen, wohingegen beim fachübergreifenden Unterricht die inhaltlichen Ziele vor den sprachlichen stehen, bzw. ihre Positionen mindestens ausgeglichen sind. Die Zielsetzungen in allen drei Lehrplänen für das frühe Fremdsprachenlernen sind in einem Aspekt vergleichbar – die rezeptive Ebene der Sprache wird der produktiven vorangestellt. Schüler sollen verstehen und beim Sprechen verbal und nonverbal reagieren. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben werden allmählich eingeführt, aber da sich die Kinder in der Phase des Alphabetisierungsprozesses in der ersten Sprache / Muttersprache befinden, sind die Ziele hier nicht hoch gesteckt. Beispielsweise steht in allen drei Lehrplänen geschrieben, dass der Schüler liest, versteht und einfache Wörter und Sätze abschreiben kann. Es gibt aber auch größere Unterschiede in den Zielsetzungen der einzelnen Lehrpläne für das frühe Fremdsprachenlernen (vgl. Kap 3.4.). Ferner sind auch Lehrwerke ein fester Bestandteil des klassischen Fremdsprachenunterrichts. Sie werden als »die Komponenten des didaktischen Prozesses [verstanden], die dazu dienen, etwas darzustellen, zu veranschaulichen, bestimmte Lern- und Lehrvorgänge anzuregen, zu stützen, zu steuern oder überhaupt zu ermöglichen« (Jańska, 2003:106). Darüber hinaus kann man sich aber einen erfolgreichen Unterricht ohne lehrwerksunabhängige Materialien nicht vorstellen und das berücksichtigen auch alle Lehrpläne. Themen, die in allen drei Lehrplänen vertreten sind, sind mit wenigen Ausnahmen und unabhängig von der jeweiligen Fremdsprache im Grunde ähnlich (Ich, Meine Familie, Mein Haus, Meine Schule, Essen und Trinken, Feste und Feiertage, Tiere usw.).

Das Thema fachübergreifender Unterricht wird in den analysierten Lehrplänen nur in Ansätzen angedeutet. Es gibt Stellen in den Lehrplänen, die den Rahmen des klassischen Fremdsprachenunterrichts ausweiten. Der polnische Lehrplan empfiehlt fremdsprachenunterrichtsübergreifende Aktivitäten, wie etwa Treffen in der Bibliothek, Ansehen von Filmen usw. Ansonsten werden alle anderen Fächer in Polen in den Klassen I-III integriert unterrichtet

(vgl. Anm. 4, Podstawa programowa, 2009:21).⁶ Der kroatische Lehrplan präsentiert im Vorwort die Neuigkeiten, diese beruhen u. a. auf fachthematischen und fachübergreifenden Verbindungen und zwar auf der horizontalen und vertikalen Ebene. Ein elementares Ziel sei auch eine dauerhafte Zusammenarbeit der Lehrpersonen in der Form von Diskussionen über die Möglichkeiten fachübergreifender Verbindungen von Inhalten und Fächern (vgl. Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006:7, 11). Der slowenische Lehrplan enthält ein Kapitel, das »Fachübergreifende Verbindungen« heißt und genau präzisiert, in welchen Themen und Zielen sich der Fremdsprachenunterricht und andere einzelne Fächer überlappen (Osutek učnega načrta za zgodnje učenje tujih jezikov, 2009:19-24).

Aus den anderen Publikationen und fachlichen Diskussionen in einzelnen Ländern ist ersichtlich, dass in allen drei Ländern intensive fachliche Diskussionen ablaufen, die dem oben beschriebenen klassischen Fremdsprachenunterricht andere Akzente verleihen wollen.

In Kroatien wird der Fremdsprachenunterricht im sog. interdisziplinären Kontext diskutiert. Andraka erläutert, dass der interdisziplinäre Zugang dem Unterricht eine besondere Prägung gibt, ihm einen für die Schüler erkennbaren Sinn gibt, die Relationen zwischen Lehrpersonen und Schülern verbessert, zur Steigerung der Motivation beiträgt und somit die erzielten Resultate verbessern kann. Ein solches Lernen fördert auch die Entwicklung der Fertigkeiten und Fähigkeiten wie etwa Problemlösen oder kritisches Denken, die im Leben jedes Einzelnen von großer Bedeutung sind (Andraka, 2004). In Polen wird so für den interkulturellen Ansatz plädiert. Jańska zeigt, dass die polnische, vom Bildungsministerium konzipierte, offene und flexible Programmgrundlage für die Phase I (I-III Klasse) mit ihrem dynamischen Charakter eine gute Voraussetzung für das interkulturelle Lernen darstellt (2003:131). In Slowenien versucht man dem Fremdsprachenunterricht eine integrative Ausrichtung zu geben. Der offene und in verschiedenen Diskursen gebrauchte Terminus und das Konzept *Integration* werden zurzeit intensiv diskutiert. Fachleute und Lehrkräfte, die bereits versuchen ansatzweise integrativ zu unterrichten und dazu ausgebildet werden, sind sich einig, dass die Integration von Themen und Inhalten des frühen Fremdsprachenunterrichts und anderer Fächer in der slowenischen Sprachförderung Erfolge erzielen kann (vgl. Lipavic Oštir und Jazbec, 2003; Skela, 2008; Jazbec und Lipavic Oštir, 2009; Pevec Semec, 2009).

Die Untersuchung der Lehrpläne bezüglich des ausgewählten Aspekts 'fachübergreifende Ansätze' oder 'klassischer Fremdsprachenunterricht' erlaubt ein Zwischenfazit: In allen drei Lehrplänen ist das frühe Fremdsprachenlernen grundsätzlich konzipiert. Der Fremdsprachenunterricht wird zwar organisatorisch in den Unterrichtsplan integriert, praktisch läuft aber das Lernen nach dem vorgeschriebenen Lehrplan für die Fremdsprachen ab. Auf der konzeptuellen Ebene sind aber im Grunde in allen Lehrplänen Möglichkeiten für einen anderen, nicht klassischen Fremdsprachenunterricht gegeben und werden auch gefordert.

3.4. Schwerpunkt: Vergleich der geforderten Resultate in den Lehrplänen

Ein wichtiger Aspekt aller Lehrpläne sind die geforderten Resultate, die sich aus den Zielen ableiten lassen. Hier sind die Konzepte in den drei Ländern unterschiedlich. Während

6. Der Fremdsprachenunterricht wird zwar organisatorisch gesehen in den Stundenplan der Schüler integriert und oft unterrichten Klassenlehrer. Aber es handelt sich hier nicht um einen integrierten Unterricht, so wie es bei CLIL der Fall ist.

die globalen Zielsetzungen vergleichbar sind (vgl. Kap 3.3), gibt es deutlichere Differenzen in den detaillierteren Zielsetzungen bzw. erforderten Resultaten.

Die kroatischen Zielsetzungen sind nach dem Prinzip vom Globalen zum Konkreten konzipiert. Zunächst werden so die allgemeinen Postulate des Fremdsprachenlernens beschrieben, dabei wird hervorgehoben, dass das frühe Fremdsprachenlernen multisensorisch und ganzheitlich ausgerichtet sein soll. Es werden vor allem die mündlichen Kompetenzen entwickelt und die Schüler für die Fremdsprachen sensibilisiert. Das Lernen in den höheren Klassen ist dann stärker auf die kognitiven Komponenten ausgerichtet. Die sprachliche Ebene wird durch die Metasprache ergänzt und die schriftlichen und mündlichen Kompetenzen werden gleichmäßig gefördert. Für das frühe Fremdsprachenlernen werden zunächst die Themen (10% davon kann der Lehrer je nach Interesse der Schüler ausweiten oder streichen) und dann die Ziele in den einzelnen sprachlichen Bereichen (Grammatik, Sprachfunktionen, Kultur und Landeskunde) angeführt. Es wird hervorgehoben, dass Grammatik nicht explizit vorkommt, dass die Schüler aber bestimmte grammatikalische Strukturen am Ende der I, II, und III Klasse implizit beherrschen. Ferner wird auch die Zahl der lexikalischen Einheiten angeführt, die die Schüler aktiv und passiv beherrschen sollen (bspw. nach der ersten Klasse 80 lexikalische Einheiten aktiv und 130 passiv und dann progressiv nach der dritten Klasse 260 aktiv und 350 passiv). Im Lehrplan sind auch die zu entwickelnden Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben und interkulturelle Kompetenzen) spezifiziert (vgl. Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006:79-194).

Das polnische Lehrplankonzept ist dem vorherrschenden Integrationsprinzip gemäß bei den Zielsetzungen und erzielten Resultaten sehr offen. Den allgemeinen Zielen des frühen Fremdsprachenlernens (vgl. Kap 3.3) folgen Kannbeschreibungen, die sowohl sprachliche Ziele (wie etwa: Nach der I. Klasse versteht der Schüler den Sinn kurzer Geschichten, liest und versteht einfache Wörter und Sätze), als auch außersprachliche Ziele enthalten (in der I. Klasse wird der Schüler zum Fremdsprachenlernen motiviert, kann Wörterbücher zu Rate ziehen und multimediale Möglichkeiten des Sprachenlernens nutzen sowie mit Mitschülern zusammenarbeiten). Im Lehrplan werden auch die Inhalte angeführt, die das Erreichen der oben genannten Ziele ermöglichen (vgl. Podstawa programowa 2009:21).

Der slowenische Lehrplan enthält auch allgemeine Ziele und Kompetenzen, die der Fremdsprachenunterricht vermittelt. Danach werden die Ziele und Inhalte bestimmt, die die Entwicklung der sog. 'kommunikativen Kompetenz' fördern. Dieser Kompetenz werden dann, wie auch im GER (2001), die Teilqualifikationen (Hören, Verstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) untergeordnet und die Ziele für ihre Förderung definiert. Ferner folgt im Lehrplan das Kapitel, in dem die geforderten Resultate zunächst allgemein (wie etwa: Der Schüler versteht oft gebrauchte sprachliche Strukturen und den Wortschatz zu den ihm bekannten Themen, versteht oft gebrauchte Anweisungen im Unterricht) und dann wieder nach Fertigkeiten (Sprechen, Verstehen, Lesen Schreiben)⁷ als Kannbeschreibungen angeführt werden (vgl. Osnutek učnega načrta za zgodnje učenje tujega jezika 2009:18-19).

Der Einblick in die Lehrplankonzepte zum Thema der zu erzielenden Resultate beim frühen Fremdsprachenlernen ergibt ein verschiedenartiges Bild. Während alle Lehrpläne bei den globalen Zielen im Prinzip übereinstimmen, sind bei den detaillierteren Zielsetzungen größere Unterschiede zu vermerken. Sie können erstens sehr genau definiert sein (der kroatische

7. Die erzielten Resultate im Bereich Sprachmittlung sind nicht angeführt.

Lehrplan), zweitens offener sein, was die Fertigkeiten anbelangt (der slowenische Lehrplan) oder drittens sogar vollkommen offen sein (der polnische Lehrplan). Diesbezüglich stellt sich die wichtige Frage, welche Konzepte zu besseren Resultaten führen. Ein offeneres Lehrplankonzept ist ein zweischneidiges Schwert, einerseits ermöglicht es dem Lehrer eine autonome, den Schülern angepasste Arbeit, andererseits ist damit auch die Verantwortung des Lehrers viel größer. Zweischneidig sind allerdings auch präzise Zielsetzungen, denn sie führen auf einem 'sichereren' und bestimmten Weg zu den Zielen, erlauben dagegen aber viel weniger Autonomie und Flexibilität.

4. DISKUSSION UND AUSBLICK

Das Thema des Beitrages ist die gezielte Auseinandersetzung mit dem Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit auf der Realisierungsebene am Beispiel der Länder Kroatien, Polen und Slowenien. Ihre Bildungssysteme sind u. a. auch wegen des Mehrsprachigkeitskonzepts einer intensiven Dynamik unterworfen (worden). Es herrscht Konsens darüber, dass nur mehrsprachige Individuen, die ihre Muttersprache und dazu noch zwei Fremdsprachen beherrschen, das gemeinsame Europa prägen werden. Die Richtlinien der supranationalen bildungspolitisch relevanten (europäischen) Organisationen sind in allen Ländern bekannt und verbreitet. Der Blick in die Lehrpläne ergibt aber ein anderes Bild und die Idee der funktionalen Mehrsprachigkeit gerät auf der Ebene der nationalen Bildungssysteme ins Wanken. Statt funktional mehrsprachig ausgerichtet zu sein, werden die Sprachkenntnisse im Grunde auf die Muttersprache und das Englische reduziert. Dies ist aber nicht empfehlenswert, denkt man beispielsweise an die aktuelle Sprachenpolitik in Europa (vgl. Kap. 2), die Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses⁸, das individuelle intellektuelle Potenzial des Menschen, Sprachen zu lernen, die Diversifizierung der Kenntnisse, oder an den kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Austausch der Europäer. Die zweite Fremdsprache wird erst spät in das Bildungskonzept integriert, entweder fakultativ oder es sind ihr nur wenige Stunden gewidmet. Die gesamte Sprachenförderung – Mutter- und Fremdsprachen mit einbezogen – hat sich als sehr asymmetrisch erwiesen. Vermutlich ist das die Folge der tief verankerten Formen der Identitätsstiftung, die mit der Muttersprachenförderung vor allem in kleineren und sprachlich relativ homogenen Ländern einhergeht. Es bleibt also die Frage offen, mithilfe welcher Maßnahmen die angestoßenen Entwicklungen wirksam unterstützt werden könnten, damit sie nicht vorwiegend von den nationalen Tendenzen geprägt werden.

Das Mehrsprachigkeitskonzept hat eine mehrsprachige Kompetenz bewirkt, die aus verschiedenen Sprachen und auch aus verschiedenartig entwickelten sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen dieser Sprachen besteht. Dadurch ist vor allem das Paradigma der Fremdsprachendidaktik beeinflusst worden. In den analysierten Lehrplänen ist der Wandel des Fremdsprachendidaktikparadigmas aber nur ansatzweise zu bemerken. Er wird vor allem sowohl

8. Von dem Ausschuss kommt die dezidierte Forderung, »mit Blick auf die Auswahl der ersten unterrichteten und erlernten lebenden Sprache [...], die Wahl anderer Optionen als die des Angloamerikanischen aufzuwerten und das Erlernen und Sprechen europäischer Sprachen auf der Ebene des außergemeinschaftlichen Austauschs zu fördern« (Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss 2008:1).

durch die Position des Englischen in allen drei Schulsystemen als auch durch die Abwesenheit der fachübergreifenden Verbindungen verdeckt. Es ist zu bezweifeln, ob die verglichenen Lehrpläne tatsächlich die Grundlage zum Aufbau einer gemeinsamen mehrsprachigen Kompetenz bilden, die ein gut durchdachtes und koordiniertes Sprachenangebot voraussetzt. Eine solche Grundlage müsste schon aus der Planung der Reihenfolge und aus den Anknüpfungen an die erste und zweite Fremdsprache ersichtlich sein, was aber leider nicht der Fall ist.

Auf dieser Basis lässt sich Folgendes festhalten: Es müssten konkrete Vorschläge für eine Bildungspolitik, die die funktionale Mehrsprachigkeit fördert, unterbreitet werden und eine intensive Informationsarbeit der an der Mehrsprachigkeit direkt und indirekt beteiligten Instanzen müsste gewährleistet werden. Zugleich sollten einige weitere Maßnahmen ergriffen werden – neben dem fremdsprachlichen Frühbeginn ist die Revision der Lernziele im Sinne von funktionspezifischen (fremd)sprachlichen Kompetenzen unabdingbar.

Die Lehrplankonzepte in den drei Ländern stimmen darin überein, dass das frühe Fremdsprachenlernen die funktionale Mehrsprachigkeit begünstigt und das obligatorische Lernen einer Fremdsprache so in der ersten Klasse etabliert wird. Prinzipiell ähnlich sind auch die globalen Ziele, was für detailliertere Zielsetzungen und vor allem für erzielte Resultate nicht behauptet werden kann. Der GER als ein wichtiges Orientierungsinstrument der Sprachbildung wird zwar herangezogen, aber das Problem ist, dass er trotz seiner Universalität nicht einfach auf das spezifische frühe Fremdsprachenlernen übertragen werden kann. Aus den im Beitrag festgestellten Unterschieden in den Lehrplänen geht deutlich hervor, dass ein Referenzrahmen speziell für das frühe Fremdsprachenlernen entwickelt werden sollte. Dieser würde dann Zielsetzungen länder- und sprachenübergreifend formulieren und somit signifikantere Verknüpfungen zwischen der Idee der Mehrsprachigkeit, der Spracherwerbtheorien sowie der europäischen Richtlinien herstellen. Somit würde man auch die Ziele der Wirksamkeit von Bildung und der Chancengleichheit von Sprachen und Möglichkeiten Sprachen zu lernen verwirklichen.

Darüber hinaus würde es weiterhin die Aufgabe der Forschung, der Bildungs- und Entscheidungsträger auf nationaler Ebene sein, einen optimalen mehrsprachigen Weg speziell für Schüler im jeweiligen Land zu bahnen bzw. für optimale didaktische Ansätze – klassischer Fremdsprachenunterricht oder fachübergreifender Unterricht etc. – zu plädieren.

5. BIBLIOGRAPHIE

- Andraka, M. (2004). "Interdisciplinarnost i rano učenje stranog jezika/Interdisciplinarity and Early Foreign Language Learning", in Matijević, M. (Hrsg.), *Zbornik Učiteljske akademije*, Zagreb: Učiteljska akademija, 51-57.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Biligual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: University Press.
- Bild, E. R. and Swain, M. (1989). "Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 3: 255-76.
- Burger, K. (2002). *Von null auf 3000 in drei Jahren. Mit Kindern leben*. München: Rowohlt Taschenbuch.

- Edelenbos, P. and Johnstone, R. and Kubanek, A. (Hrsg.) (2006). "The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners. Languages for the Children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles", in *Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Enever J. and Mihaljević Djigunovića, J. and Szpotowicz, M. (2008). (*ELLiE*) *Early Language Learning in Europe: a multinational, longitudinal study*: http://www.ellieresearch.eu/docs/Bangalore_presentation_one_year_scoping_study.ppt (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Haataja, K. (2007). "Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen 'Mehrsprachenerwerbs'", in *Zeitschrift Frühes Deutsch*, 11: 4-10.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hutterli, S. and Stotz, D. and Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.
- Jańska, M. U. (2003). *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung*. Wrocław-Dresden: Neisse Verlag.
- Jaroszewska, A. (2006). "Cele nauczania języków obcych w kształceniu początkowym a wytyczne zawarte w podstawie programowej dla klas I-III szkół podstawowych. Poliglota", in *Edukacja językowa dzieci*, 1, 3: 11-19.
- Jazbec, S. and Lipavic Oštir, A. (2009). "Zgodnje učenje in CLIL", in Pičorn, K. (Hrsg.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana, ZRSŠ. S. 56-72.
- Le Pape Racine, C. (2005). "Immersive Unterrichtsformen an der Volksschule und früher Fremdsprachenunterricht: Vom Nutzen der Klarheit der Begriffe", *ini-mail, ilz-Verlage Rapperswil*, 2: 4-10.
- Le Pape Racine, C. (2007). "Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg", *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 2: 156-167.
- Lipavic Oštir, A. and Rot Gabrovec, V. and Jazbec, S. and Kacjan, B. (2003). *Nekateri vidiki uvajanja jezikovne kopeli*. Maribor: CRP.
- Mihaljević Djigunovića, J. (2002a). *Strah od stranoga jezika – kako nastaje kako se oèituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunovića, J. (2002b). "Language Learning Strategies and Young Learners", in Voss, B. and Stahlheber, E. (Hrsg.), *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation, Qualität, Evaluation*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 121-127.
- Mihaljević-Djigunovića, J. (2001). "Do young learners know how to learn a foreign language?", in Vrhovac, Y. (Hrsg.), *Children and foreign languages III/Les enfants et les langues étrangères III*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 57-71.
- Overmann, M. (2004). "Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich: Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit", *Französisch heute* 35, 2: 208-213.
- Petit, J. (2002). "Le bilinguisme précoce et ses avantages". Verfügbar unter: <http://perso.orange.fr/christian.huber/bilinguismebis.htm#didactique> (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Pevec, Semec K. (2009). *Poskus in postopno uvajanje tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Schulz, R. (1999). "Der Fremdsprachenunterricht in den Vereinigten Staaten: Tendenzen und Herausforderungen", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 3, 3:15-17. Verfügbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag_schulz5.htm (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Seidlhofer, B. (2007). "Common property: English as a lingua franca in Europe", in Cummins, J.

- and Davison, C. (Hrsg.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 137-153.
- Skela, J. (Hrsg.) (2008). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Van Els, T. and Bongaerts, T. and Extra, G. and van Os, C. and Janssen-van Dielen, A. (Hrsg.) (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Vilke, M. (1998). "Introducing English into Croatian Primary Schools", in de Beaugrande, R. and Grosman, M. and Seidlhofer, B. (Hrsg.). *Language Policy and Language Education in Emerging Nations*. London: Ablex Publishing Corporation, 87-92.
- Von Bloomfield, L. (1938). *Language*. Chicago: University Press.
- Wode, H. (2003). "Mehrsprachigkeit durch bilinguale Unterrichtsformen: Regionalsprachen als Zweitsprachen". Verfügbar unter: <http://ikarus.zfm.unikel.de/daten/anglist/linguist/docs/ger/texte/Cottbus.pdf> (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Praxis Frühkindliche Bildung*. Leipzig: Westermann
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2007). "Was ist CLIL?", in *CLIL. Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen*. Goethe Institut.
- Andere Quellen: European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Verfügbar unter: <http://www.mercator-research.eu/minority-languages/Language-Factsheets/poland> (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Republika Hrvatska - Državni zavod za statistiku. Verfügbar unter: <http://www.dzs.hr/> (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Statistični urad republike Slovenije. Verfügbar unter: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2177 (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (2008). Stellungnahme. Mehrsprachigkeit. Brüssel: SOC/306 – CESE 1523/2008.
- (GER) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). *Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division*. Berlin: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (2003). Aktionsplan 2004 – 2006. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministrstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Osnutek učnega načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. VIO) (2009). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- The System of Education in Polen (2008). Verfügbar unter: http://www.eurydice.org/pl/files/the_system_2008.pdf (letzter Zugriff 15. Dezember, 2009).
- Učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja (2005). Ministrstvo za šolstvo in šport. Verfügbar unter: http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/ (letzter Zugriff 12/2009).
- „Razem w szkole» ramowy plan nauczania. Verfügbar unter: <http://www.wsiipnet.pl/kfile.php?klub=78&id=5618> (letzter Zugriff 12/2009).

Ministrstvo za šolstvo in šport. Program osnovne šole Verfügbar unter: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_splosni.pdf (letzter Zugriff 12/2009).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009. Verfügbar unter http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_projekty/projekt_rozporzadzenia_20090323__.pdf (letzter Zugriff 12/2009).