Kofinanziert von der Europäischen Union

Erasmus+
Enriching lives, opening minds.

SPRACHE MACHT EUROPA

SPRACHE MACHT EUROPA

SPRACHENVIELFALT ALS RESSOURCE IN SCHULE UND LEHRER*INNENBILDUNG

Transnationale Lehrveranstaltung

Plenum III: *Wissen um Mehrsprachigkeit*

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Université de Strasbourg

Paris Lodron Universität Salzburg

Universiteti i Prishtinës Hasan Prishtina

Michael-Friedrich-Wild-Grundschule

Education Unlimited

leGymnase

Bildquelle: www.freepik.com

Sprachen sind fundamentaler Bestandteil …

- des Lebens und
- des Funktionierens demokratischer Gesellschaften

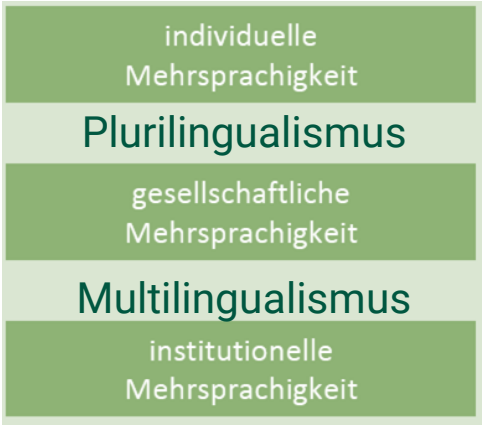
Mehrsprachigkeit ist …

- tägliche Routine und Norm
- individuelles Merkmal
- territoriales Merkmal
- sprachenpolitisches Ziel
- Bildungsprodukt
- Erwerbsprozess

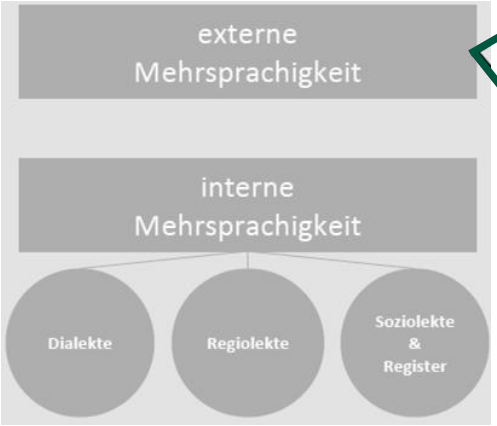
*Unter **Mehrsprachigkeit** wird die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen verstanden, in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache in ihrem Alltag zu haben. Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Sie ist ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch hohe Kultursensitivität geprägt.* (Franceschini 2009, 64)

Formen und Definition von Mehrsprachigkeit

- individuelles, aus mehreren Sprachen zusammengesetztes, der Person zur Verfügung stehendes kommunikatives Repertoire in mindestens einem Kompetenzbereich (Europarat 2001; 2020; Grosjean 2020)
- Kopräsenz, Interaktion und Interdependenz mehrerer Sprachen sowie kontinuierliche Anpassungsprozesse gelten als Konstanten (Kropp 2017)



(Lüdi & Py 1984, 4)



(Wandruszka 1975, 4)

differenzierte Mehrsprachigkeit
(Riehl 2006, 16)

✓

native-like control of two languages
(Bloomfield 1979, 55)
practice of alternately using two languages
(Weinreich 1953)

x

Mehrsprachigkeitserwerb: Bedingungen und Ausprägungen

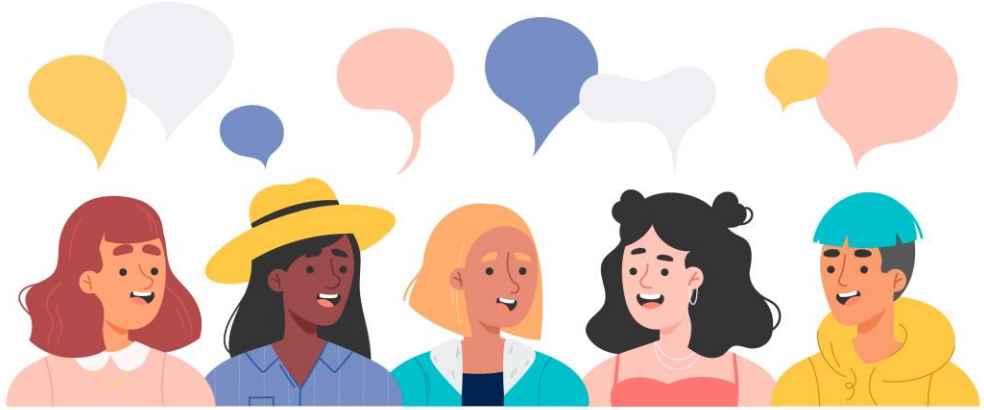
Chronologie und Lebensalter des Erwerbs

- L1, L2, L3, …. 2L1
- monolingual vs. bilingual vs. plurilingual
- bilingual ≠ monolingual + monolingual
- simultaner vs. sukzessiver Erwerb zweier / mehrerer Sprachen

Erwerbssetting

- natürlicher vs. gesteuerter Erwerb (Erst-/Zweitspracherwerb vs. Fremdspracherwerb)
- bildungs- versus alltagssprachliche Kompetenzen, funktionale Mehrsprachigkeit
- Sprachkompetenz vs. Sprachperformanz
- Transfer vs. Interferenz / positiver vs. negativer Spracheneinfluss

Dimensionen bzw. Herausforderungen von Mehrsprachigkeit



Bildquelle: by pikisuperstar on freepik.com

- Kontexte des Kontakts
- Sozialer Status der Sprachen
- Vermischung mit sozialem Status
- Sprachdominanz im Individuum

- (Psycho-)Typologie
  - Organisation der Sprachen
  - Kontrast zur Erstsprache

- Stärke der Ausprägung der beteiligten Sprachen: Sprachdominanz vs. Sprachbilanziertheit

Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit

- *Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.* (Wittgenstein 1921)
- *Die besondere Mehrsprachigkeit eines Menschen ist ein Eintrag seines Lebensweges.* (Wandruszka 1979)
- *Schlüsselmerkmal Europas* (Eurobarometer 2006)
- verschiedene Mehrsprachigkeitskonstellationen in einem mobilen Europa mit unterschiedlichen sozialen Wertzuschreibungen (Stevenson 2011)
- Spannungsfeld der europäischen Sprachenpolitik im Kontext von Migration: politische Konzepte verschränken sich mit konventionellen (wie Staatsbürgerschaft) und moderneren (wie Integration)
- Eindruck, dass autochthone Minderheitensprachen und neue Migrationsminderheiten als Gegensätze gedacht und gegeneinander ausgespielt werden (Plewnia 2011)

Widersprüchliche Diskurse und gegenläufige Orientierung

idealisiertes Konzept der individuellen Mehrsprachigkeit vs. komplexe Sprachrepertoires
Mehrsprachigkeit vs. Sprachenvielfalt
Mehrsprachigkeit: ökonomisches Kapital vs. Menschenrecht

Erwerbslinguistische Grundlagen und bildungspolitische Vorgaben für mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze

Forschungserkenntnisse

- bestätigen neuronale und kognitive Vorteile früher / koordinierter Mehrsprachigkeit
- bestätigen sprachpragmatische Vorteile
- bestätigen die Existenz und Wirkung von interlingualem Transfer

(Peal & Lambert 1962; Ben-Zeev 1977; Wandruska 1979 und 1986; Grosjean 1982; Bialystok 1988; 2001; Diaz & Klinger 1991; Cummins 1991; Paradis 2000; Bournot-Trites & Reeder 2001; Herdina & Jessner 2002; Mondt & Van De Craen 2003; Cenoz 2003; Zappatore 2003; Allgäuer & Jessner 2013)

Bildungseinrichtungen

- Chancen durch Sprachenvielfalt und interkulturellen Dialog
- Erreichen des Barcelona Ziels (Muttersprache +2) durch
    - Gesamtsprachenkonzepte
    - zielgruppenspezifische Lehr-/Lern-methoden und -materialien
    - Aufbau mehrsprachiger Kompetenzen

(Europarat; EFSZ; BMUKK; ÖSZ)

Mehrsprachigkeitsfördernde Konzepte für den Bildungsbereich

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001)
- Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al. 2009)
- Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm & Reich 2011; 2013)
- Gesamtsprachencurriculum PLURCUR (Hufeisen & Allgäuer Hackl et al. 2012-2015)
- Begleitband zum GeR (Europarat 2018; 2020)
- Schulische Curricula / Curricula für Lehramtsstudien

Gefördert durch Erasmus+ Schulbildung

mig Menschen im Gespräch

Menschen im Gespräch

MEHRSPRACHEN-KOMPETENZMODELL

zur Hinführung der Schülerinnen und Schüler auf die Klassenstufen drei bis sechs

Kompetenzbereiche

WISSEN um MEHRSPRACHIGKEIT

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachsystemen erkennen und nutzen
- Weltmodelle, die verschiedenen Sprachen zugrunde liegen, wahrnehmen
- Wissen über Gesellschaft und Kultur der verschiedenen Sprachgemeinschaften anwenden

SPRACHLERN- und TRANSFERSTRATEGIEN

- Die eigenen Sprachkenntnisse beim Erlernen weiterer Sprachen bewusst nutzen

UMGANG mit MEHRSPRACHIGKEIT

- In einem mehrsprachigen Kontext bewusst handeln
- Verschiedene Kulturen miteinander in Beziehung setzen und im mehrsprachigen Kontext situationsbezogen erfolgreich kommunizieren
- Zwischen verschiedenen Kulturen sprachlich und kulturell mitteln und abwägen
- Von einer Sprache zur anderen wechseln

WAHRNEHMUNG und BEWÄLTIGUNG SPRACHLICHER VIELFALT

- Handlungsspielräume der persönlichen Mehrsprachigkeit wahrnehmen und anwenden
- Anderen Sprachen und Kulturen mit Offenheit und Interesse begegnen
- Das interkulturelle und kritisch hinterfragte Bewusstsein selbstverständlich nutzen

Quelle: https://mig-mooc.de/downloads/

Deskriptoren: Wissen um Mehrsprachigkeit

- in der L1 erworbene Lese-, Hör-, Hör-/Sehstrategien in weiteren Sprachen intuitiv anwenden können
- Ähnlichkeiten zwischen Sprachen wahrnehmen können (Laute, Syntax, Schreibweise, Lexis …)
- Wortbedeutung in einer nicht / wenig bekannten Sprache durch Sprachvergleich erschließen können
- sich in einfachen bilingualen Kommunikationssituationen zurechtfinden können
- sich auf bekannte Sprachen / Kulturen stützen können, um Verfahren zur Entdeckung und Strukturierung einer anderen Sprache / Kultur auszuarbeiten
- Wörter unterschiedlicher Herkunft auf Basis verschiedener sprachlicher Indizien erkennen können
- Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen durch Beobachtung / Analyse / Identifikation herstellen können
- direkte sprachliche (phonetische, lexikalische, grammatikalische, …) Nähe wahrnehmen können
- bewusst wahrgenommene Regularitäten und Abweichungen auf andere Sprachen übertragen können
- Lese-, Hör-, und Hör-/Sehstrategien in der Erstsprache identifizieren und in weiteren Sprachen anwenden können
- sich auf Gesprächspartner:innen bei der Kommunikation in bilingualen / plurilingualen Gruppen einstellen können
- einen bilingualen / plurilingualen Diskurs in Gang setzen können, wenn sich die Situation dazu bietet

Mehrsprachigkeitsdidaktik als Weiterentwicklung und Profilierung des Kommunikativen Ansatzes

- ressourcenorientierte Transversaldidaktik:
  vernetzt Didaktiken einzelner Zielsprachen, ohne sie zu ersetzen
- erfordert mentale Eigentätigkeit (Meißner 1999) durch kognitiv anregende, hypothesengeleitete und sprachenvergleichende Aufgaben (Meißner et al. 2011), die auf inferentielles Lernen zielen (Meißner 2017)

Gemeinsame Ansätze

- Linguistisch-kontrastiver Ansatz
- Handlungsorientierter Ansatz
- Interaktionaler Ansatz

(Candelier et al. 2011; Hufeisen & Neuner 2015)

Gemeinsame Ziele

- Förderung der Sprachenvielfalt
- Förderung von Teilkompetenzen
- Valorisieren von Vorwissen als Ressource

⇧ Language Awareness (Grosjean 2000; Gnutzmann 2007; Neveling 2012)
⇧ Language Learning Awareness (Leitzke-Ungerer & Vences 2012)

(Konzepte zum) Aufbau mehrsprachiger Kompetenz

Mehrsprachige Kompetenz ist die Fähigkeit, sukzessive verschiedene Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, auf verschiedenen Niveaus und für verschiedene Funktionen zu erwerben und zu nutzen;

⏩ wichtiges Kulturgut mit integrativer Wirkung

Bekannte mehrsprachigkeitsfördernde Konzepte und gemeinsame Charakteristika

- **interkulturelles Lernen**
- **Förderung von Sprachbewusstsein**
- **interkomprehensive Ansätze**
- **integrative Ansätze**
- **Tertiärsprachendidaktik**

- interaktionelle Orientierung
- Querverbindungen zwischen Sprachen herstellen - transferorientierter Sprachvergleich
- individuelle Gestaltung von Lernprozessen
  - Reflexion über Sprache(n)
  - Einsatz von Lernstrategien
  - Integration von lerner:innenseitigem Vorwissen, um vorhandene Spracheninventare zu erweitern

EuroComRom, EuroComGerm, EuroComSlav

Verfahren:

- interlingualen Transfer anregen
- Sprachbewusstheit fördern
- Sprachvergleich als didaktisches Kernelement =
  Lernstrategie zum Aufzeigen von Transferbasen
  und zur Förderung des metasprachlichen Bewusstseins
  - auf lexikalischer und semantischer
  - morphologischer und syntaktischer
  - pragmatischer und textsortenspezifischer Ebene
- Aufzeigen von Unterschieden
- Lern- und Lesestrategien vermitteln

Sieben Siebe (EuroCom) (Klein & Stegmann 2000)

1. Internationaler Wortschatz
2. Panromanischer Wortschatz
3. Lautentsprechungen
4. Graphien und Aussprachen
5. Neun Kernsatztypen
6. Morphosyntax
7. Präfixe und Suffixe

➲ vgl. auch Kernwortschatz der romanischen Sprachen (Meißner 2018)

Profilwörter
Minisprachenporträts

Kalusen watunteln. **Wilusch is Kaluse.** **Who watuntelt, semantelt.** **Semantelt Wilusch?** (DeepL)	**Caluses watuntle.** **Wilush is Caluse.** **Who watuntles, semantles.** **Does Wilush semantle?** (MR)

Kalusen watunteln.
Wilusch ist Kaluse.
Wer watuntelt, der semantelt.

Semantelt Wilusch?

Quelle:http://www.eurocomgerm.de/kurs/text_seite_46.htm; © 2004 Prof. Dr. Horst G. Klein, Sprecher der Forschergruppe EuroCom

Verpacken von Information in einzelnen Sprachen

"Es gibt weder eine bestimmte Menge an Formen noch an Bedeutungen, die zwingende Bestandteile von Wörtern in allen Sprachen wären. Sprecherinnen und Sprecher verschiedener Sprachen sind […] keinem universellen Katalog an Formen und Bedeutungen verpflichtet." (Wälchli/Ender 2012: 91)

dt. *gehen* versus *fahren*
aber
frz. *aller* / türk. *gitmek*

Sprachen sind sehr unterschiedlich im Hinblick auf Art und Weise, Information zu verpacken (Sedivy 2014: 472ff.):

- **Phoneme:** von etwa einem Dutzend bis über 150 verschiedene;
- **Morpheme pro Wort**: sehr gering bei z.B. Mandarin und Vietnamesisch bis zu so viele, dass es auf Deutsch einen ganzen Satz bilden würden;
- **Art der Information**, die grammatisch repräsentiert wird, etwa Kasus oder Genus bei Nomen oder Tempus oder Evidentialität bei Verben;
- **Anordnung**: Manche Sprachen wie Englisch oder Französisch haben eine sehr fixe Wortstellung, Deutsch ist viel variabler; usw.

Erfahrungskonstruktion durch und mit Sprache

Wir konstruieren Erfahrungen durch und mit Sprache und nehmen eine bestimmte Perspektive oder eine Interpretationsmöglichkeit an.

“While there may be defaults, there is no completely neutral way to describe situations – expressions necessarily **construe** them in a certain manner.” (Langacker 2008)

Bildquelle: Freepik.com

Die Lampe hängt/ist über dem Tisch.
Der Tisch steht/ist unter der Lampe.

Entscheidungen der Spezifizität und Fokussierung, Perspektivierung usw., „die sich an der Oberfläche in unterschiedlichen lexikalischen beziehungsweise grammatischen Realisierungen niederschlagen“ (Roche & Suñer 2017: 82).

Umgekehrt: Nicht jede sprachliche Realisierung vermag bestimmte Bedeutungsanteile abzudecken.

Beispiel: Bewegungsereignisse

Was macht die Person?

Was für ein Verb verwenden sie in verschiedenen Sprachen, welche Information verpackt es? Art der Bewegung oder Pfad? Und wo, wenn überhaupt, wird Art der Bewegung oder Pfad realisiert?

Bewegungsereignisse

Was macht die Person? (Bsp. angepasst von Raphael Berthele)

Die Person…

… hüpft aus der Garage heraus.

eher nicht: *… verlässt hüpfend die Garage.*

Das zweite lässt sich aber unter dem Einfluss von Frz. bei einer mehrsprachigen Person leicht erklären:

Quelqu'un sort d'un local en sautillant à pieds joints.

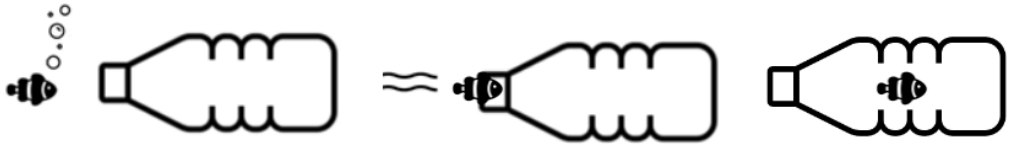
Elle saute à pieds joints. (aber *sauter* nicht zusammen mit Überschreitung einer räumlichen Grenze)

Französisch und Deutsch gehören zu unterschiedlichen Gruppen von Sprachen in Bezug auf die Versprachlichung von Bewegungsart im Verb.
Deutsch profiliert Bewegungsart stärker. Das spiegelt sich dann auch in der Art und Weise, bestimmte Bewegungsereignisse zu beschreiben und Bewegungsart eher zu erwähnen (vgl. Schroeder 2009, Stocker & Berthele 2020 usw.).

Musterbeobachtung

(1)

(2)



Diese Muster der Versprachlichung können Sie nun sicher auch beobachten, wenn Sie die Szenen (1) und (2) in verschiedenen Sprachen beschreiben.

→ Einfluss darauf, wenn Sie eine neue Sprache lernen und eben solche Ereignisse in dieser Sprache beschreiben.

Sprachtypologische Unterschiede

Satelliten- und Verb-Sprachen (vgl. Talmy 1985, 1991 etc.)

- **Typ 1: sog. Satelliten-(S-)Sprachen**

Pfad – Satellit (Präpositionalphrase, Partikel)

Dt.: *krabbelt aus dem Haus heraus, schwimmt in die Flasche hinein*

Bewegung + Bewegungsart – Verb

Dt.: *ins Haus hinein krabbeln.*

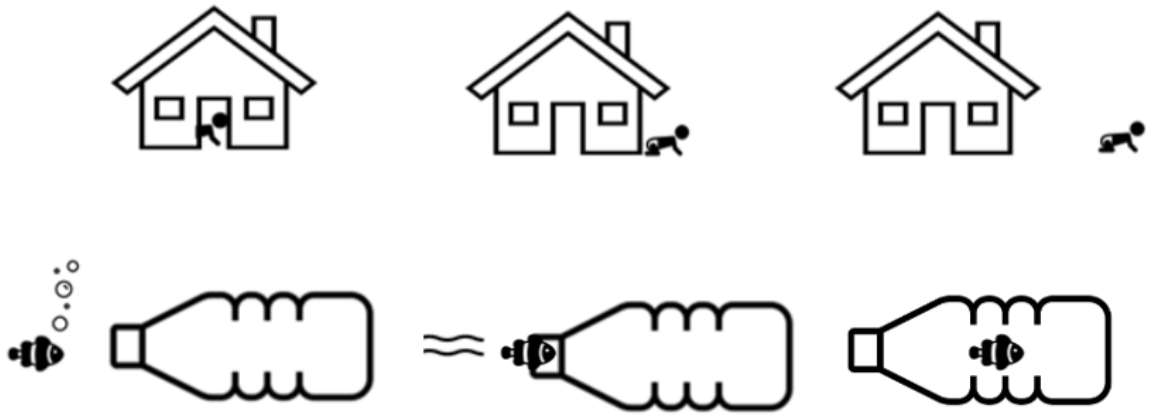
- **Typ 2: sog. Verb-(V)-Sprachen**

Bewegung + Pfad – Verb

Frz.: *traverser la rue (en dansant)*

Bewegungsart – optional im Satellit

Span. *entrar (corriendo)*



Versprachlichung von Bewegung

Dementsprechend sind SprecherInnen von S-Sprachen (wie Deutsch) stärker darauf trainiert:

- auf Bewegungsart zu achten und tendieren dazu, diese stärker zu elaborieren
  - Häufigere Verwendung von Bewegungsartverben (*hüpfen, krabbeln*, …)
  - Mehr verschiedene Bewegungsartverben
  - Häufigere Verwendung von Bewegungsartverben plus Adverbien der Art und Weise (*schnell rennen, vorsichtig anschleichen*…)
- Bewegungsdynamik über mehrere verschiedene Stationen eines Pfades zu elaborieren.

  (aus der Frog story)

  engl. *The deer threw him off over a cliff into the water.* (Der Hirsch warf ihn über eine Klippe ins Wasser hinunten.)

  aber: span. *Lo tiró. Por suerte, abajo estaba el rio. El niño cayó en el agua.* (Er hat ihn abgeworfen. Zum Glück gab es unten einen Fluss. Der Junge fiel ins Wasser.)

Learned attention: Muster „wegdenken“

Beim Aufbau von mehrsprachiger Kompetenz stehen verschiedene **sprachliche Konstruktionen in direkter Konkurrenz** zueinander. Jede Muttersprache hat ihre SprecherInnen darauf trainiert, Ereignissen und Erfahrungen unterschiedliche Aufmerksamkeit zu schenken, wenn sie über sie sprechen. (vgl. Slobin 1996: 89)

Erlernte Aufmerksamkeit: Die Erstsprache wird zu einem (aufmerksamkeitsblockierenden) „Filter“ für die Verarbeitung der Zweitsprache: „features in the L2 input, however available as a result of frequency, recency, or context, fall short of intake because their processing is shaped by the L1.“ (Ellis 2007: 24)

Die Schlüsselfrage […] lautet, ob das Lernen einer zweiten Sprache solche Spracheffekte destabilisieren kann. Wenn die Kategorien unserer Muttersprache(n) psychologisch real sind, was passiert dann beim L2-Lernen? Können wir unsere Hintergrundkategorien loslassen und ablegen, wenn wir uns in die Sprachwelt anderer Menschen begeben? Können wir neue sprachliche Muster und Kategorien zur Gewohnheit und zum Automatismus machen? Wann, wie und unter welchen Bedingungen entwickeln wir ein Bewusstsein für die Relativität unserer eigenen Kategorien?

(vgl. Pavlenko 2016: 590)

Weitere Beispiele

- Treffers-Daller & Tidball (2016) beobachten beim Erwerb des Französischen durch Englischsprachige, dass LernerInnen Schwierigkeiten damit haben, zu erkennen, dass man Art und Weise im Französischen nicht so häufig verbalisiert wie im Englischen.
- Schroeder (2009) und Berthele & Stocker (2016) beobachten auch Auswirkungen bei bilingualen SprecherInnen.
  - Schroeder: Sprachkombination Deutsch-Türkisch: bilinguale SprecherInnen vermeiden im Deutschen Äußerungen mit BewegungsARTverb plus Pfad-PP
  - Berthele & Stocker: Sprachkombination Deutsch-Französisch: in einem „bilingualen“ Modus Konvergenzerscheinungen wie „Sie geht springend /seitwärts hüpfend in die Garage hinein“ (vs. *Sie hüpft in die Garage hinein*.)

Neue Arten des Denkens fürs Sprechen einer neuen Sprache lernen

Die Erstsprache(n) oder dominante(n) Sprache(n) von Sprecher*innen bilden häufig zumindest anfänglich den Ausgangspunkt für Bedeutungs-Form-Zuordnung.

Re-Thinking for Speaking

Das Erlernen einer weiteren Sprache muss das Erlernen einer anderen Art des Denkens für das Sprechen beinhalten, d.h. etwa das Erlernen, welche besonderen Aspekte eines Bewegungsereignisses im Input beachtet und in der Sprache ausgedrückt werden müssen; Sprecher*innen müssen lernen, wie semantische Komponenten charakteristisch auf der sprachlichen Oberflächenformen abgebildet werden.

(vgl. Cadierno 2008: 259)

Ausgewählte Literatur

- Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter Ed. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111–147.
- Berthele, R. & Stocker, L. (2016). The effect of language mode on motion event descriptions in German–French bilinguals. *Language and Cognition*, doi:10.1017/langcog.2016.34.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development.* Cambridge: Cambridge University Press.
- BMBF (2015). *Lehrpläne der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Österreich*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html, Zugriff: 20.04.2022
- Cadierno, T. (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus-on-form pedagogical approach. In S. De Knop & A. De Rycker Eds. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honour of René Dirven.* Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 259–294.
- Candelier, M. et al. (2011). *Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.* Straßburg: Europarat.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ellis, N. (2007). The weak-interface, consciousness and form-focussed instruction. Mind the doors. In S. Fotos & H. Nassaji Eds. *Form Focused Instruction and Teacher Education. Studies in Honour of Rod Ellis.* Oxford: Oxford University Press, 17–33.
- Europäische Kommission (2006). *Die Europäer und ihre Sprachen, Eurobarometer Umfrage.* https://docplayer.org/17572714-Die-europaeer-und-ihre-sprachen.html, Zugriff: 20.04.2022.
- Europäisches Parlament & Europarat (2008). *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_de.pdf, Zugriff: 20.04.2022
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fäcke, C. & Meißner, F.-J. Eds. (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. et al. ed. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. New York: Springer.

Ausgewählte Literatur

- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In A. Bogner et al. Eds. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. (Bd 36). München: Iudicium: 200–207.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.* Aachen: Shaker.
- Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson & N. Ellis Eds. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* New York: Routledge, 66–88.
- Meißner, F.-J. (2018). *Die Vermessung des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit: eine didaktische Analyse zur interlingualen Transparenz- und Frequenzforschung.* Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek.
- Pavlenko, A. (2016). Whorf's lost argument: multilingual awareness. *Language Learning* 66(3), 581–607.
- Reich, H.H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Münster: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung.* Darmstadt: WBG
- Roche, J. & F. Suñer (2017) mit Beiträgen von K. de Bot, S. de Knop, M. Foschi, M. Hepp & P. Sohrabi: *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schroeder, C. (2009). gehen, laufen, torkeln. Eine typologisch gegründete Hypothese für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch mit Erstsprache Türkisch. In K. Schramm & C. Schroeder Eds. *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache.* Münster et al.: Waxmann, 185–201.
- Sedivy, J. (2014). *Language in Mind*. Sunderland, MA: Sinauer.
- Slobin, D. I. (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson Eds. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge et al: Cambridge University Press, 70–96.
- Treffers-Daller, J. & Tidball, F. (2016). Can L2 learners learn new ways to conceptualize events? A new approach to restructring in motion event construal. In P. Guijarro-Fuentes, K. Schmitz & N. Müller Eds. *The Acquisition of French in Multilingual Contexts*. Bristol et al.: Multilingual Matters, 145–184.
- Wälchli, B. & A. Ender (2013). Wörter. In: Auer, Peter Ed. *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition.* Stuttgart: Metzler, 91–135.