



De nos jours, la trilogie *pluralité – identité – plurilinguisme* se trouve au carrefour des grands mouvements qui caractérisent notre époque et que d'habitude nous résumons par le terme de *mondialisation*. L'évolution présente deux facettes comme l'expriment très bien son équivalent anglais *globalisation* et son corollaire *glocalisation* (passim : Bredella & Meissner [éds.] 2001). Dans cette doublette, des visions et faits d'envergure mondiale rencontrent des attaches locales. Tandis que les premières sont l'expression d'un mouvement qui va s'accélération, les dernières trouvent leurs origines dans les loyautés vis-à-vis des propres traditions : du groupe dont on est issu ; des langues dans lesquelles on vit, etc. Les phénomènes désignés par le néologisme de *glocalisation*, et les antagonismes qu'il véhicule, sont par conséquent de plus en plus palpables dans notre vie de tous les jours. Que nous habitons une mégapole ou un petit hameau dans la France ou l'Allemagne profonde, il est fréquent que nous rencontrions des gens venant d'autres régions du monde, ayant d'autres coutumes que les nôtres, parlant d'autres langues, rattachés à d'autres religions, etc. En même temps, les technologies nouvelles – dont la télévision par satellite et l'internet – transportent des langues et des nouvelles étrangères, souvent exotiques même, de l'autre bout de la planète dans nos foyers. Ce faisant, elles anéantissent les dichotomies naturelles entre l'espace où l'on vit et des réalités lointaines. S'ajoutent à cela des pratiques de vie « pluri-locales » : séjours dans d'autres pays et en d'autres langues, migrations et trans-migrations. A tout prendre, on comprend pourquoi la dite trilogie traduit une façon d'être qui concerne de plus en plus de femmes et d'hommes. Cette évolution nous met dans une situation où pluralités, identités et plurilinguismes doivent être compris à la fois comme un enrichissement et un défi. Et, disons-le d'emblée : au fur et à mesure que les défis ne peuvent être surmontés, le risque de l'échec s'installe, au niveau individuel, local, sociétal et mondial. Les langues, leur coexistence et leur acquisition, à savoir le plurilinguisme individuel ou le multilinguisme sociétal, mais aussi les identités, sont toujours concernées.

Comme la vocation de la revue *Synergie* est de promouvoir les échanges intellectuels entre les espaces francophones et les différents continents et pays de notre planète – dans notre cas, les pays de langue allemande – et du fait que tous les articles sont rédigés majoritairement en français, mais aussi dans la langue spécifique de l'ère géographique de la revue, leur présentation sera effectuée dans une langue (français ou allemand) autre que celle de l'article même.

In *Langue, Pouvoir et Relation. Géopolitique et géolinguistique* geht **Jacques Demorgon** Fragen der Globalisierung nach, und zwar unter dem Aspekt möglicher Konfliktpotentiale; wie sie sich in den so entgegengesetzten Titeln von Huntingtons *Crash of Civilizations* – Demorgon spricht allerdings, an Calvet orientiert (1987), vom Krieg der Kulturen – oder Todd & Courbages *Rendez-vous der Kulturen* verdichten. Damit stellt der Autor die Frage nach der Identität, d.h. von Eigenem und Fremdem, die im deutschen Kontext in den Arbeiten des Giessener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ ein vielfaches Echo fand. Die angelegten Spannungen um Sprache und Macht nehmen in der Art der Relationen zwischen den Antagonismen Gestalt an. Natürlich wissen wir spätestens seit Humboldts Weltbildthese, dass unsere Sprachen unseren Blick auf die Welt leiten. Hier spannt nun Demorgon einen weiten Bogen (wie wir es aus der *Annales*-Schule kennen), wozu auch ein Blick auf die geographische und zeitliche Konditionierung gehört. Zur Romanisierung des römischen *orbis* und zur ‚Verweltlichung‘ des Imperium Romanum gehörten die Ausbreitung aber auch die Veränderung des Lateinischen. Im Mittelalter fungierte dieses als ein gelehrtes Adstrat, das sich im Sinne der Kontaktsprachen differenzierte, bis es seine Rolle als Sprache von Schreiben und Lesen zunehmend an die aufstrebenden Nationalsprachen abgab. In diesem Sinne wird man neben Du Bellay den spanischen Grammatiker Nebrija (1492) oder die großen Autoren der italienischen *questione della lingua* stellen müssen. Gibt es nun in unserer Zeit einen ‚Sprachenkrieg‘, etwa zwischen Englisch und Französisch? Fragen wie diese sind nicht nur solche für ein hexagonales Publikum, denn Fakt ist, dass Sprachen wie Französisch und Deutsch – große Wissenschaftssprachen dereinst – in der *global scientific community* (sic) sehr an Boden verloren haben (passim Ammon 2004). Völlig zu Recht erinnert Demorgon an das wirtschaftliche und ökonomische Interesse – *siempre la lengua fue compañera del imperio* heißt der berühmte Satz des spanischen Grammatikers Nebrija –, das sich mit der Verbreitung einer internationalen Sprache verbindet. Es bleibt jedoch nicht bei dem verbalen *Praise of Hegemonialism* Rothkopfs (1997): Längst kennen die USA Sprachregelungen für den Gebrauch des Englischen in der universitären Lehre, welche mit der Vergabe finanzieller Mittel verbunden sind. Ebenfalls zu Recht erinnert der Autor an Stimmen, die in der einseitigen Verwendung des Englischen als Sprache der Wissenschaften (und der Wirtschaft) die Gefahr einer Reduktion des Erkenntnisfortschritts verbinden. Was dies für die Didaktik fremder Sprache bedeutet, hat der Autor dieser Einleitung zu beschreiben ver-

cherche (2005). Die Gefahr der Sprachenhegemonie geht natürlich mit der *lingua franca*-Kommunikation einher: Täglich bedienen sich mehr als zwei Milliarden nicht-anglophoner Sprecher des Englischen. Ihre Kompetenz in der *lingua franca* ist unterschiedlich und die jede Kommunikation tragenden kulturellen *common grounds* sind reduziert (Haas 1996, Chaudhuri 2008: 36). Vor diesem Hintergrund ist die von Demorgon aufgegriffene Feststellung Nelson Mandelas zu verstehen: „Spricht man zu einem Menschen in einer fremden Sprache, erreicht man seinen Kopf. Spricht man ihn in seiner Sprache an, erreicht man sein Herz.“ Der Artikel schließt nicht, ohne einen Blick auf außereuropäische Kontexte und deren Sprachen zu tun.

Rien ne montre peut-être plus clairement les rapports complexes entre langues traditionnellement dominantes et langues dominées à l'intérieur d'un espace donné et leurs répercussions sur des identités nationales en voie de se former que le cas du Pérou. Dans ce pays, une véritable identité nationale ne peut se construire sans recours aux sources amérindiennes qui s'expriment en une quarantaine d'idiomes différents. **Maggie Romani Miranda**, qui travaille à Lima et en Amazonie, amène le lecteur européen à revoir ses opinions sur les langues indigènes de ce grand continent. Comme en Europe, les citoyens péruviens ont le droit qu'on s'adresse à eux dans leur langue maternelle dans des situations de communication « officielles ». On comprend à quel point un tel règlement pose problème et il va sans dire que chaque langue péruvienne dont le castillan, a son propre statut culturel, économique et politique. En décrivant la situation sociolinguistique de ce grand pays sud-américain, Romani nous montre dans *Identidad lingüística e Intercomprensión en el Perú: la enseñanza/aprendizaje de lenguas en aulas multilingües de la Amazonía* le palimpseste qui laisse entrevoir les rapports entre une langue (d'origine européenne) bénéficiant d'un statut international, à laquelle sont liées toutes les fonctions d'une langue nationale grâce à sa scripturalité élaborée (juridiction, éducation, commerce, économie, relations internationales, etc.) d'une part, et les langues indigènes de l'autre, trop longtemps dépréciées. Traditionnellement parlant, le maina, l'omagua, le cunibo et tant d'autres langues ne prêtent pas à leurs locuteurs les mêmes avantages que l'idiome du colonisateur. Comment ces langues peuvent-elles aider leurs enfants à se préparer à une vie au 21^e siècle ? Comment créer un équilibre entre les traditions amérindiennes et les violences structurelles et culturelles issues d'une économie qui domine de plus en plus notre monde globalisé ? « L'appartenance à une langue », dirait-on à juste titre en variant un mot célèbre d'Ernest Renan, « est un plébiscite de tous les jours ». Comment faire donc pour protéger l'héritage culturel menacé par ces violences, comme le suédois Johan Galtung (1993) les a définies ? On sait d'autres contextes que bien que les langues soient protégées par la loi, elles finissent par mourir elles-aussi quand les mesures adéquates ne sont pas prises. Romani identifie des pistes pour renforcer les langues indigènes dans la mise en place de mesures pédagogiques. Elles visent à augmenter le nombre des personnes qui les

comprennent (éducation linguistique basé sur l'intercompréhension amérindienne) afin de permettre à leurs locuteurs de les utiliser dans la communication quotidienne. Il est évident que la construction de l'identité péruvienne passe par le maintien de l'héritage amérindien, dont les langues indigènes...

Comme on vient de le voir, le plurilinguisme et la situation sociolinguistique concrète connaissent des rapports multiples avec l'identité. Passons donc de l'Amazonie à Kleinblittersdorf en Sarre. **Sabine Ehrhart** vergleicht in *Stratégies translangagières et constructions d'identités plurielles en milieu éducatif: l'accueil des jeunes enfants dans les écoles plurilingues de Kleinblittersdorf, Matavera et Schifflange* die Anwendung von sprachübergreifenden kommunikativen Strategien und Identitätskonstruktionen in pädagogischen Kontexten. Ihr besonderes Augenmerk gilt dem Gebrauch von Übersetzungen, der rezeptiven Zweisprachigkeit und dem Codewechsel im Unterrichtsgespräch. Dabei spielen Fragen des Sprachprestiges und der Sprachloyalität eine wichtige Rolle. Ehrhart identifiziert drei unterschiedliche prototypische Verhaltensweisen des Lehrpersonals gegenüber dem Code-Switch: die des „Puristen“ (der keine andere Sprache als die Zielsprache zulässt), des Moderaten (der die Erstsprache der Schüler zwar zulässt, diese aber nicht aufnimmt und verwendet) und schließlich des aktiven Nutzers. Die zuletzt Genannten beherrschen überwiegend eine moselfränkische (germanische) Varietät als Erstsprache neben dem Französischen. Eine gänzlich andere Situation des Umgangs mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit zwischen Schülern und Lehrenden findet Erhart in der polynesischen Takitumu Preschool. Hier ist der Gebrauch der Sprache Gegenstand einer beiderseitigen Aushandlung mit einer entsprechenden Rückwirkung auf das Verhältnis von Sprachen und Identitäten. Dem Habitus entspricht die Einschätzung der Mehrsprachigkeit durch den Staat: Te Reo Kuki Airani ist als autochthone Sprache eine der offiziellen Sprachen der Cook-Inseln. „Sie transportiert Werte, Traditionen und Gebräuche des Landes“ und sei Teil der nationalen Identität, so offizielle Texte. Die zweisprachige Erziehung des Landes wird administrativ gewährleistet. Eine entsprechende Verteilung der Sprachen als Unterrichtssprachen stützt die ‚schwächere Sprache‘, was des Weiteren methodisch unterstützt wird. Der nächste Blick führt nach Luxemburg und zur dortigen Sprachensituation, die nicht zuletzt durch eine dezidierte Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist (Pelt et al. 2007). Erhart zeigt, wie bereits in jungen Klassen Mehrsprachigkeit durch Wertschätzung gefördert wird. Die luxemburgische Situation ist durch den hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vor allem aus Portugal) gekennzeichnet.

In *Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie. La représentation des langues d'élèves bilingues* geht **Pierre Escudé** im Rahmen des Euromania-Projekts (zur Stärkung des Okzitanischen in der Region Toulouse) Fragen zur frühen Begegnung mit Sprachen nach. Der Artikel beschränkt dies allerdings auf den Kreis der romanischen Sprachen und auf Kinder aus okzitanischem Umfeld, die sich die Welt in Französisch und Okzitanisch erschließen und dabei durchaus

auch italienische, katalanische, portugiesische, rumänische und spanische Texte heranziehen. Es handelt sich also nicht um einen Sprachunterricht, sondern um einen grundschulischen Sachunterricht in Französisch und Okzitanisch, der von vornherein die Transparenz der romanischen Sprachen (auf der Leseebene) nutzt. Der Beitrag liefert eine Momentaufnahme zu einer kleinen Schülerpopulation zu Fragen um ‚leichte vs. schwere Sprache‘, ‚3 Sprachen in Europa‘, ‚romanische Sprachen‘, ‚Sprachen verstehen, die man nicht erlernt hat‘, die ‚Sprachen von zu Hause‘. Der Kleinheit der Stichprobe und dem Design der Erhebungsmethode gemäß ist zwar die Reichweite der Aussage sehr gering (was Escudé selber sieht), dennoch sind die Aussagen interessant: Dies ist etwa der Fall, wenn die Kinder erkennen, dass die Kenntnis von Okzitanisch *und* Französisch für die Erlernung des Englischen Vorteile bringt. Allerdings macht die Untersuchung auch deutlich, dass die durch Interkomprehension erworbenen Vorteile über die Familie der eigenen Sprache(n) hinausgreifen müssen. Sie dürfen nicht Menschen dazu führen, nur noch die transparenten Sprachen zu erlernen.

Bilinguale Bildungsgänge sind, wie eine Vielzahl von Indikatoren andeuten, besonders identitätsprägend. **Julia Putsche** (Universität Straßburg) in *Identité(s) plurilingues(s) face à l'enseignement bilingue. La situation des enfants plurilingues issus de l'immigration face à l'enseignement bilingue à l'école primaire*, beleuchtet den zweisprachigen Unterricht in einer deutsch-französischen Grenzregion. Dabei geht sie von Selbstzeugnissen von sechs- oder siebenjährigen Kindern, z.T. mit Migrationshintergrund, aus. Doch lässt sie auch Eltern und Lehrenden zu Wort kommen. Das von ihr gezeichnete Tableau ist besonders aufschlussreich, wenn die Probanden selbst „zwischen“ zwei oder gar drei Sprachen und Kulturen stehen oder Entwicklungen durchmachen mussten, an deren Ende sie für sich oder für ihre Kinder eine Entscheidung für die eine oder andere Kultur – oder aber für die Zwei- oder Mehrsprachigkeit – treffen mussten. Es überrascht nicht, wenn auch die Gegensätze zwischen dem Wunsch nach „mehr Sprachen“ und mehr ‚Sprachigkeit‘ einerseits und den Zwängen, welche die Gesellschaft indirekt auferlegt, in der man sein Leben machen will, andererseits thematisiert werden. Der berechtigte, doch zumeist wenig reflektierte Wunsch nach „Perfektion in der Umgebungssprache“ ist in den Augen mancher Erwachsener ein Hindernis für den Erwerb von mehr Sprachen. Es wird nicht gesehen, dass Mehrsprachigkeit der Kompetenz in einer Sprache keinen Abbruch tut, wenigstens solange nicht, wie der Sprachenhaushalt der einzelnen reflektiert wird und man sich innerhalb seiner Sprachen entsprechend einrichtet.

Les grandes études comparatives et internationales des sciences de l'éducation (PISA ou *Proficiency International School Assessment*) ont mis en relief que les élèves issus de l'immigration risquent de rencontrer des échecs scolaires et d'en subir les lourdes conséquences professionnelles, culturelles et sociales. Très souvent, ces échecs semblent dus à un manque de maîtrise de la langue du pays d'accueil. Dans *L'état des lieux et au-delà. Anmerkungen zur Zwei- und*

Mehrsprachigkeit türkischstämmiger Kinder und Jugendlicher mit Migrationsgeschichte, **Inez De Florio-Hansen** de l'université de Kassel se penche sur la situation langagière des jeunes issus de l'immigration turque en Allemagne. Dans le sillage des recherches sur la naissance de l'Etat turc et de ses nationalismes, elle part de l'observation que l'identité nationale turque est alimentée par de multiples identités locales dont les corrélations ne sont pas toujours sans tensions. On sait que le kémalisme s'est servi de la langue française pour moderniser la société et pour désigner des objets d'origine « occidentale ». Evidemment, la politique officielle de la République Fédérale Allemande n'a pas été « couronnée d'un plein succès » en ce qui concerne l'immigration. Aux yeux de l'auteure, la réaction des « sous-privilégiés » ne se fit pas attendre : un refus de la société allemande (en partie) et une orientation vers les valeurs supposées de la société d'origine. Mais à la lumière des données empiriques, les préjugés vis-à-vis des « Turcs » et souvent de l'islam se révèlent erronés. Ainsi les échecs scolaires des élèves issus de la migration sont plutôt « italiens », et les Turcs allemands sont surreprésentés au niveau de la fondation d'entreprises. Après avoir passé en revue ces données, l'auteure analyse, en recourant aux distinctions de Cummins entre les CALP (*Community Academic Language Proficiency*) et les BICS (*Basic Interactive Communication Skills*), le profil de la compétence linguistique que les élèves peuvent atteindre tant en langue d'accueil qu'en langue d'origine. A juste titre, l'auteure critique un manque de compétence au niveau de la politique et de l'administration éducative face aux défis linguistiques auxquels la population immigrée est exposée. Ces explications complètent les études européennes qui fustigent ce déficit (MES 2009). A la fin de cet article bien documenté, l'auteure énumère des pistes pour améliorer la situation.

Adelheid Hu (Hamburg) analysiert auf der Grundlage von literarisch dargelegten Erfahrungen die Art, Sprache(n) und Kulturen zu verstehen und mit ihnen zu leben. In *Migration, expérience interculturelle et constructions identitaires. Récits biographiques et discours institutionnels* unterstreicht sie die weitgehend übersehene Rolle des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Die Autorin sieht den Grund hierfür in den Traditionen des monolingualen Habitus (im deutschsprachigen Raum: Zielsprache plus Deutsch). Dabei hat gerade MES gezeigt, dass der Wunsch der jungen Menschen in Europa nach mehr Sprachenkenntnis unübersehbar ist. Man kann hier mit ihr einen traditionell virulenten Eurozentrismus erkennen. Die Autoren François Cheng, Alev Tekinay und Georges-Arthur Goldschmidt haben ganz unterschiedliche Herkunftssprachen und ebenso unterschiedliche Zugänge und Erfahrungen mit den Zielsprachen und weiteren Sprachen. Als gemeinsame Schnittmenge tritt entgegen, dass keiner von ihnen dem gelebten Phänomen Sprachen bzw. Mehrsprachigkeit gegenüber ‚neutral‘ bleiben kann. Doch begegnen uns Sprachenstereotypen auch als Produkte fremder Sichtweisen. Menschen und Sprachen gehen oft in den Augen der anderen eine holistische Verbindung ein, was erklärt, wieso derselbe Mensch in der einen Sprache anders

wahrgenommen wird als in einer anderen. Vor-Urteile leiten allzu leicht unser Urteil und dieses ist in Sprachen und Sprachenkenntnissen verhaftet; keine Frage, dass derlei Stereotypen ungerecht wirken und schon von daher aufzubrechen sind.

Spätestens seit der Verwendung des Orientierungsbegriffs *savoir-être* im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* kann die Rolle von Einstellungen und Haltungen (Attitüden) – Lerneridentitäten – gegenüber dem Sprachenlernen nicht mehr übersehen werden. **Hélène Martinez**, ebenfalls Kassel, geht in *Parcours d'apprentissage en langues et construction de l'identité de l'apprenant* dem Wechselverhältnis von Lernerautonomisierung und Lernerbiographien nach. Insbesondere interessiert die Frage, inwieweit eine Bewusstmachung der eigenen Lernerfahrungen zur Lerneridentität beiträgt. Die Relevanz der Fragestellung für die Praxis, insbesondere für den Fremdsprachenunterricht an Erwachsene, ergibt sich schon daraus, dass deren Lerngewohnheiten oft fossilisiert sind und eine längst überholte Lernpraxis spiegeln. Im Spannungsfeld zwischen Mehrsprachenerfahrung und Konstruktion der Lerneridentität findet sie *critical incidents*. Diese können unterschiedlicher Art sein: Das Unterrichtserlebnis etwa im vorausgehenden Englischunterricht; der Wunsch, sich selbst in einer anderen Sprache zu erleben, das Hineingenommen-Werden in eine zielkulturelle Gruppe, die Erfahrung mit Hetero- und Interkulturalität usw. Für das Lernen von Sprachen besonders vielversprechend erscheint die Möglichkeit der Aufwertung der Selbstwirksamkeit durch das Erlernen von Sprachen („*El hombre es tantas veces hombre, cuanto es el número de lenguas que ha aprendido*“, meinte bekanntlich der mehrsprachige Karl V.). In enger Verbindung hiermit sieht Martinez die Möglichkeit der positiven Unterscheidung der eigenen Individualität von der anderer gerade dadurch, dass man bestimmte Sprachen kennt. Schließlich erlaube ein Mehr an Sprachen auch ein Mehr an Sozialisierung über diese. In enger Verbindung zur Motivation zeigt der Beitrag, dass der Konnex von Sprachen, Sprachenlernen und Identitätskonstruktion von der Forschung weiter verfolgt werden sollte.

Franz-Joseph Meissner untersucht Fragen der Identitätsveränderung und -konstruktion von Lernern als Antwort auf Lernerfahrungen mit Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Der Beitrag *Le vécu de l'intercompréhension et les conséquences : attitudes face aux langues et identités culturelles poly-référentielles* geht von Zeugnissen aus, die Studierende in mehreren Seminaren zur romanischen Interkomprehension sammelten. Die Interpretation der introspektiven und lernerbiographischen Daten schließt an vorausgehenden Studien zum Kompetenzwachstum durch Interkomprehension an. Die Resultate sind eindeutig: Dass Interkomprehension das selbstgesteuerte Sprachenlernen fördere, meinen 66 (von 67) Studierende; eine deutliche Beziehung zwischen einer Art europäischen Identitätsgefühls und Erfahrungen mit der eigenen Mehrsprachigkeit konstatieren 58 (von 67); 44 halten dafür, dass die Lesekompetenz in mehreren (vormals fremden) Sprachen die Empathie für die Referenzkulturen und -gesellschaften fördere und 65

zeigen sich überzeugt, dass die bisherigen Erfahrungen mit Interkomprehension „mehr Lust auf mehr Sprachen machen“. Wenn auch die Reichweite dieser Aussagen begrenzt sind, so liefern sie dennoch ein nachvollziehbares Indiz, das in weiteren empirischen Arbeiten beachtet werden muss.

Bibliographie

Ammon, U. 2004. „Über Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und die Unverzichtbarkeit von Englisch für deutschsprachige Wissenschaftler“. In: Roggensch, Werner (Koord.): *Deutsch und Fremdsprachen. Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis 8* (hrsg. vom DAAD). Bielefeld : Bertelsmann Verlag, 19-24.

Bredella, Lothar & Meissner, Franz-Joseph (Hrsg.) 2001. *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium für Herbert Christ zum 70.* Tübingen : Narr.

Calvet, Louis-Jean 1987. *La guerre des langues.* Paris : Payot.

Galtung, Johan 1993. „Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt“. In : *Zeitschrift für Kulturaustausch* 4, 473-487.

Chaudhuri, Tushar 2009. *Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache in Indien.* Tübingen : Narr.

Haas, Barbara 1996. „Lange im Schatten anderer Sprachen. Die Anglistik / Amerikanistik im Porträt“. In : *Lehre & Forschung* 8/1996, 432-435.

Hüllen, Werner 1995. „Englisch als Fremdsprache“. In : Ahrens, Rüdiger ; Bald, Wolf-Dietrich & Hüllen, Werner (Hrsg.): *Handbuch Englisch als Weltsprache.* Berlin : Schmid, 54-58.

Meissner, Franz-Joseph 2005. „Zu Gebrauch und Wirkung von Englisch in der internationalen Fachkommunikation der Fremdsprachendidaktiken“. In : Burwitz-Melzer, Eva & Solmecke, Gerd (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz.* Berlin : Cornelsen, 74-84.

Pelt, Véronique ; Martin, Romain & Reichert, Monique 2007. *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Rapport national du Grand-Duché du Luxembourg. Septembre 2007,* <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/html/facette1/lu/index.htm>.

Wieland, Leo 1995. „Ist Spanisch eine neue Form der Kindesmisshandlung in Amerika?“ In : *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 5-9-1995, 3.