

Ákos Bitter

Universität Regensburg / Deutschland

Eine komparative Beschäftigung mit deutschen Elementen in Sprachen des östlichen Europa als gemeinsames Potenzial für hiesige Deutschdidaktiken

ABSTRACT

A comparative analysis of German borrowings in the languages of Central and Eastern Europe

Various kinds of borrowings from German have been incorporated into the vernaculars and standard languages of Central and Eastern Europe. However, teaching German as a foreign language has barely used this potential bridge for the learners. This article shows the possibilities of increasing the motivation of the learners of German by using this bridge, which could also be of help to L1-speakers of Central and Eastern European languages in their communication with one another.

Keywords: German borrowings, comparative linguistics, teaching German as a foreign language, Central and Eastern Europe, language learning motivation.

1 Einstieg

Je näher eine Kultur im östlichen Europa einer deutschsprachigen steht, desto größer ist deren Einwirkung auf sie und folglich auch desto mehr Lehngut aus dem Deutschen befindet sich darin. Der lexikalische aber auch der syntaktische Einfluss des Deutschen auf das Polnische, Ungarische oder Slowenische war v.a. bis zur Festigung der Nationalsprachen erwartungsgemäß größer als etwa auf das Bulgarische oder Rumänische (oder aber auch außerhalb dieser Region etwa auf

das Spanische oder Chinesische). In die umgekehrte Richtung lassen sich auch Einflüsse feststellen, ihr Maß ist allerdings viel geringer¹.

In meiner Dissertation (Bitter 2013) bin ich der Frage nachgegangen, ob eine Bewusstmachung deutschen Lehnguts im Ungarischen, Deutschlernenden in irgendeiner Form bei ihrem Lernprozess und Sprachgebrauch behilflich ist.

2 Germanistiken bzw. Deutschkundige und -lernende in Anrainerländern am deutschen Sprachgebiet und ihre Möglichkeiten

Das ungarische Sprachgebiet ist eins der Anrainergebiete, wo wie Mádl (1998: 562) feststellt, bessere Deutschkenntnisse, eine leichtere Orientierung in Geographie, Geschichte, Kunst- und Kulturgeschichte des deutschen Sprachraums und nur ein Minimum von Fremdheitsgefühl dem Deutschen und Deutschsprachigen gegenüber vorhanden seien. Nach Gruczias (1998: 38) Meinung ist das Forschungs- und Lernobjekt dieser mitteleuropäischen Germanistiken „das Deutsch vor Ort – seine Geschichte, sein gegenwärtiger Zustand, seine Zukunft“.

Laut Newerkla (2002: 2) geht es in der besagten Region, in der ein außergewöhnliches Aufeinandertreffen von einer germanischen und finnougri-schen Sprache und mehreren slawischen stattfindet, um „einen komplexen und zugleich loseren Begriff eines Sprachareals“ (vgl. auch Kurzová 1996). Einen praktischen und exemplarischen Beweis erbringt er in Newerkla (2011), in dem er über seine beiden Zielsprachen Tschechisch und Slowakisch hinaus, Parallelen u.a. aus dem Polnischen und Ungarischen anführt. Dadurch wird es an der Lexik sichtbar, in welchem Maße Sprachen der Region durch deutsches Lehngut nicht nur mit dem Deutschen, sondern auch untereinander verbunden sind.

3 Historisch-linguistische und glottodidaktische Anknüpfungspunkte

Im Rahmen von Bitter (2013) durfte ich mir nur einige Seitenblicke v.a. nach Polen (vgl. Lipczuk 1999, 2007, Lipczuk/Jackowski 2009) aber auch nach Tschechien (vgl. Havránek/Fischer 1968, Skála 1981) oder generell (vgl. Oschlies 2005) erlauben.

Selbstverständlich waren mir mögliche glottodidaktische Bezüge genauso wichtig (vgl. Rinas 2007, Sander 2007), auch wenn sie nur Anknüpfungspunkte zu meinem Anliegen in Bitter (2013) bzw. zu einer möglichen Integration der oben genannten sprachhistorischen Erkenntnisse in ein regionsübergreifendes/

1| Vgl. eine Liste in Newerkla (2002: 4).

überregionales didaktisches Konzept für Deutsch darstellten. Am häufigsten ging es um Kontrastivität (Zabrocki 1970) oder das Mit- bzw. Gegeneinander des Englisch- und Deutschunterrichts² (Sitarek 2006, Targońska 2004, Tobiasz 2008). Auch die Annäherung von Badstübner-Kizik (2007) war für mich von Bedeutung, auch wenn sie in erster Linie von kulturell-landeskundlicher Natur ist.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, aufgrund der Erkenntnisse in Bitter (2013) inkl. Seitenblicke in die Region mögliche Anknüpfungspunkte von Forschungsergebnissen der historischen Linguistik und Forschungsdesideraten der Deutschdidaktiken zu benennen. Dabei soll aus den im Einstieg genannten v.a. historischen bzw. aus Raumgründen der Schwerpunkt auf die Phonologie, Morphologie und Semantik gelegt werden³.

4 Gemeinsames Lehngut: sprachen- und völkerverbindend – das mitteleuropäische Sprachareal

Laut Kurzová (1996: 57) lässt sich das mitteleuropäische Sprachareal auf die Fokussprachen Deutsch, Slowakisch, Tschechisch und Ungarisch und die Marginalsprachen Polnisch und Slowenisch zerteilen. Dafür führt sie zahlreiche sprachtypologische Beispiele an⁴. Freilich zeigt sich dieses Areal auch im Wortschatz. Aufgrund lexikalischer Gemeinsamkeiten weist Newerkla (2002: 8f.) auf die Existenz eines kleineren Areals hin, das mit dem Gebiet der ehemaligen K.u.K. Monarchie identisch ist (vgl. Tab.1). Zuvor vertritt er jedoch die Meinung, ein mitteleuropäisches Sprachareal könne nicht im Sinne etwa eines Balkansprachbunds verstanden werden, weil dort:

verschiedene Prozesse aufeinander wirkten und wirken, die einen komplexen und zugleich loseren Begriff eines Sprachareals notwendig machen. So darf man weder von der falschen Vorstellung ausgehen, dass eine Sprache nur zu einer Arealgruppierung gehören kann, noch glauben, dass ein solches Areal in Bezug auf die einzelnen Übereinstimmungen in jedem Fall geschlossen ist, d.h. lediglich auf die Sprachen des Areals beschränkt sein muss. (Newerkla 2002: 2)

-
- 2| Eine Ausnahme bildet Zawadzka (2011), die sich bei Polnisch als Fremdsprache mehr als bei Englisch oder Deutsch auf Vorkenntnisse zu bauen genötigt sieht.
 - 3| In der aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik spielen andere Bereiche eine wichtige Rolle. Ein konsequenter Vergleich der verschiedenen Schwerpunkte aus dieser durchgehend synchroner und der in diesem Beitrag in den Vordergrund gestellten diachroner Sicht würde den zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen.
 - 4| Wie u.a. der stabile Wortakzent, Ähnlichkeiten bei der Futurbildung, der Bildung der Zahlwörter 11–19 und etwa der synthetischen Steigerung der Adjektive.

Tab. 1: Mitteleuropäisches Sprachareal 1 (nach Newerkla 2002: 9)

Deutsch	Ungarisch	Tschechisch	Slowakisch
Trafik	trafik	trafika	trafika
Matura	matura (érettségi ⁵)	maturita	matúrita
Deka(gramm)	deka	deka	deka
Ribisel	ribiszke/ribizli ⁶	rybíz	říbezle
Semmel	zemle	žemle	žemľa
Karfiol	karfiol	karfiol	karfiol
Servus	szervusz	servus	servus

Wenn man dies mit bedenkt, dann kann es noch weniger willkürlich vorkommen, wenn die Reihe der oben angeführten vier Sprachen durch das Polnische (bzw. das schlesische Polnisch) ergänzt wird (vgl. Tab. 2a und 2b), zumal ein Teil von Polen, wenn auch nur ein kleiner, genauso zur K.u.K. Monarchie gehörte, wie das tschechische, slowakische und ungarische Sprachgebiet nahezu gänzlich. Das Heranziehen der einschlägigen Äquivalenten aus dem Englischen als Vergleichsgrundlage, das selbstverständlich nicht zu diesem Sprachareal gehört, geschieht schon aus fremdsprachendidaktischen Gründen. Es kann oft zu einem leichteren Verständnis führen als die Zugehörigkeit zweier Sprachen (z.B. Deutsch und Englisch) zur gleichen Sprachfamilie⁷. Geht man einen Schritt weiter, dann stellt sich die Frage, ob unbedingt nur typologisch verwandte Sprachen (in dem Falle Englisch und Deutsch) das Lernen der jeweils anderen begünstigen können. Konkreter scheinen in solchen Fällen diese ostmitteleuropäischen Herkunftssprachen beim Deutschlernen mehr zu helfen als das Englische, was durchaus dafür plädieren kann, dass in diesen Ländern Deutsch vor Englisch gelernt werden könnte und sollte⁸. Krumm, der von Giersberg befragt wird⁹, und

5| Ergänzung durch Á.B. *matúra* ist im Ungarischen bereits veraltet. Allgemein gebräuchlich ist aber die Lehnübertragung aus dem Wort. Die vollständige Form ung. *érettségi vizsga* entspricht der Bezeichnung: Maturitätsprüfung.

6| Ergänzung ung. *ribizli* durch Á.B. Diese Form ist umgangssprachlich und steht phonologisch dem Ursprungswort näher als die phonologisch wie syntaktisch/semantisch angepasste: *-ke* ist nämlich das ungarische Diminutivsuffix.

7| Mehr zu Mutter- bzw. Erstsprache im Mehrsprachigkeitskonzept in Bitter (2013: 373–386).

8| Hier wird auf die systematische Sammlung von Argumenten für die Wahl einer Sprache als erste Fremdsprache verzichtet und dieses Argument nur als eines – wenn auch kaum erwähntes – betrachtet.

9| *Herr Krumm, hat die Forderung nach Deutsch als erster Fremdsprache angesichts der Bedeutung des Englischen überhaupt noch eine Berechtigung?* Ganz entschieden: ja! Ich

der die oben erwähnte Argumente durch weitere ergänzt und in einen breiteren Kontext setzt, vertritt im aktuellen Diskurs eine marginale Position wenn er sagt:

Bei DaF wünsche ich mir, dass sich die deutschsprachigen Institutionen nicht pauschal auf das Deutsche als zweite Sprache nach Englisch zurückziehen. Es müsste sehr viel genauer regional und lokal untersucht werden, welche Argumente für welche Sprachenfolge sprechen. Diese Argumente müssten dann klar benannt werden. Und wo Deutsch als erste Fremdsprache infrage kommt, müsste man entsprechend investieren. (Goethe-Institut e. V., 2009)

5 Ein Plädoyer für Deutsch als (Inter-)Regionalsprache als zweite Sprache vor dem Englischen¹⁰

Auch im östlichen Europa gilt im allgemeinen Schulwesen seit über 15 Jahren Englisch als favorisierte erste Fremdsprache. In Polen, der Slowakei und Tschechien gab es während dieser Zeit immer wieder Gesetze¹¹, die sogar Englisch als erste Fremdsprache vorschrieben oder vorschreiben. Die örtlichen Goethe Institute versuchen einer voranschreitenden Marginalisierung des Deutschen gemeinsam mit den Deutschlehrerverbänden entgegen zu wirken¹². Stillschwei-

würde es für falsch halten, jetzt nur noch auf Deutsch nach Englisch zu setzen. Für die Motivation ist wichtig, dass zum Beispiel Kinder zuallererst eine der Nachbarschafts-, Begegnungs- oder Umgebungssprachen lernen. Sonst liegt der Schluss nahe: Aha, im Kindergarten und in der Schule lernt man Dinge, die man außerhalb nicht braucht. Das wäre eine ganz fatale Weichenstellung. Deshalb ist Englisch als erste Sprache oft eine relativ schlechte Wahl. Gerade in den Ländern, wo es Grenzkontakte zu den deutschsprachigen Ländern gibt, wo man deutschsprachiges Fernsehen empfangen kann, haben wir für Deutsch als erste Fremdsprache sehr gute Argumente. Und es wäre sehr sinnvoll, erst dann mit Englisch zu beginnen, wenn die englische Sprache in das Lebensumfeld der Kinder tritt – etwa wenn sie mit acht oder neun Jahren anfangen, sich für Popmusik zu interessieren. (Goethe-Institut e. V. 2009)

- 10| Mehr in Bitter (2013: 386–395). Die Eigenschaft des Deutschen als (Inter-)Regionalsprache soll dieses Plädoyer prägen, wobei auf andere Argumente aus dem aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik-Diskurs nicht eingegangen wird.
- 11| Immerhin waren sie in jeweils unterschiedlicher Schärfe und Länge bzw. mit unterschiedlichen Einschränkungen in Kraft. Auch der Einfluss der Eltern und die nicht eindeutigen bis nachlässigen Zeichen von der deutschen Wirtschaft sind allerdings nicht zu unterschätzen.
- 12| Vgl. Deutsch-Wagen-Tour in Polen <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dwt/deindex.htm>, Šprechtime in der Tschechischen Republik <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/udp/deindex.htm>: diese beiden „Aktionen“ laufen schon seit mehreren Jahren. Auch das Spiel aus der Kampagne in der Slowakei „Chceme vedieť nemecky“ (dt. Wir wollen Deutsch können.) <http://www.chcemevedietnemecky.sk/sk/Vitajte.html> wurde nicht beendet. Nur die Kampagne in Ungarn „Nem kunszt“ (dt. keine Kunst sc. Deutsch zu reden) <http://nemkunszt.hu> ist von September 2014 bis März 2015 gelaufen und hatte eine spezielle

gend wird jedoch beinahe überall akzeptiert, dass auch im östlichen Europa Deutsch in den Schulen nur als zweite Fremdsprache unterrichtet werden kann. Die wenigen Ausnahmen bilden gewisse Schulen in der Nähe der Grenze an den deutschsprachigen Ländern, Deutschland und Österreich, bzw. die Schulen der deutschen Minderheit und neben einigen Privatschulen deutschsprachiger Träger die deutschen und österreichischen Auslandsschulen. Vor allem in all diesen Schulen aber auch darüber hinaus ist im östlichen Europa oft keine strenge Unterscheidung zwischen DaM, DaF und DaZ¹³ möglich. Im Wesentlichen aber gibt es nur Lehrbücher und Handreichungen für den Deutschunterricht in den Minderheitenschulen, in denen vorwiegend rückblickend die Geschichte, Kultur und Sprache der deutschen Minderheit geschildert nicht jedoch die (inter)regionale Bedeutung und Verwendbarkeit des Deutschen thematisiert werden.

In der Tabelle 2a werden aus dem Bereich der Lexik einige Einzelbeispiele gebracht.

Tab. 2a: Mitteleuropäisches Sprachareal 2/1 (nach Newerkla 2011¹⁴)

Deutsch	Ungarisch	Tschechisch	Slowakisch	Polnisch	Englisch ¹⁵
Paradeiser	paradicsom	paradajka	paradajka	paradajka ¹⁶	tomato
Plakat	plakát	plakát	plagát	plakat	poster/bill
Schlager	sláger	šlágr	šláger	szlagier	hit

Paradeiser¹⁷ (Standarddeutsch: Tomate) und seine Lehnformen weisen auf einen gemeinsamen religiös-kulturellen Hintergrund in der Region hin. Aus dem Wort Plakat, das ursprünglich aus dem Französischen kommt und in der Region über das Deutsche verbreitet ist, bzw. dem Lehnübersetzung Schlager aus engl. hit lässt sich auf die bedeutende Vermittlerrolle des Deutschen im ganzen östlichen Europa und oft noch weiter nach Osten schließen.

Durch die folgenden Beispiele wird gezeigt, wie oft auch Internationalismen in den einzelnen Sprachen im östlichen Europa aus phonologischer,

Klientel im Visier. Die slowakische und ungarische Webseite sind (fast) einsprachig, die beiden ersteren haben auch eine deutschsprachige Fassung.

- 13| DaM ist mal Deutsch als Muttersprache mal als Minderheitensprache zu verstehen, während eine zumindest partielle DaZ-Situation für Einheimische ohne deutschen Hintergrund in Schulen mit einem deutschen Träger entstehen kann.
- 14| Laut Newerkla (2011: 408) alle Entlehnungen allgemein deutscher Herkunft.
- 15| Die Entsprechung im Englischen wird im Falle einer gleichen oder ähnlichen Etymologie in der Regel auch von Newerkla (2011) angegeben, ansonsten von mir hinzugefügt.
- 16| Nach Newerkla (2011: 401) pl.-schles.
- 17| lat. malum paradisum, Paradiesapfel (i.e. Tomate).

graphematischer, syntaktischer oder semantischer Sicht der Form im Deutschen näher als der im Englischen stehen¹⁸.

Tab. 2b Mitteleuropäisches Sprachareal 2/2 (nach Newerkla 2011¹⁹)

Deutsch	Ungarisch	Tschechisch	Slowakisch	Polnisch	Englisch
Schluck	slukk	šluk	šluk	szluk/g ²⁰	slug
Baracke	barakk	barák	barak	barak	barracks
Boje	bója	bóje	bója	boja	buoy
Filz	filc	Filc4	filc	filc	felt
Funktionär	funkcionárius	funkcionář	funkcionár	funkcjonariusz	official/ functionary
Gas	gáz	gáz	gáz	gaz	gas/fluid
Konzert	koncert	koncert	koncert	koncert	concert/ concerto
Mörser	mozsár	moždír	mažiar	moździerz	mortar

5 Postulate für eine Zielsetzung, Deutsch als zweite Sprache im östlichen Europa zu erforschen und zu unterrichten

Als allgemeine Grundlage sollte das (An)erkennen der eingangs erwähnten, der von Mádl (1998: 562) und Grucza (1998: 38) geschilderten Position des Deutschen im östlichen Europa sein. Ein erster Handlungsbedarf der einzelnen örtlichen Germanistiken sollte folglich aufgrund der neuen Rolle des Deutschen als (Inter-) Regionalsprache für Kultur und Wirtschaft der Überwindung überkommener Kategorien und der Findung neuer, die vom Vergangenen ausgehen und das Gegenwärtige berücksichtigen, gelten. Forschung und Lehre, universitäre wie schulische sollten da Hand in Hand gehen. Allgemeine DaF-Thematiken, die der speziellen Lage des Deutschen im östlichen Europa in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht Rechnung tragen sind zu ergänzen und auf ihre Schwerpunkte zu überprüfen. Des Weiteren sollte in den einzelnen Ländern der Region einer umfassenden und interdisziplinären Forschung zur (Fremd-) Sprachreihenfolge

18| Damit wird keinesfalls in Frage gestellt, dass es viel mehr Gründe geben kann, eine Sprache zuerst und eine andere später zu lernen als nur Systemähnlichkeit.

19| Nur Entsprechungen von dt. Mörser Entlehnungen aus dem Mittelhochdeutschen (1050–1350) (S. 150).

20| Nach Newerkla (2011: 486) pl.-schles.

Deutsch und Englisch mit sprach(en)politischen Konsequenzen (mehr) Aufmerksamkeit geschenkt werden²¹.

Ein wichtiges Desiderat wäre es meines Erachtens, mehr Vernetzung zwischen regionalen Germanistiken zur Stärkung des Standortes anzustreben, einander lokale Schwerpunkte und den eigenen Umgang mit regionalen vorzustellen. Darauf aufbauend könnte ein gegenseitiges Kennenlernen der jeweiligen aktuellen Zugänge zum Deutschen erfolgen. Wenn man dabei voneinander lernt, dann wäre es gar nicht mehr so weit über das verbindende Deutsche von der Sprache und Kultur der anderen zu lernen. Denn gerade in dieser Region gibt es zu viele „unbekannte Nachbarn“ oder Nachbarn, die sich angesichts des europäischen Integrationsprozesses, der parallel zur Globalisierung läuft, besser kennen lernen könnten. Auch oder gerade durch und über das Deutsche.

Literaturverzeichnis

- Badstübner-Kizik, Camila (2007). „Kontaktdidaktik – ein mögliches Konzept für den DaF-Unterricht in Mitteleuropa?“. In: Schmitz, W. (Hg.) *Zwischeneuropa Mitteleuropa. Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation. Akten des Gründungskongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes*. Dresden. S. 708–716.
- Bitter, Ákos (2013). *Deutsche Sprachelemente im Ungarischen als Hilfen beim kognitiven Erwerb des Deutschen – Einsichten aus Unterrichtseinheiten mit ungarischen Deutschlernern*. Hamburg.
- Goethe-Institut e.V. (2009). *Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache? – ein Interview mit Hans-Jürgen Krumm*. <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/inf/de4568512.htm> (letzter Zugriff: 11.07.2016).
- Grucza, Franciszek (1998). „Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik“. In: Grucza, F. (Hg.) *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa. S. 27–42.
- Havráněk, Bohuslav/ Fischer, Rudolf (Hg.) (1968). *Deutsch-tschechische Beziehungen im Bereich der Sprache und Kultur. Aufsätze und Studien*. Band 2. Berlin.
- Kurzová, Helena (1996). „Mitteleuropa als Sprachareal“. In: *Acta Universitatis Carolinae – Philologica 5, Germanistica, Pragensia XIII*. S. 57–73.
- Lipczuk, Ryszard (1999). „Deutsche Einflüsse im Polnischen und deren Reflektion in Polen“. In: Spillmann, H.O./ Warnke, I. (Hg.) *Internationale Tendenzen*

21| Diese Frage ist sehr komplex: neben dem traditionellen Verhältnis des Deutschen zu den einzelnen Ortssprachen, das durch Geschichte und Kultur geprägt wurde, und das kleinere bis größere Unterschiede in der Region aufweist, kommen u.a. noch typologische Fragen oder die Frage der im Land bzw. der Region gelernten anderen Sprachen hinzu.

- der Syntaktik, Semantik und Pragmatik. Akten des 32. Linguistischen Kolloquiums in Kassel 1997. Frankfurt a.M. S. 291–297.
- Lipczuk, Ryszard (2007). *Geschichte und Gegenwart des Fremdwortpurismus in Deutschland und Polen*. Frankfurt a.M.
- Lipczuk, Ryszard/ Jackowski, Przemysław (2009). *Sprachkontakte – Sprachstruktur. Entlehnungen – Phraseologismen. Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft*. Band 2. Hamburg.
- Mádl, Antal (1998). „Statement zum Podium ‚Standortgebundenheit‘ und Rückbezüglichkeit der Germanistik“. In: Grucza, F. (Hg.) *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa. S. 561–567.
- Newerkla, Stefan M. (2002). „Sprachliche Konvergenzprozesse in Mitteleuropa“. In: Pospišil, I. (Hg.) *Crossroads of Cultures: Central Europe/ Perekrestki kul'tury: Srednjaja Evropa/ Křižovatky kultury: Střední Evropa*. Brno. S. 211–236.
- Newerkla, Stefan M. (2011). *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. Frankfurt a.M.
- Oschlies, Wolf (2005). „Štimung ohne cugcvang oder cajnot. Betrachtung zu Germanismen in Osteuropa 2004/2005“. In: *Muttersprache 2/2005*. S. 150–167.
- Rinas, Karsten (2007). „Fehler und Sprachbund. Plädoyer für eine mitteleuropäische Fehlerlinguistik“. In: Schmitz, W. (Hg.) *Zwischeneuropa – Mitteleuropa: Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation. Akten des Gründungskongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes*. Dresden. S. 729–742.
- Sander, Gerald G. (Hg.) (2007). *Deutsch als Sprachenbrücke in Mittel- und Osteuropa*. Hamburg.
- Sitarek, Adam (2006). „Referenzielle Analyse der deutsch-polnischen und deutsch-englischen ‚falschen Freunde‘ aus der Sicht der Deutsch-nach-Englisch-Didaktik in Polen“. In: Kotin, M. L./ Zuchewicz, T./ Laskowski, M./ Krycki, P. (Hg.) *Deutsch als Forschungsobjekt und als Studienfach. Synchronie – Diachronie – Sprachkontrast – Glottodidaktik*. Frankfurt a.M. S. 383–395.
- Skála, Emil (1981). „Diachronische und synchronische Aspekte der deutsch-tschechischen Interferenz“. In: *Zeitschrift für Germanistik 2*. S. 389–403.
- Targońska, Joanna (2004). „Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern“. In: Hufeisen, B./ Marx, N. (Hg.) *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch hilfreich, Forum Angewandte Linguistik*. Band 44. Frankfurt a.M. S. 117–136.
- Tobiasz, Lesław (2008). „Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken“. In: *Info DaF 35,5*. S. 453–466.

- Zabrocki, Ludwik (1970). „Grundfragen der kontrastiven Grammatik“. In: Schwann, S. (Hg.) *Probleme der kontrastiven Grammatik*. (=Sprache der Gegenwart. Band 8). Düsseldorf. S. 31–52.
- Zawadzka, Agnieszka (2011). „Transfer aus vorgelernten Sprachen als Lernerleichterung im schulischen Unterricht Polnisch als dritte Fremdsprache? Zum (möglichen) Umgang mit sprachlichem Vorwissen“. In: Baur, R./ Hufeisen, B. (Hg.) *„Vieles ist sehr ähnlich“ Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler. S. 7–29.