

GLOTTO
GLOTTODIDACTICA
DIDACTICA
VOL. XXXV (2009)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM



col. 42582 A II

13 09 2010 #

GLOTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA
An International Journal of Applied Linguistics
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Ausgabe / Issue 35

Herausgeber / Publisher
Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

V.i.S.d.P. Responsible person in accordance with Polish press law
Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer (Honorary Editorship)

Redaktion (Leitung) / Editorial Head
Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support
Dr. Luiza Ciepiewska-Kaczmarek, Dr. Monika Kowalonek-Janczarek

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board
Prof. Dr. Jerzy Bańcerowski, Prof. Dr. Anna Cieślicka, Prof. Dr. Józef Darski,
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Kazimiera Myczko,
Prof. Dr. Stanisław Puppel, Prof. Dr. Christoph Schatte, Prof. Dr. Teresa Tomaszewicz,
Prof. Dr. Weronika Wilczyńska, Prof. Dr. Stephan Wolting, Prof. Dr. Władysław Wozniak

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovolskij (Moskau/Wien),
Prof. Dr. Franciszek Grucza (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz (Utrecht),
Prof. Dr. Hanna Komorowska (Warszawa), Prof. Dr. Bogdan Kovtyk (Halle),
Prof. Dr. Frank Königs (Marburg/L.), Prof. Dr. Roman Lewicki (Wrocław),
Prof. Dr. Clare Mar-Molinero (Southampton), Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin),
Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth), Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin),
Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk), Prof. Dr. Iwar Werlen (Bern),
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GLOTO
GLOTO
GLOTTODIDACTICA
DIDACTICA

VOLUME XXXV



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

POZNAŃ 2009

Adres redakcji

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 Poznań, Poland
tel. +48 61 829 29 25, tel./fax +48 61 829 29 26

Editor: Prof. Barbara Skowronek barbaras@amu.edu.pl
Assistants to the Editor: Dr Luiza Ciepielewska-Kaczmarek luizac@poczta.fm
Dr Monika Kowalonek-Janczarek monika.kowalonek@wp.pl

Weryfikacja językowa tekstów
prof. dr hab. Anna Cieślicka
dr Britta Stöckmann

Publikacja dofinansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM



© *Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009*

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

425821 II / Vol 35:
2009

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska
Redaktor prowadzący: Anna Rąbalska
Formatowanie: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-2083-1
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA
61-734 Poznań, ul. F. Nowowiejskiego 55, tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80

e-mail: press@amu.edu.pl www.press.amu.edu.pl
Ark. wyd. 17,00. Ark. druk. 15,50

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL. UAM

2009 EO/868

CONTENTS

I. ARTICLES

Basic and Referential Disciplines

Grundlagen- und Referenzwissenschaften

MARIAN SZCZODROWSKI, <i>Wesen, Arten und Wirkungen der fremdsprachlichen Steuerung</i> . . .	9
GRAŻYNA LEWICKA, <i>Zu einigen Problemen des Verstehens in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik</i>	25
REINHOLD UTRI, <i>Bilinguale Erziehung – neue Herausforderungen und Lösungen aus linguistischer Sicht</i>	35
ANNA URBAN, <i>Phraseologismen als Textualisierungsmittel</i>	49
NATASCHA JOURDY, <i>Нарративная структура художественного текста: свободно-косвенный дискурс как категория лингвистики и нарратологии</i>	59

Methodology in Glottodidactics

Fremdsprachenmethodik

ZOFIA CHŁOPEK, <i>The relationship between language learning experience, motivation and some other individual variables of mature foreign language learners</i>	69
MAŁGORZATA CZARNECKA, <i>Die Entwicklung interner grammatischer Regeln im gesteuerten Fremdsprachenunterricht</i>	81
BRIGITA KOSEVSKI PULJIĆ, <i>Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen</i>	91
AGNIESZKA MAC, <i>Einige Überlegungen zur Wortbildungslehre im fremdsprachlichen Deutschunterricht</i>	103
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, ANTJE STORK, <i>Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse</i>	117
MARIUSZ WALORCZYK, <i>Optimierung der ZD-Prüfungsvorbereitung in Bezug auf die Aufgabenformen</i>	129

Language Policy and Intercultural Studies

Sprachenpolitik und Interkulturelle Studien

MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, <i>Die Nachbarsprache Polnisch aus einer sprachpolitischen und soziolinguistischen Perspektive im Kontext der Mehrsprachigkeit in Europa</i>	139
NINO LOLADZE, <i>Interkulturelles Lernen als Schlüsselqualifikation im Zeitalter der Globalisierung im Kontext des Deutschunterrichts in Georgien</i>	151

II. RESEARCH REPORTS

DANUTA WIŚNIEWSKA, <i>EFL Teachers' Perception and Practice of Action Research</i>	163
KATARZYNA PAPAJA, <i>Insights from a CLIL classroom</i>	179
MAGDALENA KOPER, MAGDALENA DUDZIŃSKA, <i>Europäisierung der Sprachenpolitik im Bereich des Kulturtourismus nach dem EU-Beitritt Polens am Beispiel der Stadt Gdańsk</i>	189

III. BOOK REVIEWS

BARBARA SKOWRONEK, Marian Szczodrowski: <i>Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk – Sopot 2009, 225 S.	195
JOANNA KIC-DRGAS, Sambor Grucza: <i>Lingwistyka języków specjalistycznych</i> . Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 256 S.	197
ANNA PIECZYŃSKA-SULIK, Hans-Jörg Schwenk: <i>Präfigierung im Polnischen und ihre Entsprechung im Deutschen. Zu Theorie von und lexikographischem Umgang mit Aspekt und Aktionsart</i> . Reihe: Języki – Kultury – Teksty – Wiedza. Band 8, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 301 S.	199
BARBARA SKOWRONEK, Magdalena Olpińska: <i>Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 247 S.	203
REINHOLD UTRI, Marc Bielefeld: <i>We spe@k Deutsch... aber verstehen nur Bahnhof. Unterwegs im Dschungel unserer Sprache</i> . Wilhelm Heyne Verlag, München, 2008, 286 S.	206
GABRIELA GORAÇA, Sambor Grucza: <i>Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 218 S.	207
KATARZYNA KONSEK, Jörg Roche: <i>Handbuch Mediendidaktik</i> . Hueber Verlag, Ismaning 2008, 176 S.	210
ANNA URBAN, Christiane Hümmel: <i>Synonyme bei phraseologischen Einheiten. Eine korpusbasierte Untersuchung</i> . Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, 357 S.	213
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Kazimiera Myczko, Barbara Skowronek, Władysław Zabrocki (red.): <i>Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 499 S.	215
MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, Boris Blahak, Clemens Piber (Hg.): <i>Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen</i> . Ekonóm, Bratislava 2008, 322 S.	219
LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Sambor Grucza (Hg.): <i>W kregu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Lukszynowi z okazji 70. rocznicy urodzin</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, 367 S.	221
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, <i>Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać / Kulturen und Sprachen verstehen – lernen – lehren</i> . Pod redakcją / Herausgegeben von Anna Jarszewska, Marta Torenc. Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, Warszawa 2008, 433 S.	223
BEATA MIKOŁAJCZYK, Konrad Ehlich, Dorothee Heller (Hg.): <i>Die Wissenschaft und ihre Sprachen</i> . 2006. Peter Lang Verlag, Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt a.M. / New York / Oxford / Wien. (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, Volume 52), 323 S.	226

IV. REPORTS

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Lesen und Leseverstehen in der DaF-Didaktik	233
MAGDALENA JUREWICZ, PAWEŁ RYBSZLEGER, Bericht über die Internationale wissenschaftliche Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten (VPG)	235
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, Bericht über die internationale Konferenz <i>Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik</i>	237
GRAŻYNA ZENDEROWSKA-KORPUS, Das linguistisch-hochschuldidaktische Kolloquium „Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium“	239
List of authors	243

Reinhold Utri

Uniwersytet Warszawski

Bilinguale Erziehung – neue Herausforderungen und Lösungen aus linguistischer Sicht

New challenges and solutions from
a linguistic point of view

ABSTRACT. Bilingual education has many aspects. Teachers and parents of bilingual children face many difficult issues. This article starts with the definition of the problem and gives different types of bilingualism. Elements of the language programs in school, that are to be changed resp. developed, are presented. By this semilingualism should be avoided, the integration of children of a different L 1 and their equal career chances are to be guaranteed. Some innovative and creative projects show the right way.

Keywords: bilingualism, migrants, language of minorities, school, integration, bilingual instruction, language policy, status of language, drama.

Soll ein Kind erst Deutsch lernen und später die Sprache seiner Eltern, wie es manche Fachleute empfehlen? (Abdelilah-Bauer 2008: 13)

Warum entwickelt sich die eine Sprache 'normal', während die andere zurückbleibt? (Triarchi-Hermann 2006: 70)

Was ist, wenn Schüler oder Jugendliche Sprachen mischen? (vgl. Montanari 2006: 173)

Unser Kind ist behindert – können wir es trotzdem mehrsprachig erziehen? (Burkhardt Montanari 2004: 63)

Ist eine dreisprachige Erziehung nicht eine gewaltige Überforderung für ein Kind?

Solche und ähnliche Fragen haben Eltern, die ihre Kinder zwei- oder mehrsprachig erziehen wollen, oder Erzieher/Lehrer, die Kinder zu betreuen haben, die zwei- oder mehrsprachig sind, und nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen.

Zweisprachigkeit ist kein neues Phänomen. Man denke nur an die alten Griechen, die außer den verschiedenen griechischen Dialekten auch Phönizisch, Persisch oder Ägyptisch sprechen konnten. Bei der Reise in die Geschichte kommen wir auch zu den Akkadern und Sumerern (ca. 4000 Jahre vor Christus) – den Gedanken weiterspinnend stellt Triarchi-Hermann (2006: 16) fest,

dass Zweisprachigkeit fast genauso alt ist wie die Entwicklung der Sprache überhaupt. Das Bedürfnis des Menschen, mit Anderssprachigen in Kontakt zu kommen, mit ihnen Freundschaft zu schließen, Handel zu treiben und zu kommunizieren, war für ihn schon immer von großer Bedeutung.

Auch heute ist der Bilingualismus weltweit gesehen keine Ausnahme oder Randerscheinung (bzw. ein Hindernis bei der Integration von Ausländern in die Mehrheitsgesellschaft, wie es so mancher Bildungspolitiker formuliert haben will), sondern eher die Regel.

In vielen Regionen der Welt ist es üblich, dass zu Hause, in der Schule und als Amtssprache zwei, drei oder mehr Sprachen gesprochen werden. [Man kann davon ausgehen,] (...) dass die Menschheit überwiegend mehrsprachig ist. Selten ist das jedoch einsprachigen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen oder Familienangehörigen bewusst. (Burkhardt Montanari 2004: 17).

Heutzutage werden sich viele stärker dessen bewusst, nicht zuletzt deshalb, weil die Europäische Kommission einen Kommissar für Mehrsprachigkeit – zur Zeit heißt er Leonard Orban – eingesetzt hat, der durch Europa reist, Vorträge hält (im Mai 2008 referierte er auf der Warschauer Universität) und Diskussionen führt, mit Unterrichtsministern spricht, um das Sprachenlernen zu fördern, Projekte zu unterstützen und die Menschen in Europa darauf aufmerksam zu machen, dass das Lernen von Sprachen (ökonomisch) sinnvoll und notwendig ist, kultur- und völkerverbindend wirkt, allgemein dass die Vielfalt an Sprachen und Kulturen, die wir in Europa beobachten können, eine Art von Reichtum ist, die wir unbedingt schätzen lernen sollten. Er weise die Menschen in Schulen und Universitäten darauf hin, dass die Mehrsprachigkeit – sowohl in einer Gesellschaft/in einem Land als auch die individuelle – ein enormes kulturelles und wirtschaftliches Potenzial biete (vgl. Montanari 2006: 9), das genutzt werden sollte.

Auch Papst Johannes Paul II. hat in seiner Eigenschaft als Oberhaupt der katholischen Kirche 1988 im europäischen Parlament dafür plädiert, dass

man den Menschen mit seinem Nächsten versöhnen solle, so dass der Europäer andere Bewohner dieses Kontinents, die andere Kulturen/Denkströmungen vertreten, akzeptiere und dadurch offen sei gegenüber dem geistigen Reichtum der Völker anderer Weltregionen (vgl. Ruszkowski 2005: 212). Auch die deutschen Bischöfe betonten im Gemeinsamen Wort („...und der Fremdling der in deinen Toren ist“) den multikulturellen Aspekt der Migration sowie Vorteile der Kontakte mit Ausländern. Migrationen seien kein vorübergehendes Phänomen unserer Zeiten, sondern seien und blieben Grundfakten des Lebens auf dieser Welt (Ruszkowski 2005: 215). So ist es nicht erstaunlich, dass Kirchen in Deutschland (übrigens gilt das auch für Österreich) den Ausländern, die von Abschiebung bedroht waren, in Rahmen ihrer Möglichkeiten das Bleiberecht zusicherten (Kirchenasyl), auch wenn dies „oft gegen das geltende Recht geschah“ (Ruszkowski 2005).

Durch Immigration, Globalisierung und deren Folgen sowie auch durch die Mobilität der Menschen haben Lehrer in ihren Schulklassen immer häufiger Schüler, die in ihrer Familie eine zweite Sprache sprechen (mit beiden Eltern oder mit einem Elternteil; hier wird oft der Begriff „Schüler mit Migrationshintergrund“ verwendet). Wie sie damit umgehen sollten, haben die meisten Lehrer in ihrer Ausbildung nicht erfahren. Die Zweisprachigkeit ist deshalb ein Thema, mit dem sich Lehrer, Erzieher und Eltern immer häufiger auseinandersetzen müssen bzw. wollen.

Wenn die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass ein hoher Prozentsatz an Schülern mit „Migrationshintergrund“ bedeutend schlechter abschnitten, wird oft der voreilige Schluss gezogen, dass dies nur an den mangelnden Deutschkenntnissen liege. Bildungspolitiker können daraufhin argumentieren, dass die Förderung der Herkunftssprache den Erwerb der Landessprache behindere und daher zu stoppen sei. Damit bleiben Eltern, die eine andere Familiensprache sprechen (ob Englisch, Türkisch, Arabisch oder Polnisch) mit ihren Fragen und oft unausgesprochenen Ängsten nahezu völlig sich selbst überlassen und es fehlt ihnen Unterstützung, ihre Sprache und Kultur ihren Kindern zu vermitteln (vgl. Abdelilah-Bauer 2008: 13f.). Sogar wenn muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, wird dieser nicht in den „normalen“ Schulalltag integriert und ist oft als (ungeliebter) Nachmittagsunterricht angesiedelt. Dadurch und auch durch seinen nicht-obligatorischen Charakter ist der muttersprachliche Unterricht oft nicht von einem großen Erfolg begleitet, wird nicht immer zahlenmäßig zufriedenstellend angenommen, wird oft abgebrochen und von Lehrern, Schülern sowie Eltern vernachlässigt. Diejenigen Kinder, die einen Unterricht in einer Sprache bräuchten, die nur wenige Mitschüler sprechen, bekommen diesen gar nicht angeboten, weil die geforderte Mindestgruppegröße nicht zustande kommt. Manche Autoren gehen so weit, dass sie sowohl das Recht auf Spra-

che(n) als auch das Recht, zweisprachig zu werden, als Menschenrecht ansehen wollen. So plädiert Tove Skutnabb-Kangas in ihrem Werk „Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?“ dafür, wobei dieses Recht jeder, ungeachtet seiner Herkunft, in Anspruch nehmen könnte (vgl. hier in: Gombos 2007: 54). Damit würden Migrantenkinder mit ihrer Herkunftssprache nicht mehr von der Erziehung in ihrer Muttersprache/Kultur ausgeschlossen und dies würde alle, die sich im Bildungssystem aufhalten, gleichermaßen betreffen.

Wie definieren wir Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit? Die Bandbreite der Definitionen ist enorm, sie reicht von der Aussage, dass nur derjenige zweisprachig sei, der zwei Sprachen jeweils so gut wie ein Einsprachiger beherrsche (vgl. Bloomfield 1935, in: Abdelilah-Bauer 2008: 29; Blocher 1982 in: Burkhardt Montanari 2004: 15), bis zur abstrusen Behauptung, dass jeder, der sinnvolle Äußerungen in mehr als einer Sprache zustande bringe, schon zweisprachig wäre (vgl. McNamara 1969, in: Burkhardt Montanari 2004: 15). Eine Definition ist deshalb schwierig und wird auch nie perfekt sein, da es unter Mehrsprachigen unendlich viele Abstufungen gibt.

Ginge man von einem sehr weiten Begriff von Mehrsprachigkeit aus, so wäre letztlich jeder Mensch mehrsprachig – wenn nämlich seine *muttersprachliche Mehrsprachigkeit* auch berücksichtigt werden würde, d.h. die Tatsache, dass jeder über mehrere Lekte (Regiolekt/Dialekt, Soziolekt, Technolekt) seiner Muttersprache verfügt (vgl. de Cillia 2001¹; auch Grucza 1981: 21). Zweisprachigkeit, Bilingualismus im eigentlichen Sinne, liege allerdings vor, wenn es sich um zwei tatsächlich unterschiedliche Sprachen handle, und diese individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit könne in sehr unterschiedlicher Form auftreten (vgl. Grucza 1981).

Zweisprachigkeit möchte ich so definieren: es ist dies eine Situation, wenn es für ein Individuum nichts Besonderes oder Seltenes darstellt, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren bzw. wenn es sich in den verschiedenen Situationen, in denen zwei Sprachen gefordert sind, auch ohne allzu große „intellektuelle Verrenkungen“ äußern kann. Triarchi-Hermann (2006: 19) schlägt in dieselbe Kerbe, wenn sie folgende Definition vorschlägt:

Für mich ist eine Person zweisprachig, wenn sie über die Fähigkeit verfügt, sich ohne größere Schwierigkeiten in zwei Sprachen mündlich oder auch schriftlich ausdrücken zu können. Diese Fähigkeit muss sie aufgrund ihrer eigenen psychischen, emotionalen und soziokulturellen Voraussetzungen sowie durch den ständigen und intensiven Kontakt mit einer zweisprachigen Umgebung entwickelt haben.

¹ www.sprachen.ac.at/links

Sogar wenn die Person in beiden Sprachen ein Analphabet ist, wäre sie als eine zweisprachige Person zu klassifizieren (vgl. Abdelilah-Bauer 2008: 30). Die meisten Autoren sind von früheren strikten Modellen, die klar angaben, wo die Zweisprachigkeit beginnt, schon abgekommen. „Obecnie uważa się, że istnieje coś w rodzaju stałej obecności (choć w różnym stopniu) obu języków u takiej osoby.” (Kurcz 2000/2005: 198)

Als bi- bzw. multilinguale Erziehung möchte ich eine Situation bezeichnen, in der ein Kind zwei oder mehr Sprachen regelmäßig, also praktisch täglich verwendet, um alltägliche Kommunikationssituationen zu bewältigen sowie wenn Lehrer oder Eltern sich dessen bewusst sind, dass eine bilinguale Situation vorliegt, dass dies mit eventuellen Schwierigkeiten/ Herausforderungen verbunden sein könnte, dass es einen (positiven) Einfluss auf das Kind ausüben könnte und wenn sie diese Zweisprachigkeit beim Kind in irgendeiner Form fördern möchten bzw. den Prozess des Zweisprachig-Werdens (Bilingualisierung²) aktiv gestalten wollen.

Egal, ob Kinder einen frühen, aber künstlichen, also nicht von ihrer Lebenssituation geprägten Zweitspracherwerb (z.B. Englisch im Kindergarten) erleben, oder ob die Situation in einem Land so geartet ist, dass zwei oder mehrere Sprachen (regional unterschiedlich wie in der Schweiz z.B. oder auch innerhalb einer Region) Verwendung finden – die Lebenssituationen für zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen sind vielfältig. Dies ist eine Tatsache, die wir in Zukunft, auch aufgrund der Erhöhung der Wahrscheinlichkeit eines ökonomischen Wettbewerbsvorteils Europas gegenüber anderen Erdteilen, in unserem Schul- und Bildungswesen werden berücksichtigen müssen. Vom Kindergarten bis zur Universität werden komplexe Fragen bezüglich der Mehrsprachigkeit gestellt und entsprechende Lösungsansätze gesucht und gefunden werden müssen. Von besonderer Wichtigkeit für die Entwicklung und Aufrechterhaltung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sowie für die Förderung der bilingualen Kinder bzw. für die Unterstützung der Eltern bei der bilingualen Erziehung werden die Universitäten, insbesondere die Sprachenstudiengänge sein – einerseits die Lehrerbildung, die Minderheitensprachen berücksichtigen müsste, andererseits die wissenschaftliche Begleitung von multilingualen Schulsituationen.

Positive Auswirkungen der Untersuchungen der bilingualen Erziehung sind Ergebnisse, die man für den effektiven Fremdsprachenunterricht in den

² Vgl. Gruzca (1981: 11) in Anlehnung an J. Diebold Jr. (1961): „Tworzenie się bilingwizmu będą nazywał bilingwizacją.” Für die Zweisprachigkeit gibt Gruzca zwei kurze Definitionen: „Umiejętność posługiwania się dwoma językami naturalnymi” sowie „umiejętność komunikowania się za pomocą danych dwóch języków”.

Schulen nutzen kann. Die Forschungen dehnen sich bis zu der Zweisprachigkeit von Kindern von ethnischen Minderheiten oder Migranten aus – hier ist der Unterschied bei Schulleistungen interessant sowie die Frage, welche Mittel günstig wären, um ihnen eine befriedigende/ harmonische Integration und einen entsprechenden schulischen Erfolg zu gewährleisten. Ein neuerer, noch wenig untersuchter Zweig sind die Untersuchungen der Immersion (das erste Experiment begann in Kanada im Jahre 1962), d.h. des frühen intensiven zweisprachigen Unterrichts (vgl. Olpińska 2004: 12).

In diesem Zusammenhang interessieren uns Unterscheidungskriterien, mit deren Hilfe wir das Phänomen des Bi- bzw. Multilingualismus besser einzuordnen imstande sind. Da die Glottodidaktik, also die Sprachlehr- und Sprachlernforschung, die Phänomene, die beim Erlernen und auch beim Lehren einer Sprache auftreten, untersucht, analysiert und beschreibt, so ist es für sie natürlich interessant, den Erwerb einer zweiten (bzw. dritten) Sprache unter *natürlichen* Bedingungen mit dem unter *künstlichen* (*schulischen*) Bedingungen zu vergleichen, um einerseits bis zu einem gewissen Grad Analogien ziehen zu können und andererseits um daraus – falls möglich – nützliche Schlussfolgerungen für die Fremdsprachendidaktik bzw. das Fremdsprachenlernen ziehen zu können. Dies ist sicher noch ein reiches Betätigungsfeld für Sprachwissenschaftler und Glottodidaktiker:

Wydaje się, że glottodydaktyka powinna znacznie więcej uwagi poświęcić badaniom nad bilingwizmem i multilingwizmem, zwłaszcza naturalnym. (Grucza 1981: 9).

Hier haben wir schon die erste Unterscheidung zwischen dem *natürlichen* und dem *künstlichen* Bilingualismus (zur Vereinfachung verzichte ich auf das ständige Dazuschreiben von „Multilingualismus“, dieser ist jedoch immer mit gemeint). Aber auch beim natürlichen Bilingualismus gibt es wie gesagt keine einheitlichen Definitionen. Ist jemand, der von Geburt an zweisprachig aufgewachsen ist (früher natürlicher Bilingualismus) und die zwei Sprachen (fast) perfekt beherrscht, bilingual oder ist auch derjenige, der eine zweite Sprache später erlernt hat und ausgezeichnet spricht (später natürlicher Bilingualismus), bilingual, oder ist er nur dann bilingual, wenn er die zwei Sprachen wie ein Muttersprachler spricht? Ein Kind kann zweisprachig aufwachsen, wobei oft eine Sprache die dominante ist, die zweite Sprache ist daher auch nicht so entwickelt wie die eines monolingualen Muttersprachlers, da gibt es die unterschiedlichsten familiären sprachlichen Situationen. Es gibt sogar Beispiele für Rückschritte, d.h. ein Elternteil z.B. ist mehrsprachig, das Kind jedoch wächst nur einsprachig auf.

Grucza (1981: 11) stellt verschiedene Fragen, die für den Prozess der Entwicklung des Bilingualismus sinnvoll erscheinen. Diese betreffen das

Ausmaß (in welchen Lebensbereichen wird welche Sprache verwendet), den Zeitraum (wann, also in welchem Alter und wie intensiv lernt man zwei Sprachen), das Niveau der Beherrschung der Sprachen (meistens lernen Kinder in der zweiten Sprache nur mangelhaft schreiben, oft verbessern sie diese Fähigkeit erst im Erwachsenenalter), die kommunikativen Bedingungen beim Spracherwerb, den Status beider Sprachen (oft wird eine Sprache mit einem geringen gesellschaftlichen Stellenwert, z.B. Arabisch in Deutschland, von der Schule nicht ernst genommen, aber auch von den Eltern vernachlässigt). Die Beantwortung der Frage, inwieweit die Bilingualisierung mit der Akkulturation verbunden ist, ist sicherlich eine wissenschaftliche Aufgabe für die Zukunft, insbesondere für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, da hier auch die Erkenntnisse von anderen wissenschaftlichen Disziplinen hereinspielen.

Man könnte noch weitere Fragen hinzufügen, wie z.B. die folgende: wie stellt sich die Frage der zweiten Sprache in Ländern, in denen mehrere Sprachen offiziell gesprochen werden? Ich möchte hier das Beispiel Schweiz erwähnen, wo jeder seine Muttersprache lernt, in seinem Land aber noch mit drei weiteren Sprachen konfrontiert wird; weitere Beispiele wären Kanada oder Belgien. Auch linguistische Mischehen (z.B. ein deutschsprechender Schweizer, der sehr gut Französisch spricht, heiratet eine französisch sprechende Schweizerin, die sehr gut Deutsch spricht) treten in solchen Ländern häufiger auf. Das Bewusstsein von jungen Menschen, dass im eigenen Land mehrere Sprachen existieren, hat sicherlich einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der eigenen Mehrsprachigkeit sowie auf politische Fragen (Diskriminierung), die mit Sprachenangebot/Sprachenlernen in Zusammenhang stehen.³

Zur oben genannten Frage, wann die zwei gegebenen Sprachen gelernt/beherrscht werden, möchte ich die von Grucza (1981: 13) erarbeitete Tabelle, die aus dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs aufgestellt wurde, in erweiterter Form (und in Übersetzung), und zwar mit anschaulichen Beispielen, vorstellen. Die Beispiele unter „A“ sind Beispiele, wo der Mensch von Geburt an L 2 lernt, darunter A-nat. eine (vom Kind her gesehen) „natürliche“ Aneignung, A-kü eine (eher) „künstliche“ Lernsituation. Die Beispiele unter „B“, sind Fälle, wo der Mensch sich eine zweite Sprache im Kinder- bzw. Jugendalter aneignet, die Fälle „C“, wo er sich die Zweitsprache erst im Erwachsenenalter aneignet. Die Altersgrenzen sind sprachlich bedeutende und daher abzugrenzende Zeiträume in der Entwicklung eines Kindes. Die Unterteilung A/B bedeutet die fast gleichzeitig ablaufende An-

³ Ich kam zufällig einmal ins Gespräch mit zwei französisch sprechenden Kanadierinnen, die mir erklärten, dass es in Kanada sehr wohl die Tendenz gäbe, dass der französischsprachige Teil des Landes von einer gewissen Amerikanisierung erfasst würde.

eynung von zwei Sprachen, und B/C bedeutet hernach die zeitlich viel später erfolgende Aneignung der L 2.

Ich gebe hier nur jeweils ein Beispiel für jeden Fall an, man könnte noch viele weitere finden, da die sprachliche/ soziale Situationen im Leben eines einzelnen sehr komplex sein können, außerdem könnten noch weitere Sprachen eine Rolle spielen (Mehrsprachigkeit).

Insgesamt ist eine Tendenz zu bemerken, dass die Qualität der Aneignung stark von der Frage abhängt, ob die Aneignung der Zweitsprache unter natürlichen Bedingungen stattfindet oder nicht (Grucza 1981: 14). Im höheren Alter spielt ebenfalls eine große Rolle, ob der Spracherwerb aus eige-

Tabelle (von mir erweitert): Spracherwerb nach Grucza

Alter		ab der Geburt	rund 5-7 Jahre	rund 11-15 Jahre	rund 20-25 Jahre
A - nat.		L 1, L 2 - Das Kind wächst als ein Mitglied einer Migrantengemeinschaft auf			
A - kü		L1, L 2 - Die Zweitsprache wird nur von einem Elternteil (als Fremdsprache) gesprochen			
B - nat.	A/B		L 2 - Das Kind hat Eltern aus versch. Ländern oder zieht mit Eltern ins Ausland um.		
B - kü			L 2 - Die L 2 wird im Kindergarten 1-2 Mal die Woche unterrichtet.		
B - nat.	B/C			L 2 - Das Kind zieht mit seinen Eltern ins Ausland um oder besucht eine internationale Schule	
B - kü				L 2 - Das Kind lernt die Fremdsprache in der Schule	
C - nat.					L 2 - Er/sie beginnt Arbeit/ Studium im Ausland
C - kü					L 2 - Er/sie beginnt eine Sprache zu studieren oder besucht Kurse

ner Initiative zustande kommt, freiwillig geschieht oder unter Zwang vollzogen wird. Dafür gibt es in der Geschichte Polens gute Beispiele, da die militärisch Beherrschten meist die Sprache der Herrschenden annehmen mussten, zumindest bis zu einem gewissen Grad. So mancher polnischer Großvater kann davon erzählen, unter welchen Umständen er Deutsch lernen musste; und in so manchen Ländern werden heutzutage noch Menschen zur Flucht und zur Ansiedlung in einem fremden Land und damit auch zum Lernen der jeweiligen Landessprache gezwungen.

Heutzutage werden die Kinder, die mit ihren Eltern ins Ausland gehen (Migranten), „gezwungen“, eine neue Sprache zu lernen. Damit dies zur Zufriedenheit aller Beteiligten funktionieren kann – die Eltern/Lehrer, die glauben, dass „die Kinder Fremdsprachen sowieso schnell und automatisch lernen“, haben eben unrecht – sollte dieser Spracherwerb nicht dem Zufall überlassen werden. Immer wieder sind ungünstige Tendenzen zum Semilingualismus, der „doppelseitigen Halbsprachigkeit“, zu beobachten (vgl. de Cillia 1998: 2). Hauptsächlich entsteht diese aufgrund zweier Faktoren: einerseits durch die Tatsache, dass die Migranten selbst oft nicht wissen, was auf sie zukommt; sie sind nicht darauf vorbereitet, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen; auf der anderen Seite gibt es kaum Hilfe von Lehrern, die wiederum überfordert sind, weil sie keine personelle Unterstützung bzw. Unterrichtsmaterialien in der entsprechenden Sprache haben; sie selbst sprechen auch selten die von den Migrantenkindern gesprochenen Sprachen. Gibt es in Zukunft eine Chance, dass die Ausbildung der Grundschullehrer anders gestaltet sein wird?

Es ist heutzutage eine bewiesene Tatsache, die Politiker, Lehrer oder sogar Eltern nicht wissen oder nicht akzeptieren wollen, nämlich dass nur durch eine stabile Entwicklung der Erstsprache die Zweitsprache gut erlernt werden kann (de Cillia 1998: 2). Muttersprachlicher Unterricht müsse dementsprechend unterstützt werden (der Erwerb sollte nicht „ungesteuert“ vor sich gehen, auch die Lehrer sollten sich mit den Minderheitensprachen in ihren Klassen ein wenig beschäftigen), dass Kinder sich in ihrer Muttersprache unterhalten, dürfe nicht verboten werden und gemäß des Unterrichtsprinzips des „Interkulturellen Lernens“ müssten die Muttersprachen der Schüler verstärkt in den Unterricht eingebunden werden (de Cillia 1998: 6). Es muss dem Rechnung getragen werden, dass in österreichischen Kindergärten und Schulen eine multilinguale Situation existiert. Die Kinder kommen aus verschiedenen Ländern, die Lehrer/ Erzieher können sich nicht auf ein Land/ eine Sprache konzentrieren. Das kann als Problem angesehen werden oder als weitere Chance – die Schule müsste hier zusammen mit den Universitäten Lösungsansätze ausarbeiten. Hier gibt es noch ein weites Betätigungsfeld für Untersuchungen, Experimente und didaktische Konzepte. Gute Anfänge

wären: Prestigehebung der Migrantensprachen (schon allein durch ein gutes Angebot dieser), dass die Lehrer auf die Wichtigkeit des Gebrauchs der Muttersprache in der Familie hinweisen (Elternabende, Elternsprechtage), dass die Eltern Informationen in verschiedenen Sprachen erhalten, dass sie in Schulprojekte eingebunden werden, dass andere Muttersprachen nicht nur in Pausen, aber auch bei z.B. Gruppenarbeiten zugelassen werden, dass Migrantensprachen in der Medienerziehung einbezogen werden, dass fremdsprachige Lektüre in den Schulbibliotheken zur Verfügung gestellt wird, dass, falls es notwendig ist, die Gespräche mit Eltern gedolmetscht werden (de Cillia 1998: 5), dass kleine Gruppen beim Muttersprachenunterricht akzeptiert werden, sowie auch andere Lernformen wie das Tandem-Lernen. Auch beim Fremdsprachenangebot in der Schule ist anzusetzen: hier sollte man nicht starr das Standardprogramm des Staates bezüglich Fremdsprachen durchziehen, sondern auf die Sprachen der Kinder eingehen - die bringen schon ihre Sprachen mit! So stellte Hans Bickes (am 27. März auf der Konferenz in Posen) ganz richtig fest: „Die Integration von Ausländerkindern wird durch Lateinunterricht kaum gefördert.“

Vorteile der Einbindung der Migrantensprachen wären: für einige Kinder sind diese schon, Muttersprache, daher natürlich, für andere wären sie eine Chance, dass sie sich mit ihren Schulkollegen in deren Sprache unterhalten könnten; damit wäre z.B. Türkisch in Berlin für die deutschsprachigen Kinder keine exotische Fremdsprache mehr, sondern etwas, womit man schon von klein auf vor Ort kommunizieren kann. Die Migrantenkinder, die sonst oft vernachlässigt werden, stärken ihr Selbstwertgefühl, da sie plötzlich etwas Wertvolles zum Unterricht beitragen können. Die Einbindung der Eltern fällt dann leichter, wenn man sie auch als lebendes Beispiel für die zu erlernende Fremdsprache einladen und von ihnen Anregungen bekommen könnte, manche Eltern könnten vielleicht sogar von der Schule in einem gewissen Ausmaß als Lehrer/Berater/Dolmetscher/Projektmitarbeiter angestellt werden. Die Kinder würden dann, falls eine Migrantensprache (z.B. Türkisch) als erste Fremdsprache unterrichtet werden würde, letztendlich mindestens zwei Sprachen ganz gut beim Abitur sprechen, da sie später ohnedies Englisch als zweite Fremdsprache intensiv (auch durch Pop-Musik, Filme usw.) lernen.

Bei dreisprachig aufwachsenden Kindern, was auch keine extreme Seltenheit mehr darstellt (z.B. ein rumänisches Kind, das in Ungarn eine bilinguale deutsch-ungarische Schule besucht; oder ein gemischtes Ehepaar - beide sind Migranten: z.B. das Kind einer polnischen Mutter und eines ungarischen Vaters wächst in Wien auf), müsste die jeweilige Situation des Kindes untersucht werden und entsprechend für nötig erachtete Fördermaßnahmen ergriffen werden. Auf den Universitäten müssten entsprechen-

de Phänomene untersucht, Wissenschaftler müssten mit den Lehrern in den Schulen und mit den Erzieherinnen in den Kindergärten aufs Engste zusammenarbeiten. Forschungsergebnisse müssten allen betroffenen Personen leicht zugänglich gemacht werden. Hinsichtlich der Einbindung der Minderheiten- und Nachbarsprachen müsste auch auf den Universitäten eine gewisse Reform eingeleitet werden, insbesondere in Bezug auf die Ausbildung der Lehrer⁴, die ja dann später in multilingualen Schulklassen unterrichten müssen.

Auswirkungen auf die Art der Erziehung (mono- oder bilingual) hat immer auch das Image - das war der Grund, warum manche polnisch-amerikanische oder polnisch-englische Familien in den USA oder in England früher ihre Kinder monolingual erzogen, da Polnisch „nicht viel wert“ war, und weil man sich sogar schämte, Polnisch (die eigene Muttersprache) zu sprechen. Beim Ungarischen in Ostösterreich passierte etwas anderes. Die burgenländischen Ungarn in Österreich erlebten einen starken Imageverlust ihrer Muttersprache mit dem Abbruch der grenzüberschreitenden Kontakte während der Jahre des eisernen Vorhangs.

Diese Sprache verlor angesichts der toten Grenze ihre ökonomische Bedeutung und wurde allmählich mit Kommunismusfreundlichkeit konnotiert. Dies hatte zur Folge, dass in zweisprachigen, bürgerlichen Familien die ungarische Sprache an die Kinder nicht mehr weitergegeben wurde. (Fischer 2003: 156).

Erst später entstand in Oberwart der Kulturverein der burgenländischen Ungarn, der auch die ungarische Sprache wiederzubeleben versucht, und in Wien belebten die Ungarn in den letzten 15 Jahren die ungarische Kulturszene in Wien aufgrund von verstärkten Kontakten nach Ungarn (Fischer 2003).

Insgesamt ist es, wie Gero Fischer (Fischer 2003: 159) anmerkt, eine Frage der Einstellung zu den in Österreich lebenden Minderheiten (letztendlich nicht nur der aus dem umliegenden Ausland), der Anerkennung dieser sowie der Förderung in verschiedenster Hinsicht. „Es muss hier sicherlich wesentlich mehr an Energie investiert werden, um kollektive Vorurteile und Missverständnisse auszuräumen.“ Diese Aussage gilt nach wie vor. Initiativen, die versuchen, Grenzen zu überwinden - Schüleraustausch und andere grenzüberschreitende Projekte (Kulturvereine, Volksgruppenvereine, private zweisprachige Kindergärten und andere Initiativen in diesem Bereich) sollten unterstützt werden. In dieser Hinsicht ist Österreich mit seinen bildungspolitischen Maßnahmen sehr spät dran und „ist hier bereits Jahre im

⁴ Es ist ja eine Schande für die Universität Wien, dass z.B. kein Polnisch-Lehramtsstudium existiert - das in einer Stadt, wo in praktisch jeder Schulklasse polnische Schüler sitzen und wo es auch eine polnische Schule (also eine mögliche Arbeitsstätte für ausgebildete Lehrer) gibt.

Verzug.“ (Fischer 2003: 153). Es fehlt im Allgemeinen, in der Bevölkerung sowie in der Politik, „die Einsicht in die Notwendigkeit, sich mit den Sprachen und Kulturen der Nachbarn auseinander zu setzen“ (Fischer 2003: 159) und die sprachliche und kulturelle Kompetenz der nahe der Grenze wohnenden Bürger zu heben. Die Angebote als auch die Nachfrage der osteuropäischen Nachbarsprachen sind durchaus noch dürftig. Trotz des gesetzlichen Schutzes der Minderheiten in Österreich und trotz der Unterzeichnung der Charta der Europäischen Regional- oder Minderheitensprachen (1992 signiert, 2001 ratifiziert) herrscht in Österreich noch kein großer Enthusiasmus, die historische Mehrsprachigkeit zu fördern und eine gewisse grenzüberschreitende Sprachkompetenz zu entwickeln (Fischer 2003: 158). Grundsätzlich ist man sich in den meisten Familien der Bedeutung von Zweitsprache und der Wichtigkeit, mit dem Zweit- und Drittsprachelernen möglichst früh zu beginnen, sehr wohl bewusst, und es gibt selten Personen, die sich nicht dafür aussprechen (allerdings denkt man eher an die Bildung durch klassische, „tote“ Fremdsprachen oder durch „westliche“). Man weiß, dass der junge Mensch gefordert werden kann und versucht ihn daher auch sprachlich besonders zu fördern: „Bilingwizm nie jest zatem przeszkodą, ale warunkiem sine qua non pełniejszego rozwoju osobowości człowieka.“ (Grucza 1981: 30). Allerdings denken die meisten Eltern nicht an kleine, mit einem geringen Ansehen ausgestattete Minderheiten- oder Migrantensprachen.

Von einer sprachlichen Chancengleichheit kann also noch nicht die Rede sein und die Sprachenpolitik trägt nicht allzu viel dazu bei, dass sich die Situation in absehbarer Zeit verbessert: „Es existiert jedoch ein deutlicher Widerspruch zwischen Absichtserklärungen und sprachenpolitischer Praxis.“⁵; die Lehrerausbildung müsste multi- und interkulturell angelegt werden. Eine allgemeine Schul- und Bildungspolitik, die in diese Richtung geht, ist noch nicht in Sicht. Das Bewusstsein um die Wichtigkeit von Sprachen schlägt sich meist nur in der Realisierung von verschiedenen lokalen und kleinräumigen kulturellen und/oder sprachlichen Projekten auf Dorf- oder Gemeindeebene, hin und wieder auch im Schul- und Hochschulbereich nieder.

Abgesehen von strikten Sprachprojekten (bilinguale Schulen usw.) gibt es Vorreiter-Projekte, die schon einiges in Gang gebracht haben. So entfalten besonders kreativ-künstlerische Projekte eine anziehende Wirkung auf junge Menschen. In Bildern und Musikstücken sowie auch in anderen künstlerischen Bereichen wie z.B. dem Theater geschieht eine „Bewusstmachung von unterschiedlichen kulturellen Bezugspunkten“ (Badstübner-Kizik 2008: 177).

⁵ <www.oeaw.ac.at/shared/news/2001/mehrsprachigkeit-prg.pdf

So z.B. bringt das *Institut neue Impulse durch Kunst und Pädagogik*⁶ nebst anderen Projekten (Literatur-Karussell, Kunst der Wahrnehmung, wissenschaftlich-künstlerische Tagungen) jedes Jahr bis zu 200 Schüler/Studenten im Rahmen des Theaterwettbewerbs *Schillergespräche* (im Jahre 2009 war das Thema: „...vor dem freien Menschen erzittert nicht!) für zwei bis drei Tage auf die Bühne“⁷. Egal ob Deutsch für die Schüler/Studenten Mutter- oder Fremdsprache darstellt, sind diese begeistert dabei, kreatives Theater zu machen und sich gegenseitig auch kennen zu lernen. Dies ist zwar kein Beispiel eines direkten Sprachenlernens, jedoch lernen sie, in und mit der (Fremd)Sprache kreativ zu arbeiten. Es entstehen hier neue Kontakte zwischen Schulen in verschiedenen Ländern in Europa und die jungen Menschen werden sich recht schnell dessen bewusst, dass nicht weit von ihrer Heimat eine andere, vielleicht auch erlernenswerte Sprache gesprochen wird. Da wird es auch für Politiker, die zur Theatervorführung kommen, ganz deutlich spürbar:

Der Verzicht auf diese Sprachen würde eine gravierende Einschränkung und Verarmung der kulturellen Vielfalt in Europa bedeuten.“ (Abschlussdokument...: 280).

Für die Schüler/Studenten wird es aufgrund solcher Erfahrungen immer häufiger zur Gewohnheit und Selbstverständlichkeit, in einer anderen Sprache zu kommunizieren. Inwieweit diese vereinzelt Projekte bewirken können, dass allgemein ein Umdenken geschieht, dass die sprachliche Folgen der EU-Erweiterung anerkannt und ernst genommen werden, und dass die edlen Ansprüche und Forderungen an die Sprachenpolitik endlich in größerem Ausmaß verwirklicht werden, sei dahingestellt. Es ist sicherlich schon möglich, aus den Fehlern sowie den positiven Erfahrungen solcher gelungenen Initiativen zu lernen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abdelilah-Bauer, B., 2008. *Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: Beck Verlag.
- Abschlussdokument der Konferenz „Die Zukunft der europäischen Mehrsprachigkeit in einer erweiterten Europäischen Union“. In: Besters-Dilger, J./Cillia, R. de/Krumm, H.-J./Rindler-Schjerve, R. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Union*. Klagenfurt, 280–283.

⁶ Siehe www.neueimpulse.at

⁷ Zum ersten Mal in der 13 Jahre währenden Geschichte der Schiller-Gespräche auf der Bühne nahm 2009 eine polnische Studentengruppe (Warschauer Angewandte Linguistik, Institut für Fachsprachen) an diesem Theaterwettbewerb teil.

- Badstübner-Kizik, C., 2008. Mit Fremden in der Fremdsprache über sich selbst reden? Anmerkungen zur Rolle der kulturellen Identität von Lernenden im glottodidaktischen Prozess. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, tom XXXIV, 173–183.
- Burkhardt Montanari, E., 2004. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.: Frankfurt a.M.
- De Cillia, R., 1998. Spracherwerb in der Migration, 3/98 der Informationsblätter des Referates für Interkulturelles Lernen; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, 1–9.
- Fischer, G., 2003. Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen und die Perspektiven der EU-Erweiterung. In: Besters-Dilger, J./Cillia, R. de/Krumm, H.-J./Rindler-Schjerve, R. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Union*. Klagenfurt: Drava Verlag, 142–166.
- Gombos, G., 2007. *Mit Babylon Leoben. Aspekte einer Interkulturellen Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Grucza, F., 1981. Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu. In: Grucza, F. (Hrsg.), *Bilingwizm a glotto-dydaktyka. Materiały z V Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, Białołęka, 26–28 maj 1977*. Warszawa: WUW, 9–40.
- Grucza, F., 1992. Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. In: Grucza, F. (Hrsg.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa: WUW, 9–70.
- Kurcz, I., 2000/2005, *Psychologia języka i komunikacji*. Seria „Wykłady z psychologii” (red. Jerzy Brzeziński), tom 2, wyd. nauk. „Scholar”: Warszawa.
- Montanari, E., 2006. *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung In Familie, Kindergarten und Schule*. Kösel-Verlag: München.
- Olpińska, M., 2004. *Wychowanie dwujęzyczne*. Katedra Języków specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego: Warszawa.
- Ruszkowski, J., 2005. Multikulturalität in der Soziallehre der katholischen Kirche besprochen am Beispiel des vereinigten Deutschlands; in: Grucza, F./Schwenk, H.-J./Olpińska, M.: *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten*, 22.–24. April 2005, Kraków; Warszawa: Euro-Edukacja, 207–220.
- Triarchi-Herrmann, V., 2006. *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Internetseiten

- De Cillia, Rudolf, 2001, Sprachen in Österreich, Aufsatz, <www.sprachen.ac.at/links>
<www.oeaw.ac.at/shared/news/2001/mehrsprachigkeit-prg.pdf>