

Spracherwerb in der Migration
verfasst von Dr. Rudolf de Cillia

Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen
Übersicht über die aktuell erhältlichen Nummern ¹

- Nr. 1/2003 Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch: Gesetze und Verordnungen (wird jährlich aktualisiert)
- Nr. 2/2003 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch: Statistische Übersicht 1995/96 bis 2001/02 (wird jährlich aktualisiert)
- Nr. 3/2003 Spracherwerb in der Migration
- Nr. 4/2003 Auszug aus der Schulbuchliste 2003/04: Deutsch als Zweitsprache – Muttersprachlicher Unterricht – Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht (wird jährlich aktualisiert)
- Nr. 5/2003 Der muttersprachliche Unterricht: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2002/03 (wird jährlich aktualisiert)

Alle Nummern der Informationsblätter sind in der gewünschten Stückzahl beim Referat für interkulturelles Lernen kostenlos erhältlich (Bestellungen bitte per Post, Fax oder e-mail).

¹ Zwecks besserer Übersichtlichkeit wird der jeweiligen Nummer des Informationsblattes die Jahreszahl hinzugefügt (also z.B. Nr. 1/2003), wobei die Nummerierung 1-5 gleichbleibt (also im kommenden Jahr: Nr. 1/2004 usw.). Allfällige neu erscheinende Informationsblätter erhalten die fortlaufende Nummer (also 6 usw. und ebenfalls die entsprechende Jahreszahl). Alle Nummern der Informationsblätter sind auch unter www.bmbwk.gv.at im Bereich Bildung – Schulen > Unterricht und Schule > Unterrichtsprinzipien > Interkulturelles Lernen als download abrufbar.

Spracherwerb in der Migration

*„Ich will nicht, dass mein Kind Türkisch (Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, ...) etc. lernt.
Es soll so schnell wie möglich Deutsch lernen.*

Da schadet es nur, wenn es den muttersprachlichen Unterricht auch noch besucht.“

*„Seine Muttersprache kann das Kind ohnehin, die braucht es nicht zu lernen.
Die sprechen wir ohnehin in der Familie.“*

„Man muss den ausländischen Kindern verbieten, sich untereinander in ihrer Sprache zu unterhalten. Das hindert sie am Erlernen der deutschen Sprache.“

*„Kroatisch-(Türkisch-, Serbisch-, Bosnisch-, ...)kenntnisse bringen den Kindern ja nichts,
sie sollen lieber ordentlich Deutsch und Englisch lernen.
Das können sie später brauchen.“*

Derartige Argumente haben Sie so oder so ähnlich vermutlich schon einmal gehört. Sie stellen allesamt Behauptungen auf, die etwas über Zweisprachigkeit und über deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern bzw. über den Wert der Muttersprachen von Zuwandererkindern aussagen.

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie die angewandte Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung die sprachliche Entwicklung von zweisprachigen Minderheitenkindern sieht, v.a. Kindern von Einwanderern und Migrantenfamilien, deren Muttersprache in der Regel eine Minderheitensprache mit geringem Sprachprestige ist.

Die Rolle der Muttersprache beim Spracherwerb

Die zentrale Rolle der Muttersprache oder Erstsprache² für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und für den Schulerfolg ist spätestens seit den Sechzigerjahren pädagogisches Allgemeinut. Damals wurde in der so genannten „Sprachbarrierendiskussion“ festgestellt, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten, im deutschsprachigen Raum auch Kinder, die einen Dialekt als Muttersprache sprechen, in den an Mittelschichtnormen und an der Hochsprache orientierten Schulen benachteiligt sind. (vgl. Bernstein 1970; Oevermann 1972)

Außer in den seltenen Fällen von „echtem“, frühen Bilinguismus, bei dem ein Kind zwei Sprachen simultan erwirbt (z.B. weil die beiden Elternteile verschiedener Muttersprache sind), erwirbt ein Kind eben zuerst einmal diese Erstsprache. Dabei beginnt der Erstspracherwerb mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, und der Erwerb der Kerngrammatik ist bei den meisten Kindern etwa mit dem Schulalter abgeschlossen. Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit/Fremdsprachen. Dabei ist der Erwerb der Muttersprache natürlich mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich die

² Für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: „Muttersprache“ oder „Erstsprache“, „Primärsprache“ oder manchmal auch „Familiensprache“. Im Folgenden wird der in der Diskussion übliche Terminus der Muttersprache synonym mit dem der Erstsprache, auch L1, verwendet.

Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden.

Der Spracherwerb der Muttersprache muss also in der Schule weiterentwickelt werden, er darf nicht unterbrochen werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache leidet darunter, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten.

Bei Kindern, die Angehörige sprachlicher Minderheiten sind, passiert allerdings häufig genau das: Die Entwicklung der Muttersprache wird mit dem Schuleintritt mehr oder minder abrupt abgeschnitten. Der weitere Erwerb der L1 wird in der Schule kaum oder gar nicht unterstützt. Sie lernen in einer Zweitsprache oder Fremdsprache lesen und schreiben, also werden z.B. Kinder, deren Mutter- und Familiensprache Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Türkisch etc. ist, auf Deutsch alphabetisiert.

Die Folge davon ist, dass sich weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann, weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie, also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt. Das Resultat ist ein Phänomen, das mit dem etwas umstrittenen Terminus „Halbsprachigkeit“, „doppelseitige Halbsprachigkeit“, „Semilingualismus“ (Skutnabb-Kangas 1983) bezeichnet wird. Es handelt sich dabei um eine stecken gebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation, eine Zweisprachigkeit, bei der sich auf Grund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entwickeln konnte.

Diese unzulängliche Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache ist oft oberflächlich gar nicht feststellbar. Die betreffenden Kinder fallen mit ihrer zweitsprachlichen Kompetenz, in unserem Fall des Deutschen, in der Alltagskommunikation gar nicht auf. Das Defizit zeigt sich häufig erst viel später, wenn in der Schule die so genannten „kognitiv-akademischen“ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z.B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren. Und da die dem Menschen eigene Fähigkeit, aus seiner Umgebung sprachliche Daten zu verarbeiten und so natürliche Sprachen zu erlernen, also seine Spracherwerbsfähigkeit, unteilbar ist, wirken sich Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation auch negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus. Cummins (1979) erklärt das mit seiner so genannten „Interdependenztheorie“. Die sprachlichen Fertigkeiten (das Kompetenz- und Performanzniveau), die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat.

Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung

Dass die Muttersprache eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess spielt, eben auch beim Erwerb der Zweitsprache, also im Fall von Minderheitenkindern in der Regel der Staatssprache, zeigt sich besonders an Befunden der Zweisprachigkeitsforschung, die die sprachlichen und schulischen Leistungen zweisprachiger Kinder untersucht. Es gibt eine Fülle derartiger Untersuchungen, die z.B. bei Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985) sehr ausführlich dokumentiert sind.

So kommt Cummins (1979) anhand seiner Untersuchungen zum Erwerb flüssiger Lesefähigkeit zum Schluss, dass bei normalem Erwerb der Sprache nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern Sprache als solche erworben wird. Die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache können als Manifestationen derselben zu Grunde liegenden Dimension erfasst werden. Wird diese nicht dementsprechend gefördert, entsteht ein Zirkel: Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit führt zu deren

fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt. Die Folgen sind eingeschränkte Lese-, Schreib- und sonstige Schulleistungen. Das Defizit wird umso sichtbarer, je stärker die Schule diese kognitiv-akademische Fähigkeit verlangt, also z.T. erst sehr spät im Curriculum.

Und natürlich führt die Nicht-Förderung der Muttersprache in der Schule bei Minderheiten zu unzulänglicher Zweitsprachenbeherrschung. Speziell für das Lesen erhärtet das eine umfassende Untersuchung aus 14 Ländern: „Es zeigte sich für gewöhnlich eine schwere Retardierung im Lesen, wenn der Leseunterricht nicht in der Muttersprache des Kindes durchgeführt wurde.“ (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 85)

Andererseits zeigen Befunde aus der Forschung, dass die Berücksichtigung der Muttersprache von Minderheitenkindern im schulischen Curriculum zu positiven Ergebnissen führt. Was die Relevanz für so genannte „akademische Leistungen“ betrifft, kann man feststellen,

dass, so weit dies erfasst wurde, die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte. Wir können ferner den absoluten Ergebnissen entnehmen, dass bilinguale Erziehung im Stande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen. (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 89)

Auch was die *kognitive Relevanz* der Muttersprache betrifft, spricht einiges für positive Auswirkungen zweisprachiger Erziehung in verschiedenen Intelligenzbereichen, wobei die eindeutige Interpretation, dass diese Effekte durch Bilinguismus verursacht sind, eher schwer nachzuweisen ist. Angeführt werden z.B. die Verbesserung analytischer Fähigkeiten (Fähigkeit der Trennung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung, zwischen Form und Inhalt der Sprache) oder Verbesserungen im kreativen Bereich. Daneben gibt es Befunde zur sozialen Intelligenz (differenziertes Eingehen auf Zuhörer) etc. Allerdings nur dann, wenn die Bedingungen, z.B. vom Elternhaus her, günstig sind, wenn ausgeglichener Bilinguismus vorliegt.

Bei Semilingualismus zeige sich der gegenteilige Effekt: Durch eine mangelhafte schulische Sozialisation ergibt sich eine unzulängliche Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache, und diese zeigt sich häufig erst dann,

wenn ein Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll. Konsequenterweise ist er begleitet von schulischem Versagen. Ebenso zeitigt das Nicht-Erreichen des gesellschaftlichen Standards Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich, sodass Semilingualismus als ein die Gesamtpersönlichkeit betreffendes Syndrom zu sehen ist. (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 19)

Die Förderung der Muttersprache von bilingualen Kindern in Minderheitensituationen wirkt sich letztlich auch *affektiv* aus: Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der Minderheit, eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe; und auch bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus etc. zeigen sich positive Effekte.

Der wichtige Einfluss der Muttersprache soll an einem Beispiel illustriert werden: Rehbein (1987) berichtet von einer Untersuchung mit Kindern türkischer Muttersprache in Hamburg, in der die Kinder eine Geschichte auf Deutsch nacherzählen mussten. Eine Gruppe hatte die Geschichte nur auf Deutsch gehört, einer anderen Gruppe hatte man die Geschichte auf Türkisch erzählt. Die zweite Gruppe, bei der die Rezeption durch die Muttersprache erfolgte und bei der daher das Textverständnis gesichert war, hatte signifikant bessere Ergebnisse als die andere Gruppe. Das Beispiel zeigt, dass mangelndes Hörverstehen natürlich auch zu

mangelhafter Sprachproduktion in der Zweitsprache führen muss, wogegen dort, wo das Verstehen gesichert ist, auch die produktiven Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch besser sind. Allgemeiner formuliert: Wenn bestimmte sprachliche Fertigkeiten (wie Hörverstehen oder Leseverstehen) nicht dementsprechend in der L1 erworben und entwickelt wurden, dann können die entsprechenden Fertigkeiten auch nicht in der L2 freigesetzt werden.

Pädagogische Konsequenzen

Die Literatur zum Bilinguismus, die meisten Befunde aus der Spracherwerbsforschung sprechen also für einen Unterricht in der Erstsprache von Kindern nichtdeutscher Muttersprache und für zweisprachige Erziehung, v.a. da die Kinder ohnehin schon zweisprachig sind und es darum geht, diese vorhandene Zweisprachigkeit zu entwickeln und zu fördern, anstatt sie verkümmern zu lassen. Als Hauptargumente seien noch einmal angeführt:

- Das Erlernen der Muttersprache gleichzeitig mit der Unterrichtssprache/Zweitsprache (in unserem Fall Deutsch) in der Schule behindert den Erwerb der Zweitsprache nicht, sondern im Gegenteil:
- Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen.
- Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen.
- Die sprachliche Kreativität wird gefördert.
- Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt.
- Schließlich wird die größere Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus ins Treffen geführt.

Für Österreich liegt etwa mit der Untersuchung von Boeckmann (1997) eine empirische Studie vor, die all das bestätigt: dass nämlich die in den burgenländischen Schulen zweisprachig erzogenen Kinder (kroatischer bzw. ungarischer Muttersprache) nicht nur keine schulischen Nachteile zu erwarten haben, sondern vielmehr zusätzlich zum Vorteil einer zweisprachigen Kompetenz auch eine überdurchschnittliche kognitive Entwicklung aufweisen. Auch die einsprachig erzogenen Kinder (der Mehrheitsbevölkerung) profitieren – so die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung – letztlich davon, wenn sie zweisprachige Schulen besuchen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Evaluation der Schulversuche zur zweisprachigen Alphabetisierung (Deutsch – Türkisch) in Berlin. (vgl. Nehr/Karajoli 1995)

Diese Erkenntnisse wurden im Übrigen in den letzten Jahren mehrfach umgesetzt, um den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. So entstanden zweisprachige Schulen, in denen die Kinder von Anfang der Schulpflicht an in zwei Sprachen unterrichtet werden. So gibt es in Österreich seit einigen Jahren die Vienna Bilingual School, in der die Schülerinnen und Schüler ab der 1. Klasse Volksschule in Deutsch und Englisch unterrichtet werden.

Bei Minderheitenangehörigen, deren Muttersprachen gefährdet sind, und das ist in der Situation der Migration in der Regel der Fall, ist deren Förderung im Erziehungssystem besonders nötig. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985) schreiben dazu:

Diese Förderung ist grundsätzlich nötig, will man eine Verbesserung der sprachlichen und schulischen Leistung und eine positivere Entwicklung im affektiven Bereich erreichen. Sie ist in Form von intensiver, langdauernder Förderung einschließlich der Verwendung als Unterrichtsmedium nötig, wenn man zwei ungünstige Prognosevariablen voll

kompensieren will: Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität und – meist – niedriger sozioökonomischer Status. (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 108)

Alles spricht also für die möglichst breite Berücksichtigung der Muttersprachen dieser Kinder. Die schulischen Modelle dafür sind unterschiedlich: eigene bilinguale Züge/Klassen auf der einen Seite, eine möglichst große Einbeziehung dieser Sprachen in das reguläre Schulwesen auf der anderen Seite, wobei etwa die Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung im deutschsprachigen Raum (z.B. in Berlin) einen gelungenen Versuch eines solchen integrativen, interkulturellen Ansatzes darstellen. Eine Alphabetisierung in der Muttersprache und ausreichender muttersprachlicher Unterricht zumindest in den ersten drei, vier Jahren der Schulpflicht, am besten die Verwendung der L1 als zweite Unterrichtssprache, stellen sozusagen ein Minimum der muttersprachlichen Förderung dar.

Resumée

Zurück zu den eingangs zitierten Aussagen:

- ➔ Die Muttersprache könne das Kind ohnehin, die brauche es nicht zu lernen, ist eine Behauptung, die nicht zutrifft. Die sprachliche Entwicklung hört beileibe nicht mit dem Erreichen des Schulalters auf. Und allein der familiäre Gebrauch der Sprache reicht nicht aus, um die Sprache weiter zu entwickeln. Eine stecken gebliebene Entwicklung in der L1 kann fatale Folgen für das Erlernen weiterer Sprachen und die gesamte intellektuelle Entwicklung eines Kindes haben.
- ➔ Muttersprachenunterricht behindere, störe das Erlernen der Zweitsprache Deutsch: Auch das ist ein Trugschluss. Gerade bei mangelnder Berücksichtigung der Muttersprache entwickelt sich die so genannte „Halbsprachigkeit“, die sich dann später in allen Dimensionen schulischer Leistungen negativ auswirken kann.
- ➔ Kindern zu verbieten, sich in der Schule in ihrer Muttersprache zu unterhalten, sei es in der Pause, sei es im Unterricht, zeugt nicht nur von mangelnder Sensibilität und einer gehörigen Portion ethnozentrischer Arroganz, es verhindert auch, dass das Verständnis des Unterrichts-stoffs gesichert wird, dass die Kinder einander helfen und voneinander lernen. Der Erwerb der ohnehin allgegenwärtigen Zweitsprache Deutsch wird dadurch keineswegs verzögert, sondern eher unterstützt.
- ➔ Sprachkenntnisse in den Muttersprachen der Migrantenkinder sind schließlich keineswegs unnütz, in vielen Sozialberufen und Dienstleistungsberufen, z.B. bei der Polizei, in Krankenhäusern etc., besteht durchaus eine Nachfrage nach zweisprachigen Menschen, für die die Kenntnisse ihrer Muttersprache derart zu einer zusätzlichen Qualifikation werden, die sie auf dem Arbeitsmarkt von einsprachigen Mitbewerberinnen und Mitbewerbern unterscheidet.

Was können nun Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer tun, um die sprachliche Entwicklung der Kinder nichtdeutscher Muttersprache zu fördern, selbst wenn diese den muttersprachlichen Unterricht nicht besuchen?

- ➔ Die Eltern der Kinder bei dementsprechenden Gelegenheiten (Schülereinschreibung, Elternabende, Elternsprechtage etc.) auf die Wichtigkeit des Gebrauchs der Muttersprache, etwa auch in der Familie, hinweisen und über die oben angesprochenen Trugschlüsse aufklären.
- ➔ Die Verwendung der Muttersprachen untereinander nicht nur in Pausengesprächen, sondern auch im Unterricht, bei Gruppenarbeiten, bei Partnerarbeiten zulassen.

- ➔ Als Lehrperson selbst einige Ausdrücke (z.B. Begrüßungsformeln) in den Muttersprachen der Kinder lernen und verwenden, um deren Prestige zu heben und die Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit zu stützen.
- ➔ Für eine möglichst große Präsenz aller tatsächlich in der Schule gesprochenen Sprachen Sorge tragen, z.B. durch muttersprachliche Einladungen an die Eltern für Elternabende, durch Lektüre in den Muttersprachen in den Schulbibliotheken, dadurch, dass man, wenn möglich und nötig, für Übersetzung bei Elterngesprächen sorgt.
- ➔ In der Medienerziehung auch in Österreich erhältliche muttersprachliche Produkte miteinander beziehen.
- ➔ Umsetzen des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ im Unterricht und explizite Einbindung der Muttersprachen in den Unterricht, z.B. durch Sprachvergleiche, durch Lieder, Sprichwörter etc. Die Schülerinnen und Schüler dazu animieren, auch Texte in der Muttersprache zu verfassen (z.B. Gedichte, Tagebücher), eventuell diese auch in der Klasse vorzulesen. Die real vorhandene Mehrsprachigkeit sollte auch im Klassenzimmer sichtbar sein, z.B. in der Ausschmückung der Klassenzimmer.

Literaturhinweise

- Apeltauer, Ernst (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München 1987.
- Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam 1970.
- Boeckmann, Klaus-Börge: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. (Arbeiten zur Sprachanalyse 26). Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang 1997.
- Breit, Helmut/Kürzl, Renate: Interkulturelles Lernen – Mathematik (für die 5. Schulstufe). Wien: BMUK 1992.
- Breit, Helmut/Kürzl, Renate: Interkulturelles Lernen – Mathematik (für die 6. Schulstufe). Wien: BMUK 1994.
- Breit, Helmut: Interkulturelles Lernen – Mathematik (für die 7. Schulstufe). Wien: BMUK 1997.
- Breit, Helmut: Interkulturelles Lernen – Mathematik (für die 8. Schulstufe). Wien: BMUK 1999.
- Cummins, Jim: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research 49/2/1979: S. 222-251.
- Çınar, Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck – Wien: Studienverlag 1998.
- de Cillia, Rudolf: Höhere Schulen – ausländerfrei? SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an höheren Schulen. In: Wodak, R./ de Cillia, R. (Hg.): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien: Passagen 1995, S. 253-263.
- de Cillia, Rudolf: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çınar, Dilek, a.a.O.
- Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München 1985.
- Gausz, Rainer/Harasek, Anneliese/Lau, Gerd (Hg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Wien 1994, 1995: 2 Bände.
- Grabmüller, Karin/Grunsky, Peter/Pruckner, Hildegard/Seidel, Marianne: Interkulturelles Lernen – Deutsch (für die 5. Schulstufe). 4 Bände. Wien: BMUK 1992.
- Grabmüller, Karin/Grunsky, Peter/Lehner, Lilli/Seidel, Marianne: Interkulturelles Lernen – Deutsch (für die 6. Schulstufe). 4 Bände. Wien: BMUK 1994.
- Grabmüller, Karin/Grunsky, Peter/Lehner, Lilli/Seidel, Marianne: Interkulturelles Lernen – Deutsch (ab der 7. Schulstufe). 4 Bände. Wien: BMUK 1999.
- Holy, Barbara/Meixner, Christl: Interkulturelles Lernen – Englisch (für die 5. Schulstufe). Wien: BMUK 1992.
- Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königsstein 1984.
- Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann 1995.
- Nehr, Monika /Karajoli, Edeltraud: Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin, Final Report for the Council of Europe. Berlin 1995.
- Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt/Main 1972.
- Paula, Andreas (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und

Kulturen. Klagenfurt/Celovec 1994.

Peltzer-Karpf, Annemarie/Zangl, Renate: Zoom Extraheft 1: Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie. Graz: BMUK/ZSE 1997.

BMUK/ZSE (Hg.): Zoom 4: Sprachen integrieren: Burgenländisch-Kroatisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. Graz 1997.

BMUK/ZSE (Hg.): Zoom 5: Sprachen integrieren: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Burgenländisch-Kroatisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. Graz 1998.

Rehbein, Jochen: Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache: In: Apeltauer, E. (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München 1987, S. 113-172.

Seel, Gunther/Wintersteiner Werner (Red.): Wege zum Du. Kreativität in der interkulturellen Erziehung. Friedenserziehung konkret, Band 4. Stadtschlaining 1994.

Skutnabb-Kangas, Tove: Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Clevedon 1983.

Wakounig, Mirko/Wintersteiner, Werner (Red.): Mit einander. Orientierungen für ein multikulturelles Österreich. Friedenserziehung konkret, Band 4. Stadtschlaining 1996.

Wode, Henning: Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. München 1995.

Für weitere Auskünfte stehen Ihnen die Mitarbeiterinnen des Referats für interkulturelles Lernen zur Verfügung:

Mag. Gila Dibaian

Mag. Elfie Fleck

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Abt. V/12

Referat für interkulturelles Lernen

Minoritenplatz 5

A – 1014 Wien

Tel.: 01/53-120/25-52 oder 25-53

Fax: 01/53-120/25-99

e-mail: gila.dibaian@bmbwk.gv.at

elfie.fleck@bmbwk.gv.at

Impressum:

Herausgeber und Medieninhaber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Abt. V/12, Referat für interkulturelles Lernen

6. unveränderte Auflage

Wien, September 2003