



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**Das Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
an Wiener Schulen
eine Bestandsaufnahme**

Verfasserin

Violeta Schorn

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.a phil.)

Wien, im Februar 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 365 406

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Unterrichtsfach B/K/S und Mathematik

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

Vorwort

In Laufe meines Lebens war das Problem Muttersprache nie präsent. Ich hatte eine Muttersprache, eine Sprache die heute nicht mehr existiert und nicht nur das, viele bereuen und bedauern die Tatsache, dass die Sprache so hieß. Ich hatte eine Heimat, die nicht mehr existiert. Ich wurde in den Zeiten der Brüderlichkeit und Einheit geboren, bin viel durch meine Heimat gereist und konnte mich mit allen gut verständigen. Ich lebte vorwiegend in der Republik Serbien, die Sommer- und Winterferien verbrachte ich in der Republik Kroatien. Ich lernte viel, konnte immer die Dinge mit mehreren Namen nennen und war ganz zufrieden. Und dann gab es auf einmal Krieg, die Grenzen wurden gesperrt und alles hat sich verändert. Vor allem, hatte ich das Gefühl, waren die Veränderungen in Kroatien deutlicher und Veränderungen der Sprache haben sich entwickelt.

Das Kroatische in Kroatien wurde nach der Unabhängigkeitserklärung 1991 als eigenständige Sprache anerkannt. Der Begriff Serbokroatisch wurde in Kroatien offiziell als „Relikt aufgezwungener sprachlicher Vereinigungsbestrebungen“ dargestellt.

Aus meiner Sicht wurde in Kroatien „über Nacht“ nicht nur auf kulturelle und historische Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen hingewiesen, sondern die Sprache hat sich auch auf dem Gebiet des Wortschatzes verändert, um die Distanz zum Serbischen hervorzuheben.

Es war viel wichtiger die Unterschiede zwischen den Sprachen zu finden und auf sie aufmerksam zu machen, als die Gemeinsamkeiten. Das konnte ich mir nicht erklären.

Ich habe in einer Seminararbeit, die ich im Laufe meines Studiums geschrieben habe, versucht Antworten auf einige Fragen zu finden:

Woher diese Feindseligkeit der Kroaten gegenüber dem Begriff serbokroatisch, bzw. kroatoserbisch nach dem Zerfall des Jugoslawischen Staates? Warum wird die Sprache, die ich demnächst unterrichten werde, mit drei Namen genannt? Ist das nur als Resultat der Entstehung der neuen Staaten auf dem Territorium des ehemaligen Jugoslawiens, oder verbirgt sich dahinter auch etwas anderes?

Ich bin mit dieser Seminararbeit also auf eine Spur gekommen, die heutigen Geschehnisse auf dem Feld der Sprache zu erklären, oder zumindest mir verständlicher zu machen. Es ist aber eine Tatsache, dass sich diese Entwicklungen gleich nach dem Kriegsausbruch, bis heute auf die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich auswirken.

Auf die Auswirkungen und die Veränderungen des zusätzlichen Muttersprachlichen Unterrichts bezüglich des Namens, den Zielen des Unterrichts, sowie der Qualität und der Quantität des Unterrichts möchte ich in dieser Arbeit eingehen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Inhaltsverzeichnis	4
Zusammenfassung	9
1. Einleitung	11
1.1. Kurz zur Motivation	11
1.2. Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit	12
2. Begriffserklärung: Muttersprache, Fremdsprache	14
2.1. Der Begriff der Muttersprache	14
2.2. Zweitsprache versus Fremdsprache	16
2.2.1. Zweitsprache	16
2.2.2. Fremdsprache	17
2.3. Zweitspracherwerb und institutionelle Diskriminierung.....	17
3. Formen der Zweisprachigkeit	19
3.1. Natürlicher und kultureller Bilingualismus.....	19
3.2. Individueller und gesellschaftlicher Bilingualismus.....	19
3.3. Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit.....	20
3.4. Additive und Subtraktive Zweisprachigkeit.....	20
3.5. Balancierter Bilingualismus, Normaler Bilingualismus, Semilingualismus	21
4. Wichtigkeit der Muttersprache	24
4.1. Die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb	25
4.1.1. Die Schwellenhypothese	25
4.1.2. Interdependenz im Lesen und der kognitiv- akademischen Sprachfähigkeit	26
4.1.3. Differenziertes Selbstbild.....	28
4.2. Die Auswirkungen der Theorie in der schulischen Praxis	28
4.3. Wissenschaftliche Befunde zur Relevanz der Muttersprache für die Zweitsprachkompetenz aus Österreich	30
4.3.1. „Zweisprachigkeit und Schulerfolg“	30
4.3.2. „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“	30

4.3.3. „Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb“.....	31
4.3.4. „Muttersprachliche Bildungsrichtungen in Wien“.....	33
4.3.5. Weitere Studien.....	34
4.3.6. Zusammenfassung.....	35
5. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich	37
5.1. Definition der muttersprachlichen Förderung.....	37
5.1.1. Verschiedene Modelle der muttersprachlichen Förderung	37
5.2. Die historische Entwicklung des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich.....	39
5.2.1. Die Entwicklung des „muttersprachliche Zusatzunterrichts“ von 1972 bis 1992.....	39
5.2.2. Entwicklung des muttersprachlichen Unterricht von 1992 bis heute..	41
5.3. Gesetzliche Grundlagen für muttersprachlichen Unterricht	43
5.3.1. Zielgruppe	43
5.3.2. Ziele des muttersprachlichen Unterrichts	43
5.3.3. Organisationsrahmen	44
5.3.4. Die Eröffnungs- und Teilungszahlen	47
5.3.5. Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2008/09	48
5.3.6. Dienstverhältnisse der Muttersprachlichen Lehrpersonen.....	49
5.4. Exkurs: Muttersprachlicher Unterricht in Deutschland	50
5.4.1. In welcher Form wird Muttersprachlicher Unterricht angeboten?.....	50
5.4.2. Welchen Stellenwert hat der Muttersprachliche Unterricht für die Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen?	50
5.4.3. Aufgaben und Ziele des muttersprachlichen Unterrichts.....	51
5.5. Zusammenfassung.....	51
6. Probleme des Muttersprachlichen Unterrichts.....	53
6.1. Motive für Muttersprachlichen Unterricht.....	53
6.2. Beurteilung der Qualität des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich	54
6.3. Wissenschaftliche Befunde über die Wirksamkeit des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich.....	56
6.4. Zusammenfassung.....	57
7. Statistische Daten	59

7.1. Landschaft der Österreichischen Bevölkerung	59
7.1.1. Geburtsland und Staatsangehörigkeit der Migranten.....	59
7.1.2. Umgangssprache der Migranten	61
7.1.3. SchülerInnen mit Migrationsgrund an Wiener Schulen.....	62
7.2. Muttersprachlicher Unterricht BKS	63
7.2.1. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in Österreich.....	63
7.2.2. Muttersprachlicher Unterricht in Wien	65
7.3. Muttersprachliche LehrerInnen für BKS	69
7.3.1. Deutschkenntnisse der BKS LehrerInnen	70
7.3.2. Ausbildung der BKS LehrerInnen	71
7.3.3. Die Arbeitssituation der BKS LehrerInnen zur Zeit der Befragung ...	73
7.3.4. Unterrichtsform: Kurs oder Team?	74
7.3.5. Probleme der BKS LehrerInnen.....	76
7.3.6. Zielsetzungen des muttersprachlichen Unterricht.....	77
8. Soll weiterhin Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch gemeinsam unterrichtet werden?.....	79
8.1. Die sprachhistorische Entwicklung.....	79
8.2. Wo wird Bosnisch/Kroatisch/Serbisch gesprochen?	82
8.3. Allgemeine Kurzinformation zur Sprache	83
8.4. Sprachliche Unterschiede.....	83
8.4.1. Unterschiede in der Schrift	83
8.4.2. Unterschiede in Phonetik und Orthographie	84
8.4.3. Unterschiede in der Lexik	84
8.4.4. Unterschiede in der Morphologie	85
8.4.5. Unterschiede in der Syntax	85
8.5. Zusammenfassung.....	86
9. Alternativen zum als Bosnisch/Kroatisch/Serbisch organisiertem muttersprachlichen Unterricht und ein Schulversuch.....	90
9.1. Schulversuch: „Hrvatski integrativni projekt (HIP)“	90
9.1.1. Die Entstehung der Idee	90
9.1.2. Zielsetzung	91
9.1.3. Organisation	91
9.1.4. HIP und die Merkmale einer bilingualen Schule	92
9.1.5. Die Durchführung	93

9.1.6. Lernformen.....	94
9.1.7. Unterrichtsmethoden	94
9.1.8. Leistungsbeurteilung	95
9.1.9. Didaktik des zweisprachigen Unterrichtes.....	95
9.1.10. Die Klasse: Anzahl der SchülerInnen	96
9.2. Welche Möglichkeiten gibt es noch, die Sprache/n zu lernen? (Hrvatska dopunska škola)	98
9.3. Zusammenfassung.....	100
10. Zusammenfassung.....	104
10.1. Zusammenfassung und Ausblicke.....	104
10.2. Sažetak	107
10.2.1. Ukratko o motivaciji	107
10.2.2. Cilj i metoda rada.....	107
10.2.3. Maternji jezik, strani jezik versus drugi jezik	108
10.2.4. Uloga maternjeg jezika	109
10.2.5. Razvitak nastave maternjeg jezika u Austriji.....	111
10.2.6. Organizacija nastave maternjeg jezika u Austiji danas.....	112
10.2.7. Problemi nastave maternjeg jezika	115
10.2.8. Da li i u budućnosti treba da postoji zajednička nastava maternjeg jezika za bosanski, hrvatski i srpski jezik?.....	118
11. Verzeichnisse	122
Literaturverzeichnis.....	122
Artikel, Internet und weitere Recherche	127
Abbildungsverzeichnis	129
Tabellenverzeichnis.....	130
12. Anhang: Lehrpläne für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.....	131
12.1. Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch an Grundschulen	131
12.2. Der neue Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht Hauptschule und AHS- Unterstufe	139
12.3. Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht als unverbindliche Übung an der AHS Oberstufe.....	143
12.4. Lehrplan für Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch als Lebende Fremdsprache als unverbindliche Übung oder Freigegenstand an der AHS Oberstufe	144

12.5. Lehrplan für Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch als Pflichtgegenstand Lebende	
Fremdsprache an der AHS Oberstufe	146
Lebenslauf.....	148

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den muttersprachlichen Unterricht in Österreich, und speziell in Wien, insbesondere muttersprachlichen Unterricht des Bosnisch/Kroatisch/Serbischen anhand einer Analyse der Literatur zu erfassen, Probleme des Unterrichts zu identifizieren und mögliche Entwicklungen des Unterrichts aufzuzeigen.

Der erste Teil der Arbeit dient der Erläuterung der Begriffe Muttersprache, Fremdsprache, Zweitsprache, sowie verschiedenen Formen des Bilingualismus. Speziell wurde die Wichtigkeit des Erlernens der Muttersprache von Migrantenkindern für den Zweitspracherwerb und der weiteren Schullaufbahn betont. Inhalt des statistischen Teils sind die statistischen Auswertungen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, sowie die Daten der Volkszählung 2001 der Statistik Austria. Damit sollten die demographischen Merkmale der Wiener Bevölkerung mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden, sowie die Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich über die Jahre.

Der darauf folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Muttersprachlicher Unterricht in Wien vom Jahr 1992 bis heute, mit einem kurzem Rückblick auf die Anfänge der Idee über die Einführung des Unterrichts im österreichischen Schulwesen. In diesem Rahmen wurden die aktuellen Hypothesen, die als Grundlagen der Muttersprachenförderung fungieren vorgestellt. Weiters wurde auch die tatsächliche Situation aufgezeigt, mit allen vorhandenen Problemen, sowie verschiedene Aspekte des Unterrichts und es wurde detailliert auf die Frage der Motivation der Lehrpersonen, der SchülerInnen und deren Eltern eingegangen. Es folgt also eine Evaluation des Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an Wiener Schulen, seit Österreich im Jahr 1992 mit der Verankerung des muttersprachlichen Unterrichts im Regelschulwesen begonnen hatte und seit das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eine der zwölf Unterrichtsprinzipien geworden ist, sowie die detaillierte Bestandsaufnahme der vorhandenen Situation in Wien.

Kurz wird auch eine bilinguale Schulinitiative vorgestellt, das so genannte HIP Projekt „Hrvatski integrativni projekt“, ein zweisprachiges Unterrichtsmodell zur

Integration kroatischer Minderheiten in fünfzehnten Wiener Bezirk, sowie eine aktuelle Alternative zum muttersprachlichen Unterricht in Wien für kroatische Kinder, die so genannte „Hrvatska dopunska škola“.

Im letzten Teil der Arbeit wurde der derzeitige Stand der Forschung zum behandelten Thema in Österreich erfasst und Handlungsmöglichkeiten, für das österreichische Schulsystem, zur Abschaffung von Zugangsbarrieren, für das Zustandekommen des Unterrichts, aufgezeigt.

1. Einleitung

1.1. Kurz zur Motivation

Im Rahmen meiner Ausbildung an der Universität Wien, Institut für Slawistik, speziell im Rahmen der Fachdidaktik bekamen wir einige wichtige Informationen über das Unterrichtsfach BKS, das im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts an österreichischen Schulen angeboten wird. Ich hatte aber immer den Eindruck, dass die Informationen viel zu wenig waren. Zum Beispiel, erst am Ende des Studiums stellte sich heraus, dass dieses Fach, BKS, an den öffentlichen Schulen nur als muttersprachlicher Unterricht angeboten wird. In einigen fachdidaktischen Fächern wurde überhaupt nicht auf den speziellen Status des Unterrichts eingegangen, sondern wurde nur die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts gelehrt. Nicht in einem einzigen Fach bekamen wir spezielle Informationen darüber, was uns denn eines Tages erwartet, wenn wir das Studium beenden. Diese Informationen haben wir so „neben bei“ erfahren, oder als wir extra gefragt haben und Interesse gezeigt haben.

Dieser Mangel an, meiner Meinung nach, sehr wichtigen Informationen war der Grund dafür, dass wir (insgesamt 6 Studenten Ivan Rončević, Lisa Polak, Vildana Gutić, Mato Kovačević) im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktik Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Burgenlandkroatisch“ gemeinsam mit Frau Prof. Dr. Kinda-Berlakovic, an einem interessanten Projekt gearbeitet haben, das im März 2008 im Stadtschulrat präsentiert wurde. Das Thema unseres Projekts lautete: „*Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch an Wiener Schulen*“.

Unser Projektziel bestand darin, die tatsächliche Situation des Unterrichtsfachs Bosnisch, Kroatisch und Serbisch aufzuzeigen, bzw. an welchen Schulen in Wien ein Unterricht stattfindet und in welcher Form. Außerdem setzten wir uns zusätzlich mit folgenden Fragen auseinander:

- Welchen Status nimmt die BKS Sprache in der Öffentlichkeit ein?
- In welcher Form findet der Unterricht an der Schule statt und ab wie vielen Teilnehmern kommt er zustande?
- Welche Bezeichnung trägt der Unterrichtsgegenstand und welche Sprache(n) wird/werden in der Unterrichtspraxis tatsächlich gesprochen?

- Wie wird der Unterricht geführt und welche Lehrmittel werden eingesetzt?
- Wie stehen die jeweiligen Botschaften zu den Unterrichtsfächern und besteht eine Möglichkeit der Unterstützung?

Dieses Projekt war auch der Grund dafür, mich für das Thema meiner Diplomarbeit zu entscheiden. Ich bin überzeugt, dass diese Arbeit auch vielen StudentInnen, die derzeit das Lehramt BKS studieren, von Nutzen sein kann, da sie Informationen enthält an denen sie sich orientieren können.

Weiters, als interessierte Mutter zweier Buben, die demnächst auch das System des öffentlichen österreichisches Schulwesens erproben werden, nahm ich oft an verschiedenen Informationsveranstaltungen teil, die als Thema hatten: muttersprachlicher Unterricht an allgemein bildenden Schulen in Wien, oder Sprachenentwicklung und Bilingualität. An diesen Abenden erfuhr ich, dass in Wien immer weniger Kinder mit Migrationshintergrund den muttersprachlichen Unterricht besuchen, obwohl dieser vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und vom Wiener Stadtschulrat gefördert wird. Dadurch kristallisierten sich einige Probleme des Unterrichts heraus, über die ich dann weiter recherchierte und in dieser Arbeit werde ich Resultate meiner Recherche präsentieren.

1.2. Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit

Ziel dieser Literaturarbeit ist es, die Situation des muttersprachlichen Unterrichts in Wien zu beschreiben. Weiters sollen die aktuellen Probleme des muttersprachlichen Unterrichts Bosnisch/Kroatisch/Serbisch aufgezeigt werden, sowie die Anforderungen an Institutionen wie den Stadtschulrat, anhand einer Analyse der Literatur, erfasst werden. Zudem sollen mögliche Ansatzpunkte aufgezeigt werden, die für die Erfüllung des vorrangigen Bildungsziels für Schülerinnen und Schüler aus zweisprachigen Lebenszusammenhängen, die Erreichung eines hohen Grades der Zweisprachigkeit, nötig sind.

Bei der Literaturrecherche wurden elektronische Datenbanken, Artikel aus „Erziehung & Unterricht“¹, Bücher und unveröffentlichte Literatur berücksichtigt.

Die Gruppe der MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien ist in Österreich die größte. Viele von ihnen leben schon in der dritten Generation in Wien und wie wir sehen werden, wird die Anzahl der Migrantenkinder in den weiterführenden Schulen, wie dem Gymnasium, immer höher und diese werden, meiner Meinung nach, immer selbstbewusster, was die Zukunftsgestaltung, sowie die Quantität des muttersprachlichen Unterrichts in diesen Schulen zum Thema haben wird.

Auf folgende Fragen soll in der Literaturlarbeit eine Antwort gegeben werden:

- Wie hat sich der muttersprachliche Unterricht, heute unter den Namen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, von der Entstehung bis heute entwickelt?
- Was sind die Ziele des Unterrichts?
- Welche Motivation bewegt die SchülerInnen diesen Unterricht zu besuchen?
- Was sind die aktuelle Probleme des Unterrichts, sowie die mögliche Lösungen der Probleme?

¹ siehe „Erziehung & Unterricht“, Pädagogische Zeitschrift aus Österreich, die über neue Entwicklungen im österreichischen Bildungswesen informiert und nützliche Informationen für die erzieherische Arbeit bietet.

2. Begriffserklärung: Muttersprache, Fremdsprache

Die meisten Menschen haben keine Probleme, ihre Muttersprache zu definieren. Viele Migrantenkinder können diese Frage aber nicht so einfach beantworten. Viele solche Kinder verwenden die deutsche Sprache viel öfter und in unterschiedlicheren Situationen als die Sprache ihrer Eltern, weil die deutsche Sprache die Sprache vieler ihrer Freunde ist, weil sie in der Schule Deutsch verwenden, weil alle wichtigen Medien die deutsche Sprache für sich beanspruchen. Migrantenkinder haben fast keine Gelegenheit die Sprache ihrer Eltern öffentlich zu benutzen. Dazu kommt noch ein Problem, das spezifisch für Migrantenkinder aus der ehemaligen Jugoslawien ist: einige dieser Kinder und deren Eltern wissen selbst nicht mehr, wie sie ihre Muttersprache benennen sollen, ganz besonders, bei offiziellen Stellen, wie z. B. bei der Schuleinschreibung der Kinder. Mit dem Zerfall der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien (kurz SFRJ) hat die serbokroatische, oder kroatoserbische Sprache ihren offiziellen Status verloren. Die Sprache existiert offiziell nirgends mehr, sondern es bestehen nur noch Idiome, auf die die serbokroatische Sprache aufgegliedert wurde, nämlich Serbisch, Kroatisch, Bosnisch und heute auch Montenegrinisch.

Weiters, auch die Kinder der Burgenlandkroaten, die seit Generationen in Österreich leben haben große Schwierigkeit, ihre Muttersprache zu bestimmen. Das zeigt auf wie komplex dieser Begriff der Muttersprache zu behandeln ist. Im folgenden Kapitel werde ich versuchen die wichtigsten Begriffe für das Thema dieser Arbeit zu verdeutlichen.

2.1. Der Begriff der Muttersprache

Die finnische Linguistin und Pädagogin Skutnabb-Kangas² beschäftigte sich mit diesem Thema in ihrem Buch „Bilingualism or not- the education of minorities“ und führte die wichtigsten Merkmale des Begriffs Muttersprache an:

1. Als Merkmal für die Muttersprache wird oft die Herkunft herangezogen, im Sinne der zuerst gelernten Sprache. Das ist oft die Sprache der Mutter, kann sich aber auch auf eine andere Person beziehen, die das Fundament für die sprachliche

² vgl. Skutnabb-Kangas 1981

Entwicklung des Kindes aufstellt. Aus diesem Grund wird von manchen Forschern die Bezeichnung „Erstsprache“ oder „L1“ als die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt, bevorzugt.³

2. Aus linguistischer Sicht wird als Muttersprache die Sprache angeführt, die am besten beherrscht wird. Diese Sprache kann sich aber von der zuerst gelernten Sprache unterscheiden, wenn z.B. die schulische Sozialisation der Migrantenkinder in der Sprache des Aufnahmelandes geschieht. Oft variiert die Beherrschung einer Sprache je nach sprachlichen Kompetenzbereichen.

3. Problematisch ist auch die Zuordnung der Muttersprache nach der Funktion, das heißt danach, welche Sprache öfter gesprochen wird. Viele Migranten, aber auch die Angehörigen sprachlicher Minderheiten haben in vielen Situationen nicht die Möglichkeit, ihre Erstsprache zu sprechen. Speziell die Migrantenkinder der zweiten oder dritten Generation verwenden die Zweitsprache öfter als ihre Erstsprache.

4. Die Muttersprache kann auch nach dem Kriterium der Identifikation bestimmt werden. Das kann die Sprache sein, mit der sich jemand identifiziert, in der er sozialisiert wurde und das Norm- und Wertsystem der gesellschaftlichen Gruppierung übernommen hat. Das kann aber auch die Sprache sein, die einer/em SprecherIn von anderen als Muttersprache zugeordnet wird.⁴

Interessant ist, dass die Forscherin nur gewisse wichtige Gesichtspunkte des Begriffs anführt, auf eine Definition des Begriffs aber verzichtet. Das weist darauf hin, wie komplex die Definition des Begriffs ist.

Auch andere Autoren haben sich mit dem Begriff beschäftigt. Keine der anderen Definitionen der Muttersprache gibt eine eindeutige Erklärung des Begriffs, wobei fast alle Autoren sich einig sind, dass der Begriff der Muttersprache immer eine besondere emotionale Bedeutung für eine Person einschließt.

Viele würden gerne die Antwort auf die Frage wissen: „Was ist die Muttersprache einer mehrsprachigen Person?“ Eine Antwort könnte die folgende sein: Für Personen, die mehrere Sprachen sprechen, ist es diejenige Sprache, die man am besten beherrscht, mit der man sich am meisten identifiziert und in der man sich am wohlsten fühlt.

³ vgl. Apeltauer 1997, S. 10 ff

⁴ vgl. Grosse 2000, S. 5

Es gibt aber keine wissenschaftliche Definition des Begriffs Muttersprache, weil zu viele Aspekte den Begriff prägen.

Es wird oft als das Kriterium zur Definition der Muttersprache die bessere Kompetenz einer Sprache herangezogen. Oft ist bei Migrantenkindern die größere Kompetenz nicht immer in der zuerst gelernten Sprache vorzufinden. Deshalb wird dieses Kriterium als die Legitimation verwendet, die Erstsprache des Kindes nicht zu fördern. Wenn ein Kind in seiner zweiten Sprache eine größere Kompetenz aufweist, so konnte demzufolge diese als seine Muttersprache bezeichnet werden. Eine Förderung der zuerst erlernten Sprache wäre dann nicht mehr so wichtig.⁵

Es ist also festzuhalten, dass der Begriff Muttersprache nicht wirklich definierbar ist und dass als sinnverwandte Bezeichnungen für diesen Begriff auch folgenden Begriffe verwendet werden: Familiensprache, Erstsprache, Primärsprache. Die Muttersprache soll nach Günter/Günter auf jeden Fall die Sprache sein, die das heranwachsende Kind als erste Sprache auf ganz natürliche und meist unkomplizierte Art und Weise erwirbt. Die Muttersprache ist die Erst- oder Primärsprache, die von frühester Kindheit an gesprochene Sprache.⁶

2.2. Zweitsprache versus Fremdsprache

Die Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache basiert auf der Rolle oder Funktion der Sprache im Leben der Lernenden.

2.2.1. Zweitsprache

Unter die Zweitsprache wird jede weiter erlernte Sprache verstanden, die für eine Person aber ein wichtiger Teil seines Alltags ist und der auch eine soziale Bedeutung zukommt. Die Zweitsprache, oder auch L2 genannt wird in der Regel von der Angehörigen der Minderheiten sehr gut gesprochen, da es lebensnotwendig ist, diese Sprache zu beherrschen.

⁵ vgl. Skutnabb-Kangas 1981, S. 19

⁶ vgl. Günter/Günter 2004, S. 33

Wenn eine Sprache eine, für das Leben in einer gewissen Gesellschaft, unverzichtbare Rolle spielt, dann spricht man von der Zweitsprache.⁷ So eine Rolle hat Deutsch für Migrantenkindern in Wien. Diese Kinder wachsen in einer zweisprachigen Lebenswelt auf, in der Deutsch dominiert. Die Bilingualität dieser Kinder ist nicht die Folge einer Wahl, sondern ist die Folge der Lebensumstände. Sie müssen die Sprache sehr gut lernen, weil davon die Handlungsfähigkeit in ihrem Alltag abhängt.⁸

2.2.2. Fremdsprache

Als **Fremdsprache** wiederum wird eine Sprache formuliert, deren Gebrauch auf Unterrichtssituation beschränkt ist und in der Regel im Alltag des Lernenden keine große Rolle spielt.⁹

Deutsch als Fremdsprachenunterricht findet eher außerhalb des deutschsprachigen Raumes statt. Das Erlernen der Sprache kann dann als Bewältigung einer Bildungsaufgabe angesehen werden.¹⁰

2.3. Zweitspracherwerb und institutionelle Diskriminierung

Die Zweitsprache unterscheidet sich von der Fremdsprache auch bezüglich der Lernkontexte. Fremdsprachenlernen ist meist „institutionell gesteuert“, findet im Rahmen eines Sprachunterrichts statt.

Zweitspracherwerb hat zwar immer eine natürliche Erwerbskomponente, da die Individuen in diesem Sprachraum auch leben und zwangsläufig Sprachkontakt mit anderen Menschen haben, wird aber in vielen Fällen zusätzlich auch institutionell gesteuert¹¹. Die Bezeichnung „institutionell gesteuert“ soll betonen, dass auch beim außerunterrichtlichen Spracherwerb gesteuerte Elemente vorliegen, nur sind diese nicht durch eine Institution, sondern vom Lerner selbst angeregt. Migrantenkinder erwerben die deutsche Sprache sowohl natürlich, durch Alltagskommunikation, als auch institutionell gesteuert, im Schulunterricht. Man

⁷ vgl. Edmondson/House 1993, S. 9 ff

⁸ vgl. Gogolin 1988, S. 38 ff

⁹ vgl. Leichtfried 2003, S. 26

¹⁰ vgl. Gogolin 1988, S. 38 ff

¹¹ vgl. Rösler 1994, S. 5 ff

muss aber an dieser Stelle erwähnen, dass der Deutschunterricht in Volksschulen, der für viele Kinder Zweitsprachenunterricht ist, immer noch als Muttersprachenunterricht für einsprachige, österreichische Kinder verstanden wird. Auf den Status als Zweitsprache wird dabei kaum (oder nur wenig) Rücksicht genommen.¹² In den österreichischen Schulen wird intuitiv am Ideal der Einsprachigkeit festgehalten.

Für viele Migranten gehört die Mehrsprachigkeit, freiwillig oder nicht, zum Alltag. Ehlich (2001)¹³ stellt fest, dass diese Tatsache aber bildungspolitisch ignoriert wird. Die mitgebrachte Mehrsprachigkeit vieler Kinder an österreichischen Schulen spielt keine Rolle in den Lehrplänen und die sprachlichen Defizite von Migrantenkinder werden als individuelles Problem gesehen.

Diese Nichtbeachtung der Herkunftssprachen in Institutionen, wie in der Institution Schule wird von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke¹⁴ mit dem Terminus „Institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet.

Fthenakis et al. (1985) beschreiben den Zusammenhang zwischen Diskriminierung, Rückzug in die eigene Ethnie, Zweitsprachenerwerb und Selbstwertgefühl folgendermaßen: Die kulturelle Diskriminierung einer ethnischen Gruppe kann dazu führen, dass die Minderheit das Bild, das die Majorität von ihr hat, als negatives Selbstbild übernimmt. Die Migranten in einem fremden Gastland fühlen sich hilflos und das begünstigt die Selbstabwertung. Es kommt zu einer Abwertung der eigenen Identität einschließlich der sprachlichen Identität. Abwertung der Sprache ist der Ausdruck der Abwertung ihrer Sprecher. Diese Abwertung hat die Folgen, die die Lernprozesse hemmen, die wiederum für den Muttersprachenerwerb von Bedeutung sind, wie Lernmotivation und Lernfähigkeit.¹⁵

¹² vgl. Grosse 2000, S. 6

¹³ zit. Jeuk 2003, S. 52

¹⁴ vgl. Gomolla/Radtke 2007

¹⁵ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 233f

3. Formen der Zweisprachigkeit

Ich möchte mit einer Definition der Zweisprachigkeit beginnen. Blocher (1982) versteht unter Zweisprachigkeit:

„die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt.“¹⁶

In der Literatur sind verschiedene Unterteilungen des Bilingualismus zu finden. Ich werde nur einige hier erwähnen.

3.1. Natürlicher und kultureller Bilingualismus

Weiss (1959) führte den Begriff des natürlichen Bilingualismus ein. Er verstand darunter den „unmittelbaren aktiven und passiven Gebrauch zweier Sprachen ohne Notwendigkeit des Übersetzens“.¹⁷ Natürlicher Bilingualismus wird heute zur Bezeichnung von Personen gebraucht, die zwei Sprachen ohne Schulunterricht gelernt haben und zwar in ihrem Alltagsleben als ihr natürliches Kommunikationsmedium.

Kultureller Bilingualismus ist das Resultat formaler Erziehung zum Beispiel durch Schulunterricht.¹⁸ Deshalb wird dieser Bilingualismus auch „Schulbilingualismus“ genannt.

3.2. Individueller und gesellschaftlicher Bilingualismus

Der individuelle Bilingualismus ist jener Typ von Zweisprachigkeit, den ein Individuum dann erwirbt, wenn es in einer einsprachigen Gesellschaft von seinen

¹⁶ zit. Blocher 1982, S. 17

¹⁷ vgl. Fthenakis 1985, S. 17

¹⁸ vgl. Larcher 1991, S. 127

Bezugspersonen bewusst zweisprachig erzogen wird. Die häufigste Entstehung von individuellem Bilingualismus ist die Ehe und Familiengründung verschiedensprachiger Partner.

Der gesellschaftliche Bilingualismus, wird von allen Mitgliedern einer Gesellschaft getragen, umfasst Medien, Institutionen und die gesamte Öffentlichkeit, ist also eine kollektiv praktizierte Zweisprachigkeit und somit ein viel besserer Garant für das Entstehen eines ausgeglichenen koordinierten Bilingualismus, als die beste zweisprachige Familie, oder Erziehung durch Gouvernanten.¹⁹

3.3. Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit

Die wichtigste Unterscheidung hinsichtlich des zentralen Themas, der migrationsbedingten Zweisprachigkeit ist jene zwischen der simultanen und sukzessiven Zweisprachigkeit. Simultaner Bilingualismus liegt vor, wenn ein Kind zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt, sich demnach also zwei Erstsprachen aneignet. Dieser Kinder wachsen meist in Familien mit verschiedensprachigen Eltern auf.²⁰

Sukzessiver Bilingualismus liegt vor, wenn ein Kind die Zweitsprache nach dem Alter von drei Jahren erwirbt. Das kommt meist bei Kindern mit Migrationshintergrund vor. Sie wachsen in vielen Fällen bis zum Kindergartenalter bei ihren Eltern auf und erlernen die Zweitsprache Deutsch erst im Kindergarten.²¹

3.4. Additive und Subtraktive Zweisprachigkeit

Lambert (1977) führte den Begriff „Additiver Bilingualismus“ ein. Er sprach von additiver Zweisprachigkeit, wenn ein Sprachlerner die Möglichkeit hat, eine zweite Sprache seiner Erstsprache hinzuzufügen, ohne dass diese durch Verluste

¹⁹ vgl. Larcher 1991, S. 127

²⁰ vgl. de Cillia 1998, S. 236

²¹ vgl. Garlin 2008, S. 17

gefährdet ist.²² Das heißt, dass ein Sprachlerner sein Sprachrepertoire um eine neue Sprache erweitern kann, wobei die Kenntnisse in der Muttersprache, oder L1-Sprache auf gleichem Niveau beibehalten werden können.²³

Als subtraktiv bilingual gelten dagegen jene Sprecher, die eine zweite Sprache auf Kosten ihrer Muttersprache erwerben. Dieser Fall tritt häufig bei Sprechern einer Minderheitssprache ein, da diese in der Schule und im öffentlichen Leben zu wenig Beachtung findet.²⁴

3.5. Balancierter Bilingualismus, Normaler Bilingualismus, Semilingualismus

Apeltauer (2001) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Formen von Bilingualismus: balancierter Bilingualismus, normaler Bilingualismus (mit der Dominanz der Erstsprache oder der Zweitsprache) und Semilingualismus.²⁵

Balancierter Bilingualismus: diese Personen beherrschen zwei Sprachen sehr gut, sie verfügen also über zwei Erstsprachen. Das entwickelt sich vor allem bei Kindern deren Eltern verschiedene Erstsprachen haben, oder aber auch bei Kindern, die in einer zweisprachigen Umgebung aufwachsen und kontinuierlich Kontakt mit zwei Sprachen haben.

Über den „Normalen“ Bilingualismus verfügen die meisten bilingualen Personen. Sie können sich in einer der Sprachen ohne Einschränkung ausdrücken. Die Sprache ist so genannte „Denksprache“ oder dominante starke Sprache. Die zweite Sprache ist die schwache Sprache, sie kann flüssig gesprochen werden, die Ausdrucksmöglichkeiten sind aber eingeschränkt.

Semilingualismus ist die Form der Zweisprachigkeit, die sich bei Migrantenkindern am häufigsten findet (nach Apeltauer) und davon ausgehend

²² vgl. Boeckmann 1997, S. 31

²³ vgl. Fthenakis et al 1985, S. 18

²⁴ vgl. Boeckmann 1997, S. 31

²⁵ vgl. Apeltauer 2001, S. 628-638

der geringe Schulerfolg von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besser erklärt werden kann.

Semilingualismus ist das Gegenteil von balanciertem Bilingualismus, oder die Kehrseite des Bilingualismus. Geprägt wurde der Begriff 1968 von Hansegard, der auf die sprachliche Situation der finnischen Kinder in Schweden aufmerksam gemacht hat. Ob eine spezifische Kompetenz als Bilingualismus oder Semilingualismus bestimmt wird hängt nicht nur von der Kompetenz eines Individuums bezüglich Sprachkenntnisse, sondern auch von der gesellschaftlichen Forderung an das Sprachniveau ab.²⁶ Grundsätzlich beinhaltet das Konzept des Semilingualismus die mangelhafte Beherrschung der Muttersprache und der Zweitsprache im kognitiv-akademischen Bereich. Man sollte deshalb von einem doppelten Semilingualismus oder einer doppelten Halbsprachigkeit sprechen, da sich das Defizit auf zwei Sprachen bezieht.²⁷

Daller weist darauf hin, dass unter dem Begriff zwei verschiedene Phänomene verstanden werden:

“Zum einen bezeichnet der Begriff eine Übergangsphase bei Verlust der Erstsprache und (noch) unvollständigem Erwerb einer Zweitsprache. Zum anderen wird damit ein dauerhafter Zustand bezeichnet, in dem ein Zweisprachiger keine seiner Sprachen ausreichend beherrscht.“²⁸

De Cillia (1998) ist der Meinung, dass es gerade bei der Migrantenkindern der zweiten Generation zu diesem Phänomen kommt. Er stützt sich auf viele Ergebnisse der Zweitsprachigkeitsforschung und begründet die Entstehung von Semilingualismus mit ungünstigem Verlauf der sprachlichen Sozialisation dieser Kinder. Die schulische Sozialisation, sowie die Alphabetisierung dieser Kinder findet in der Zweitsprache statt, während die Erstsprache wenig oder gar nicht gefördert wird und so kommt es zu einem Bruch in der sprachlichen Entwicklung

²⁶ vgl. Fthenakis et al 1985, S. 19

²⁷ vgl. Appel/Muysken 1987, S. 107

²⁸ zit. Daller 1999, S. 52

dieser Kinder. Seiner Meinung nach kann sich weder die Erstsprache noch die Zweitsprache unter diesen Voraussetzungen entwickeln.²⁹

²⁹ vgl. de Cillia 1998, S. 237

4. Wichtigkeit der Muttersprache

Das Wissen über die Prozesse des Erlernens einer Sprache, wie das Wissen darüber, wie sich zwei oder mehr Sprachen positiv und negativ beeinflussen, ist noch relativ gering. Es existieren unterschiedliche Hypothesen, die diese Vorgänge versuchen zu erklären und alle stimmen darin überein, dass es sich um einen komplizierten Ablauf handelt. Hier einige Theorien zum Zweitspracherwerb:

1. Die Identitätshypothese: Erst- und Zweitspracherwerb verlaufen identisch
2. Die Kontrastivhypothese: Sie wurde 1947 von *Fries* initiiert und 1957 von *Lado* fortgeführt.³⁰ Die Hypothese besagt, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache sehr beeinflusst. Identische Regeln in Erst- und Zweitsprache sind leicht und fehlerfrei erlernbar, während unterschiedliche Elemente Lernschwierigkeiten bereiten und Fehler hervorrufen.
3. Die Interlanguagehypothese: der Weg der Zweitsprache erfolgt über „Zwischensprachen“, bzw. Interimssprachen
4. Die Monitor Hypothese: die Zweitsprache wird über einen Bildschirm erworben
5. Die Pidginhypothese: die Zweitsprache wird als Handelssprache erworben
6. Interdependenz³¹ und Schwellenniveauhypothese von Tove Skutnabb-Kangas und dem finnischen Psychologen Pertti Toukomaa 1977 entwickelt. Hier wird davon ausgegangen, dass eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht sein muss, bevor der Zweitspracherwerb einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes haben kann.³²

In folgendem Kapitel werden die wichtigsten Hypothesen, die die Wichtigkeit der Muttersprachenförderung herausheben, detailliert erklärt.

³⁰ vgl. Merten 1997, S. 73

³¹ Interdependenz: Abhängigkeit voneinander

³² vgl. Cummins 1984, S. 193

4.1. Die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb

Die Relevanz der Muttersprache für den Zweitspracherwerb stützt sich auf zwei Hypothesen: die Schwellenniveauhypothese von Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1977) und die erweiterte Interdependenzannahme von Cummins (1984). Beide Hypothesen gehen davon aus, dass nur bei gut entwickelter Muttersprache (S1) der Zweitspracherwerb (S2) problemlos erfolgen kann. Die Halbsprachigkeit, oder der Semilingualismus, der als Resultat ungünstigen Zweisprachigkeitsverlaufes entsteht, behindert nicht nur die Sprachkompetenz in beiden Sprachen, sondern auch die Entwicklung von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der eingewanderten Kinder.³³

4.1.1. Die Schwellenhypothese

Cummins und Skutnabb-Kangas/Toukomaa nehmen zwei linguistische Schwellenniveaus an. Das Erreichen der ersten Schwelle ermöglicht das Vermeiden kognitiver Nachteile und das Erreichen der zweiten Schwelle den Erwerb kognitiver Vorteile.³⁴

Das Erreichen der ersten Schwelle geschieht durch Teilnahme an der mündlich sprachlichen Kommunikation. Das Schwellenniveau ist nach Beobachtungen der Bilingualismusforschung etwa mit dem zehnten Lebensjahr erreicht, d.h. bis zu dieser Altersstufe sollte sich die Muttersprache ungestört neben der Mehrheitsprache entwickeln können. Die Verdrängung der Muttersprache durch die Zweitsprache, vor Erreichen dieser muttersprachlichen Entwicklungsstufe, birgt die Gefahr des Semilingualismus und somit kognitiver Nachteile in sich. Das haben Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976) am Beispiel der finnischen Migrantenkinder nachgewiesen. Bei Überschreitung der ersten Schwelle werden negative Konsequenzen ausgeschlossen.

Das Erreichen der zweiten Schwelle ist an den Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten, also an die kognitiv-akademische Sprachkompetenz in der

³³ vgl. de Cillia 2003, S. 4

³⁴ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 99

Muttersprache gebunden. „Erst beim Überschreiten dieser zweiten Schwelle, wenn das Kind die additive Zweisprachigkeit erreicht, bei der zwei Sprachen in hoher Kompetenz beherrscht werden, sind positive Auswirkungen auf die gesamte kognitive Entwicklung“³⁵, den Zweitspracherwerb und somit auch auf die Schulleistungen zu erwarten.³⁶

4.1.2. Interdependenz im Lesen und der kognitiv- akademischen Sprachfähigkeit

Für den Erwerb flüssiger Lesefähigkeit sind nach Cummins (1979)³⁷ drei Aspekte relevant:

1. die Kenntnis von Begriffen
2. die Einsicht, dass gedrucktes Material Sinn besitzt und geschriebene Sprache sich von gesprochener unterscheidet und
3. Beherrschung von Syntax

Wenn die Muttersprachenkompetenz alle drei Merkmale aufweist, so ist für das Kind sinnvolles Lesen möglich und auch beim schulischen Wechsel der Zweitsprache ist eine Basis vorhanden, die sinnvolles Lesen ermöglicht. Für Begriffe müssen nur neue „Etiketten“ gelernt werden. Somit erleichtert die Kenntnis eines grammatikalischen Systems den Erwerb eines neuen grammatikalischen Systems. Beim Erlernen der Muttersprache wird demnach nicht nur diese spezifische Sprache, sondern auch „Sprache als solche“ gelernt, das Wissen darüber, was die Sprache ist. Der Zweitspracherwerb kann auf diesen Grundlagen aufbauen³⁸.

Diese drei leserelevanten Sprachaspekte sind Teil der kognitiv- akademischen Sprachfähigkeit. Sind diese kognitiv- akademischen Einzelfähigkeiten in der Muttersprache vorhanden, so sind sie für die Zweitsprache ausreichend verfügbar,

³⁵ zit. Jeuk 2003, S. 24f

³⁶ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 99-101

³⁷ vgl. Cummins 1979, zit. Fthenakis et al. 1985, S. 49f

³⁸ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 50

um das Lesen in ihr zu ermöglichen. Somit stehen sie grundsätzlich für die Zweitsprache zur Verfügung.³⁹

Wenn die Muttersprache zu wenig entwickelt ist und in der Zweitsprache unterrichtet wird besteht die Gefahr, dass keine volle Lesefähigkeit erreicht wird, da die Voraussetzungen für den Erwerb des Lesens mangelhaft sind. Gleichzeitig kommt es zu Schwierigkeiten beim Schreiben. Da die Weiterentwicklung der kognitiv- akademischen Kompetenz eng mit dem Lesen und Schreiben verknüpft ist, tritt eine Wechselwirkung ein. Eine fehlerhafte Beherrschung im Lesen und Schreiben führt zu einer Retardierung im kognitiv- akademischen Sprachbereich. Schüler verstehen die Sprache der Lehrperson nur ungenügend und können sich selbst nur begrenzt ausdrücken.⁴⁰

Ein weiterer hemmender Faktor ist die Reduktion der Problemlösefähigkeit, wenn die Informationen in der schwächeren Sprache vermittelt werden. Es kommt zu Schwierigkeiten beim Zusammensetzen der einzelnen Komponenten eines Problems zu einer Lösung.⁴¹

Fehlerhaftes Lesen und Schreiben, mangelhafte kognitiv- akademische Sprachfähigkeiten, eingeschränkte Problemlösefähigkeit und reduzierte Kommunikation mit der Lehrperson beeinträchtigen die gesamte Schulleistung. Die Sprachkompetenz der Kinder ist nicht ausreichend, um sich Wissen anzueignen.⁴²

Anfänglich eingeschränkte kognitiv- akademische Sprachfähigkeit führt zur deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer Förderung begrenzt. Das wird in unzureichenden Schulleistungen sichtbar. Es ist allerdings möglich, dass dieser Rückstand in den ersten Schuljahren nicht zum tragen kommt, da zu diesem Zeitpunkt noch die „grundlegende interpersonelle Kommunikationsfähigkeit“ ausreicht. Später werden in der Schule jedoch immer mehr abstrakte Fähigkeiten gefordert und infolgedessen werden Defizite offensichtlich.⁴³

³⁹ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 49 ff

⁴⁰ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 54

⁴¹ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 55

⁴² vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 55 ff

⁴³ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 55 ff

4.1.3. Differenziertes Selbstbild

Im Kapitel 2.3. wurde schon angedeutet, dass die Nichtbeachtung der Erstsprache für Migrantenkinder auch eine negative Auswirkung auf ihr sprachliches Selbstkonzept hat, das von Roberts (1998) als „Sichtweise eines Individuums über seine Stärken und Schwächen“ bezeichnet wurde.⁴⁴ Dem Selbstkonzept kommt, neben den intellektuellen Fähigkeiten, große Bedeutung zu, wenn es um die Erklärung von Unterschieden in Schulleistungen geht. Ein negatives Selbstkonzept stellt die gute Voraussetzung für die schlechteren Leistungen dar. SchülerInnen mit negativem Selbstkonzept können auch Erfolge nicht als eigene Leistungsfähigkeit identifizieren.

Das sogenannte differenzierte Selbstkonzept ist die Vorstellung einer sozialen und kulturellen Identität einer Person, die erst ab dem Alter von etwa 12 Jahren entwickelt ist. Mit dem Zeitpunkt des abstrakten Denkens, also ab etwa 12 Jahren, beginnen die Kinder eine genauere Vorstellung ihrer Heimat und Kultur zu entwickeln, mit Bezug auf die eigene Identität.⁴⁵

Die positive Einstellung von Migrantenkindern zu sich selbst und zur eigenen Ethnie zeigen auch positive Resultate für den Zweitspracherwerb.

4.2. Die Auswirkungen der Theorie in der schulischen Praxis

Untersuchungen in Deutschland haben unter verschiedenen Aspekten interessante Ergebnisse und Trends gezeigt.

Als wichtigstes Ergebnis ist vor allem die Bestätigung der Interdependenzhypothese festzuhalten: Die Stützung der Kenntnisse in der Muttersprache behindern den Erwerb der Zweitsprache Deutsch nicht. Eine derartige Studie, aus dem Jahr 1989, wurde durch Baur und Meder⁴⁶ durchgeführt. Folgende zwei Hypothesen wurden durch diese Studie bestätigt:

- die SchülerInnen mit überdurchschnittlichen Muttersprachenkenntnissen gehören mit größerer Wahrscheinlichkeit zu der Gruppe der SchülerInnen mit überdurchschnittlichen Deutschkenntnissen

⁴⁴ vgl. Jeuk 2003, S. 53

⁴⁵ vgl. Röhr-Sendlmeier 1990, S. 167

⁴⁶ vgl. Baur et al. 1989, S. 134

- die SchülerInnen mit unterdurchschnittlichen Muttersprachenkenntnissen gehören mit größerer Wahrscheinlichkeit zu der Gruppe der SchülerInnen mit unterdurchschnittlichen Deutschkenntnissen

Dieses Ergebnis verlangt schulpolitisches Handeln: Wenn bei der angestrebten Sozialisation der Ausländerkinder in der deutschen Schule und Gesellschaft der Muttersprache eine wichtige und grundlegende Rolle und Funktion zukommt, dann gehört auch der *„Muttersprachliche Unterricht als curricular und organisatorisch gleichwertiges Fach an die deutsche Schule“*.⁴⁷

Die Aussagen wie: “Die Muttersprache kann das Kind sowieso von zu Hause aus, die braucht es nicht mehr in der Schule zu lernen!“ trifft keinesfalls zu. Der Sprachgebrauch der Muttersprache nur in der Familie reicht nicht aus, um die Sprache weiter zu entwickeln und eine unentwickelte Muttersprache kann fatale Folgen für das Erlernen weiterer Sprachen und die gesamte intellektuelle Entwicklung haben. Die schulische Realität der Migrantenkindern schaut leider ganz anders aus: die Muttersprachliche Entwicklung wird meist mit dem Schuleintritt abrupt unterbrochen und durch die Majoritätssprache ersetzt. Die Alphabetisierung erfolgt auch meist nur in der Zweitsprache.⁴⁸

Skutnabb-Kangas definierte auch die Muttersprachenkompetenz als die Voraussetzung für den Zweitspracherwerb und zur Veranschaulichung dessen führte sie folgenden Beispiel an: eine Sprache ist wie eine Blume. An der oberflächlichen Blütenpracht kann nicht auf eine vollständige Entwicklung der tiefer liegenden Wurzeln geschlossen werden. Erfolgt in diesem Stadium, in dem die „zweisprachige Blüte“ noch an der Oberfläche treibt, der Schulunterricht in dieser Sprache und wird die Muttersprache nicht gefördert, so bricht auch die Verbindung der „muttersprachlichen Blüte“ zu ihren Wurzeln ab (Semilingualismus): Durch Förderung der Muttersprache können andererseits beide Blüten durch eine gemeinsame Wurzel vereint werden.⁴⁹

⁴⁷ zit. Baur et al. 1989, S. 134

⁴⁸ vgl. de Cillia 2003, S. 4

⁴⁹ vgl. Skutnabb-Kangas 1981, S. 53

4.3. Wissenschaftliche Befunde zur Relevanz der Muttersprache für die Zweitsprachkompetenz aus Österreich

4.3.1. „Zweisprachigkeit und Schulerfolg“

Eine empirische Studie in Österreich hat Professor Boeckmann im Jahr 1997 durchgeführt und unter den Namen „Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland.“⁵⁰ veröffentlicht. Die Ergebnisse der Studie bestätigten die Annahmen und zeigten, dass die in den burgenländischen Schulen Kinder, die zweisprachig erzogen sind, mit kroatischer bzw. ungarischer Muttersprache, keine schulischen Nachteile zu erwarten haben. Vielmehr weisen die Kinder auch eine überdurchschnittliche kognitive Entwicklung auf. Die Studie zeigte aber, dass auch die einsprachig erzogenen Kinder, wenn sie zweisprachige Schulen besuchen von der Situation profitieren.⁵¹

4.3.2. „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“

Im Rahmen der vier Jahre dauernden Langzeitstudie „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“, von 1999/2000 bis 2002/03, die von Mitarbeitern des Instituts für Angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Wien, sowie des Österreichischen Bildungsministeriums initiiert wurde, wurde die Relevanz der Muttersprachenkompetenz bei Migrantenkindern in den Volksschulen für den Zweitspracherwerb untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass ein hohes Ausmaß der Aktivität des Muttersprachlichen Unterrichts mit hoher Deutschkompetenz des Kindes einhergeht. Die Muttersprachliche Basis bildet eine entscheidende Grundlage für den Zweitspracherwerb in der Migration.⁵²

Das Nachfolgeprojekt "Spracherwerb in der Migration", das in den ersten und zweiten Klassen von Wiener Hauptschulen und unter der Leitung von Dr. Rudolf de Cillia vom Institut für Sprachwissenschaft durchgeführt wurde, hat den

⁵⁰ vgl. Boeckmann 1997

⁵¹ vgl. de Cillia 2003, S. 6

⁵² siehe Akkus / Brizic / de Cillia 2005

Einfluss psychagogischer Betreuung von Kindern untersucht. Die Hauptvariable des Projekts war das Selbstvertrauen. Für die Kinder mit Migrationshintergrund, wie es Kinder aus der Türkei und des ehemaligen Jugoslawien sind, ergibt sich eine doppelt schwierige Situation: Zu den Erschwernissen im Spracherwerb in ihrer Muttersprache und in der Folge in Deutsch kommt ein geringes Vertrauen in das Prestige der Muttersprache. Die These des Professors de Cillia: "*Das Selbstvertrauen ist eine zentrale Variable*"⁵³ bildete den Ausgangspunkt für das Nachfolgeprojekt "Spracherwerb in der Migration".

Die Schussfolgerungen sind folgende:

Die Stärkung der muttersprachlichen, kulturellen und sozialen Identität führt zu höherem Selbstbewusstsein, die Verwendung der Muttersprache im Fachunterricht und im sozialen Gefüge wirkt sich auch positiv auf die Zweitsprache aus.

Eine psychagogische⁵⁴ Betreuung der benachteiligten Kinder wäre sinnvoll, um das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken und somit positiv auf die Leistung in der Erst- und Zweitspracherwerb zu wirken. Katharina Brizić betont auch, dass neben der Arbeit mit Kindern und Eltern die Fortbildung der LehrerInnen von Bedeutung ist, weil die muttersprachlichen LehrerInnen, als Berufsgruppe, ein geringes Selbstbewusstsein haben, da ihre Arbeit von allen Seiten kritisiert wird. In Fortbildungsseminaren könnte LehrerInnen vermittelt werden, was sie tun können, um das Selbstvertrauen der Kinder und Eltern zu stärken und somit die gesamte Schulleistung der Kinder zu beeinflussen.

4.3.3. „Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb“

Die Verfasserin der Diplomarbeit mit dem Namen „Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb (Eine Untersuchung zur

⁵³ vgl. Artikel: dieuniversitaet online (2005), „Selbstvertrauen beeinflusst Spracherwerb“

⁵⁴ Psychagogik: ist die Bezeichnung für eine Vielzahl von pädagogisch-therapeutischen Verfahren zur Vorbeugung und Linderung bei Verhaltensstörungen, seelischen Konflikten, schwierigen Entwicklungsphasen, im Sinne von Beratungsgesprächen, Gruppengesprächen, Entspannungsübungen, Atemgymnastik, Logotherapie, autogenes Training oder Meditationen.

Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei)“ Ingrid Grosse überprüfte in der Arbeit folgende Hypothese: Die Teilnahme an einem Additiven Muttersprachenunterricht in der Volksschule wirkt sich positiv auf die kognitiv-akademische Kompetenz der Migrantenkinder in der Zweitsprache Deutsch aus. Bezogen auf die ex-jugoslawischen SchülerInnen kann diese Hypothese bestätigt werden, wonach sich die Teilnahme an einem Additiven MU positiv auf die Zweitsprachenkompetenz der Kinder auswirkt.⁵⁵

Es wäre an dieser Stelle auch interessant in Kürze die Ergebnisse der durchgeführten Befragung von Grosse zu präsentieren. In ihrer Arbeit hat sie die SchülerInnen, die an dem muttersprachlichen Unterricht teilnahmen, sowie die muttersprachlichen Lehrerinnen und Klassenlehrerinnen befragt.

4.3.3.1. Befragung der Schüler

Grosse befragte die SchülerInnen aus der Volksschule Orterstrasse und VS Johnstrasse, im Alter von zehn Jahren. Sie ermittelte die absolute Häufigkeit der angegebenen Antworten. Und hier die Ergebnisse der Antworten der ex-jugoslawischen Kinder in Kürze zusammengefasst:

Fast alle Schüler gaben an, dass sie meistens mit allen Kindern zusammenspielen. Zu Hause wird meistens die Muttersprache gesprochen, sowie mit gleichsprachigen Freunden, und Deutsch mit anderen Freunden, sowie auffallend häufig mit den Geschwistern. Bezüglich der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz und der Einstellung zu den beiden Sprachen gab der überwiegende Teil der Schüler an, beide Sprachen gleich gut, bzw. gleich gern zu sprechen. Keiner der ex-jugoslawischen SchülerInnen spricht besser, oder lieber die Muttersprache. Je zwei, bzw. drei der ex-jugoslawischen SchülerInnen gaben an, die deutsche Sprache zu bevorzugen und besser zu beherrschen.

Zu ihrem Heimatland haben die Kinder eine positive Einstellung und viele gaben an die Ferien oft und gerne in ihrem Herkunftsland zu verbringen.

4.3.1.2. Befragung der Lehrerinnen

Die Klassenlehrerinnen gaben an, dass während die türkische Kinder in den Pausen untereinander eher ihre Muttersprache sprechen, sprechen die ex-

⁵⁵ vgl. Grosse 2000, S. 106

jugoslawische Kinder fast immer Deutsch miteinander. Die Klassenlehrerin der VS Ortnergasse legt Wert darauf, dass alle Kinder in der Schule Deutsch sprechen, um die Möglichkeit zum Deutschsprechen zu nützen⁵⁶. Mirsada, eine Muttersprachliche Lehrerin gibt zu bedenken, dass sie immer wieder LehrerInnen treffe, die den Eltern raten, zur Verbesserung der Deutschkenntnisse mit den Kindern Deutsch zu sprechen. Das ist, ihrer Meinung nach, aus zwei Gründen bedenklich: einerseits sprechen die Eltern selbst kein fehlerfreies Deutsch und andererseits führe dies zu Problemen in der Entwicklung der Muttersprache und bei der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Alle befragten Lehrerinnen berichten aber, dass viele Kinder ihren Eltern auf Deutsch antworten, obwohl diese in der Muttersprache mit ihnen sprechen, da ihnen das Deutsche geläufiger sei als die Muttersprache.

Zur Bedeutung der Additiven MU nach Meinung der befragten Lehrerin: einerseits liegt der Bedeutung des MU in der Identitätsbildung des Kindes und andererseits in der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Als wichtigste Inhalte des Unterrichts nennt sie das Lesen- und Schreibenlernen, wobei die Alphabetisierung parallel zur deutschsprachigen Alphabetisierung im ersten Jahr erfolgt. Die Kinder stehen dem Unterricht gegenüber sehr positiv, während sich manche Eltern aus politischen Gründen skeptisch zeigen und eine strikte Trennung Kinder nach Religion und Nationalität wünschen, deren Ursprung in den letzten Krieg im ehemaligen Jugoslawien zu suchen ist. Die Kinder hingegen zeigen kein Bedürfnis nach Trennung und aus sprachdidaktischen Gründen sei dies in den ersten Schuljahren nicht angebracht⁵⁷.

4.3.4. „Muttersprachliche Bildungsrichtungen in Wien“

In der Studie „Muttersprachliche Bildungseinrichtungen in Wien“ von Khan-Svik et al. aus dem Jahr 2005⁵⁸ wurden unter anderem spezielle Förderungsstätten in Wien dargestellt, die sich zum üblichen muttersprachlichen Unterricht nicht einordnen lassen und vom Bildungsministerium nicht subventioniert werden. Es

⁵⁶ vgl. Grosse 2000, S. 99

⁵⁷ vgl. Grosse 2000, S. 99

⁵⁸ vgl. Khan-Svik, Hartel, Janousek 2005, S. 116-178

ist die Rede über fremdsprachige Ergänzungsschulen, die meistens in Österreich kein Öffentlichkeitsrecht besitzen und die von den jeweiligen Botschaften, oder den jeweiligen Unterrichtsministerien der Herkunftsländer organisiert und finanziert werden. Diese tragen aber trotzdem einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Muttersprache bei. Über diese Einrichtungen gibt es sehr wenig Literatur und aus diesem Grund widmete das Ludwig-Bolzmann-Institut für Schulentwicklung und international- vergleichende Schulforschung diesen Förderstätten eine explorative Studie.

Die Stichprobe hat gezeigt, dass diese Ergänzungsschulen kaum ein/e klassische/r MigrantIn mit niedrigem sozialen Status besucht. Ganz im Gegenteil, weist die Mehrheit der Eltern einen hohen Bildungsstatus auf. Die SchülerInnen sind keine Repräsentanten typischer MigrantInnen. Fast mehr als die Hälfte der Eltern gaben an, mit der Förderung der Erstsprache ihrer Kinder in der österreichischen Schule unzufrieden zu sein. Auch sehr wenig Angebot im AHS Bereich kann dafür verantwortlich sein, dass solche Einrichtungen gegründet wurden und werden.⁵⁹ Aus der Studie kann entnommen werden, dass Eltern mit hohem Engagement für die ausgewogene Zweisprachigkeit ihrer Kinder sorgen.

Die Ziele dieser Studie waren:

- Erstellung eines Schulprofils für jede Institution, was in Erziehung & Unterricht unter den Namen Schulporträts erschienen ist
- Erforschung des Sprachgebrauches zwei-, oder mehrsprachig aufwachsender Kinder, auch in diesem Band von Erziehung & Unterricht, von Hartel/Szepannek
- Erforschung der Schulbesuchsmotive, von Khan-Svik: Motive für den Besuch muttersprachlicher Nachmittags-/Samstagsschulen, in selbem Band.⁶⁰

4.3.5. Weitere Studien

Eine weitere Untersuchung aus Österreich ist die Untersuchung von Strand aus dem Jahr 1996. Die Untersuchung überprüfte die Hypothese, dass der Wortschatz der Kinder mit türkischer, bzw. bosnischer Muttersprache in ihrer Zweitsprache

⁵⁹ vgl. Khan-Svik 2005, S. 164 ff

⁶⁰ vgl. Khan-Svik et al 2005, S. 123

von Wortschatz ihrer Erstsprache abhängt. Die Untersuchung hat die Hypothese bestätigt⁶¹.

Es ist an dieser Stelle noch eine Untersuchung aus Österreich zu erwähnen, die Untersuchung von Jeuk (2003)⁶². Nach dieser Untersuchung steht fest, dass das Erlernen einer Zweitsprache auf die schon erworbene Kompetenzen in der Erstsprache aufbaut.

4.3.6. Zusammenfassung

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass die Sprachentwicklung von Migrantenkinder weder in der Muttersprache, noch in der Zweitsprache eine der jeweiligen monolingualen Population vergleichbare Sprachkompetenz erreicht. Die fehlende Sprachkompetenz wirkt sich dabei negativ auf den Schulerfolg in der Schule und im Beruf aus.

Zur Erklärung dieses Defizits in beiden Sprachen wird die von Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976) und von Cummins⁶³ so genannte „Interdependenzhypothese“ herangezogen. Bei der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Personen, die einer zweiten dominanten Mehrheitsprache ausgesetzt sind, spielen die guten Kompetenzen in der Muttersprache eine besonders wichtige Rolle. Die Forscher nehmen dabei zwei Schwellenniveaus an: Eine erste Schwelle, die mit dem zehnten Lebensjahr vollzogen ist muss in jedem Fall erreicht werden, wenn negative Auswirkungen auf die allgemeine kognitive Entwicklung und auf den Zweitspracherwerb des Kindes vermieden werden sollen⁶⁴. Das bedeutet, bis zum zehnten Lebensjahr sollte sich die Muttersprache ungestört neben der Mehrheitsprache entwickeln können. Die Verdrängung der Muttersprache durch die Mehrheitsprache vor Erreichen dieser muttersprachlichen Entwicklungsstufe, verursacht doppelte Halbsprachigkeit. Damit die sekundären Fähigkeiten eines institutionalisierten schulischen Sprachunterrichts erreicht werden können, muss nach Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976) das zweite Schwellenniveau der Muttersprache

⁶¹ vgl. Janousek 2005, S. 92

⁶² vgl. Jeuk 2003

⁶³ Cummins hat in zahlreichen Publikationen diese Hypothese noch erweitert

⁶⁴ vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 38

überschritten werden.⁶⁵ Das Erreichen der zweiten Schwelle ist mit Lese- und Schreibfertigkeiten in der Muttersprache verbunden.

Es ist zusammenfassend festzuhalten, dass viele Untersuchungen bestätigen, dass die Kenntnisse in der Muttersprache die Zweitsprachenkenntnisse beeinflussen. Mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache können auf die mangelnde Kenntnisse und Kompetenzen in der Muttersprache zurückgeführt werden⁶⁶.

⁶⁵ vgl. Baur et al. 1992, S. 112

⁶⁶ vgl. Janousek 2005, S. 92

5. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich

5.1. Definition der muttersprachlichen Förderung

Die muttersprachliche Förderung hat zwei zentrale Aufgaben inne:

- Die Entwicklung von metasprachlicher Kompetenz, die die Sprache selbst zum Gegenstand des Nachdenkens machen sollte
- Die Entwicklung der Sprachrichtigkeit, die nach Ivo darin besteht SchülerInnen über die Varietät ihrer Muttersprache hinaus die Schriftsprache und Literatursprache, also die Standardform ihrer Muttersprache, zu erwerben.⁶⁷

Fthenakis et al. (1985) äußern sich zu Muttersprachlicher Förderung so:

„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, langandauernder Förderung einschließlich der Verwendung als Unterrichtsmedium nötig, wenn man zwei ungünstige Prognosevariablen voll kompensieren will: Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität und meist niedrigerer sozioökonomischer Status.“⁶⁸

Diese Förderung wird von Fthenakis et al. (1985) auch mit konkreten Schritten vorgestellt.

5.1.1. Verschiedene Modelle der muttersprachlichen Förderung

Damit die muttersprachliche Förderung positive Auswirkungen auf den Schulerfolg zeigen kann sind drei wichtige Bedingungen erforderlich:

- Dauer der muttersprachlichen Förderung: es sind mindestens sechs bis zehn Jahre anzusetzen

⁶⁷ vgl. Siebert-Ott 1999, S. 64 - 65

⁶⁸ zit. Fthenakis et al. 1985, S. 108

- didaktische Koordination des Sprachlernens, das heißt, dass die beteiligte Lehrpersonen, also muttersprachliche LehrerInnen mit anderen LehrerInnen kooperieren sollten
- Art und Weise der Implementierung schulsprachlicher Programme. Studien aus den USA von Thomas/Collier aus dem Jahr 1997 und aus den Niederlanden von Codina et al. aus dem Jahr 1999 haben gezeigt, dass die Implementierung eines Zweisprachenprogramms seine Akzeptanz und Unterstützung durch die gesamte Schule erfordert.⁶⁹

Der Zusammenhang zwischen Dauer und Intensität der Förderung in der Herkunftssprache mit dem Erfolg in der Zweitsprache wurde von Thomas/Collier (1997) untersucht. Sie kamen zu folgenden Ergebnissen:

- o Am schlechtesten schneiden Modelle ab, in denen zweisprachige SchülerInnen nur in der Landessprache unterrichtet werden, ohne spezielle Förderung als Zweisprachenlerner. Die Praxis zeigt, dass SchülerInnen, die diese Programme absolvieren gewisse Fortschritte in der Zweitsprache machen, aber nach einigen Jahren in ihrer Sprachentwicklung stagnieren. Vor allem ihre Leistungsfähigkeit in der kontextreduzierten und abstrakten Sprache der Schule kommt sehr langsam oder kaum voran.
- o Modelle, die eine Förderung in der Herkunftssprache bevorzugen und zunehmend an die Zweitsprache anknüpfen, haben bessere Ergebnisse erzielt. Diese Modelle gelten als langfristig und erzielen positive Auswirkungen nicht nur auf die Zweitsprache, sowie auch auf die anderen Fächer, wie z.B. Mathematik.
- o Die besten Resultate haben bilinguale Programme erzielt. Diese bieten einen kontinuierlichen Unterricht in beiden Sprachen. Die Ergebnisse in der Zweitsprache, in der Erstsprache, aber auch in Mathematik sind ausgezeichnet und die zweisprachigen Kinder haben ein besseres Sprachniveau als die monolingualen Kinder.

Zusammenfassend kann man sagen, dass für einen erfolgreichen Schulerfolg und gut entwickelte Zweisprachigkeit der mehrjährige und fachbezogene Unterricht in

⁶⁹ vgl. Hanke 2006, S. 167

der Erstsprache entscheidend ist. Von besonderer Bedeutung ist die Hinführung zur kognitiven anspruchsvollen Bildungssprache von Anfang an und durch die gesamte Schulzeit hindurch.

5.2. Die historische Entwicklung des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich

5.2.1. Die Entwicklung des „muttersprachliche Zusatzunterrichts“ von 1972 bis 1992

Die ersten Maßnahmen in Österreich zur muttersprachlichen Betreuung der Kinder ausländischer ArbeitnehmerInnen wurden in Vorarlberg eingeführt. Ab dem Jahr 1972 wurde in Vorarlberg ein „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch angeboten. Ein paar Jahre später wurde bundesweit im Rahmen eines Schulversuches ein „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ an den allgemein bildenden Pflichtschulen eingeführt. Für die Kinder aus der SFRJ⁷⁰ wurde der Unterricht im Schuljahr 1975/76 in Oberösterreich, Salzburg und Wien eingeführt. Diese Maßnahmen entstanden aufgrund von bilateralen Vereinbarungen zwischen Österreich, der damaligen SFRJ und der Türkei. Diese Kooperation hielt ca. 15 Jahre an⁷¹. Die Zusammenarbeit zwischen Österreich und der SFRJ bestand aus einer „Gemischten Kommission“, die die Beschäftigung von jugoslawischen DienstnehmerInnen in Österreich regelte. Im Jahr 1974 wurde eine gemischte „jugoslawisch- österreichische Expertenkommission“ eingerichtet, die sich mit der Frage der Bildung der Kinder jugoslawischer GastarbeiterInnen in Österreich auseinandergesetzt hat. Die nationalen Delegationen setzten sich jeweils aus VertreterInnen für schul- und bildungspolitische Fragen und für Auslandbeziehungen der zuständigen Ministerien, aus VertreterInnen regionaler und nationaler Schulbehörden und solchen der für Beschäftigungsangelegenheiten zuständigen Stellen zusammen. Die jugoslawisch- österreichische

⁷⁰ SFRJ: Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien

⁷¹ vgl. Cinar 1998, S. 26

Expertenkommission hielt von 1974-1989 insgesamt 16 Tagungen, mit folgenden Themengebieten:

- Maßnahmen zur vorschulischen Erziehung (Zugang zu Kindergärten, muttersprachliche KindergärtnerInnen)
- Maßnahmen zur Verringerung des Anteils der Kinder aus Jugoslawien an den Allgemeinen Sonderschulen
- Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Aus- und Fortbildung der Jugendlichen und zur Förderung ihrer Integration in der Arbeitsmarkt nach der Schulpflicht
- Verbreitung von Informationen über die allgemeinen schulrechtlichen Bestimmungen in Österreich und über die besonderen Fördermaßnahmen für die Kinder ausländischer ArbeitnehmerInnen⁷².

Die Delegationen der Türkei und der SFRJ haben in diesem Zeitraum ständig Druck ausgeübt, den Zusatzunterricht regional und quantitativ auszudehnen. Sie wollten, dass die Teilnahme an dem Unterricht nicht freiwillig bleibt und dass die Teilnahme benotet wird, oder zumindest im Zeugnis vermerkt werden sollte, um auf diese Weise Eltern und die SchülerInnen für die Anmeldung für den Unterricht zu motivieren⁷³.

Schon damals standen die heute noch aktuellen Maßnahmen für die Erhöhung der teilnehmenden Kinder an dem Zusatzunterricht im Vordergrund der bilateralen Gespräche, wie: die Senkung der Eröffnungszahlen, die Einstellung von den LehrerInnen und die Verbreitung von Informationen an die Eltern, um auf die Wichtigkeit des Erlernens der Muttersprache aufmerksam zu machen.

Das heißt, dass sich die Zuständigen schon damals über das Problem Gedanken machten, wie man den muttersprachlichen Zusatzunterricht attraktiver machen könnte. Schon damals wollten die Experten wichtige Studien präsentieren, die besagen, dass das Erlernen der Muttersprache in keinem Widerspruch mit dem Wunsch vieler Eltern steht, einen guten Schulabschluss zu erlangen und die dafür unbedingt erforderliche Voraussetzung, das Beherrschen der deutschen Sprache. Alle diese Forderungen stehen heute noch im Raum, und mit denselben Problemen kämpfen heute noch die muttersprachlichen Lehrpersonen, sowie

⁷² vgl. Cinar 1998, S. 27

⁷³ vgl. Cinar 1998, S. 31 - 32

interessierte Eltern, die sich für ihre Kinder diesen Unterricht wünschen. Aber, weil die nötigen Rahmenbedingungen für diesen wesentlichen Unterricht für den weiteren Schulerfolg der Kinder nicht erfüllt werden können, findet an vielen Schulorten diese wichtige Förderung nicht statt.

Im ersten Schuljahr, in dem der muttersprachlicher Zusatzunterricht für die Kinder aus der SFRJ eingeführt wurde, haben sich rund 30% der Kinder mit jugoslawischer Staatsbürgerschaft, die in Österreich allgemeine Pflichtschulen besuchten für den Unterricht angemeldet. Zwei Jahre später, also im Schuljahr 1977/78 nahmen rund 45% und im Schuljahr 1982/83 bereits mehr als die Hälfte der Kinder aus der SFRJ am Unterricht teil.⁷⁴

5.2.2. Entwicklung des muttersprachlichen Unterricht von 1992 bis heute

Zu Beginn der neunziger Jahre wurden diese bilateralen Kooperationen beendet. Die ursprüngliche Zielsetzung, also Maßnahmen setzen, die nach der Rückkehr der Kinder in ihre Heimat, ihre Reintegration in das jugoslawische System erleichtern sollte, geriet relativ bald in Widerspruch zur Entwicklung in Österreich. Mitte der Achtziger Jahre waren ca. 70% der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien, die in Österreich lebten, auch hier geboren. Anfang der Neunziger Jahre begann der Zerfallsprozess in Jugoslawien und es entsprach nicht mehr der Realität, dass ausländischen Familien mehrheitlich in ihr Heimatland zurückkehren würden.

Vermeehrt standen Maßnahmen im Vordergrund, die die Förderung und Integration der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache im österreichischen Regelschulwesen unterstützen. Es bestand auch Bedarf nach einer besseren Koordination des MU und des Deutschunterrichts sowie anderer Fächer und nach Entwicklung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien.⁷⁵

⁷⁴ vgl. Cinar 1998, S. 33, Stichtagserhebungen des BMUK

⁷⁵ vgl. Cinar 1998, S. 37

Zu Beginn der neunziger Jahre wurde erstmals Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip verankert. In den Lehrplänen für die Hauptschulen und für die AHS ist interkulturelles Lernen im Allgemeinen Bildungsziel (unter Punkt 5: Bildungsbereiche) als Unterrichtsprinzip. Durch das Unterrichtsprinzip soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden.

Nach der Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ wandte sich die Lehrplanänderung des Jahres 1992 erstmals ausschließlich den Bedürfnissen der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache zu. An den allgemein bildenden öffentlichen Pflichtschulen wurde gleichzeitig mit dem Lehrplanzusatz „Deutsch für SchülerInnen mit nicht-deutsche Muttersprache“ ein Muttersprachlicher Unterricht eingeführt.⁷⁶ Das heißt, dass der muttersprachliche Unterricht, der seit den siebziger Jahren unter dem Titel muttersprachlicher Zusatzunterricht im Rahmen eines Schulversuches lief, erstmals mit dem Beginn des Schuljahres 1992/93 an den allgemein bildenden Pflichtschulen ins Regelschulwesen übergeleitet wurde.⁷⁷ Diesem werden drei Aufgabengebiete zugeordnet:

- Festigung der Muttersprache als Grundlage für den Bildungsprozess
- die Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland und
- die Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess.⁷⁸

Die Koordination mit dem Deutschunterricht ist es dabei sehr wichtig, insbesondere in Lehrplan für die Volksschulen. Alphabetisierung in der Grundstufe I kann entweder der muttersprachig oder zweisprachig erfolgen. Wichtig ist es dabei zu betonen, dass der MU nicht nur eine Zwischenstufe und Hilfsmittel zum Zweitspracherwerb sein sollte. Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch sollte in dem Unterricht betont werden. Ob die Rahmenbedingungen, in denen der MU angeboten wird, geeignet sind, um die anspruchsvollen Ziele des Unterrichts zu erreichen wird im Kapitel 6 diskutiert.

⁷⁶ vgl. Cinar 1998, S. 44

⁷⁷ vgl. BGBl. 528/1992 und BGBl. 616/1992

⁷⁸ siehe Anhang: Lehrpläne, Kapitel 12.1

Hier ein Auszug aus der Bildungs- und Lehraufgaben des muttersprachlichen Unterrichts an den Volksschulen:

„Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülern einsichtig gemacht werden.“⁷⁹

5.3. Gesetzliche Grundlagen für muttersprachlichen Unterricht

Der muttersprachliche Unterricht wurde mit Beginn des Schuljahres 1992/93 an den allgemein bildenden Pflichtschulen und Regelschulwesen übergeleitet. Der seit 2000/2001 geltende Lehrplan für die Sekundarstufe I enthält für beide Schularten den wortindenten Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht. Seit dem Schuljahr 2004/05 trat in Kraft ein Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht auch für die AHS Oberstufe.

5.3.1. Zielgruppe

Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, so wie auch der SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen.

5.3.2 Ziele des muttersprachlichen Unterrichts

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit.

⁷⁹ siehe Anhang: Lehrpläne, Kapitel 12.1

„Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bilingualität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweitsprachigkeit. Insbesondere soll durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden.“⁸⁰

5.3.3. Organisationsrahmen

Muttersprachlicher Unterricht kann an Volksschulen und allgemeinen Sonderschulen (1. bis 5. Schulstufe) als unverbindliche Übung, an Hauptschulen und allgemeinen Sonderschulen (6. bis 8. Schulstufe) entweder als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung in Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden. Freigegegenstand wird benotet, während die unverbindliche Übung nicht benotet wird. Die Teilnahme an der unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ bzw. die Note für den Freigegegenstand „Muttersprachlicher Unterricht“ ist im Zeugnis bzw. in der Schulnachricht oder in der Schulbesuchsbestätigung zu vermerken.

An der AHS Unterstufe kann muttersprachlicher Unterricht sowohl als Freigegegenstand als auch unverbindliche Übung abgehalten werden, in einem Ausmaß von acht bis einundzwanzig Wochenstunden im Lauf von vier Jahren, d. h. pro Schulstufe mindestens zwei bis maximal fünf, oder sechs Wochenstunden.

An Polytechnischen Schulen kann muttersprachlicher Unterricht auch als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung im Ausmaß von drei Wochenstunden angeboten werden.

Für die AHS Oberstufe und die Berufsbildenden Mittlere und Höhere Schulen wurde bis 2004 kein Lehrplan für MU verordnet, die einzelnen Schulen hatten jedoch die Möglichkeiten gehabt diesen Unterricht schulautonom anzubieten. Seit dem Schuljahr 2004/05 trat in Kraft ein Fachlehrplan für den muttersprachlichen

⁸⁰ vgl. bm:bukk, „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule“ Nr. 1/2008, S. 21

Unterricht auch für die AHS Oberstufe.⁸¹ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch kann an der AHS Oberstufe als Wahlpflichtgegenstand, als Lebende Fremdsprache, zusätzlich als alternatives Pflichtgegenstand gewählt werden, oder als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung, in Form eine weitere lebende Fremdsprache, oder als muttersprachlicher Unterricht, in Ausmaß von zwei bis acht Wochenstunden innerhalb von 4 Jahren. Im Gesetzestext steht folgendes:

„Im Sinne eines nahtlosen Anknüpfens an den Lehrplan der Sekundarstufe I umfasst der Kanon der lebenden Fremdsprachen an der AHS- Oberstufe die gleichen Sprachen wie an der AHS- Unterstufe, also Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Bosnisch/Kroatisch/ Serbisch, Kroatisch (Burgenländisch-Kroatisch), Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. Alle diese Sprachen können als Pflichtgegenstand (1. oder 2. lebende Fremdsprache), als Wahlpflichtgegenstand, als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung geführt werden (vgl. BGBl. II Nr. 321/2006).“⁸²

Für Berufsbildende mittlere und höhere Schulen wurde kein entsprechender Lehrplan verordnet; es ist jedoch möglich, muttersprachlichen Unterricht schulautonom anzubieten.

Um die Eröffnungszahlen und Formen in denen der MU besucht werden kann übersichtlicher zu gestalten, sind alle diese Informationen in Form einer Tabelle enthalten.

Tabelle 1: Organisation Muttersprachlicher Unterricht

Schulen	Form des MU	Wochenstunden
Volksschule	Unverbindliche Übung	2 bis 6
SO (1 bis 5.Schulstufe)	Unverbindliche Übung	2 bis 6
SO (6. bis 8. Schulstufe)	Unverbindliche Übung, Freigegegenstand	2 bis 6
Hauptschule	Unverbindliche Übung, Freigegegenstand	2 bis 6

⁸¹ siehe Anhang: Kapitel 12.5

⁸² vgl. bm:bukk, „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule“, Nr. 1/2008, S. 25

Polytechnische Schule	Unverbindliche Übung, Freigegegenstand	3
AHS (Unterstufe)	Unverbindliche Übung, Freigegegenstand	8 bis 21 im Lauf von vier Jahren
AHS (Oberstufe)	Unverbindliche Übung, Freigegegenstand	2 bis 8 im Lauf von vier Jahren

Es ist auch wichtig festzuhalten, dass es bestimmte Voraussetzungen gibt, unter denen die SchülerInnen in muttersprachlichen Unterricht Matura ablegen können. In den gesetzlichen Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch steht zu diesem Thema folgendes:

„Falls schulautonom eine dritte lebende Fremdsprache angeboten wird und diese im Lauf von vier Jahren im Ausmaß von mindestens acht Wochenstunden unterrichtet wurde, ist eine mündliche Reifeprüfung, mit zumindest zehn Wochenstunden und sofern im Lehrplan auf allen Schulstufen Schularbeiten vorgesehen sind, ist auch eine schriftliche Reifeprüfung möglich. Weiters besteht die Möglichkeit, das Stundenausmaß eines Wahlpflichtgegenstands schulautonom auf mindestens acht Wochenstunden zu erhöhen, damit in dieser Sprache eine mündliche Reifeprüfung abgelegt werden kann.“⁸³

Die Formen des MU in Österreich teilen sich in zwei organisatorische Modelle. Einerseits ist das ein Unterricht in Kursen; hier werden die Schülerinnen aus Klassen bzw. Schulen in Kursen zusammengefasst und der Unterricht findet in Anschluss an den Regelunterricht statt. Demgegenüber steht ein Unterricht in Team; hier arbeiten die LehrerInnen des MU im Teamteaching integrativ während der regulären Unterrichtszeit.⁸⁴ In den Volksschulen und speziell in Wien unterrichten die muttersprachlichen LehrerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien integrativ. In Wien überwiegt also das integrative Teamteaching mit 78,3%. An anderen Schulen überwiegt aber die Kursform.

⁸³ vgl. bm:bukk, „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule“, Nr. 1/2008, S. 25

⁸⁴ vgl. Fleck 2002, S. 5; Weidinger 2002, S. 16

5.3.4. Die Eröffnungs- und Teilungszahlen

Bei der Kursform gelten für den muttersprachlichen Unterricht die Eröffnungs- und Teilungszahlen für Freigegegenstände, bzw. unverbindlichen Übungen. Für Landesschulen gelten die Zahlen, die in Landesausführungsgesetz festgehalten sind und für die Bundesschulen sind die bundesweit einheitliche Eröffnungs- und Teilungszahlen anzuwenden. Unterricht kann nur dann stattfinden, wenn also eine bestimmte Mindestzahl von Anmeldungen erreicht wird. Diese Zahlen liegen regelmäßig bei 15 Anmeldungen. Der Stadtschulrat für Wien hat die Mindestzahl der Anmeldungen für ein Freigegegenstand, sowie eine unverbindliche Übung mit fünfzehn festgelegt. Zum Vergleich für den MU in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in Vorarlberg beträgt die Mindestzahl der erforderlichen Anmeldungen fünf.⁸⁵ An Sonderschulen mindestens acht, bzw. sechs Anmeldungen. Diese Mindestzahlen gelten dann nicht, wenn:

„Schulforen oder Schulgemeinschaftsausschüsse schulautonomen Eröffnungszahlen und Teilungszahlen zur besonderen Betonung von inhaltlichen Schwerpunkten festgelegt haben“⁸⁶.

Muttersprachlicher Unterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch kann auch als Wahlpflichtfach gewählt werden, hier müssen sich mindestens 5 SchülerInnen für den Unterricht anmelden.

Wenn die Anzahl der angemeldeten AHS SchülerInnen für das Zustandekommen eines eigenen AHS Kurses nicht ausreicht, können diese SchülerInnen an dem Unterricht an einem anderen Schulort teilnehmen. Es können auch klassen-, schulstufen-, und schulartübergreifende Gruppen gebildet werden.⁸⁷

Die Zahlen für ein Zustandekommen des Unterrichts von 12-15 SchülerInnen, also hohe Eröffnungs- und Teilungszahlen verhindern Bildung der Gruppen und es gibt noch ein Nachteil: MU als Freigegegenstand konkurriert z.B. sportlichen

⁸⁵ vgl. Cinar 1998, S. 74

⁸⁶ zit. Cinar 1998, S. 74

⁸⁷ vgl. Fleck 2002, S. 6

Angeboten an einer Schule. Durch diese Rahmenbedingungen erfahren die Schüler sehr früh, dass es über keine Gleichwertigkeit der Sprachen die Rede sein kann.

5.3.5. Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2008/09

Die Bücher für den muttersprachlichen Unterricht können im Rahmen der Limitverordnung bestellt werden. Im Schuljahr sind das folgende Beträge:

Tabelle 2: Bücher für den MU Unterricht, Kosten

Volksschulen	38,01€
Sonderschulen	64,09€
Hauptschulen	84,46€
Polytechnischen Schulen	90,93€
AHS- Unterstufe	85,90€

Für die zweisprachigen SchülerInnen darf ein zweisprachiges Wörterbuch bestellt werden, unabhängig davon, ob die/der SchülerIn den MU besucht oder nicht.

Aus der Schulbuchliste für den MU für das Schuljahr 2008/09 ist zu entnehmen, dass für den MU BKS nur ein Buch zur Verfügung steht, „Radni listovi za nastavu na maternjem jeziku“ von Gordana Damjanović. Unter dem Punkt Geschichte und Sozialkunde stehen noch zwei Bücher von denselben Autoren Đorđe Damjanović und Michael Lemberger, die zweisprachig, bzw. dreisprachig geschrieben sind.

Die muttersprachlichen LehrerInnen, die BKS unterrichten greifen auf selbst entwickelte Materialien zurück, da sie keine andere Möglichkeit haben.

Es stehen also eindeutig viel zu wenige Bücher den muttersprachlichen LehrerInnen zur Verfügung und zwar für die meist unterrichtete Sprache im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts.

5.3.6. Dienstverhältnisse der Muttersprachlichen Lehrpersonen

Die Rechtsgrundlagen für die Anstellung der Lehrpersonen für den muttersprachlichen Unterricht finden sich in bundesgesetzlichen Vorschriften. Nach diesen Vorschriften stehen zwei Wege offen, um Dienstverhältnisse zu begründen:

1. öffentlich- rechtliches Dienstverhältnis - unterliegt den Regeln des LDG
2. privatrechtliches Dienstverhältnis- unterliegt den Regeln des LandesvertragslehrerG (vor allem für LehrerInnen, die die österreichische Staatsbürgerschaft nicht besitzen)

Ab der Mitte der siebziger Jahre haben die Auswahl der Lehrpersonen die Entsendeländer bestimmt, aber die Voraussetzungen waren: die Kenntnisse der deutschen Sprache und die Lehrerinnen aus der SFRJ mussten nach vier Jahren Unterrichtstätigkeit in Österreich wieder in ihr Land zurückkehren. Mit der Zeit hat sich die zweite Voraussetzung geändert, da es nicht wirklich sinnvoll war die bereits erfahrenen LehrerInnen durch andere zu ersetzen. Mit den LehrerInnen für den muttersprachlichen Zusatzunterricht wurden jeweils auf ein Jahr befristete „Sonderverträge“ abgeschlossen.

Seit 1992/93 befinden die österreichischen Behörden selbst, welche Qualifikationen die betreffenden Lehrpersonen haben sollen. Im Schuljahr 1996/97 stand immer noch die überwiegende Zahl der Lehrerinnen in einem befristeten Dienstverhältnis. Die „Sonderverträge“, gemäß Paragraf 36 Abs. 1 VBG, werden jeweils am 01.09. des laufenden Jahres bis zum 31.08. des nächsten Jahres abgeschlossen.⁸⁸ Das heißt, dass es bis zum Schuljahr 2008/09 üblich war, für LehrerInnen für muttersprachlichen Unterricht befristete Sonderverträge (IL) auszustellen. Die muttersprachlichen LehrerInnen können nun seit dem Schuljahr 2008/09 in ein unbefristetes IL- Dienstverhältnis übergeführt werden. Dabei gelten folgende Bedingungen: Jene LehrerInnen, die in der Entlohnungsgruppe I2a1 oder I2a2 eingestuft sind, haben nach einer Verwendungsdauer von 5 Jahren einen Anspruch auf Übernahme in ein unbefristetes IL- Dienstverhältnis, wenn sie mit mehr als 10 Wochenstunden beschäftigt sind.

⁸⁸ vgl. Cinar 1998, S. 51

Jene Lehrpersonen, die in die Entlohnungsgruppe l2b1 eingestuft sind - das sind jene, die kein adäquates Lehramtszeugnis haben - werden nach einer Verwendungsdauer von 10 Jahren in ein unbefristetes IL- Dienstverhältnis übernommen, wenn sie mit mehr als 10 Wochenstunden beschäftigt sind.⁸⁹

5.4. Exkurs: Muttersprachlicher Unterricht in Deutschland

5.4.1. In welcher Form wird Muttersprachlicher Unterricht angeboten?

Überwiegend wird die Muttersprache ausländischer SchülerInnen zusätzlich zu den Fächern und Lernbereichen im Sinne des Ergänzungsunterrichts angeboten. Außerdem spielt die Muttersprache eine Rolle:

- a) in bilingualen Klassen (vornehmlich nur noch in Bayern)
- b) anstelle einer Fremdsprache ab Klasse 5
- c) als Unterrichtssprache der Religiösen Unterweisung
- d) als Begegnungssprache in der Grundschule
- e) als Instrument des Förderunterrichts
- f) im Rahmen von Sprachanerkennungsprüfungen.⁹⁰

In Deutschland sind die ausländischen Schüler zur Teilnahme am zusätzlichen Muttersprachlichen Unterricht nur in Hessen verpflichtet. Die Republik lässt allerdings auf Antrag Entpflichtung zu.⁹¹

5.4.2. Welchen Stellenwert hat der Muttersprachliche Unterricht für die Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen?

Nur in Hessen ist der zusätzliche Muttersprachliche Unterricht mit allen anderen Fächern und Lernbereichen der Regelschule gleichgestellt: die Zeugnisnote ist also versetzungs- und abschlussrelevant. Nordrhein-Westfalen nimmt eine Mittelstellung ein: hier kann die Schülerleistung bei der Versetzung und der Vergabe von Abschlüssen berücksichtigt werden. Abschluss- und

⁸⁹ vgl. Lehrgewerkschaft Land Oberösterreich, Informationen für Lehrer/Innen und Leiter/Innen, 17.06.2008

⁹⁰ vgl. Baur et al. 1992, S. 99 - 100

⁹¹ vgl. Baur et al. 1992, S. 100

versetzungswirksam ist die muttersprachliche Leistung nur dann, wenn sie an Stelle einer Fremdsprache rückt. In allen anderen Ländern hat der Muttersprachliche Unterricht schulrechtlich keinen Einfluss auf die schulischen Karrieren der Kinder und Jugendlichen.⁹²

5.4.3. Aufgaben und Ziele des muttersprachlichen Unterrichts

Ursprünglich war das Hauptziel des muttersprachlichen Unterrichts der Erhalt der Rückkehrfähigkeit ausländischer Kinder und Jugendlichen. Hauptsächlich sahen die Behörden der Herkunftsländer in der Förderung der Reintegrationsfähigkeit das primäre Anliegen des Muttersprachlichen Unterrichts im Ausland. Aus dem Grund hatte der muttersprachliche Unterricht zwei Teile: einen sprachlichen und einen landeskundlichen Teil.⁹³

Inzwischen hat sich das Curriculum geändert. Die Bundesländer, die den muttersprachlichen Unterricht selbst verantworten, wollen muttersprachlichen Unterricht pädagogisch und didaktisch mit dem Regelunterricht koordinieren. Es geht um die Bewahrung von Sprache und Kultur der eigenen nationalen bzw. ethnischen Minderheitengruppe innerhalb der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft. Die Richtlinien und Lehrpläne gehen also von der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit der Schüler aus. Ziel ist die Schüler zu befähigen, Kontakt zum Herkunftsland zu halten und am kulturellen Leben der eigenen Gruppe in Bundesrepublik teilzuhaben. Der natürliche Verlust der Herkunftssprache in einer dominant anderssprachigen Umgebung soll aufgehalten und die natürliche Zweisprachigkeit vertieft und gefördert werden.⁹⁴

5.5. Zusammenfassung

Die Situation in Österreich sieht theoretisch sehr gut aus, denn die Eigenschaften einer sinnvollen Pädagogik für ein Aufnahmeland und für die Unterstützung der Ausländischen Kinder sind grundsätzlich gegeben: interkulturelles Lernen,

⁹² vgl. Baur et al. 1992, S. 100

⁹³ vgl. Baur et al. 1992, S. 102

⁹⁴ vgl. Baur et al. 1992, S. 104

Muttersprachenförderung und Zweitsprachenförderung. Der MU kann bis zu sechs Wochenstunden angeboten werden, der Unterricht liegt in der Verantwortung des Aufnahmelandes und die Maßnahmen sind im Lehrplan festgehalten.⁹⁵

Die Praxis des MU weist, trotz den guten theoretischen Bedingungen, die im Gesetz festgehalten sind, nur entmutigende Tendenzen auf. Es wird geschätzt, dass nicht ein mal ein Viertel der in Frage kommenden SchülerInnen an muttersprachlichen Unterricht teilnehmen.⁹⁶ Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Zu den Gründen zählen sicher die zwei negativen Aspekte der Organisation des Unterrichts: als erstes die Einordnung des Unterrichts unter unverbindliche Übung und zweitens, dass die Durchführung des Unterrichts unsicher ist, weil es von der genügenden Anzahl der angemeldeten Kinder für den Unterricht abhängt. Hohe Eröffnungszahlen sind auch der Grund dafür, dass nur den Kindern, die in typischen Migrantenbezirken wohnen, das Angebot des schulischen Erlernens der Muttersprache zur Verfügung steht.

Folge ist, dass sich die Muttersprache in der Umgebung, in dem das Deutsche dominiert, nicht ausreichend entfalten kann. Wenn die Eltern, bzw. die Erziehungsberechtigten nicht die notwendigen Initiativen setzen und die Weitergabe von Herkunftssprache und Kultur sich zum Anliegen machen, wird der gesetzlich vorgegebene MU nicht seine Ziele erreichen können.

Die Europa Bestrebung liefert andere Signale: Intensivierung bzw. Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts werden ebenso gefordert wie interkulturelle Erziehung. Man will Zwei- und Mehrsprachigkeit durch bilinguale Zweige an den Schulen fördern, besonders wenn diese Maßnahme wirtschaftlichen Nutzen verspricht. Und es werden die Stimmen immer lauter, die in den Kindern der Migrantenfamilien ein Sprachpotenzial sehen, das schulisch ausgebaut werden kann.⁹⁷

⁹⁵ vgl. Fleck 2002, S. 9

⁹⁶ vgl. de Cillia 1998, S. 278 ff

⁹⁷ vgl. Baur et al. 1992, S. 97

6. Probleme des Muttersprachlichen Unterrichts

Der muttersprachliche Unterricht schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Schüler zu einem späteren Zeitpunkt die Entscheidungen für ihr weiteres Leben selbst treffen zu können. Er erzieht für ein mehrsprachiges Leben in einem multikulturellen Kontext, hält den Schülern jedoch die Option auf eine mögliche Rückkehr offen, weil er die muttersprachlichen Fähigkeiten bewahrt und erweitert.

Für die Zukunft bleibt noch viel zu tun:

- Die Integration des Muttersprachlichen Unterrichts in das Schulleben ist weitgehend noch nicht befriedigend gelöst. Die muttersprachlichen LehrerInnen sollen besser in das Schulleben integriert werden.
- Der Anteil des Nachmittagsunterrichts soll wenigstens reduziert werden.
- Die Aufklärung der ausländischen Eltern über Sinn und Leistung des Muttersprachlichen Unterrichts ist keinesfalls optimal. Hier sind die Institutionen und Medien der Herkunftsländer gefordert, aber auch mehr Appel und Informationen seitens des Stadtschulrats
- Muttersprachlicher Unterricht im Ausland ist ein Fach eigener Art. Dafür muss es auch eigene und für die „Aufnahmeländer“ spezifische Lernmittel geben. Trotz der Bemühungen der ausländischen Lehrer, selbst Materialien zu produzieren, ist der Bedarf längst nicht gedeckt.⁹⁸

6.1. Motive für Muttersprachlichen Unterricht

Gabriele Khan-Svik hat im Rahmen der Fragebogenerhebungen an SchülerInnen der Ergänzungsschulen und deren Eltern die Motive des Schulbesuches erhoben. Meiner Meinung nach können diese Motive explizit auch als die Motive der SchülerInnen, die den muttersprachlichen Unterricht an österreichischen Schulen besuchen, übernommen werden. Motive für den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts könnten folgendermaßen beschrieben werden:

⁹⁸ vgl. Baur et al. 1992, S. 106

- Die Kinder sollen die Fähigkeit erwerben, mit den Verwandten aus der Herkunftsland kommunizieren zu können. Den Eltern ist es besonders wichtig, dass die Traditionen weitergegeben werden.
- Die Kinder sollen ihre beruflichen Chancen erweitern, im Ausland, aber auch im Herkunftsland, falls sie in der Zukunft im Herkunftsland leben werden.
- Den Kindern soll auch der Kontakt mit gleichsprachigen Personen ermöglicht werden
- Kinder sollen in der Familiensprache alphabetisiert werden. Dadurch wird die Herkunftsidentität gestärkt werden. Hier geht es nicht nur um die Verbesserung der Sprachkompetenzen, sondern die Kinder sollen auch ihre Eltern besser verstehen lernen, durch den Einblick in Besonderheiten der Herkunftskultur, den Kindern würde der Unterricht helfen, ihre Wurzel zu begreifen. Dadurch werden die Kinder auch weltoffener, selbstbewusster und toleranter.⁹⁹

Es gilt grundsätzlich folgendes: wenn man eine Sprache spricht eröffnet sich einem auch die Kultur des Landes viel besser. Diese mehrsprachige Erziehung verlangt aber von den Eltern eine gewisse Disziplin.

6.2. Beurteilung der Qualität des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich

Nach de Cillia weist das österreichische Schulsystem, wenn es um die Migrationsförderung geht, schwerwiegende Defizite auf. Denn der MU wird in Österreich, wie auch in allen anderen europäischen Ländern, marginalisiert und findet nur als freiwilliges zusätzliches Angebot statt. Auch die muttersprachlichen LehrerInnen haben, wenn es um die dienstrechtliche Stellung, Status und Prestige geht, nicht die gleiche Position wie andere Lehrpersonen. Im Unterschied zu anderen Ländern werden die Muttersprachlichen Förderungen in Österreich von Aufnahmeland bezahlt und auch die LehrerInnen von ihm angestellt.¹⁰⁰

⁹⁹ vgl. Khan-Svik 2005, S. 169

¹⁰⁰ vgl. de Cillia 1998, S. 278

Wie schon erwähnt, überwiegt in Wien der integrative Muttersprachenunterricht während des Regelunterrichts und er weist auch weiter steigende Tendenzen auf. Dennoch wird die Muttersprache der Kinder nicht als Unterrichtssprache eingesetzt. Das bedeutet, dass hier eigentlich keine ausgewogene Zweisprachigkeit erworben werden kann. Nach Meinung vieler ForscherInnen spielt in der österreichischen Schule die Muttersprache, der Migrantenkinder, eine viel zu geringe Rolle. Das Ziel ist oft der rasche Erwerb der deutschen Sprache und nicht die ausgewogene Zweisprachigkeit. Die Migrantenkinder haben zwar die Möglichkeit in der Muttersprache alphabetisiert zu werden, die positiven Ansätze zweisprachiger Alphabetisierung brechen aber viel zu früh ab, denn sie sollten mindestens bis zum abstrakten Denken fortlaufen.¹⁰¹

Aber, die Situation in Österreich im Vergleich mit anderen europäischen Ländern ist nach de Cillia etwas positiver zu beurteilen. Prinzipiell sind alle theoretischen Voraussetzungen für die Erfüllung der hohen Ziele, für die ausgewogene Zweisprachigkeit, durch den MU, einen Zweitsprachen Unterricht, sowie das Prinzip „Interkulturelles Lernen“ gegeben. Der MU kann theoretisch bis zu 6 Wochenstunden angeboten werden und die Verantwortung für den Unterricht liegt bei Österreich. Da der MU trotz allem bundesweit nur im Ausmaß von durchschnittlich drei Wochenstunden stattfindet und da nicht ein mal ein Viertel der in Frage kommenden SchülerInnen daran teilnehmen, ist es anzunehmen, dass es vor allem an den schlechten organisatorischen Rahmenbedingungen liegt.¹⁰²

Grosse (2000) beurteilt die Qualität des Unterrichts in der Wiener Volksschule. Sie zeigt auf, dass die Muttersprache der Migrantenkinder in der schulischen Praxis viel zu wenig Beachtung findet. Die Umsetzung vieler Maßnahmen weist noch Defizite auf und die positiven Ansätze brechen viel zu früh ab. Vorschläge von derselben wären: Die Aufhebung des Status einer unverbindlichen Übung, die niedrigen Anmeldezahlen für das Zustandekommen des Unterrichts sowie die

¹⁰¹ vgl. de Cillia 1998, S. 278

¹⁰² vgl. de Cillia 1998, S. 278 ff

Einführung der Zeugnisrelevanz des muttersprachlichen Unterrichts sollte mehr Bedeutung zugemessen werden.¹⁰³

6.3. Wissenschaftliche Befunde über die Wirksamkeit des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich

In Österreich wurde die Wirksamkeit der Muttersprachlichen Förderung als Maßnahme kaum untersucht. De Cillia fordert eine genaue empirische Bestandaufnahme der Qualität des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens für die Migrantenkinder.¹⁰⁴ Folgende Fragen sollen beantwortet werden: Wie wird das Prinzip des Interkulturellen Lernen tatsächlich umgesetzt? Wie sieht tatsächlich die Durchführung einer zweisprachigen Alphabetisierung aus? Wie und wofür werden die BegleitlehrerInnen tatsächlich eingesetzt?

Im Auftrag des Stadtschulrates Wien wurde die Untersuchung des Ludwig-Bolzmanns Instituts für Schulentwicklung und international- vergleichende Schulforschung „Bilingualität und Schule“ (Olechowski et al. 2002) durchgeführt. Im Zentrum der Untersuchung standen die Sprachkenntnisse der VolksschülerInnen (1. und 4. Klasse) mit deutscher, türkischer und BKS Muttersprache an den Wiener Volksschulen. Die Studie ergab mehrere wichtige Ergebnisse, unter anderem auch, dass zwischen den SchülerInnen, die einen muttersprachlichen Unterricht besuchen und jenen, die ihn nicht besuchen, keine Defizite in den Deutschkenntnissen nachgewiesen werden konnten. Der MU zeigt also keine Auswirkungen auf die Deutsch-Lesekenntnisse von Kindern, deren Erstsprache BKS oder Türkisch ist.¹⁰⁵ Das ist also eine Untersuchung, deren Ergebnisse nicht dem entsprechen, was viele andere, in dieser Arbeit vorgestellte Studien, sowie viele Studien aus anderen Ländern zeigen, nämlich die Richtigkeit der Interdependenzhypothese. Diesem Ergebnis zu Folge, spielt die Förderung der Muttersprache bei türkischen SchülerInnen, sowie bei den SchülerInnen mit der Muttersprache BKS keine Wirkungen auf die Lesekenntnisse in Deutsch, was meiner Meinung nach zwei Fragen öffnet: haben die untersuchte SchülerInnen

¹⁰³ vgl. Grosse 2000, S. 108 ff

¹⁰⁴ vgl. de Cillia 1998, S. 280

¹⁰⁵ vgl. Olechowski et al. 2002, S. 58 ff

den MU tatsächlich besucht¹⁰⁶ und, ob auf die Qualität des muttersprachlichen Unterrichts geachtet wurde?

Weiters ist an dieser Stelle zu erwähnen noch eine Untersuchung, die im Auftrag des Ludwig- Boltzmanns Instituts gegeben wurde, über den Motiven für den Besuch muttersprachlicher Nachmittags- und Samstagsschulen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden auch die Daten erhoben, die die Zufriedenheit mit der österreichischen Schule darstellen. Die Eltern antworteten überwiegend positiv. Die Antwortenstreuung von „Sehr zufrieden“ und „Zufrieden“ lag zwischen 72% und 92%., mit einer Ausnahme: Mehr als 50% der Eltern der mehrsprachigen Kinder gaben an, mit der Förderung der Erstsprache des Kindes in österreichischen Schulen nicht zufrieden zu sein!

Khan-Svik ist auch zu dem Ergebnis gekommen, dass der Besuch der Ergänzungsschulen, sowie die Förderung der Muttersprache der Kinder ein besonderes Anliegen von Eltern mit einer höheren Ausbildung ist. Auch die Existenz der Ergänzungsschulen ist eng an die Bildungsnähe der Migrantenfamilien gebunden.¹⁰⁷

6.4. Zusammenfassung

Die relativ hohe Anmeldezahl für das Zustandekommens des Unterrichts sowie dessen Status als unverbindliche Übung sind zwei wichtigste negative Punkte des muttersprachlichen Unterrichts. Der Unterricht findet auf freiwilliger Basis und vorwiegend am Nachmittag statt, was auch für viele Schüler ein Problem darstellt. Weitere negative Punkte wären: die fehlende Zeugnisrelevanz, das geringe Stundenausmaß, sowie die schlechte dienstrechtliche Stellung der MU LehrerInnen. Die Muttersprache der Kinder spielt eine viel zu geringe Rolle in österreichischen Schulen. Der Besuch des Unterrichts wird meistens gleich unterbrochen, wenn das Kind und die Eltern der Meinung sind, dass es dem/der SchülerIn möglich ist, den regulären Unterricht zu verfolgen. So kann kaum eine

¹⁰⁶ Es ist mir bei meiner letzten Recherche für das fachdidaktischen Seminar aufgefallen, dass die Zahl der angemeldeten SchülerInnen für MU mit der Zahl der SchülerInnen, die den Unterricht auch tatsächlich besuchen nicht übereinstimmt.

¹⁰⁷ vgl. Khan-Svik 2005, S. 165 ff

ausgewogene Zweisprachigkeit erreicht werden. Solche Programme können eher assimilatorische Übergangsprogramme genannt werden.¹⁰⁸

Das heißt, dass die Kinder ziemlich früh erfahren müssen, dass, obwohl die Gleichwertigkeit der Muttersprache im Lehrplan für die allgemeinen Pflichtschulen betont wird und die Zweisprachigkeit zum Prinzip erhoben wurde, „Ihrer“ Sprache keine Bedeutung und Wichtigkeit geschenkt wird. Das heißt auch, dass trotz der Möglichkeit fürs Erlernen der Muttersprache an österreichischen Schulen wegen schlechten Rahmenbedingungen in der Zukunft viele Eltern nach Alternativen suchen müssen, wenn sie den Kindern das Recht auf die Muttersprache bewahren wollen. Es wird vor allem nach Alternativen gesucht, deren Abhaltung nicht davon anhängt, ob ausreichend Anmeldungen vorliegen und die den Wert „Ihrer“ Sprache anerkennt.

¹⁰⁸ vgl. de Cillia 1998, S. 278 ff

7. Statistische Daten

7.1. Landschaft der Österreichischen Bevölkerung

Für die angeführten statistischen Daten in den folgenden Kapiteln ist die Volkszählung 2001, durchgeführt von der Statistik Austria die Grundlage. In der Statistik waren Personen mit Hauptwohnsitz in Österreich erfasst, unabhängig davon, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. (Statistik Austria, 2007b, S. 17).

Nach der Volkszählung vom 2001 gab's 8.032.926 Einwohner in Österreich, davon 710.926 ausländische Staatsangehörige. (Statistik Austria, 2007b, S. 25).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit den Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und deshalb werden sich die statistischen Daten der folgenden Kapitel vermehrt auf diese Personengruppe beziehen.

7.1.1. Geburtsland und Staatsangehörigkeit der Migranten

Laut Volkszählung 2001 setzte sich die ausländische Wohnbevölkerung zu 42,4% aus Staatsangehörigen des ehemaligen Jugoslawien zusammen (siehe Abb. 1).

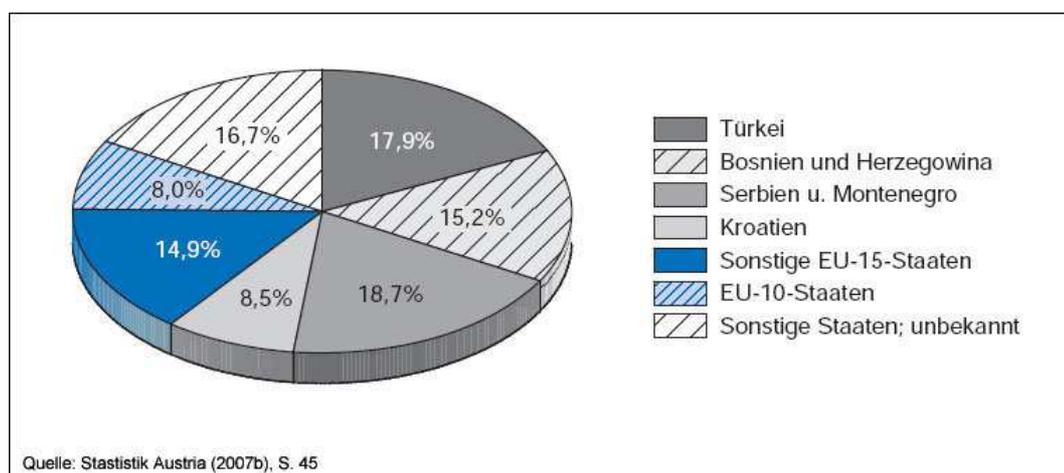


Abbildung 1 Ausländische Wohnbevölkerung 2001 nach Staatsangehörigkeit
(vgl. Ziegelwanger, S.22)

Die größte Gruppe bildeten darunter die Staatsbürger Serbiens und Montenegros mit 18,7%. Unter ihnen wurden 77,4% in Serbien und Montenegro geboren und

nur 18,2% waren in Österreich zur Welt gekommen. Rund 80% von den Personen aus Bosnien und Herzegowina, die zum Zeitpunkt der Volkszählung 2001 in Österreich lebten, wurden auch dort geboren und nur 16,4% in Österreich.¹⁰⁹

Von den in Serbien und Montenegro geborenen Menschen waren 24,8% österreichische Staatsbürger und von den in Bosnien und Herzegowina geborenen 13,6%, von den in Kroatien geborenen 37,2% (Statistik Austria, 2007b, S. 50).

Der größte Anteil der ausländischen Staatsangehörigen an der Gesamtbevölkerung lebte in Wien mit 16%. Ihr Anteil an der ausländischen Bevölkerung in Wien betrug zum Zeitpunkt der Volkszählung 2001 46%, oder anders ausgedrückt 10,67% an gesamten Wienerbevölkerung.

Der Anteil der Staatsbürger von Serbien und Montenegro an den in Österreich lebenden Staatsangehörigen der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien war mit fast 61% in Wien am höchsten.

Tabelle 3: Wohnbevölkerung 2001 mit Geburtsort ehemaliges Jugoslawien nach Alter

	Gesamtbevölkerung	ausländische Staatsangehörige	davon ehemaliges Jugoslawien	darunter		
				Bosnien und Herzegowina	Serbien und Montenegro	Kroatien
Anteil in 1.000						
0 bis 19 Jahre	1.837,4	184,6	94,5	34,8	34,6	19,4
20 bis 39 Jahre	2.385,0	290,4	118,7	41,9	44,2	24,3
40 bis 59 Jahre	2.117,8	185,9	91,1	27,4	43,3	14,7
60 bis 69 Jahre	783,7	30,8	13,7	3,1	8,2	1,7
70 bis 79 Jahre	617,5	13,8	3,8	0,7	2,5	0,5
ab 80 Jahre	291,6	5,4	0,4	0,1	0,2	0,1
Anteil in %						
0 bis 19 Jahre	22,9	26,0	29,3	32,2	26,0	31,9
20 bis 39 Jahre	29,6	40,9	36,8	38,8	33,2	40,1
40 bis 59 Jahre	26,4	26,1	28,3	25,3	32,5	24,2
60 bis 69 Jahre	9,8	4,3	4,3	2,9	6,2	2,8
70 bis 79 Jahre	7,7	1,9	1,2	0,6	1,9	0,8
ab 80 Jahre	3,6	0,8	0,1	0,1	0,2	0,1

Erstellt nach: Statistik Austria (2007b), S. 221

(vgl. Ziegelwanger, S27)

Wie in dieser Tabelle zu sehen ist, waren im Jahr 2001 nahezu ein Drittel der in Bosnien und Herzegowina bzw. in Kroatien (32%) geborenen Personen Angehörige der Gruppe der Jugendlichen im Alter von 0 bis 19 Jahren. Von den

¹⁰⁹ vgl. Statistik Austria 2007b, S. 50

in Serbien und Montenegro Geborenen betrug der Anteil der Jugendlichen­gruppe 26%.

7.1.2. Umgangssprache der Migranten

Bei der Volkszählung im Jahr 2001 haben 88,6% der österreichischen Wohnbevölkerung Deutsch als ihre Umgangssprache angegeben. 4,6% der österreichischen Bevölkerung, also 369.515 Personen haben Sprachen des ehemaligen Jugoslawien als Umgangssprache genannt. Der Anteil der Sprachen des ehemaligen Jugoslawien setzte sich aus 2,4% Serbisch, 2,1% Kroatisch, 0,5% Bosnisch zusammen. Bei der ausländischen Bevölkerung mit nichtdeutscher Umgangssprache überwogen Sprachen des ehemaligen Jugoslawien mit einem Anteil von fast 40%. Rund 20% der österreichischen Wohnbevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit nannte Serbisch als die Sprache, die im privaten Bereich gesprochen wird. An zweiter Stelle stand Türkisch mit 17,4% gefolgt von Kroatisch mit 14,8% und Bosnisch mit 4,4%.¹¹⁰

¹¹⁰ vgl. Statistik Austria 2007b, S. 243

7.1.3. SchülerInnen mit Migrationsgrund an Wiener Schulen

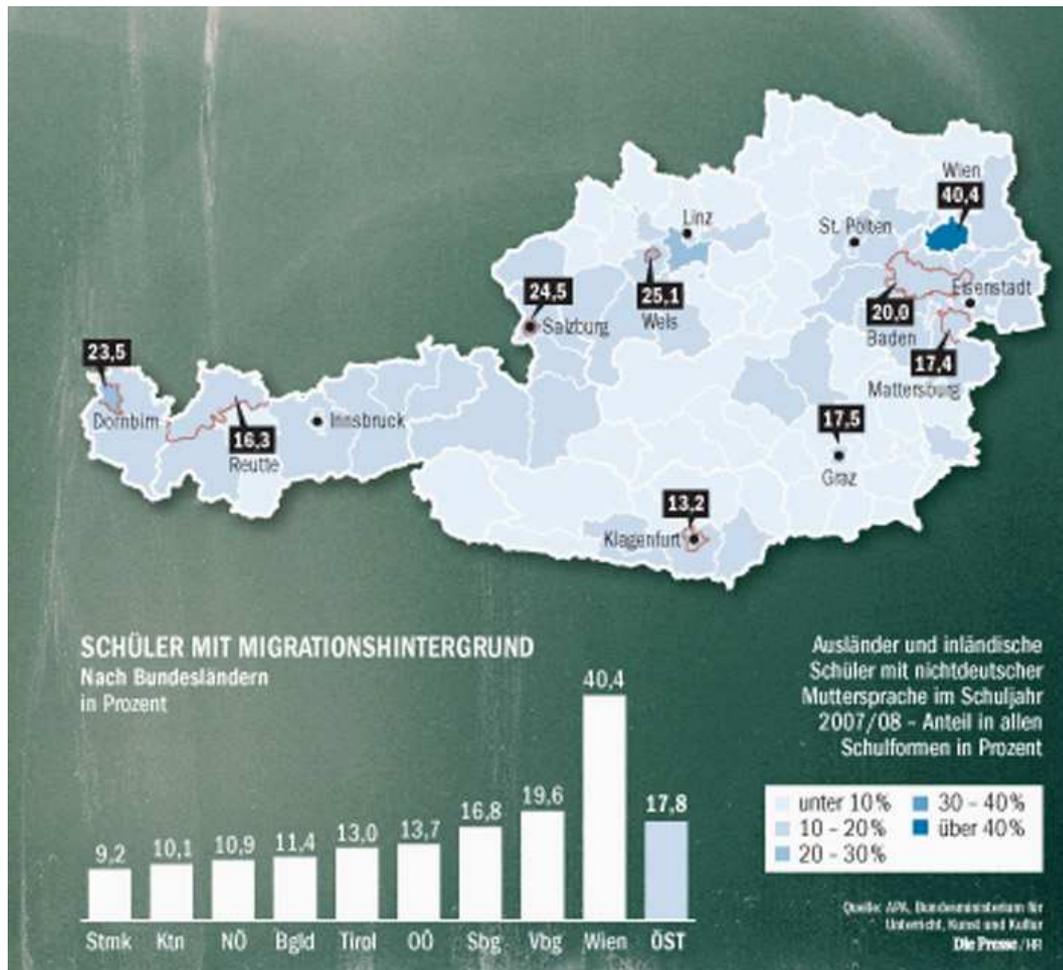


Abbildung 2: SchülerInnen mit Migrationshintergrund, nach Bundesländern ¹¹¹

Am 30.03.2009 hat ein Artikel der „Presse“ heftige Reaktionen ausgelöst. Es handelt sich um den Artikel „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“ von Gerhard Bitzan. Demzufolge haben in Wien bereits 40 % aller Schüler Migrations- Hintergrund. Schüler in Österreich mit Migrationshintergrund sind in dem Artikel so definiert: entweder Ausländer, also mit einer ausländischer Staatsbürgerschaft, oder Inländer mit nichtdeutscher Muttersprache.

Dem Artikel zufolge gibt es Klassen, in einigen Teilen Wiens, in denen nur Kinder mit Migrationshintergrund sitzen, etwa in Ottakring (16. Bezirk) und in der Brigittenau (20. Bezirk). Im fünften Bezirk (Margareten) beträgt der Ausländeranteil an den Volksschulen gar 83,7%, gefolgt von Rudolfsheim-Fünfhaus (78,1%), Ottakring (76,8%) und der Brigittenau (75,3%).

¹¹¹ vgl. Artikel: Presse (2009), „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“

Extrem hoch ist auch der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den Hauptschulen von Hernals (17. Bezirk) – nämlich 93,2 Prozent, gefolgt von Margareten (89,9%) und interessanterweise der Josefstadt (87,7%).

In der Brigittenau haben 67,4% AHS- SchülerInnen Migrationshintergrund und in Wien hat jede zehnte Volksschule einen über 90-prozentigen Anteil an Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.¹¹²

7.2. Muttersprachlicher Unterricht BKS

7.2.1. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in Österreich

Das BMUK führt seit Jahren bundesweite Erhebungen zur Anzahl der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache durch. Die Statistikbögen, die an die Schulen verschickt werden, sind aber mit dem Hinweis versehen, all jene SchülerInnen nicht mitzuzählen, die bereits mehr als sechs Schuljahre in Österreich absolviert haben. Es ist an dieser Stelle zu bemerken, dass sechs absolvierte Schuljahre in Österreich gar keinen Hinweis für die Beherrschung der deutschen Sprache geben können und natürlich, haben die Kinder, auch nach sechs Jahren Schulunterricht in einer österreichischen Schule, also mit Unterrichtssprache Deutsch immer noch eine andere Muttersprache, die entwickelt werden will. Die Gesamtzahl der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist somit ungenau, insbesondere im Bereich der weiterführenden Schulen.

In folgenden Tabellen wurde die Entwicklung der Anzahl der BKS LehrerInnen und BKS SchülerInnen in Österreich vom Schuljahr 2002/2004 bis 2006/2007, aufgeschlüsselt nach Schultypen, erfasst.

Die Daten wurden den Informationsblättern des Referats für Interkulturelles Lernen, verfasst von Mag. Harald Waldrauch, entnommen. Der Anteil der BKS LehrerInnen, die an einer Volksschule unterrichten liegt zwischen 77% und 81%, während die Bandbreite bei AHS LehrerInnen von 0% bis 0,75% reicht.

¹¹² vgl. Artikel: Presse (2009), „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“

Wie aus folgender Tabelle deutlich hervorgeht, ist die Gesamtzahl der BKS LehrerInnen über die Jahre ständig gesunken, innerhalb von nur fünf Jahren um 18,8 %.

Tabelle 4: BKS LehrerInnen in Österreich¹¹³

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
VS	127	122	109	106	109
HS	82	79	67	58	58
SO	20	16	18	14	14
PTS	4	4	3	1	1
AHS	0	1	1	1	1
SK	33	32	29	25	28
Gesamt	165	159	136	136	134

Die Tabelle 5 gibt Auskunft darüber, wie sich die Anzahl der muttersprachlichen LehrerInnen für BKS in Bereich der AHS in Wien vom Schuljahr 2002/03 bis zum Schuljahr 2008/09 entwickelt hat. Im Schuljahr 2002/03 wurde an keiner der 87 AHS in Wien BKS unterrichtet. Im folgenden Schuljahr bis zum Schuljahr 2006/07 war nur eine Lehrerin mit der Aufgabe den interessierten Kindern Unterricht in der Muttersprache/-n Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, während in den letzten zwei Schuljahren drei Lehrerinnen für alle Kinder diesen Unterricht unterrichteten.

Tabelle 5: BKS Lehrerinnen in Wien an AHS¹¹⁴

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
BKS LehrerInnen	0	1	1	1	1	3	3
Gesamt MU Lehrerinnen	5	5	4	5	4	5	5

¹¹³ vgl. bm:bwk, „Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen“, Nr. 5/2003 – Nr. 5/2007

¹¹⁴ vgl. bm:bwk, „Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen“, Nr. 5/2003 – Nr. 5/2007, für 2007-2009 Auskunft von Stadtschulinspektor Blümel, Wien

Eine ähnliche Entwicklung zeigt die Tabelle 6, die die Entwicklung der Schüleranzahl verdeutlicht. BKS wurde in allen Schultypen unterrichtet, aber die meisten SchülerInnen waren Volksschüler. Der Anteil von BKS von ca. 44% ist nur knapp hinter dem Türkischen, in dem die relative Mehrheit der VolksschülerInnen unterrichtet wurde.

Die Gesamtzahl der in BKS unterrichteten SchülerInnen ist um 995, oder 8,16% gegenüber 2002/03 gesunken, wobei dieser Rückgang mit Ausnahme der AHS- und Polytechnischen SchülerInnen alle Schularten betraf.

Tabelle 6: BKS SchülerInnen in Österreich. Die Entwicklung ¹¹⁵

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
VS	8 393	8 324	8 063	7 846	7 845
HS	3 169	3 145	2 708	2 736	2 698
SO	487	450	478	389	479
PTS	91	162	232	102	106
AHS	35	32	45	81	54
andere	20	27	8	11	18
Gesamt	12 195	12 140	11 534	11 165	11 200

7.2.2. Muttersprachlicher Unterricht in Wien

In dieser Diplomarbeit befasse ich mich vor allem mit der Lage in Wien. Von allen statistisch erfassten SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache, die in Österreich eine allgemein bildende Pflichtschule im Schuljahr 1996/97 besuchten, entfielen 39% auf die Wiener Schulen. Drei Viertel der SchülerInnen an Wiener Pflichtschulen hatten eine der Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens oder Türkisch als Muttersprache. Hier eine Statistik: Aus der Tabelle ist leicht

¹¹⁵ vgl. bm:bwk, „Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen“, Nr. 5/2003 – Nr. 5/2007

herauszulesen, dass die meisten SchülerInnen in allen allgemein bildenden Pflichtschulen in Wien, sowie die Hauptunterrichtssprache damals, wie heute die Sprache/n des ehemaligen Jugoslawiens ist/sind.

Tabelle 7: Schülerinnen mit nicht deutscher Muttersprache an Wiener allgemeinen Pflichtschulen, 1996/07, Quelle: Stadtschulrat ¹¹⁶

Schultype	SchülerInnen insgesamt	Mit nicht deutscher Muttersprache		Ehemaligen Jugoslawien	
		absolut	In %	absolut	In %
VS	62 359	18 922	30,3	8 044	42,5
HS	28 538	11 571	40,5	5 620	48,6
PL	2 143	856	39,9	473	55,3
ASO	2 472	1 469	59,4	852	58
SO	2 291	265	11,6	130	49
insgesamt	97 803	33 083	33,8	15 119	45,7

ASO- Allgemeine Sonderschule; SO- Sonderschule

Ich präsentiere hier einige wichtige Statistiken, die die Situation der Unterrichtssprache BKS in Wien beschreiben, vom Schuljahr 2002/03 bis 2006/07, damit man einen Eindruck über die Entwicklung der Zahlen gewinnt.

¹¹⁶ vgl. Cinar 1998, S. 42

Tabelle 8: BKS in Wien: Die Entwicklung von 2002/03 bis 2006/07 ¹¹⁷

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
BKS LehrerInnen	98	92	83	81	80
Gesamt MU LehrerInnen	178	179	167	167	167
Anteil BKS in %	55,06 %	51,4 %	49,7 %	48,5 %	47,9 %
BKS SchülerInnen	7 294	7 190	6 850	6 621	6 728
Gesamt SchülerInnen in MU	13 540	13 925	13 725	12 746	13 639
Anteil BKS in %	53,87 %	51,63 %	49,91 %	51,95 %	49,33 %
BKS Unterrichtsstunden	2 000	1 881	1 689,5	1 643	1 627
Gesamt MU Stunden	3 615	3 579	3 373	3 368	3 377
Anteil BKS in %	55,32 %	52,56 %	50,09 %	48,78 %	48,18 %

Wie aus der Tabelle 8 klar zu erkennen ist, ist sowohl die Anzahl der BKS LehrerInnen, als auch der Schülerinnen, die den Unterricht besuchten und die Anzahl der Unterrichtsstunden deutlich gesunken. Von noch 98 muttersprachlichen LehrerInnen, die in Schuljahr 2002/03 unterrichteten, sind es „nur“ noch 80 Lehrpersonen in Schuljahr 2006/07. Das ist eine Senkung der Zahl um 18,37% innerhalb von vier Jahren. Die Zahl der interessierten SchülerInnen, die den Unterricht besucht haben, ist von 7 294 auf 6 728 gesunken, was eine Senkung von 7,76% ausmacht. Ähnlich ist die Anzahl der Unterrichtsstunden stetig gesunken, insgesamt um 18,65% im Verlauf von vier Jahren.

Prozentuell ausgedrückt bewegte sich die Anzahl der BKS Lehrpersonen, BKS SchülerInnen, sowie der Unterrichtsstunden stetig rund um 50 %, aber aus der Tabelle ist auch ersichtlich, dass die Prozentuellen Anteile stetig kleiner werden.

Diese Statistischen Daten sollten für alle, die sich mit dem MU in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch befassen, ein Alarmsignal sein.

¹¹⁷ vgl. bm:bwk, „Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen“, Nr. 5/2003 – Nr. 5/2007

In der folgenden Tabelle sehen wir den Ist-Stand in Wiener Gymnasien im Schuljahr 2007/08. Es sind insgesamt nur 4 LehrerInnen (eine Lehrerin war zurzeit in Karenz), die an 3 Standorten unterrichten und nur 46 SchülerInnen.

Tabelle 9: LehrerInnen und SchülerInnen an Wiener AHS ¹¹⁸

	BORG (Landstrasse)	AHS Hagenmüllergasse	Gymnasium auf der Schmelz
Lehrerinnen	2	1	1
SchülerInnen	26	30 angemeldeten, 18 ständige Teilnehmer	18
Art des Unterrichts	Wahlpflichtfach (6) Freifach (5) Unverbindliche Übung (15)	Unverbindliche Übung (18)	Unverbindliche Übung (18)

Seit dem Schuljahr 2008/09 bietet das BRG 2, Vereinsgasse, muttersprachlichen Unterricht für Schüler mit bosnischer, kroatischer und serbischer Muttersprache an. Diese Informationen finden sich auf der Homepage der Schule, ich konnte aber nicht in die Erfahrung bringen, ob sich genug SchülerInnen für den Unterricht in diesem Schuljahr angemeldet haben.

Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, sich zwischen einer Unverbindlichen Übung (im Zeugnis steht „Teilgenommen“) und einem Freifach (Noten) zu entscheiden. Auf ein Freifach aufbauend kann Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Wahlpflichtfach gewählt werden, was den SchülerInnen ermöglicht, in ihrer Muttersprache mündlich zu maturieren. ¹¹⁹

Der muttersprachliche Unterricht ist sowohl für Unterstufen- als auch OberstufenschülerInnen gedacht. Der Unterricht erfolgt in zwei Gruppen, da so die Themen besser auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen abgestimmt werden können.

¹¹⁸ vgl. für 2007-2009 Auskunft von Stadtschulinspektor Blümel, Wien, sowie eigene Recherchen

¹¹⁹ detaillierte Hinweise zur Matura in BKS, zu finden im Kapitel: 5.3.3.

Im Unterricht lernen die SchülerInnen nicht nur sich gut zu verständigen, sondern sich auch in schriftlicher Form auszudrücken, unter anderem durch Aufsätze schreiben und Literatur zu lesen. Erst wenn die schriftliche Form der Sprache den SchülerInnen vertraut ist kann man behaupten dass sie die Sprache beherrschen. Heutzutage ist man sich sicher, dass SchülerInnen Fremdsprachen nur dann wirklich gut lernen können, wenn sie auch ihre Muttersprache gut beherrschen. Außerdem bietet dieser Unterricht den SchülerInnen auch die Möglichkeit, etwas über die Geschichte ihrer Heimat zu erfahren.

7.3. Muttersprachliche LehrerInnen für BKS

Im dem Buch „Gleichwertige Sprachen“ herausgegeben von Dilek Cinar aus dem Jahr 1998 wurden die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung über die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen in Österreich veröffentlicht. Ziel der Umfrage war es die berufliche Situation und Zufriedenheit der muttersprachlichen Lehrpersonen in Österreich zu erheben. Im diesem Kapitel führe ich die wichtigsten Ergebnisse an, die für zukünftige BKS LehrerInnen von Bedeutung sein könnten.

Die Mehrheit der BKS LehrerInnen sind Frauen, durchschnittlich 55 Jahre alt, aber die meisten Lehrpersonen sind von 36 bis 55 Jahre alt. Die Extremwerte im Alter liegen bei 27 und 65 Jahre, wobei nur 1% aller MU LehrerInnen älter als 60 Jahre sind.¹²⁰

Weiters ist festzuhalten, dass nur rund 1% in Österreich geboren wurde. Die relative Mehrheit der BKS Lehrerinnen (41%) kam zwischen 1992 bis 1994 nach Österreich, also nach dem Kriegsausbruch im ehemaligen Jugoslawien.¹²¹

Zur Zeit der Befragung, also im Jahr 1997 stammten ca. 56% aller BKS LehrerInnen aus Bosnien-Herzegowina und Kroatien, 12% aus Serbien und Montenegro, andere Angaben waren nicht eruierbar (Aufgrund der Angabe: „ehemaliges Jugoslawien“).¹²²

¹²⁰ vgl. Cinar 1998, S. 91

¹²¹ vgl. Cinar 1998, S. 92

¹²² vgl. Cinar 1998, S. 92

Gefragt wurden auch die langfristigen beruflichen Wünsche der BKS LehrerInnen:

- als MU LehrerIn arbeiten
- in Österreich eine andere Arbeit ausüben
- sich weiterbilden (schulische Karriere oder andere)
- im Herkunftsland als LehrerIn arbeiten
- oder im Herkunftsland eine andere Arbeit annehmen

Es ergab sich: von 100 befragten Lehrpersonen wollten weiterhin 62 als MU LehrerIn arbeiten.¹²³

7.3.1. Deutschkenntnisse der BKS LehrerInnen

Die folgende Tabelle gibt Antwort auf die Frage: Welche Kenntnisse der deutschen Sprache können die MU- LehrerInnen vorweisen? Vertraut man ihren Selbsteinschätzungen, dann haben die LehrerInnen für BKS in Österreich gute Sprachkenntnisse. Damals konnten die BKS LehrerInnen die besten Deutschkenntnisse vorweisen, in beiden Bereichen¹²⁴ und sie gaben sich eine Note gut in Durchschnitt.

Tabelle 10: Deutschkenntnisse

	Mündlich	Schriftlich
Sehr gut (1)	26	27
Gut (2)	48	40
Zufrieden stellend (3)	25	29
Schlecht (4)	1	2
Sehr schlecht (5)	1	1
Summe	100	100
Mittelwert	2,03	2,07

Gute Deutschkenntnisse sind sehr wichtig, da sie nicht nur die Muttersprachen unterrichten, sondern auch zu anderen Aufgaben in der Schule herangezogen werden, etwa im Rahmen des oft praktizierten Teamteachings.

¹²³ vgl. Cinar 1998, S. 99

¹²⁴ vgl. Cinar 1998, S. 103

7.3.2. Ausbildung der BKS LehrerInnen

Eine der wichtigsten Fragen im Zusammenhang mit dem muttersprachlichen Unterricht ist jene der absolvierten Ausbildung. 98% aller MU LehrerInnen haben eine abgeschlossene Ausbildung aus ihrem Herkunftsland vorzuweisen. In Österreich dagegen ist es nur in 13% aller Fälle zu einer bereits absolvierten Ausbildung gekommen. (alle MU LehrerInnen). Für BKS haben nur 83% eine abgeschlossene Ausbildung im Herkunftsland. Fast 50% aller BKS LehrerInnen haben eine pädagogische Akademie außerhalb Österreichs durchlaufen.

Die folgende Tabelle gibt Antwort auf die Frage: Welche Art der Ausbildung haben MU- BKS LehrerInnen?¹²⁵

Tabelle 11: Ausbildung der BKS LehrerInnen¹²⁶

	im Herkunftsland abgeschlossen	In Österreich abgeschlossen	In einem anderen Land abgeschlossen
Schulische Berufsausbildung auf Maturaebene	11	1	12
Gymnasium	12	1	12
Päd. Akademie nach Matura	48	3	50
Universitätsabschluss ohne Lehrbefähigung	6	1	7
Universitätsabschluss mit Lehrbefähigung	45	6	47
Keine Ausbildung	1	89	
Andere Ausbildung	2	1	3

Damals: Wenn man nur darauf schaut, ob MU LehrerInnen irgendeine pädagogische Ausbildung aufzuweisen haben, dann war offenbar, dass die BKS

¹²⁵ vgl. Cinar 1998, S. 109

¹²⁶ vgl. Cinar 1998, S. 109

LehrerInnen mit 91%, bereits mit adäquater Ausbildung nach Österreich gekommen sind.

Es wurde noch eine weitere Frage in Zusammenhang mit der Lehrbefähigung gestellt, ob eine eventuell in Ausland abgeschlossene Lehrerausbildung in Österreich anerkannt wurde, und wenn nein, warum nicht. Wie die Tabelle zeigt, haben nur 15% aller BKS LehrerInnen ihre Lehrbefähigung in Österreich anerkannt bekommen, mit oder ohne Zusatzprüfungen. Das heißt, dass obwohl insgesamt beinahe alle MU LehrerInnen mit einer pädagogischer Ausbildung nach Österreich gekommen sind, können sich nur wenige, ca. ein sechstel von Ihnen darüber freuen, dass der österreichische Staat sie auch dementsprechend behandelt.¹²⁷

Tabelle 12: Anerkennung der Lehrbefähigung in Österreich

	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
Ja, mit (ohne) Zusatzprüfungen	15%
Nein, noch Zusatzprüfungen zu machen	14%
Nein, studiere noch an der PÄDAK	23%
Nein, Probleme bei der Nostrifikation	9%
Nein, noch nicht um Nostrifikation angesucht	31%
Keine/ungültige Angabe	8%
Summe	100

Arbeitserfahrung als MU LehrerIn: Laut Ergebnissen der Umfrage 90% aller BKS LehrerInnen haben in Herkunftsland schon unterrichtet, davon ein viertel der LehrerInnen hatten mehr als 20- jährige Erfahrung. Im Durchschnitt hatten die BKS LehrerInnen 13,6 Jahren Lehrerfahrung.¹²⁸

¹²⁷ vgl. Cinar 1998, S. 113

¹²⁸ vgl. Cinar 1998, S. 115

7.3.3. Die Arbeitssituation der BKS LehrerInnen zur Zeit der Befragung

Tabelle 13: Wöchentliche Lehrverpflichtung und Anzahl der Unterrichtsstunden

	BKS (Österreich)	Wien (alle MU LehrerInnen)
Bis 10 Stunden	3	2
11 bis 20 Stunden	14	6
21 Stunden	63	89
22 bis 25 Stunden	18	3
Über 25 Stunden	2	
Keine Angabe	1	1
Summe	100	100
Durchschnitt	20,4	20,3

Also, es dominiert die Lehrverpflichtung von 21 Wochenstunden für BKS LehrerInnen in ganz Österreich mit 63%, und in Wien werden mit 89% alle MU LehrerInnen mit 21 Wochenstunden angestellt.

Die zweite wichtige Frage in diesem Kontext ist jene nach der Anzahl der Schulen, an denen sie unterrichten.¹²⁹

Tabelle 14: Anzahl der Schulen

	BKS (Österreich)	Wien (alle MU LehrerInnen)
1 Schule	40	49
2 bis 3 Schulen	30	39
4 bis 5 Schulen	8	9

¹²⁹ vgl. Cinar 1998, S. 121

6 bis 10 Schulen	16	2
Mehr als 10 Schulen	5	
Keine Angabe	2	
Summe	100	100
Durchschnitt	3,4	1,2

Also, die BKS LehrerInnen unterrichten im Durchschnitt an 3,4 Schulen, aber die relative Mehrheit, mit 40% der LehrerInnen unterrichtet an nur einer Schule.¹³⁰

Art der Schulen: in Wien wird am häufigsten in einer Volksschule unterrichtet.

7.3.4. Unterrichtsform: Kurs oder Team?

Wird der muttersprachliche Unterricht in sprachlich homogenen Klassen (Kurs) oder innerhalb der regulären, gemischsprachig zusammengesetzten Klassen abgehalten?

Tabelle 15: Kurs oder Team

	BKS
Nur im Team	19
Vorwiegend im Team	26
Gleichviel im Team und Kurs	22
Vorwiegend im Kurs	16
Nur im Kurs	16
Keine/ungültige Angabe	2
Summe	100

Den Personen, die nicht nur im Team unterrichten, wurde auch die Frage gestellt zu welcher Zeit sie vorwiegend im Kurs unterrichten. BKS LehrerInnen unterrichten im Kurs zu mehr als 50% vormittags. Dadurch sind sie in den regulären Schulbetrieb stärker integriert, als die anderen

¹³⁰ vgl. Cinar 1998, S. 123

Unterrichtssprachengruppen, die mehrheitlich ihre Kurse am Nachmittag abhalten. Die genaueren Informationen kann man aus der Tabelle herauslesen.¹³¹

Tabelle 16: Tageszeit des Unterrichts

	BKS	Wien
vormittags	51	55
gleichviel vor- und nachmittags	5	4
nachmittags	34	27
keine Angabe	10	15
Summe	100	100

55% aller Muttersprachlichen Lehrerinnen in Wien konnten damals ihre Kurse am Vormittag abhalten. Die Befragung bietet auch die Antwort auf die Frage ob Team- oder mehr Kursunterricht von den LehrerInnen gewünscht wird. Am zufriedensten mit dem Status quo, mit 89% waren die LehrerInnen die damals in ausgewogenem Maße im Team und im Kurs unterrichteten. Die BKS-Lehrpersonen haben damals mehrheitlich im Team unterrichtet und haben sich auch weiterhin diese Unterrichtsform gewünscht.

Es sollte auch beachtet werden wie die LehrerInnen auf die Frage nach der Organisation des muttersprachlichen Unterrichts geantwortet haben. Die Muttersprachlichen LehrerInnen treten eher für verpflichtende Unterrichtsformen ein. Die Tabelle zeigt die Antworten der BKS LehrerInnen.¹³²

Tabelle 17: Wie soll der MU organisiert werden

	BKS
Als Pflichtgegenstand	47%
Als Freigegegenstand	25%
Als alternativer Gegenstand	12%

¹³¹ vgl. Cinar 1998, S. 131

¹³² vgl. Waldrauch 1998, S. 188

Als unverbindliche Übung	11%
Keine Angabe	4%
Summe	100

7.3.5. Probleme der BKS LehrerInnen

Interessant wäre, meiner Meinung nach, noch ein Ergebnis der Studie zu präsentieren, das sich mit den wichtigsten Problemen der muttersprachlichen Lehrpersonen befasst. Die Antworten waren zwar schon vorgegeben, aber sie umfassen auch wirklich die wichtigsten Probleme.¹³³

Tabelle 18: Probleme der LehrerInnen mit ihrem Unterricht

	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
Unsicherer Arbeitsplatz	87
Mangelnde Unterstützung der Eltern	42
Nostrifikationsprobleme	42
Mangelnde Anerkennung der Arbeit	36
Keine geeigneten Unterrichtsmaterialien	34
Schlechte Bezahlung	20
Geringe Motivation der SchülerInnen	19
Zuwenig Fortbildungsmöglichkeiten	12
Zeitverlust durch zu viele Schulen	9
Durchschnitt. Zahl der Problemnennungen	2,99

Weiters, gaben 69 Lehrpersonen an von BMUK zur Verfügung gestellte Materialien in Unterricht zu verwenden, 46 selbst entwickelte Materialien, 35 in Fortbildungsseminaren entwickelte Materialien und 31 privat gekaufte

¹³³ vgl. Waldrauch 1998, S. 147

Materialien. Die in Fortbildungsseminaren entwickelten Materialien kommen vor allem BKS Lehrpersonen in Wien zu Gute.¹³⁴

7.3.6. Zielsetzungen des muttersprachlichen Unterricht

Die muttersprachlichen LehrerInnen gaben auch Antwort auf die Frage: Was sind ihrer Ansicht nach die wichtigsten Zielsetzungen des muttersprachlichen Unterrichts? Wobei sie maximal vier von neun vorgegebenen Antworten auswählen sollten. Diese Ergebnisse hat der Autor der Studie, Herr Harald Waldrauch in vier Gruppen zusammengefasst:

1. Ziele, die direkt Sprache und Sprachvermittlung ansprechen: die meisten Nennungen unter der Antworten, nämlich 78% bekam die Antwort: Verbesserung der muttersprachlichen Kompetenz, damit Kinder die deutsche und anderen Fremdsprachen besser lernen.
2. Ziele, die die gesellschaftliche Integration der unterrichtenden Kinder betonen: hier sind zwei Antworten, die sich eigentlich widersprechen, von fast gleich vielen Lehrpersonen als wichtig gewählt: Hilfestellung bei der Integration in Österreich mit 43% und Vorbereitung für Reintegration nach eventueller Rückkehr ins Herkunftsland mit 40%.
3. Ziele, die nationale, ethnische oder kulturelle Unterschiede ansprechen: hier erwähne ich die zwei häufigsten Nennungen: die Festigung einer multikultureller Identität mit 42% und Förderung von Toleranz für ethnische Unterschiede mit 29% Nennungen.
4. auf das Herkunftsland bzw. den Herkunfts-kontext gerichtete Ziele

Die folgende Tabelle zeigt speziell die Antworten der MU LehrerInnen für BKS:

¹³⁴ vgl. Waldrauch 1998, S. 153

Tabelle 19: Ziele des muttersprachlichen Unterrichts für die BKS LehrerInnen¹³⁵

	BKS
Verbesserung muttersprachlicher Kompetenz	72
Förderung der Zweisprachigkeit	53
Vermittlung von Wissen über Herkunftsländer	46
Vorbereitung für Reintegration nach event. Rückkehr ins Herkunftsland	41
Hilfestellung bei Integration in Österreich	39
Festigung multikultureller Identität	36
Förderung von ethnischer Toleranz	35
Alphabetisierung in der Muttersprache	34
Festigung der nationalen Identität.	10
Durchschnittliche Zahl der Angaben	3,67

¹³⁵ vgl. Waldrauch 1998, S. 183 - 184

8. Soll weiterhin Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch gemeinsam unterrichtet werden?

8.1. Die sprachhistorische Entwicklung

Im 19. Jahrhundert ist die Idee einer national-romantischen Vorstellung der Einheit von einem Volk entstanden. Das führte auch im südslawischen Raum zur Projektion von einem südslawischen Volk mit drei Stämmen: Serben, Kroaten und Slowenen. Die drei Stämme sollten in einem Staat mit einer gemeinsamen Sprache vereinigt werden. Die Vertreter der Ilyrisch nationalen Bewegung in Kroatien, wie Gaj, Kukuljević, Drašković, Derkos und andere strebten eine kulturelle Einheit der Südslawen an. Eine gemeinsame Schriftsprache sollte den südslawischen, zerklüfteten Raum näherbringen und kräftigen. Gaj führte eine neue Graphie ein, die analog zur kyrilischen Schrift das Prinzip verfolgte, dass jedem Laut (Phonem) ein eigenes Graphem entspricht. Im Jahr 1830 gibt Gaj in Budim ein Buch heraus "Kratka osnova horvatsko-slavenskog pravopisanja polog mudroljubneh, narodneh i prigospodarneh temeljov i zrokov". In diesem Buch, nach tschechischem Vorbild schlägt er *č, ž, š, l', ň, d', ģ* vor, d.h. für jedes Phonem ein Graphem. Akzeptiert wurden *č, ž, š*, für andere Zeichen wurden, zweifache Grapheme *lj, nj, dj* oder *gj, dž*, aus dem polnischen wurde das *ć* übernommen, und später hat Daničić *đ* vorgeschlagen statt *dj*.

In Serbien schlug Vuk Karadžić die „Sprache des Volkes“ als Schriftsprache vor. Er suchte auch nach einer gemeinsamen Normierungsgrundlage für die Volkssprache der Serben und Kroaten und entschied sich für das Dialektgebiet der Herzegowina. Im Jahr 1850 wurden im Rahmen des „Wiener Abkommens“ die Grundlagen für eine gemeinsame Hochsprache der Serben und Kroaten festgelegt. Folgende Kroatische Schriftsteller und Filologen Ivan Mažuranić, Dimitrija Demetar, Vinko Pacel, Stjepan Pejaković, Ivan Kukuljević Sakcinski, sowie zwei serbische Vuk Karadžić und Đuro Daničić, durch die Organisation eines bekannten Slawisten Franca Miklošiča wurde folgendes festgehalten:

„Jednoglasnice smo priznali da je najpravije i najbolje primiti južno narječje da bude književno; i to a) zato što najviše naroda tako govori, b) što je ono najbliže staromu slovenskomu jeziku a po tome i svjema ostalijem

jezicima slovenskijem, c) što su gotovo sve narodne pjesme u njemu spjevane, d) što je sva stara dubrovačka književnost u njemu spisana, e) što najviše književnika i istočnoga i zapadnoga vjerozakona već tako piše (samo što svi ne paze na sva pravila)“ (nav.d.).

Da die führenden südslawischen Sprachwissenschaftler des 19. Jahrhunderts diese Intention der gemeinsamer Sprache mittrugen, hat sich die Bezeichnung „Serbokroatisch“ auch in der Sprachwissenschaft weltweit durchgesetzt und bis heute gehalten.

Das Wiener Abkommen hatte aber viele Gegner in Kroatien, wie in Serbien. Zur Herausbildung der gemeinsamen serbokroatischen Sprache ist es nie gekommen, da weder Serben noch Kroaten bereit waren ihre unterschiedliche Traditionen aufzugeben. Aber es ist auch eine Tatsache, dass sich die Sprachen näher gekommen sind durch diese Idee und die Zusammenarbeit. Trotzdem sind auch die Unterschiede geblieben, die jede Sprache unverwechselbar als serbisch oder kroatisch ausweisen. Heutzutage werden diese Unterschiede stärker als je zuvor betont. Vom 16.04. bis 18.04 2009 fand im Institut für Slawistik der Karl Franzens- Universität Graz ein internationales Symposium mit dem Titel *„Die grammatikalischen Unterschiede zwischen dem Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen“* statt.

Bei dieser Veranstaltung handelte es sich um das 3. Symposium im Rahmen des FWF- Forschungsprojektes *„Die Unterschiede zwischen dem Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen“* (2006–2009), das vom Wissenschaftsfonds (FWF, Projekt Nummer: P19158-G03) finanziert wurde.

Das „Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen“, das nach dem erstem Weltkrieg geschaffen wurde und im Jahr 1929 in das „Königreich Jugoslawien“ umbenannt wurde, hielt an der romantischen südslawischen Sichtweise fest. Serbisch wurde in Schule und Verwaltung als verbindliche Form eingeführt. Diese zentralistische großserbische Politik war der Grund des Widerstands der anderen Völker Jugoslawiens gegen die jugoslawische Idee. Im Jahr 1939 wurde die so genannte Banovina Hrvatska formiert. Kroaten und Slowenen bekamen mehr Autonomie, vor allem das Recht, die eigene Muttersprache in der Schule und Verwaltung zu benutzen, es war aber schon zu spät. Der antiserbische kroatische Nationalismus wurde gestärkt, mit **schwerwiegenden Folgen in** Nesavisna Država Hrvatska (1941-1945), einem Vasallenstaat des faschistischen

Deutschen Reiches. Auch die kroatische Kirche hat dazu beigetragen, den Konflikt zwischen Serben und Kroaten zu verstärken, die zu Verfolgungen und Ermordungen führten.

Nach dem zweiten Weltkrieg wollte die Kommunistische Partei, die die Macht hatte, wieder die jugoslawische Idee aufgegriffen, um eine jugoslawische Nation zu schaffen, in der die nationalen Unterschiede keine Bedeutung haben sollten. Es wurde eine föderative Verfassung geschaffen, durch die die sprachliche und kulturelle Vielfalt und nationale Eigenständigkeit der Volksgruppen garantiert wurde. Es gab vier gleichberechtigte Amtssprachen: Kroatisch, Serbisch, slowenisch und makedonisch. Weiterhin gab es Bestrebungen die kroatische und serbische Sprache anzunäher, eine einheitliche Sprache für Kroaten und Serben zu schaffen. Aus diesem Grund wurde im Jahr 1954 das so genannte „Abkommen von Novi Sad“ (Novosadski sporazum) erklärt, in dem festgehalten wurde, dass die Sprache der Serben, Kroaten und Montenegriner als eine Sprache anzusehen sei, die in ihrer westlichen Variante als Kroatoserbisch und in ihrer östlichen Variante als Serbokroatisch zu bezeichnen sei, mit zwei gleichwertigen Aussprachen: ekawisch und ijekawisch, sowie mit zwei Schriften: Cirilica und Latinica. Es wurde auch abgesprochen, dass es nötig wäre eine gemeinsame Rechtsschreibung und ein terminologisches Wörterbuch auszuarbeiten. Und so wurde im Jahr 1960 die gemeinsame Rechtsschreibung der Matica Hrvatska „*Pravopis hrvatskosrpskoga književnog jezika*“ (ijekawisch und lateinische Schrift) und der Matica Srpska „*Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*“ (ekawisch und kyrilische Schrift) herausgegeben. Ljudevit Jonke, sowie viele seiner KollegInnen waren der Ansicht, dass die Rechtschreibung den Kroaten aufgezwungen wurde.

Für die Sprachbenutzer blieb fast alles beim Alten, aber nach der Meinung vieler Linguisten aus Kroatien und Slowenien, sowie nach der Meinung von Baur¹³⁶ diente das Abkommen von Novi Sad als Vorwand die serbische Norm als „Offizielle Amtssprache“ einzuführen und somit die kroatische zu verdrängen (speziell in den Medien). Deswegen verabschiedeten führenden kroatischen Intellektuelle im Jahr 1967 eine Deklaration über die Bezeichnung und die Stellung der kroatische Schriftsprache: "Deklaraciju o nazivu i položaju hrvatskog

¹³⁶ vgl. Baur 1992, S. 147

književnog jezika", die zu starken politischen Protesten führte. Die Matica Hrvatska ist von dem Abkommen von Novi Sad zurückgetreten und kündigte die Mitarbeit an einem gemeinsamen serbokroatischen Wörterbuch mit der Matica Srpska auf. Die Matica Hrvatska organisierte weiter eine neue Rechtsschreibung, die verboten wurde und deswegen 1971 in London erschien. Die neue Rechtsschreibung heißt deswegen „Londonac“. In der neuen 1974 erlassenen Verfassung der SR¹³⁷ Kroatien wurde der Gebrauch des Kroatischen, „hrvatski ili srpski“ festgeschrieben. In den achtziger Jahren gab es Versuche die Benennung der Kroatische Sprache aus der Verfassung zu streichen, aber ohne Erfolg, das heißt, dass in der Republik Kroatien das Kroatische den Status einer offiziellen Sprache seit dem Jahr 1974 hat.¹³⁸

Nach dem Zerfall Jugoslawiens wurde die Sprachenpolitik auch in anderen Einzelstaaten neu definiert und man ging letztendlich zu einer nationalstaatlichen Sprachenpolitik über. Heute sprechen die einzelnen Verfassungen vom Serbischen, Kroatischen und Bosnischen.

In Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht an österreichischen Schulen kann man sagen, dass viele SchülerInnen bzw. deren Eltern als Muttersprache Bosnisch, Bosniakisch, Kroatisch und Serbisch angeben. Fast ein Drittel der Eltern gibt aber nach wie vor Serbokroatisch an.

8.2. Wo wird Bosnisch/Kroatisch/Serbisch gesprochen?

Die Zahl der SprecherInnen dieser Sprache(n) wird auf 22 Millionen geschätzt. Dabei ist zu betonen, dass die Staatsgrenzen keine Sprachgrenzen bilden. Bosnisch zählt ca. 4 Millionen SprecherInnen, Kroatisch ca. 6,2 Millionen SprecherInnen, davon 4,8 SprecherInnen in Kroatien, Serbisch ca. 11,2 Millionen SprecherInnen, davon ca. 7 Millionen in Serbien, darüber hinaus in Montenegro, Bosnien und Herzegowina (Republika Srpska) und Makedonien.

¹³⁷ SR: Sozialistische Republik

¹³⁸ vgl. Baur 1992, S. 148

8.3. Allgemeine Kurzinformation zur Sprache

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) gehört zur westlichen Gruppe der südslawischen Sprachen. Wie alle anderen slawischen Sprachen gehört sie auch zur indogermanischen Sprachfamilie.

Das Bosnische und das Kroatische verwenden vorwiegend die lateinische und das Serbische die kyrillische Schrift. Die kyrillische Schrift wird aber teilweise auch in Bosnien und Herzegowina und die lateinische Schrift in Serbien verwendet.

Das Lautsystem besteht aus fünf reinen Vokalen a, e, i, o, u und einem r, das sowohl vokalisches als auch nicht vokalisches verwendet werden kann, und 25 Konsonanten. Alle Vokale (auch r) kommen sowohl lang als auch kurz vor. In beiden Fällen sind sie offen auszusprechen. BKS kennt keine Umlaute und keine Diphthonge.

Im Gegensatz zum Deutschen besitzt das BKS den so genannten musikalischen Akzent, d.h. die Hervorhebung betonter Silben erfolgt in erster Linie nicht durch die Druckstärke, sondern durch die melodische Bewegung, die fallend oder steigend sein kann. Zusammen mit der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Silben ergeben sich vier Akzente.

Mit großem Anfangsbuchstaben werden, abgesehen vom ersten Wort des Satzes, auch Personennamen, geographische Namen usw. geschrieben.

8.4. Sprachliche Unterschiede

Die Unterschiede zwischen kroatischen und serbischen existieren auf allen sprachlichen Ebenen. Hier einige Erklärungen.

8.4.1. Unterschiede in der Schrift

Das wurde schon erwähnt: Das Bosnische und das Kroatische verwenden vorwiegend die lateinische und das Serbische die kyrillische Schrift. Die kyrillische Schrift wird aber teilweise auch in Bosnien und Herzegowina und die lateinische Schrift in Serbien verwendet. Es gibt aber heute noch in Serbien viele Druckzeugnisse in lateinischer Schrift und man kann davon ausgehen, dass alle Serben beider Schriften mächtig sind, während in Kroatien die kyrillische Schrift sehr wenig verbreitet ist.

8.4.2. Unterschiede in Phonetik und Orthographie

Das urslawische Jat hat sich unterschiedlich entwickelt und heute kann man sagen, dass dem serbischen –e in vielen Wörtern im Kroatischen die Aussparche –ije oder –je entspricht.

Beispiele: mleko-mlijeko

reka- rijeka

Außerdem wurde das Jat vor –j und –o im Kroatischen zu –i und im Serbischen zu –e.

Beispiele: smijati se- smejati se

cio- ceo

Man findet aber auch im gemeinsamen Wortschatz ca. 85 lautliche Varianten, die die Wörter als kroatische oder serbische ausweisen, wie:

Beispiele: uho- uvo

Suvreemn- savremen

Sretan- srećan

Die Orthographie des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen ist im Wesentlichen phonetisch (es wird so geschrieben, wie es gesprochen wird). Im lateinischen Alphabet werden Eigennamen etymologisch geschrieben, im kyrillischen Alphabet werden sie transliteriert, z.B. Günter Grass / Гинтер Грас (Ginter Gras).

8.4.3. Unterschiede in der Lexik

Diese Unterschiede sind am zahlreichsten. Auf einer Seite sind da viele Wörter, die aus dem Einfluss fremder Kulturen entstanden sind, und auf andere Seite gibt es auch Unterschiede, die auf die eigenen sprachlichen Traditionen zurückzuführen sind.

Beispiele: Kruh- hleb

Grah-pasulj

Lipanj-jun

Ručnik- peškir

Trotz der Unterschiede gibt es bis jetzt keine Verständigungsschwierigkeiten zwischen Serben und Kroaten und Bosniern, weil diese Wörter zumindest bis jetzt zum passiven Wissen gehören. Erst wenn der Kulturaustausch komplett abrechen würde, was nicht wirklich wahrscheinlich erscheint, könnte es in ferner Zukunft zu Verständigungsproblemen kommen.

8.4.4. Unterschiede in der Morphologie

Nach Matasić (1980)¹³⁹ existieren etwa 2000 unterschiedliche Regeln in Wortbildung und Flexionsmorphologie.

Beispiele: kolegica-koleginica

Simpozij- simpozium

Liejecnik- lekar

Informirati- informisati

Sudac- sudija

8.4.5. Unterschiede in der Syntax

Diese Unterschiede sind am geringsten, aber es ist auch deutlich erkennbar, ob ein Text kroatischer, oder serbische ist. Im Kroatischen werden Infinitivkonstruktionen bevorzugt und im Serbischen vor allem konjunktionale Objektsätze.

Beispiele: Hocu ti nesto reci.- Hocu nesto da ti kazem.

Ne mogu se sjetiti. Ne mogu da se setim.

Im Serbischem wir die Objektsatzkonstruktion auch in Form des Futurs I benutzt, während im Kroatischen, wie im Deutschen ein Infinitiv benutzt wird.

¹³⁹ vgl. Matasić 1980

Futur I : Kroatisch / Bosnisch

Hilfszeitwort		Nennform	Beispielsätze	Deutsch
ću	ćemo	spavati	Ja ću spavati.	Ich werde schlafen.
ćeš	ćete	piti	Ti ćeš piti.	Du wirst trinken.
će	će	učiti	Ona će učiti.	Sie wird lernen.

Futur I: Serbisch / Bosnisch

Hilfszeitwort		Bindewort	Präsens	Beispielsatz	Deutsch
ću	ćemo	da	spavam	Ja ću da spavam.	Ich werde schlafen.
ćeš	ćete		pijem	Ti ćeš da piješ.	Du wirst trinken.
će	će		učim	On će da uči.	Sie wird lernen.

8.5. Zusammenfassung

Ohne Zweifel gibt es typische Merkmale des Serbischen, Kroatischen und Bosnischen, trotzdem liegt den Sprachen dasselbe Sprachsystem zugrunde. Nach der Meinung des Sprachwissenschaftlers Ranko Bulgarski sind Bosnisch, Kroatisch und Serbisch:

„sowohl in ihrer phonologischen und grammatikalischen Struktur (Zahl und Distribution der Phoneme, Deklination und Konjugation, Zahlwörter,

Syntax und vieles mehr) als auch im allgemeinen Wortschatz praktisch identisch“.¹⁴⁰

Die größeren Unterschiede sind nur in speziellen Teilbereichen der Lexik und Phraseologie zu finden. Das heißt es ist festzuhalten, dass sich viele Sprachwissenschaftler verschiedener Nationalitäten einig sind, dass es bei der früher bezeichneten Serbokroatischen und heute BKS primär um eine Sprache handelt. Es gibt wahrscheinlich weltweit nirgends, zwei oder sogar drei Idiome mit einem ähnlich hohen Identitätsgrad. Es ist ohne weiteres möglich, dass sich die Sprecher des Serbischen, oder des Kroatischen mit dem Sprechern des Bosnischen und umgekehrt verständigen können. Das gilt aber nicht für die schriftsprachliche Kommunikation. Die kyrillische Schrift stellt eine Barriere für die Kroaten dar.

In diesem Kapitel sollte aber nicht die komplexe Frage beantwortet werden, ob es sich hier um mehrere Sprachen oder mehrere Sprachvarietäten handelt, sondern ob es ein gemeinsamen Sprachunterricht von Serben, Kroaten und Bosnier im Rahmen des muttersprachlichen Unterricht im Ausland, oder konkret in Österreich weiterhin sinnvoll ist und überhaupt möglich ist. Die Nähe der Sprache/-n macht es zwar aus linguistischer Sicht den Unterricht möglich, wie Baur¹⁴¹ betont, aber die inneren Konflikte, speziell zwischen Serben und Kroaten, um kulturelle und sprachliche Autonomie wirken sich so stark auf die Menschen aus, dass oft ein gemeinsamer Unterricht nicht möglich ist. Vor allem sind es meist kroatische Eltern, die ihre Kindern zu diesem Unterricht nicht schicken wollen und die nach Alternativen suchen.

Im Rahmen eines Seminars in WS 2007/08 haben wir alle drei Botschaften bezüglich der Informationen und Zufriedenheit mit der Organisation des muttersprachlichen Unterrichts in Wien, und in Österreich kontaktiert und die dafür zuständigen Personen diesbezüglich interviewt. Interessant war folgendes zu erfahren: In der kroatischen Botschaft haben wir erfahren, dass dem österreichischen Innenministerium ein Memorandum des kroatischen Ministers für Bildung Wissenschaft und Sport übergeben wurde, in dem die Kroaten einen eigenen Ausbildungsweg für Kroatisch wünschen. Die kroatische Botschaft hofft,

¹⁴⁰ zit. Bulgarski 1997, „Serbokroatisch-eine plurizentrische Sprache“, S. 28

¹⁴¹ vgl. Baur 1992, S. 157

dass bei Einrichtung eines kroatischen Muttersprachlichen Unterrichts mehr kroatische Eltern ihre Kinder anmelden würden als bis jetzt. Ein erster Schritt in der Richtung getrennter Unterricht im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts wurde also schon gemacht.

Wie aus dem Kapitel 9 über die anderen Möglichkeiten die kroatische Sprache zu lernen ersichtlich ist, unterstützten die Österreichischen Institutionen den Wunsch der Kroaten in Wien, in dem sie die Räumlichkeiten für den Unterricht zur Verfügung stellen. All das spricht dafür, dass sich einiges ändern müsste in der Organisation des muttersprachlichen Unterrichts, wenn das Ziel zu verfolgen wäre, die Zweisprachigkeit der Migrantenkindern in österreichischen Schulen zu fördern. Die derzeitige Situation ist nicht optimal, speziell meine ich hier die weiterführenden Schulen. Nach der Meinung eines führenden kroatischen Sprachwissenschaftlers, Ivo Pranjakovic, ist die kroatische Standardsprache „zweifellos ein eigenständiges Standardidiom“ und aus diesem Grund ist es notwendig allen SchülerInnen, auch im Ausland, einen entsprechenden muttersprachlichen Unterricht zu ermöglichen. Seiner Meinung nach ist der derzeitige Zustand, was den muttersprachlichen Unterricht betrifft, weit von Ideal entfernt, und deshalb ist es notwendig eine Klarstellung, damit sich die Situation mit der Zeit verbessern kann.¹⁴²

Eine Empfehlung wäre sicherlich, dass dort, wo die Eltern wünschen und es genug interessierte SchülerInnen gibt, muttersprachlicher Unterricht in serbischer, kroatischer und/oder getrennt angeboten wird. Dort, wo die Sprache/-n im gemeinsamen Unterricht angeboten wird/werden, sollte sich der Sprache des Lehrers nach der Mehrheit der SchülerInnen richten. Dabei sollte natürlich die Lehrperson in Stande sein, die Normen der angebotenen Sprache zu beachten und so zu unterrichten. Viele muttersprachliche LehrerInnen sind unsicher, ob sie kompetent genug sind, eine andere Sprachnorm zu unterrichten, die nicht ihre eigene ist und vor allem ist diese Unsicherheit vorhanden, wenn es um die bosnische Sprache und ihre Norm handelt. Die muttersprachliche LehrerInnen sollen dazu ausgebildet werden, die unterschiedliche sprachliche Normen durch individuelle Förderung einzelner Lernender innerhalb der bestehenden

¹⁴² vgl. Pranjaković 1997, S. 24

Lerngruppe nahe zu bringen. Wie aus einem Interview mit der Lektorin am Institut für Slawistik in Wien Mag. Ilić Marković auf dem Homepage des Kulturvereins „Harmonie“ zu entnehmen ist, ist für einen guten muttersprachlichen Unterricht entscheidend wichtig eine gute Unterrichtsmaterialienauswahl zu treffen, die alle drei Standards schon in der ersten Sprachsensibilisierungsphase miteinzubeziehen und der/die Unterrichtende muss dabei alle drei Standards beherrschen und sich auch ständig über die Erneuerungen in diesem Bereich erkundigen.¹⁴³

Das Ziel, einen gemeinsamen Unterricht für Serbisch, Kroatisch und Bosnisch (vielleicht bald auch Montenegrinisch) war auch sehr praktisch, wegen der Gruppenbildung zum Beispiel. Auch im Hinblick auf die Verwirklichung des Ziels Interkulturelle Erziehung wäre es vorteilhaft gemeinsamen Unterricht anzubieten. Dr. Bulgarski nannte in seiner Rede bei einem Symposium im Jahr 1996 einen Beispiel, wie er sich verhalten würde, wenn er in Österreich wie ein muttersprachlicher Lehrer agieren würde: Er würde vor allem den SchülerInnen das Gefühl vermitteln, dass die linguistische Unterschiede nicht so wichtig sind, wie der Wunsch nach der Kommunikation und gegenseitiger Verständigung. Und er ist überzeugt, dass die Kinder das so verstehen und akzeptieren können. Zur nationalen und kulturellen Identität, die durch den Unterricht in der Muttersprache erhalten werden sollte, sagte er folgendes:

„Bei der rein sprachlichen Komponente, die oft, die oft als Grundlage der Identität betrachtet wird, geht es nicht so sehr um die „Konkurrenz“ zwischen den ersten, zweiten und dritten Standard als viel mehr um die Distanz zwischen dem häuslichen Dialekt des Kindes und einem der drei Standards, was aus pädagogischer Sicht weitaus relevanter ist. Analog dazu ist dann eine mögliche Beeinträchtigung der nationalen Identität nicht in erster Linie zwischen der serbischen, kroatischen und bosnischen Identität zu sehen, sondern zwischen der österreichischen und einer der drei oben genannten.“¹⁴⁴

¹⁴³ siehe Internet: www.harmonie.ws

¹⁴⁴ zit. Bulgarski 1997, „Serbokroatisch-eine plurizentrische Sprache“, S. 32

9. Alternativen zum als Bosnisch/Kroatisch/Serbisch organisiertem muttersprachlichen Unterricht und ein Schulversuch

In diesem Kapitel möchte ich das tatsächliche Angebot in Wien ergänzen und aufzeigen, was es noch als Alternative zum muttersprachlichen Unterricht in Wien gibt. Beide Projekte sind auf der Initiative der Kroatischen Behörden und engagierten kroatischen Eltern entstanden, da vor allem diese Population große Beschwerden an dem muttersprachlichen Unterricht, der als Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, also gemeinsamen Unterricht aller drei Sprachen organisiert ist.

9.1. Schulversuch: „Hrvatski integrativni projekt (HIP)“

9.1.1. Die Entstehung der Idee

Im Rahmen des Europäischen Bildungsprogrammes Sokrates/Comenius Aktion 2 (Erziehung von Migrantenkindern), war die Volksschule Sir Karl Popper Schule, Benedikt Schellinger Gasse in 1150 Wien, die erste Volksschule in Österreich, die in einem Projekt dieser Aktion mitarbeiten konnte. Das Projektziel war Verständnis und Achtung für kulturelle, sprachliche und ethnische Vielfalt zu fördern, Rassismus und Vorurteile abzubauen und die sprachlichen Fertigkeiten zu fördern sowie die kulturelle und ethnische Identität zu festigen.

Die Schulleitung war der Meinung, dass es wichtig wäre auch kleine Sprachen, Sprachen der Nachbarländer oder Sprachen der Minderheiten zu berücksichtigen und zu fördern und somit auch die Wertschätzung für diese Menschen zu heben.

Nach mehrjährigen Comenius Projekten und anderen Sokrates Aktivitäten, sowie vier Jahren verstärktem Englischunterricht mit „native speaker“ Lehrern an der Schule, war die Affinität zu Sprachenvielfalt in diesem Team langsam aber stetig gewachsen. Auch mehrsprachig zusammengesetzte Klassen in der Schule gaben Anlass zur Beschäftigung mit den Begriffen „Sprache – Muttersprache?“.¹⁴⁵

¹⁴⁵ vgl. Fritsch 2008, S. 76

Gleichzeitig war ein engagierter Elternteil, als Vertreter mehrerer kroatischer Eltern, auf der Suche nach einer Schule, die eine genehmigte Initiative zur Bildung einer bilingualen Klasse (Deutsch-Kroatisch) durchführt. Mit Hilfe des Schulinspektors im Stadtschulrat, Mag. Manfred Pinterits, wurde die Idee des Kroatischen integrativen Projekts HIP geboren.

9.1.2. Zielsetzung

Dieses Projekt verfolgt das Ziel, auch die kroatische Sprache, neben der deutschen Sprache, als Arbeitssprache im Unterricht festzumachen. Die SchülerInnen sollen nach dem österreichischen Lehrplan unterrichtet werden, aber sie sollen auch Fertigkeiten in der kroatischen Sprache erwerben, die im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts kaum vermittelt werden können.

Als sprachliches Ziel dieser bilingualen Initiative wird also funktionaler Bilingualismus angeführt, der durch die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtssprache neben der Zweitsprache deutsch, erreicht werden kann. Die Kinder werden, in dieser Klasse auch in der kroatischen Sprache, ab der ersten Klasse, alphabetisiert.¹⁴⁶

9.1.3. Organisation

Kroatisch als Arbeitssprache wird im Ausmaß von insgesamt 7 Wochenstunden ab der 1. Schulstufe in den Gesamtunterricht integriert. Zusammenarbeit der Lehrerinnen ist unbedingt notwendig. Hier geht es nicht nur um die gemeinsame Planung der diversen Unterrichtsthemen, sondern auch um die tatsächliche gemeinsame Durchführung des Unterrichts im Teamteaching, sowie die darauf folgende Reflexion.

Von Vorteil ist weiters, dass die KlassenlehrerIn auch die kroatische Sprache beherrscht. Englisch, als Fremdsprache, wird schon ab der ersten Schulstufe eingeführt und ab der dritten Schulstufe als verbindliche Übung, mit „native speaker“ LehrerInnen, angeboten.

Viele Modelle zweisprachiger Erziehung bevorzugen strikte Trennung der beiden Sprachen nach Zeit und Fächern. Solche Modelle bringen aber zwei Probleme mit

¹⁴⁶ vgl. Fritsch 2008, S. 77

sich: erstens, das fachliche Lernen wird besser gefördert, wenn die SchülerInnen ihr beides sprachliches Potenzial ausschöpfen können und zweitens, wie können die SchülerInnen die wesentliche fachspezifische sprachliche Ausdrücke lernen, wenn so eine klare Trennung der Sprachen nach Fächern bevorzugt wird? In dieser Klasse gibt es eine solche klare Trennung der beiden Sprachen nicht. Es wird aber auch darauf geachtet, die Inhalte nicht ständig zu übersetzen, weil das dazu führen kann, die schwächere Sprache aus dem Unterricht zu verdrängen.

Die Schülerinnen, die an diesem Projekt teilnehmen, erhalten ein normales österreichisches Zeugnis, mit dem Vermerk, dass sie an dem HIP Projekt teilgenommen haben.¹⁴⁷ Das bedeutet, dass die Leistungen in der kroatischen Sprache nicht benotet werden und für das Zeugnis nicht relevant sind.

9.1.4. HIP und die Merkmale einer bilingualen Schule

Das Projekt weißt alle wesentliche Merkmale einer bilingualen Schule auf.

Essenzielle Merkmale und Charakteristiken, die jede bilinguale Schule aufweisen muss, um wirklich zweisprachig funktionieren zu können sind:

- Tatsächliches Vorhandensein zweier Sprachen: das ist in diesem Fall sowieso gegeben, wenn auch nicht nur zwei Sprachen. Zum Unterschied zur Vienna Bilingual School in Wien, wo als Voraussetzung die Hälfte der Klasse Englischsprachig sein muss, ist das hier nicht gegeben. In der ersten bilingualen Klasse was deutlich mehr SchülerInnen mit kroatischer Muttersprache als die Hälfte der Klasse, und heuer deutlich weniger als die Hälfte der Klasse.¹⁴⁸
- Die Lehrpersonen sollen die muttersprachlichen Mitglieder der jeweiligen Sprachgruppe sein. Eine bilinguale Schule ohne Native Speaker wäre nicht denkbar. Dieses Merkmal ist in diese Klasse erfüllt, und sogar mehr: die Klassenlehrerin, Frau Urch beherrscht auch die kroatische Sprache. Interessantes konnte ich auch noch beobachten, nämlich, dass die Lehrerin, die in der Klasse einmal wöchentlich Englisch unterrichtet auch die Sprache lernt und inzwischen auch relativ gut spricht.

¹⁴⁷ vgl. Fritsch 2008, S. 77

¹⁴⁸ siehe Kap. 9.1.10. Die Klasse: Anzahl der SchülerInnen

- Bilinguale Schulen und Schulversuche versuchen den SchülerInnen „soziales Lernen“ zu vermitteln. Toleranz dem Fremden gegenüber, Akzeptanz gegenüber anderer Kulturen und Sprachen. Das ist in dieser Klasse gegeben, da es sich um eine stark multikulturelle Gruppierung handelt, speziell im Schuljahr 2008/2009.

9.1.5. Die Durchführung

In getrennten Gruppen wird nur einmal in der Woche und nur eine Stunde getrennt Kroatisch und Deutsch unterrichtet. Die Kinder, deren Muttersprache nicht Kroatisch ist, erfahren in der ersten Schulstufe die Sprache eher in mündlicher Art, während die Kinder, mit der Muttersprache Kroatisch, schon ab der ersten Klasse zweisprachig alphabetisiert werden. Eine Konfrontation mit dem Schriftbild in der Kroatischen Sprache findet also für die kleinere Gruppe der Kinder dieser Klasse erst ab der zweiten Schulstufe statt.

In allen anderen Unterrichtsbereichen wird der Unterricht in Form von Teamteaching erteilt., wobei darauf geachtet wird, dass der kroatischer Sprache genug Platz eingeräumt wird, es wird aber in beiden Sprachen kein ausgewogenes Angebot vermittelt, da der Schwerpunkt doch das Erlernen von Deutsch ist, was mehrmals betont wurde. Die Lehrerinnen bieten den Kindern auch einmal in der Woche eine Förderstunde an. Die detaillierte Verteilung der Stunden ist aus dem Stundenplan zu entnehmen.

Der Stundenplan für die erste Klasse (Schulstufe) sieht folgendermaßen aus:

Tabelle 20: Stundenplan erste Schulstufe

Tage	Vormittag				Mittag
	1.Stunde	2..Stunde	3.Stunde	4.Stunde	5.Stunde
Montag	We	.	.	Hr1/Hr2	Hr2/Hr3
Dienstag	R	.	.	.	LÜ
Mittwoch	.	.	.	Hr3/.	Fö
Donnerstag	LÜ	R	.	.	
Freitag	.	LÜ	.	Hr1/Hr2	

Der Stundenplan der ersten Klasse umfasst zweiundzwanzig Stunden, davon 12 Stunden Grundunterricht (mit einem Punkt dargestellt), eine Stunde in der Woche Werken (We), drei Stunden Leibesübungen (LÜ), zwei Stunden Religion und restliche Stunden Kroatisch, wobei die Kinder in drei Leistungsgruppen aufgeteilt sind. Hr1 sind die kroatischen Kinder, die ijekawisch sprechen, Hr2 Kinder aus Serbien, also ekawisch sprechende Kinder und Hr3 sind andere, also die Anfänger, deren Muttersprache eine andere Sprache als Kroatisch ist.

Die Lehrerinnen arbeiten nach österreichischem Lehrplan für Volksschulen. Für den kroatischen Unterricht stehen der Lehrerin fast keine Materialien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Verfügung, bzw. nach ihrer Aussage kann sie nichts davon verwenden, da diese Materialien gewisse Mängel ausweisen bezüglich der Richtigkeit der kroatischen Lexik. Diese Materialien mischen entweder die drei Standardsprachen, oder sind in der serbischen Version geschrieben, was für einen Unterricht des Kroatischen nicht akzeptabel ist. Sie verwendet dafür verschiedene kroatische Lehrbücher, die von der Direktorin der Schule, Frau Fritsch, sowie dem Schulinspektor Mag. Pinterits genehmigt wurden.

9.1.6. Lernformen

Lernformen, die angewendet werden, sind ähnlich wie in anderen Schulen: Offenes Lernen, Soziales Lernen, projektorientierte Lernformen und Arbeitsweisen, Kontakte zu Künstlern, Politikern, Sportlern. Es wurden auch einige interkulturelle Projekte durchgeführt. Es werden auch unterschiedliche Sozialformen verwendet, wie: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiele.

9.1.7. Unterrichtsmethoden

Das laute Vorlesen ist von großer Bedeutung, zur Schulung des Gehörs. Wiederholung und Übung sollen vorwiegend in spielerischer und musischer Form erfolgen, durch Reime, Lieder, Ratespiele, alles was den Kindern Spaß macht. Es werden verschiedene Medien eingesetzt, wie: Bildkarten, Bildmaterial, Audio- und Videokassetten, Wortkarten. In der Klasse sind Bücher in beiden Sprachen zu

finden, verschiedene Spiele werden von Schülern nach eigenem Wunsch in jeder Pause ausgewählt und es wird damit gespielt, wobei die Schüler wirklich viel lernen können und auch die Ergebnisse alleine vergleichen können.

9.1.8. Leistungsbeurteilung

Jegliche Form der Leistungsbeurteilung erfolgt in den ersten zwei Schuljahren in verbaler Form. Das Beurteilungssystem in dieser Schule heißt kommentierte direkte Leistungsvorlage. Die kommentierte direkte Leistungsvorlage ist ein Gespräch zwischen Lehrerin, Eltern, SchülerInnen, das ca. zwei Wochen vor dem Zeugnisternin stattfindet und ungefähr eine halbe Stunde dauert. Bei diesem Gespräch werden alle Arbeiten des Kindes vorgelegt und gemeinsam besprochen. Auch wird mit dem Kind sein soziales Verhalten besprochen. So haben die Eltern einen besseren Einblick in den Arbeitsbereich ihres Kindes und die Lehrerin bekommt sofort das Feedback der Eltern.

Eine Reihe von bilingualen Schulen, besonders jene auf der Grundschulstufe, arbeiten mit verbalen Beurteilungen. Da wird auf die Eigenart des Kindes eingegangen und so wird ein eigener subjektiver Lernfortschritt erhoben. Für die Leistungsbeurteilung sind beide LehrerInnen zuständig, die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der kroatischen Sprache sind aber nicht zeugnisrelevant.

Mich hat auch interessiert, ob die LehrerInnen wissen, ob die SchülerInnen, die bei dem Projekt teilnahmen auch weiter die Sprache lernen? Die Lehrerinnen wussten nur, dass zwei ihrer SchülerInnen auch weiter im Rahmen des MU die Sprache lernen.

9.1.9. Didaktik des zweisprachigen Unterrichtes

In der Schweiz gibt es spezielle Lehrgänge für zweisprachige Didaktik.¹⁴⁹

Didaktische Grundlagen: in der ersten Klasse werden rezeptive Fähigkeiten, d.h. Hören und Hörverstehen geschult und das Sprechen angeregt. Beim Sprechen werden Kinder nicht ständig unterbrochen und korrigiert, weil das das Sprechen behindert und die Kinder dadurch entmutigt werden. Und beim Sprechen Fehler

¹⁴⁹ vgl. Projekt bi.li, Internet: www.mba.zh.ch/downloads/Projektstellen/zeitschrift9_04.pdf

zu machen ist ein Bestandteil des Lernens. Die Kinder sollen außerdem zur Kommunikation in der Zweitsprache angeregt werden.

Da es viele Kinder in der Klasse gibt, deren Muttersprache weder deutsch noch kroatisch ist muss verstärkt auf die Lernbedürfnisse dieser Kinder eingegangen werden. Diese Kinder lernen dann zwei Fremdsprachen. Es soll gezeigt werden, dass die Sprache Reichtum ist und es soll in der Klasse eine positive Haltung gegenüber allen Sprachen, speziell der Sprachen der Mitschüler, entwickelt werden.

9.1.10. Die Klasse: Anzahl der SchülerInnen

An den meisten Schulen werden nur die Schüler in die zweisprachigen Klassen aufgenommen, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen, was dem zweisprachigen Unterricht immer wieder den Vorwurf der Elitförderung eingebracht hat. Hier in dieser Klasse ist das nicht der Fall. Für die Aufnahme in diese Klasse gibt es keine Voraussetzungen und die Nachfrage ist leider auch nicht sehr groß. Für viele Eltern, die Interesse an dem zweisprachigen Unterricht ihrer Kinder haben, ist es auf der einen Seite umständlich, lange Anreisezeiten in Kauf nehmen, weil sie in anderen Bezirken Wiens wohnen und berufstätig sind. Auf der anderen Seite, sind sie auch verunsichert, weil sich zurzeit nur wenige deutschsprachige Kinder (Kinder mit der Muttersprache Deutsch) für diese Klasse anmelden.

Im Kapitel 5.1.1. wurde erklärt, dass die Modelle, in denen die Kinder nur in der Muttersprache unterrichtet werden am schlechtesten abgeschnitten haben. Die ideale Situation wäre auf jeden Fall das Modell der bilingualen Schulen Vienna Bilingual School, mit der Hälfte der Klasse mit der Muttersprache Deutsch. Vielleicht wird sich die Meinung mit der Zeit ändern, bzw. werden die Eltern, deren Muttersprache Deutsch ist begreifen, dass die Kinder keine Nachteile haben, wenn sie bilinguale Klassen besuchen. Ganz im Gegenteil, wie aus dem Kapitel 4.3.1. ersichtlich ist, haben die Untersuchungen gezeigt, dass die SchülerInnen auch in anderen Bereichen, wie z.B. Mathematik, bessere Ergebnisse erbringen als Gleichaltrige im regulären Unterricht.

Das Schulprojekt wurde ab dem Schuljahr 2005/06 begonnen. Die Klassenmindestzahl soll 19 sein und ca. die Hälfte der SchülerInnen soll Deutsch

als Muttersprache haben. Es gibt kein Einschreibverfahren, die LehrerInnen sind froh, genug Kinder für eine Klasse zu haben. Und anders als bei Vienna Bilingual Schooling müssen die österreichischen Kinder keine Vorkenntnisse der kroatischen Sprache aufweisen. Die koordinierte Betreuung des Projekts erfolgt durch Herrn Pinterits (Stadtschulrat Wien), der diesen Schulort auch zu Verfügung gestellt hatte. Es ist nur ein Standort für das Projekt vorgesehen und es ist nicht in Planung das Projekt zu erweitern, d.h. an den anderen Schulorten anzubieten.

In der jetzigen Klasse sitzen 19 Kinder, 13 davon sind die Muttersprachler einer der Sprachvarianten BKS. Darunter sind:

Tabelle 21: Schuljahr 2008/09

	Muttersprache	Staatsbürgerschaft
Kroatien	5	3
Serbien	4	5
China	1	
Die Türkei	1	1
Albanien	1	
Tschetschenien	2	
Russland		2
Indien	1	
Österreich	1	7
Bosnien u. Herzegowina	2	
Rumänien	1	1
Gesamt	19	19

Tabelle 22: Schuljahr 2007/08

	Muttersprache	Staatsbürgerschaft
Österreich/ Deutsch	1	8
Kroatien/ Kroatisch	14	9
Serbien/ Serbisch	7	3
Bosnien und		2

Herzegowina/ Bosnisch		
Die Türkei/ Türkisch	1	1
Rumänien/ Rumänisch	1	1
Gesamt	24	24

Es handelte sich und es handelt sich immer noch um eine heterogene Lerngruppe von SchülerInnen. Die Heterogenität bezieht sich auf die unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen (bilingual kroatisch-, bzw. serbisch-deutschsprachige Kinder und andere mehrsprachige Kinder mit unterschiedlich guten Deutsch Kenntnissen. In der Regel bestehen unter den Kindern größere sprachliche Unterschiede im Hinblick auf das Niveau der Erst- und Zweitsprachkenntnisse. Der Unterricht in allen Fächern sollte so geplant sein, dass diese Heterogenität berücksichtigt wird

9.2. Welche Möglichkeiten gibt es noch, die Sprache/n zu lernen? (Hrvatska dopunska škola)

Neben den muttersprachlichen Unterricht an den allgemein bildenden Pflichtschulen, oder in dem in vorigen Kapitel vorgestellten Kroatischem integrativen Projekt in der Sir Karl Popper Volksschule in Wien 1150, können die Kinder in Wien die kroatische Sprache in der so genannten Kroatischen Ergänzungsschule (Hrvatska dopunska škola) lernen.

Die Kroatische Schule befindet sich in der Barichgasse 8 im dritten Wiener Gemeindebezirk und ist seit fast drei Jahren in den Räumen des Wiener Hilfswerkes untergebracht. Die Schule wurde von Herrn Berizer gegründet und am 15.11.2002 von dem damaligen kroatischen Botschafter Dražen Vukov Colić feierlich eröffnet. Der Botschafter sagte bei der Eröffnung folgendes:

„Nakon deset godina nesputanog entuzijazma, beskonačne ljubavi prema vlastitoj zemlji, njenoj kulturi i jeziku naših ljudi u Austriji, oživotvoren jedan od najvažnijih zadataka dogovorenih s predstavnicima hrvatskih udruga u Austriji, koji ima potporu roditelja te obje države.“¹⁵⁰

¹⁵⁰ zit. Artikel: Anno93.at, „U Beču otvorena prva dopunska hrvatska dječja škola“

Demzufolge wurde nach langjährigen Bemühungen endlich eine solche Schule gegründet. Es bleibt also die Frage offen, warum hat das so lange gedauert, bzw. ist es wirklich so mühsam solche fremdsprachige Ergänzungsschulen, auch wenn sie kein Öffentlichkeitsrecht besitzen zu gründen?

Die Schule ist auf jedem Fall als Alternative zum, an den allgemein bildenden Schulen angebotenen, integrativen als Bosnisch/Kroatisch/Serbisch organisierten muttersprachlichen Unterricht gedacht, weil viele der kroatischen Eltern unzufrieden sind mit dem Angebot. Viele sind auch überzeugt, dass es nicht möglich wäre, in einem Unterricht mit vielleicht zwei Wochenstunden alle drei Standards den Kindern nahe zu bringen und einige wollen auch nicht, dass die Kinder in einer anderen Standardsprachen aus diesem Region unterrichtet werden, weil das „zu viel“ für die Kinder wäre, eine nicht nötige Belastung. Andere entscheiden sich für die Schule, weil der Unterricht auf jedem Fall stattfindet, unabhängig davon, wie viele Anmeldungen es für den Unterricht gibt. Unterstützt wird die Initiative von der Botschaft der Republik Kroatien in Wien.

Die Schule ist als Nachmittagsschule konzipiert. Am Anfang gab es Vorschulklassen und eine erste und eine zweite Klasse. Ab September 2004 wurde auch eine dritte Klasse eingerichtet. Im Jahr 2005 besuchten insgesamt 50 Kinder die Schule, jeweils zur Hälfte Mädchen und Buben. Es gab zwei Lehrerinnen, eine unterrichtete die Vorschulklasse und eine die anderen Klassen. Die Lehrerinnen kamen aus Kroatien wo sie auch ihre pädagogische Ausbildung absolviert haben und sie haben dort bereits als Lehrerinnen gearbeitet. Bevor sie aber nach Österreich kamen, mussten sie einen Test seitens der kroatischen Schulbehörde bestehen. Die Lehrerinnen werden für ihre Leistungen von Kroatien bezahlt und üben keinen anderen Beruf aus.

Für die SchülerInnen gibt es keine Aufnahmebedingungen an dieser Schule, für das aufsteigen in die nächste Klasse aber schon. Die Kinder werden nach kroatischem Lehrplan unterrichtet und es werden die Fächer Musik, Kroatisch und kroatische Geschichte angeboten. Die Kinder bekommen einen zusätzlichen Schulausweis und ihre erbrachten Leistungen werden in Kroatien anerkannt und dementsprechend werden diese den Kindern, in Falle einer Rückkehr nach Kroatien, angerechnet.

Die Schulbücher und das Unterrichtsmaterial stellt der Staat Kroatien kostenlos zur Verfügung, aber die Eltern müssen einen Jahresbeitrag von 130 Euro zahlen. Als weitere Materialien werden Medien aus Kroatien eingesetzt, wie Kinderzeitungen, Filme und Bücher. Im Unterricht werden unterschiedliche Methoden wie Gruppenarbeiten, Einzelbetreuung und Frontalunterricht verwendet.

Nach Auskunft des Interviewpartners, Herr Perica Mijić, besuchen die Kinder gerne die Kroatische Nachmittagsschule und es ist für Kinder eine gute Gelegenheit die gleichsprachigen Kinder zu begegnen.

Das wichtigste Ziel dieser Initiative ist die Vermittlung der kroatischen Kultur, Tradition und Sprache. Nichts davon soll in Vergessenheit geraten und falls sich die Kinder, oder ihre Eltern eines Tages zu einer Rückkehr nach Kroatien entscheiden, sind sie sprachliche kompetent genug, um ihre schulische Bildung dort fortzusetzen. Wichtig ist auch zu betonen, dass die Schule allen offen steht, die sich für kroatische Traditionen und für die kroatische Sprache interessieren.¹⁵¹

9.3. Zusammenfassung

Bei Bilingualen Programmen in Österreich spielt das Prestige der Sprachen eine dominante Rolle, denn ein bilingualer Unterricht in Englisch oder Französisch wird begrüßt, einer in Türkisch oder Serbisch nicht.

Zusammenfassend muss noch gesagt werden, dass nur die Einführung von Muttersprachlichen Unterricht keine Garantie für den Erfolg bilingualer Projekte darstellt. Muttersprachliche Förderung ist ein wesentlicher Faktor des Schulerfolges von Migrantenkinder und kann die sonstigen Schwierigkeiten von Migrantenkinder kompensieren, aber nur durch entsprechende Dauer und Intensität. Genügen würde das was gesetzlich erlaubt ist, also bis zu drei Wochenstunden und durch die gesamte Schullaufbahn. Das findet aber leider nicht statt, weder in dieser Stundenanzahl, noch über die gesamte Schullaufbahn. Meistens besuchen die Kinder der Migranten den Unterricht nur in der Volksschule, so lange sie noch Schwierigkeiten mit der Deutschen Sprache haben.

¹⁵¹ vgl. Lukič, Zečević 2005, S. 143-144

Alle erfolgreichen bilingualen Programme sehen ein hohes Maß an muttersprachlichen Unterricht vor und die Alphabetisierung sollte in der Muttersprache erfolgen. Für eine gute Qualität des Unterrichts ist es erforderlich, dass die Lehrpersonen gut ausgebildet sind und vor allem sehr motiviert sind. Das gilt extra für den Muttersprachlichen Unterricht in BKS, da hier die Situation extra kompliziert ist, wie ich das im Kapitel 8 dargestellt habe. Da alle aktuellen Statistiken zeigen, dass die Anzahl der SchülerInnen, die den Unterricht besuchen sehr gering ist und dass es an vielen Schulorten potenzielle Kandidaten für den Unterricht geben würde, sollten die LehrerInnen der Motor sein. Durch die Organisation von Elternabenden Informationen über die Wichtigkeit der muttersprachlichen Förderung, sowie die Zusammenhänge zwischen der Förderung, Zweisprachenkompetenz und Schulerfolg an die Eltern heranzutragen. An diesen Elternabenden wäre es wichtig nicht nur die theoretische Ansätze über die Wichtigkeit der Muttersprache für den weiteren Schulerfolg den Eltern nahe zu bringen, sondern konkrete Einblicke in die Gestaltung des Unterrichts, so wie den Themen den Eltern zu gewähren, damit sie für den Unterricht motiviert werden. Ich schreibe bewusst die Eltern zu motivieren, da in vielen Fällen die Motivation der SchülerInnen von der Motivation der Eltern abhängig ist.

Das oben Erwähnte gehört auch zu der guten Motivation der Lehrpersonen, wie das Interesse und die Teilnahme an Weiterbildungskursen. Für die muttersprachlichen LehrerInnen organisiert die pädagogische Akademie verschiedene Weiterbildungskursen und es ist vorgesehen, dass sie eine bestimmte Anzahl Stunden an Weiterbildungskursen besuchen müssen.

Es sollte auch auf jeden Fall in der Zukunft das vorrangige Ziel der Bildungsreformen sein das Konzept des zweisprachigen Unterrichts auch in kleinen Sprachen weiter auszubauen. Nach den Worten der Stadtschulratpräsidentin Brandsteidl ist das Angebot an der Elternnachfrage orientiert und zurzeit sind Eltern nur an Deutsch/Englisch und Deutsch/Französisch interessiert.¹⁵² Das wären weitere Argumente dafür, viel Öffentlichkeitsarbeit zu leisten und Eltern in ihren Rechten und Pflichten

¹⁵² vgl. Artikel: Standard (2009), „Der Standard“, 12.01. 2005, S. 9

bezüglich der Weitergabe des wichtigen Erbes an ihre Kinder, deren Muttersprache, aufzuklären.

Schulinitiativen in Österreich, die sich an sprachliche Minderheiten richten, haben leider meistens nur eine Überbrückungsfunktion, um schließlich den Schulunterricht in der deutschen Sprache folgen zu können. Dieser Unterricht endet meistens, wenn der/die SchülerIn in der Regelklasse dem Unterricht folgen kann. Das heißt, dass die Dauer der zweisprachigen Ausbildung meistens nach vier Jahren, oder noch früher aufhört und dass die Kinder ihre Muttersprache nicht weiterlernen, auch wenn Muttersprachlicher Unterricht als Angebot an einer weiterführenden Schule existiert. In anderen, wirklich zweisprachig organisierten Unterrichtsmodellen, setzt sich der bilinguale Unterricht bis zum Ende der Schullaufbahn fort und bildet somit eine sinnvolle Einheit.

Das Problem bei diesem Projekt ist es also, dass es kein Gesamtkonzept, das von der Volksschule bis zur Oberstufe für das Weiterlernen der Sprache sorgt, gibt.

Die Literatur zum Bilingualismus spricht eindeutig für einen Unterricht in der Erstsprache von sprachlichen Minderheiten und Zweisprachigkeit als Erziehungsziel. Die immer noch aktuelle Vorstellung, dass die Menschen von Natur aus einsprachig sind gehört der Vergangenheit an. Die stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und allen anderen Sprachen. Deshalb wäre die Förderung durch das Schulsystem besonders von den Sprachen der Minderheiten nötig. Diese Förderung sollte intensiv und langandauernd sein, und wo möglich, ein Teil des Unterrichtsgeschehens werden, als Unterrichtssprache.

Nun ist an dieser Stelle festzuhalten, dass dieses Pilotprojekt HIP, sowie andere ähnliche Projekte in der Zukunft in der Sekundarstufe fortgesetzt werden sollten und zwar durch bilinguale Zweige bis zur Matura. Das erscheint durchaus realistisch und ein par Schulversuche wert, wie es Prof. de Cillia meint. Diese Meinung teile ich auch. Die meisten Untersuchungen sprechen für solche Unterrichtsformen. Hier in Kürze zwei solche Untersuchungen:

Universitätsprofessor Gero Fischer (1992) hat eine Begleituntersuchung eines Schulversuchs in der VS Kindermannsasse durchgeführt. Das Modell

„Alphabetisierung in der Muttersprache“ wirkte sich sehr positiv auf der sozialen und emotionellen Ebene auf die Persönlichkeitsentwicklung der betreffenden SchülerInnen aus, wie diese Untersuchung zeigte.¹⁵³

Durch eine andere Untersuchung zeigte Fischer, dass auch der Einsatz von zweisprachigen Unterrichtsphasen den Spracherwerb in der Fremdsprache fördert, sowie den kognitiven Lernzuwachs in den Sachgegenständen und stärkt die sprachliche und kulturelle Identität und die Lernmotivation. Die Wirkungen dessen sind im wesentlich besseren Schulleistungen als in den Vergleichsklassen ersichtlich.¹⁵⁴

¹⁵³ vgl. Fischer 1992

¹⁵⁴ vgl. de Cillia et al. 1992, S. 41

10. Zusammenfassung

10.1. Zusammenfassung und Ausblicke

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse aus der Literaturrecherche werden im Folgenden Handlungsmöglichkeiten für einen optimalen muttersprachlichen Unterricht an den österreichischen Schulen vorgestellt:

- Dauer der muttersprachlichen Förderung: es sind mindestens sechs bis zehn Jahre anzusetzen, d.h. konkret, den Schülern und Schülerinnen, die an dem Unterricht in der Volksschule teilnehmen, durch die entsprechenden Empfehlungen für das Weiterlernen der Sprache motivieren
- didaktische Koordination des Sprachlernens, das heißt konkret, dass die muttersprachliche LehrerInnen mit anderen LehrerInnen mehr kooperieren sollten
- Die Integration des Muttersprachlichen Unterrichts in das Schulleben ist weitgehend noch nicht befriedigend gelöst. Die muttersprachlichen LehrerInnen sollen besser in das Schulleben integriert werden. Der Anteil des Nachmittagsunterrichts soll wenigstens reduziert werden.
- Da die Zahlen für ein Zustandekommen des muttersprachlichen Unterrichts von 12-15 SchülerInnen ziemlich hoch sind und dadurch Bildung der Gruppen verhindert wird, sollte man sich andere Kriterien für ein Zustandekommens des Unterrichts überlegen. Der muttersprachliche Unterricht sollte auf keinem Fall anderen Freigegenständen konkurrieren, sondern als das Recht jeder/n Schülers/innen auf Gleichwertigkeit der Sprachen verstanden sein.
- Es stehen eindeutig zu wenige Bücher und andere Materialien den muttersprachlichen LehrerInnen für BKS zur Verfügung, obwohl das die meist unterrichtete Sprache im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts ist. Die Situation sollte sich deutlich verbessern, speziell in den Zeiten des Internets, in den Zeiten, in der die elektronische Kommunikation zwischen allen involvierten gut funktionieren kann. Der erste Schritt wurde schon gemacht mit der Homepage www.muttersprachlicher-unterricht.at , eine Plattform mit vielen sehr

interessanten Unterrichtsmaterialien, an der sich auch andere Kolleginnen beteiligen können und Selbsterstellte Materialien auch anderen zur Verfügung gestellt werden können.

- Die Aufklärung der ausländischen Eltern über Sinn und Leistung des Muttersprachlichen Unterrichts ist keinesfalls optimal. Hier sind die Institutionen und Medien der Herkunftsländer gefordert, aber auch mehr Appel und Informationen seitens des Stadtschulrats
- muttersprachlicher Unterricht findet nur als freiwilliges zusätzliches Angebot statt. Es sollte der Status einer unverbindlichen Übung aufgehoben werden und , um die Attraktivität des Unterrichts zu erhöhen sollte der Einführung der Zeugnisrelevanz des muttersprachlichen Unterrichts mehr Bedeutung zugemessen sein.

Es liegen bisher nur sehr wenige Daten hinsichtlich der Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts, sowie der Zufriedenheit mit demselben, speziell seitens SchülerInnen, die den Unterricht besuchen, oder ihn besucht haben. Meiner Meinung nach bedarf es Öfteren einer Evaluation des Unterrichts, denn nur so sind die wichtigen Informationen über Zufriedenheit mit dem Unterricht, sowie die Verbesserungsvorschläge, wenn es um den Qualität des Unterrichts geht, ermittelbar.

Die Schulen in Wien, sowie der Stadtschulrat für Wien sollen, meiner Meinung nach, die Bedarfsanalysen bei der Zielgruppe für den muttersprachlichen Unterricht durchführen. In weiterer Folge sollen obligatorische Informationsabende für die SchülerInnen, sowie ihre Eltern organisiert werden, bei der sie alle wichtige Informationen bezüglich der Durchführung des Unterrichts, sowie die Möglichkeiten, die die Schulen in Wien diesbezüglich bieten, erhalten. Weiters, sollen kompetente interkulturelle BeraterInnen die beiden Gruppen darüber informieren, wie wichtig das Erlernen der Erstsprache für den weiteren Schulerfolg ist und welche Vorteile das mit sich bringen könnte.

Andererseits sollten anhand der bereits vorliegenden Daten Maßnahmen gesetzt werden, um den Forderungen über die gleichen Bildungschancen von SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien gerecht zu werden. Der größte

Handlungsbedarf besteht hinsichtlich der Erweiterung des Angebots des MU, der mit der Entscheidung einhergeht, den MU nicht mehr als unverbindliche Übung weiter zu führen.

Die Institution Schule in Österreich ist zwar prinzipiell für MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien offen, doch muss auf Grund der durchgesehenen Literatur und der Statistiken, die die Zahlen über den MU darbieten, gesagt werden, dass sie oft nur unzureichend auf den Umgang mit der Zielgruppe vorbereitet ist. Von den verantwortlichen Personen aus dem Stadtschulrat, oder Schuldirektoren wird als Grund dafür häufig die geringe Nachfrage seitens der SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawiens genannt, was wiederum darauf zurückzuführen sein kann, dass nur wenige Schulen, speziell meine ich hier die weiterführenden Schulen in Wien, diesen Unterricht anbieten. Auch in Bereich der Volksschulen in den Bezirken, die nicht als „Gettobezirke“¹⁵⁵ der Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien gelten, ist die Situation nicht viel besser. Der 22. Bezirk ist ein gutes Beispiel dafür: obwohl einer der größten Bezirke Wiens, bietet nur eine Volksschule von insgesamt 27 Volksschulen in diesem Bezirk den muttersprachlichen Unterricht BKS an. Der Hauptgrund für die geringe Nachfrage und Inanspruchnahme liegt sicherlich darin, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen nicht optimal sind.

¹⁵⁵ Die höchsten Anteile von Schülern aus dem Ausland bzw. mit nichtdeutscher Muttersprache finden sich in den Wiener Bezirken: Ein Spitzenreiter bei allen Schulen ist Wien-Leopoldstadt mit 60,9 Prozent, gefolgt von Brigittenau (58,6 Prozent) und Margareten (57,5 Prozent). (vgl. Artikel: Kleine Zeitung (2009), „Migranten-Anteil in Wiener Schulen hoch“)

10.2. Sažetak

10.2.1. Ukratko o motivaciji

Moja motivacija za ovu temu je bila sledeća: u toku studija na Slavistici sam tek u drugom delu, gotovo na kraju studija spoznala koliko je tema Bosanski/ Hrvatski/ Srpski kao nastavni predmet komplikovana i koliko je malo o njoj podučavano. Samo u okviru jednog didaktičkog predmeta je nas nekoliko studenata imalo priliku i želju se suočiti sa aktuelnom situacijom, kada je u pitanju školski predmet Bosanski/Hrvatski/Srpski. Tek tada sam spoznala koliko je malo u toku studija o tome bilo reči i koliko sam se u pojedinim seminarima trudila voditeljima tih kurseva objasniti da se u slučaju BKS ne radi o predmetu stranog jezika, nego o učenju maternjeg jezika. O toj spezijalnoj situaciji, te o spezijalnoj didaktici tog predmeta gotovo da nisam ništa čula.

Drugi motiv je da sam majka dva predivna dečaka, koji su rođeni u Beču i koji odrastaju dvojezično. U mojoj porodici imamo slučaj „prave“, rane dvojezičnosti da deca od samog rođenja simultano usvajaju dva jezika jer moj suprug i ja imamo dva različita maternja jezika, nemački i „moj“ jezik. Na ovom mestu namerno ne želim definirati jezik kojim govorim, mada mi je jasno da je to jezik koji najviše odgovara standardu srpskog književnog jezika.

10.2.2. Cilj i metoda rada

Cilj ovog rada je bio objasniti aktuelnu situaciju nastave maternjeg jezika BKS u bečkim školama, dakle navesti i objasniti probleme te nastave iz ugla nastavnika maternje nastave, potencijalnih učenika kao i onih koji tu nastavu već posećuju, te njihovih roditelja.

Ovo je uglavnom jedan literarni rad, dakle nastao uglavnom istraživanjem i kritički ocenjivanjem postojeće literature. Pored toga posetila sam i prvi bilingualni projekat u Beču, koji nudi dvojezično učenje nemačkog i hrvatskog jezika u trajanju od četiri godine, znači koliko traje osnovna škola u Austriji. Tom prilikom sam imala prilike upoznati dve veoma angažovane učiteljice i jedan vrlo interesantan razred, te o prednostima i problemima takve nastave. Rezultati toga opisani su u osmom poglavlju ovog rada.

U mom radu je bilo bitno predstaviti i dopunske škole koje postoje u Beču i u kojima deca mogu učiti svoj jezik i na svom jeziku. Zbog toga sam napravila i jedan intervju sa upraviteljem Hrvatske dopunske škole, gospodinom Pericom Mijićom.

10.2.3. Maternji jezik, strani jezik versus drugi jezik

Zvanična definicija pojma maternji jezik ne postoji, ali finska poznata lingvistkinja i pedagog Skutnabb-Kangas bavila se puno sa tom temom i ovdje nekoliko bitnih aspekata tog pojma:

1. Karakteristika koja se prva uzima kada se želi definirati maternji jezik je poreklo, u značenju prvog naučenog jezika. To je najčešće jezik kojim govori majka, ali to može biti i neka druga osoba, koja detetu postavlja fundament za razvoj jezika. Zbog toga koriste mnogi naučnici umesto pojma maternjeg jezika radije naziv prvi jezik ili L1.

2. U lingvističkom pogledu navodi se maternji jezik kao jezik koji se najbolje govori. Taj jezik može naravno da se razlikuje od prvog učenog jezika i taj slučaj se susreće kod mnogih pripadnika druge i već treće generacije migranata u Austriji, pogotovo kada je školska socializacija na nemačkom, bez adekvatnog podučavanja prvog jezika.

3. Nekada se maternji jezik definiše prema njegovoj funkciji, t.j. koji jezik se češće koristi. Takva definicija je za decu migranata u Austiji isto tako problematična jer školska deca upotrebljavaju nemački jezik češće nego svoj prvi jezik. U Beču imaju deca pripadnika jezičnih manjina veoma malo prilika za korišćenje svog jezika.

4. Maternji jezik bi se mogao odrediti i prema kriterijumu identifikacije, to znači to može biti jezik sa kojim se individua identifikuje i čije je norme i vrednosti prihvatila, ili je to jezik koji se pripisuje nekome kao njegov maternji jezik.

Konačnu i zvaničnu definiciju tog pojma-maternji jezik nisam našla.

Dalje, mora se napraviti razlika između stranog jezika i „drugog“ jezika.

Drugi jezik je po definiciji svaki dalje naučeni jezik, koji ima za neku individuu veoma važnu, gotovo ne zamenjivu ulogu. To je naprimer nemački jezik za većinu

ljudi iz bivše Jugoslavije koji već godinama žive u Austriji. Za razliku od toga je strani jezik jezik čije je korišćenje limitirano na nastavno učenje i koji po pravilu ne igra neku važnu ulogu u svakodnevnom životu onih koji ga uče.

10.2.4. Uloga maternjeg jezika

Krajem 60-tih godina dvadesetog veka je usvojena činjenica, da maternji jezik ima centralnu ulogu u jezičkom razvoju nekog deteta, kao i na njegov uspeh u školi. Deca migranata, naročito ona iz donjih socijalnih slojeva, na nemačkom govornom području su zapostavljena u školama. Ona odrastaju u okviru porodice, sa uglavnom slabim znanjem nemačkog jezika, ne pohađaju predškolske ustanove, druže se sa drugom decom koja odrastaju pod sličnim uslovima, mediji koji su u porodici prisutni su takođe na tom jeziku. Dakle, ta deca su stekla do polaska u školu osnovnu gramatiku na maternjem jeziku. Jasno je da polaskom u školu usvajanje tog prvog jezika nije završeno jer se bitna područja gramatike, leksike i pravopisa moraju dopuniti i/ili naučiti. To dalje usvajanje maternjeg jezika ne bi se trebalo ni u kom slučaju prekinuti, već dalje razvijati i dopunjavati. Situacija kod dece migranata je upravo suprotna gore opisanoj i opimalnoj školskoj socializaciji. Polaskom u školu deca počinju da uče jedan novi, za njih još uvek strani jezik i počinju da uče na tom jeziku, dok se učenje njihovog L1-jezika naglo prekida ili veoma slabo podupire.

Posledica toga je da se ni jedan ni drugi jezik, materinji i nemački jezik, ne mogu u potpunosti razviti, te dolazi do pojave koju Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas 1981) naziva semilingualizmom ili «polujezičnošću». To je dakle dvojezičnost, u kojoj nije bilo moguće razviti ni prvi ni drugi jezik u potpunosti. Ako si razvoj jezika predstavimo kao drvo, onda se taj razvoj može na sledeći način predstaviti: Prvi jezik ili L1 je razvio samo svoj koren, a kod drugog jezika se razvija samo krošnja drveta, bez čvrstog korena.

To nedovoljno znanje oba jezika se ne može ustanoviti na prvi pogled. Deficiti se pokazuju tek mnogo kasnije, kada u školi u prvi plan stupe «kognitivno-akademske» jezične veštine, kada deca počnu upotrebljavati apstrakte pojmove.

Dakle, deca, ukoliko se dalji razvoj njihovog maternjeg jezika ne podstiče, imaju poteškoće pri usvajanju svakog drugog jezika, a kao posledice toga mogu se navesti: ograničeni uspeh u školi u pisanju, čitanju, a potom i u ostalim

predmetima. Tu pojavu objašnjava Cumins (Cumins 1979)¹⁵⁶ svojom takozvanom «interdepedenc- hipotezom», koja je u mnogobrojnim istraživanjima potvrđena i dokumentovana.

Postoje i istraživanja koja potvrđuju pozitivne manifestacije bilingualne nastave na raznim područjima inteligencije, kao na primer: poboljšanje analitičkih sposobnosti i poboljšanje na kreativnom nivou.¹⁵⁷

Ovde moram pomenuti i afektivne manifestacije razvitka L1-jezika, kao što su pozitivno samopozdanje, pozitivan odnos prema svojoj grupi, a povećava se i motivacija. Na zvaničnoj stranici gimnazije BORG3, u kojoj se nudi mogućnost učenja bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika su pojedini učenici napisali ukratko svoje mišljenje o toj nastavi. Ovde jedno od tih mišljenja:

„Podrazumijeva se da je svaki jezik koga čovjek dodatno zna velika vrijednost.....

Kad pričam s tim jezikom osjećam se u potpunosti ispunjenom, osjećam se kao da sam u onom mjestu gdje sam odrasla.“¹⁵⁸

Većina rezultata istraživanja o usvajanju jezika, o bilingualizmu govore u prilog nastavi na materinjskom jeziku, odnosno u prilog dvojezičnog odgoja dece. Ta deca su svakako već dvojezična i tu dvojezičnost treba samo unapređivati i dalje razvijati.

Pomenuću ovde jednu empirijsku studiju profesora Boekmana iz 1997. godine. On je izvršio istraživanja u gradišćanskim školama, u kojima se deca dvojezično odgajaju i to hrvatsko- nemački i mađarsko-nemački. Njegovi rezultati pokazuju sledeće: deca koja se odgajaju dvojezično poseduju prednost u odnosu na jednojezičnu decu jer su kompetentni izražavati se na dva jezika, ali ne samo to nego je tom studijom pokazano, da ta deca pokazuju i natprosečni kognitivni razvoj. Čak i jednojezična deca profitiraju kada pohađaju dvojezične škole. To je jedno od istraživanja u Austriji, kojih nema baš mnogo. Uglavnom se i austrijski linvisti i studenti koriste nemačkom literaturom i studijama sprovedenim u Nemačkoj, od kojih većina govori u prilog podsticanja razvitka i školskog učenja

¹⁵⁶ vidi Cummins 1979, zit. Fthenakis et al. 1985, S. 49

¹⁵⁷ vidi de Cillia 2008, S. 4, bmukk

¹⁵⁸ vidi <http://www.borg3.at/faecher/kroatisch.html>

maternjeg jezika, ili ako je moguće korišćenje L1-jezika kao drugog nastavnog jezika.

10.2.5. Razvitak nastave maternjeg jezika u Austriji

Godine 1972. je po prvi put u Austriji, u Vorarlbergu uvedena nastava maternjeg srpskohrvatskog jezika, koja se vodila pod imenom „Dodatna nastava na maternjem jeziku“. Dve godine kasnije je osnovana takozvana „mešana komisija“ između tadašnje SFRJ i Austrije, koju su činili stručnjaci iz obe zemlje i koja se bavila obrazovanjem dece jugoslovenskih doseljenika u Austriji, pa u tom okviru i uslovima za tu dodatnu nastavu srpskohrvatskog jezika. Nakon toga je nastava proširena i na ostale pokrajine Austrije.

Nastava se odvijala po nastavnom planu i programu i po udžbenicima iz matične zemlje, koji su stručno ocenjeni od strane austrijskih stručnjaka. SFRJ je stavila nastavnike za tu nastavu na raspolaganje i oni su se svake četiri godine, po rotacionoma principu zamenjivali. Glavni cilj «Dodatne nastave na maternjem jeziku» bio je tada priprema dece doseljenika na povratak u svoju zemlju. Ta nastava je omogućavala deci negovanje i dalje razvijanje svog jezika, kako bi ta deca, po eventualnom povratku u domovinu, bez većih teškoća mogla nastaviti školovanje u svojoj zemlji.

Sredinom osamdesetih godina prošlog veka bilo je već skoro 70% jugoslovenske dece, koja su živela u Austriji, tu i rođeno. Uskoro potom bilo je jasno da mnogi doseljenici ne razmišljaju na vraćanje u svoju domovinu, a tome su doprinele i društveno politička situacija krajem osamdesetih godina, pa i rat na području tadašnje Jugoslavije, koji je počeo 1991. godine.

Te društvene promene na teritoriji bivše Jugoslavije, kao i Austrije su imale za posledicu i preorijentaciju nastave na maternjem jeziku. Od 1992. godine su u centru pažnje stajale mere koje podstiču integraciju školaraca u austrijski školski sistem. Postojala je i potreba bolje koordinacije nastave maternjeg jezika i nastave nemačkog jezika, tako da je te godine uvedeno interkulturalno učenje kao jedan od dvanaest školskih principa u redovno austrijsko školstvo.

Tri osnovna cilja nastave na maternjem jeziku, koja je od tada potpuno upala pod nadležnost austrijskih vlasti su sledeći:

- učvršćivanje maternjeg jezika koji predstavlja fundament za dalji obrazovni proces
- upoznavanje zemlje porekla jer se putem te nastave želi posebno podsticati razvoj ličnosti i stvaranje identiteta učenika
- objašnjavanje bikulturalnog procesa, te razvijanje obe kulture i učvršćivanje bilingvalizma.

10.2.6. Organizacija nastave maternjeg jezika u Austiji danas

Ciljna grupa za ovu nastavu su svi učenici čiji maternji jezik nije nemački, bez obzira na njihovo državljanstvo. Nastava se nudi kao neobavezna vežba u osnovnim školama, te opštim specijalnim školama, a na višim osnovnim i opštim specijalnim školama, od 6. do 8. razreda ili kao neobavezna vežba ili kao slobodan izborni predmet, u obimu od dva do šest sati sedmično. U nižim razredima gimnazije ta nastava se može držati takođe kao neobavezna vežba ili kao slobodni predmet, u obimu od 8 do 21 sati sedmično u toku sve četiri godine. Na politehničkim školama se nastava nudi u istim oblicima, ali u obimu od tri sata nedeljno. Nastavu maternjeg jezika se može u međuvremenu ponuditi i u višim razredima gimnazije jer je od školske 2004/05. godine propisan i odgovarajući nastavni plan za više razrede gimnazije, po kome je moguće držati nastavu maternjeg jezika kao obavezni izborni predmet, (kao drugi strani jezik), ili kao neobavezna vežba ili kao slobodan izborni predmet, u obimu od dva do osam sati sedmično, u toku od četiri godine. Važno je istaći da je, pod određenim uslovima, moguće i maturirati na maternjem jeziku.

Nastava se odvija kroz tri modela:

- paralelno uz regularnu nastavu
- integrativno- Team Teaching-veoma prisutno u bečkim osnovnim školama
- dodatno- nakon regularne nastave, u obliku kursa, naročito u višim razredima.

Kada se nastava odvija u obliku kursa potreban je određen broj prijava za stvaranje i podelu grupa. Mogu se oblikovati i grupe sa učenicima različitih razreda, školskog stepena i vrsta škola.

Nastavnike za nastavu maternjeg jezika zapošljavaju i plaćaju austrijske vlasti, a uslov je završeno školovanje ili u zemlji porekla ili u Austriji.

Bosanski, hrvatski, srpski je glavni nastavni jezik, kada je u pitanju nastava maternjeg jezika, što je i za očekivati jer je grupa migranata sa teritorije bivšeg govornog područja srpskohrvatskog jezika najbrojnija grupa u Austriji, a i u Beču, po zadnjem popisu stanovništva iz 2001. godine. Po informacijama Statistike Austrija i po popisu stanovništva iz 2001. godine živelo je 132 943 stanovnika sa državljanstvom Republike Srbije, 108 061 stanovnik Bosne i Hercegovine i 60 429 državljana Republike Hrvatske.

Tabelle 23: Statistik Austria: Popis stanovništva 2001

	Austrija	Beč	U Beču, sa austrijskim državljanstvom
Republika Srbija	132 943	75 895	35 662
Bosna i Hercegovina	108 061	17 742	12 822
Republika Hrvatska	60 429	16 606	3 215
Ukupno	301 433	110 242	27 621

Iz tabele se jasno vidi da samo u Beču ukupno 137 864 ljudi sa bivšeg govornog područja srpskohrvatskog jezika živi, od ukupno 301 433 ljudi sa jednim od tri državljanstva: Republike Srbije, Republike Hrvatske ili Bosne i Hercegovine.

Po statističkim podacima Referata za interkulturalno učenje, prisustvovalo je u školskoj godini 2006/07 nastavi maternjeg jezika bosanski, hrvatski i srpski ukupno 11 200 učenika u celoj Austriji, koje je ukupno 134 nastavnika podučavalo u ukupno 1627 nastavnih sati. Od ukupno 134 nastavnika, koliko je ukupno predavalo BKS širom Austrije, 80 nastavnika je predavalo u Beču, što iznosi 59,7% svih BKS nastavnika u Austiji.

Tabelle 24: BKS u Beču: Statistički podaci od školske godine 2002/03. do 2006/07¹⁵⁹

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
BKS Nastavnici	98	92	83	81	80
Ukupan broj nastavnika maternje nastave	178	179	167	167	167
BKS nastavnici u %	55,06 %	51,4 %	49,7 %	48,5 %	47,9 %
BKS Učenici	7 294	7 190	6 850	6 621	6 728
Ukupan broj učenika u maternjoj nastavi	13 540	13 925	13 725	12 746	13 639
BKS učenici u %	53,87 %	51,63 %	49,91 %	51,95 %	49,33 %
BKS nastavni sati	2 000	1 881	1 689,5	1 643	1 627
Ukupan broj nastavnih sati maternje nastave	3 615	3 579	3 373	3 368	3 377
BKS nastavni sati u %	55,32 %	52,56 %	50,09 %	48,78 %	48,18 %

¹⁵⁹ vidi bm:bwk, „Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen“ Nr. 5/2003 – Nr. 5/2007

Iz tabele se jasno vidi, kako se broj zaposlenih nastavnika, broj učenika koji prisustvuju nastavi maternjeg jezika, kao i broj nastavnih sati u nastavi maternjeg jezika bosanski/ hrvatski/ srpski u Beču u toku pet godina, od školske godine 2002/03. do 2006/07. neprekidno smanjivao. Od 7 294 učenika, koliko je još 2002/03. godine bilo prijavljeno za nastavu maternjeg jezika BKS u Beču je u školskoj 2006/07. godini samo još 6 728 učenika, što predstavlja smanjenje za 7,76%. Isto tako se smanjio i broj angažovanih nastavnika u toj nastavi sa 98 na 80 nastavnika u toku tih pet godina, što je smanjenje od 18,37%, dok je broj nastavnih sati smanjen u toku istih pet godina za 6,58%. Tako da je reč o ukupnom umanjenom intenzitetu nastave maternjeg jezika. Ta tendencija se i dalje nastavlja, kako u Beču, tako i u ostalim austrijskim pokrajinama.

Razlozi takvom trendu su mnogobrojni i o njima se može diskutovati. U sledećem kapitlu će biti više reči o glavnim problemima nastave maternjeg jezika u Austriji i u Beču.

10.2.7. Problemi nastave maternjeg jezika

Po mom mišljenju je glavni problem nastave maternjeg jezika nedostatak interesa i motivacije za istu. Tu mislim i na roditelje i na učenike, dakle na potencijalne kandidate za tu nastavu. Što se tiče roditelja, veliki broj njih je i danas ubeden, da njihova deca dovoljno dobro pričaju svoj maternji jezik i da zbog toga nije potrebno decu opterećivati još više i slati ih još na tu nastavu. Veliki broj roditelja je mišljenja, da nastava maternjeg jezika nije baš mnogo važna i da njihova deca neće imati mnogo koristi od nje. Znači, oni ne insistiraju na tome da njihova deca nauče standardni jezik, te da nauče ispravno čitati i pisati, nego su mišljenja da je bolje učiti neki od svetskih jezika jer svoj jezik deca svakako već govore.

Za razliku od njih su roditelji, čija deca aktivno sudeluju u nastavi maternjeg jezika, potpuno svesni velike važnosti maternjeg jezika, kao i mnogih prednosti koje iz tog znanja proizilaze i žele da njihova deca zaista pravilno nauče čitati i pisati. Kada su u pitanju učenici, mišljenja sam, da se motivacija njihovih roditelja prenosi i na njih, tako da ćemo retko (ili najverovatnije uopšte ne) susresti nekog/neku učenika/učenicu osnovne škole koji samo radi ličnih interesa tu nastavu posećuje. Pogotovo kod učenika osnovne škole igra motivacija roditelja veliku ulogu jer je u puno slučajeva nemoguće organizirati nastavu maternjeg

jezika u školi učenika, nego u nekoj od susednih škola, ili čak u nekom drugom bečkom okrugu. Ali, čak i ako roditelji žele da njihovo dete posećuje tu nastavu, je motivacija mnogih učenika za nju mala jer je nastava maternjeg jezika organizovana kao slobodna vežba ili kao neobavezna vežba, koja se ne ocenjuje i koja nikakvu ulogu ne igra u svedočanstvu na kraju godine.

Postoji još jedan problem nastave maternjeg jezika, koji predstavlja i za učenike i za nastavnike bitan problem. To su vrlo heterogene grupe u kojima se ta nastava izvodi. Ta heterogenost se ne ogleda samo u starosti učenika (često u jednoj grupi sede učenici različitih razreda), nego i različitih predznanja kada je u pitanju maternji jezik. Uz sve to dolaze i problemi, kada su u pitanju tri standardna jezika bosanski, hrvatski i srpski. Hrvatski i bosanski roditelji često ne žele alfabetizaciju njihove dece na ćirilici jer to smatraju potpuno ne potrebnim, a uz to je potrebno omogućiti svakom učeniku tekstove na odgovarajućem standardu. Tako da su nastavnici prinuđeni već postojeću grupu da dele, i da imaju dobre pripreme za sve unutrašnje grupe. Mnogima koji takvu jednu nastavnu situaciju nisu doživeli nije uopšte jasno kako je moguće u takvom razredu uopšte doći do nekakvih rezultata, primetiti napredak učenika i na tolike individualne potrebe svih učenika obratiti pažnju i adekvatno reagovati i podsticati učenike?! Očigledno su nastavnici i nastavnice maternje nastave pravi virtuozi u svom poslu jer bilo kakav napredak i ispunjenje vrlo visokih ciljeva te nastave inače ne bi bio moguć.

Dalji problemi se odnose na organizaciju te nastave u austrijskom školskom sistemu.

1. Da bi uopšte bilo moguće formirati grupu, potreban je minimalan broj prijava za tu nastavu, koji od pokrajne do pokrajine varira i koji se odnosi na formu u kojoj se ta nastava nudi: slobodni izborni predmet ili ne obavezujuća vežba.
2. Nastava maternje nastave uglavnom (osim u Beču) nije integrisana u regularnu nastavu u prepodnevnom časovima. Naročito van osnovne škole (prvih četiri razreda) se održava nastava maternjeg jezika u popodnevnom časovima, posle regularne nastave, umesto slobodnog vremena popodne, što isto utiče na motivaciju učenika za tu nastavu i što je jedan od razloga zbog kojeg nastavnici maternje nastave nisu deo regularnih školskih događanja i često ostaju anonimni za ostale kolege iz tih škola. Dešava se

da zbog toga neki od nastavnika ni ne znaju da dotična škola nudi nastavu maternjeg jezika, ili ako znaju onda nisu sigurni kojih jezika.

3. Sledeći problem se tiče broja nedeljnih nastavnih sati. Iako je teorijski moguće ponuditi do šest nastavnih sati nedeljno, obično se u praksi nudi mali broj časova, dva ili tri, zavisi o kojoj se školi radi.
4. Kao što se iz zvanične liste sa školskim knjigama koje se nude učenicima sa nekim drugim maternjim jezikom nego nemačkim vidi, za nastavu maternjeg jezika bosanski, hrvatski, srpski gotovo da ne postoji adekvatan materijal. Jedino što se nalazi na toj listi za nastavu bosanskog, hrvatskog, srpskog maternjeg jezika jesu sledeće knjige:

- za osnovne i opšte specijalne škole:

a) Nevyjel; Nussbaumer; Rosandić: **Ruka u ruci** –interkulturalna početnica za dvojezičnu alfabeticizaciju ,Jugend und Volk, Wien

b) Kadrić; Muhr: **Wörterwelt. Wörterbuch (Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch)** / E. Weber Verlag GmbH, Eisenstadt

c) Damjanović: Radni listovi za nastavu na maternjem jeziku / öbv & hpt, Wien

d) Beaumont, Emilie; Muhr, Rudolf; Kadrić, Mira / **Dein buntes Wörterbuch Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch mit österreichischen Begriffen** / Fleurus, Köln

- za više razrede osnovnog školovanja, za više razrede opštih specijalnih škola, za politehničke škole, kao i za niže razrede gimnazija mogu se naručiti samo dvojezični rečnici.

Svakom učeniku čiji je maternji jezik BKS stoji na raspolaganju dvojezični rečnik, bez obzira da li učenik posećuje nastavu maternjeg jezika ili ne. U listi stoje sledeći rečnici:

Langenscheidt-Redaktion / **Langenscheidts Universal-Wörterbuch Kroatisch**, Verlag Langenscheidt GmbH., Wien

Lončarić, Bicanic: **Hrvatski školski riječnik** / Edition Rötzer, Eisenstadt

Nastavnici uglavnom koriste materijale koji su sami pripremili i snalaze se na različite načine, kopiranjem različitih tekstova iz različitih udžbenika za bosanski,

hrvatski i srpski jezik jer ti udžbenici po pravilu nisu adekvatni za nastavu maternjeg jezika u inostranstvu jer nivo znanja jezika vrlo varira i ne odgovara onom koji imaju učenici istog uzrasta u Bosni i Hercegovini, Republici Hrvatskoj ili u Republici Srbiji.

Od nedavno postoji i stranica u internetu www.muttersprachlicher-unterricht.at, koja je nastala na inicijativu nekoliko angažovanih nastavnica i nastavnika maternjeg jezika iz Beča i uz pomoć Saveznog ministarstva za nastavu, umetnost i kulturu Republike.

Stranica sadrži:

- važne informacije za nastavu maternjeg jezika,
- informacije o aktualnim događajima, važnim za nastavnike maternjeg jezika,
- stručne tekstove na temu: „Višejezičnost“ i „Održavanje i razvijanje prvog/ maternjeg jezika“,
- radne listove i ostali nastavni materijal, koji bi mogao pomoći boljem uspehu nastave¹⁶⁰

10.2.8. Da li i u budućnosti treba da postoji zajednička nastava maternjeg jezika za bosanski, hrvatski i srpski jezik?

To je jedno vrlo delikatno pitanje i mišljenja o toj temi se vrlo razilaze. Događaji koji su se desili na području bivše Jugoslavije imali su i određene posledice na stanovništvo sa te teritorije koja se već od pre nalazila u inostranstvu, konkretno u Austriji, a i na ljude koji su zbog rata migrirali u Austriju. Ti politički uslovi u bivšoj Jugoslaviji i stvaranje novih nacionalnih država, sa novodefinisanim nacionalnim jezicima uticali su i na nastavu maternjeg jezika u Austriji. Naziv jezika „srpskohrvatski“ zamenjen je terminom bosanski/hrvatski/srpski ili u Austriji skraćeno BKS. Raspisom broj 10/1996 je promenjeno ime jezika te nastave od školske 1996/97. godine i navedeno je i sledeće:

“Organizacija nastave na maternjem jeziku ovime neće biti pogođena. I nadalje se preporučuje, shodno mogućnostima, da se ne preduzima razdvajanje na osnovu etičke pripadnosti kako bi se obezbedilo dalje

¹⁶⁰ vidi <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/index.xml>

postojanje nastavnih grupa na maternjem jeziku. Nastavnom osoblju se preporučuje da nezavisno od svoje sopstvene etničke ili regionalne pripadnosti uvažuju i postižu u istoj meri sve jezičke varijante, koje su zastupljene u okviru nastavnih grupa, u kojima oni predaju.”¹⁶¹

Dakle preporuke od godine 1997. pa do danas od ministarstva glase, da se grupe ne razdvajaju na osnovu nacionalne pripadnosti, što se opravdava interkulturelnim odgojom učenika u austrijskim školama. Međutim, situacija nije tako jednostavna kako se to na prvi pogled čini. Sama činjenica da se ni trećina eventualnih potencijalnih kandidata za nastavu maternjeg jezika ne prijavljuje za tu nastavu treba da bude povod za razmišljanje.

Pored već navedenih problema nastave maternjeg jezika u Austriji, javlja se još jedan, a to je da veliki broj roditelja, naročito hrvatske nacionalnosti ne želi da njihova deca posećuju dotičnu nastavu organizovanu na bečkim školama.

“Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske i Ministarstvo vanjskih poslova Republike Hrvatske posjetili su Ministarstvo unutarnjih poslova Austrije gdje im je predana memorija na temu implementiranja Hrvatskog književnog standardnog jezika u praksi.”¹⁶²

To znači da hrvatska ambasada zvanično zahteva od austrijskih vlasti pojedinačnu nastavu hrvatskog jezika u bečkim školama. Kako je to jedan dugačak proces, organizovana je nastava hrvatskog jezika u okviru Hrvatske dopunske škole. Oko 130 učenika posjećuje hrvatsku dopunsku nastavu i rezultati te nastave su zaista dobri, po mišljenju kulturnog atašea pri hrvatskoj ambasadi u Beču, gospođi Hraste-Sočo. Od strane roditelja nema nikakvih pritužbi, što se ne može reći za nastavu BKS. U hrvatskoj dopunskoj školi, koja se nalazi u trećem bečkom okrugu, u prostorijama austrijskog Hilfsverka, se radi po hrvatskom nastavnom programu. Tu nastavu financira Republika Hrvatska, nastava se ocenjuje i svedočanstva su priznata u Republici Hrvatskoj, što svakako povećava motivaciju učenika za tu nastavu. Škola je besplatna, a roditelji su dužni samo platiti nastavna

¹⁶¹ vidi Bulgarski 1997, u „Vidimo da se razumijemo“, S. 137

¹⁶² Iz intervjua sa Ivom Hraste Sočo, kulturnim atašeoem u ambasadi Republike Hrvatske, decembar 2007

sredstva za tu nastavu. Za upis u tu školu nije potrebno nikakvo predznanje, samo želja da se hrvatski jezik, ali i hrvatska istorija i geografija upoznaju. Za prelazak iz jednog razreda u drugi moraju se položiti odgovarajući ispiti, a ispituje se samo hrvatski jezik.

Osim dopunske nastave u Beču postoji takozvana dvojezična škola u Sir Karl Popper školi u petnaestom bečkom okrugu, u kojoj se nastava izvodi simultano na hrvatskom, odnosno nemačkom jeziku. Od školske 2008/09. godine posećuje već druga generacija učenika ovu dvojezičnu inicijativu, a pored hrvatske dece nastavu posećuju i deca bosanske, srpske, turske kineske, rumunske, ruske, austrijske i albanske nacionalnosti.

Dakle, navedena su tri primera koji govore u prilog činjenici da veliki broj roditelja sa teritorije bivše Jugoslavije nije zadovoljan organizacijom nastave maternjeg jezika na bečkim školama i da zbog toga, a i zato što znaju koliko je uloga maternjeg jezika bitna za dalje školovanje i uspeh njihove dece u budućnosti, traže alternative, dakle druge mogućnosti za učenje maternjeg jezika.

Sve to potstiče na zaključak da se u organizaciji nastave maternjeg jezika dosta toga treba promeniti. Počevši od zakonskih okvira te nastave, te smanjenja minimalnog broja prijava za tu nastavu, tj. dati na neki način garanciju, da se maternji jezik može učiti kroz celo školovanje, pa do organizacije dovoljnog broja roditeljskih sastanaka, na kojima bi se o toj temi diskutovalo, sa ciljem da se što veći broj učenika prijavi za nastavu.

Dalje ako je ikako moguće (a bilo bi moguće kada bi se dovoljan broj učenika za nastavu prijavio) bilo bi mudro formirati manje heterogene grupe, kada je reč u razredima, t.j. o početnom znanju, odnosno kada je reč o bosanskom, hrvatskom ili srpskom jeziku. Mislim da bi se na taj način olakšalo učenje jezika učenicima, daleko olakšao posao nastavnicima te nastave, a i zainteresovani roditelji bi bili zadovoljniji tom nastavom.

Tamo gde razdvajanje po jezicima nije moguće ili nije poželjno trebalo bi ukazati učenicima na sve varijante jezika, na njihove razlike i sličnosti. I kako to lepo profesor Ranko Bugarski kaže, kada opisuje preporuke za nastavnike maternje nastave na simpozijumu 1997. godine:

“Jednom rečju, razvijao bih osećanje da su same lingvističke razlike manje važne od želje za komunikacijom i uzajamnim razumevanjem.” on je dalje

*uveren da bi deca to mogla vrlo dobro da razumeju i private i da bi veće teškoće sa ti imali roditelji, ali da je i njima potrebno ukazati na “štetnost predrasuda i vrednosti tolerancije”.*¹⁶³

¹⁶³ vidi Bulgarski 1997, u „Vidimo da se razumijemo“, S. 100

11. Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Akkus, Reva / Brizić, Katharina / de Cillia, Rudolf (2005):** Bilingualer Spracherwerb in der Migration, Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts, bm:bwk, Wien 2005, Projektbericht unveröffentlicht
- Apeltauer, Ernst (1997):** Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs - eine Einführung, Langenscheidt, Berlin, Wien [u.a.], 1997
- Apeltauer, Ernst (2001):** Bilingualismus- Mehrsprachigkeit, **In: Helbig, G / Götze, L / Henrici, G / Krumm, HJ:** Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin, New York 2001, S. 628 - 638
- Appel, Rene / Muysken, Pieter (1987):** Language Contact and Bilingualism, Edward Arnold Verlag, London 1987
- Baur, Rupprecht (1992):** Die Konflikte zwischen Serben und Kroaten in Jugoslawien und ihre Auswirkung auf den muttersprachlichen Unterricht für Jugoslawen im Ausland, **In: Baur et al.:** Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1992, S. 141 - 165
- Baur, Rupprecht / Meder, Gregor (1989):** Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. **In:** Artikel: Diskussion Deutsch 20/1989, 119-135
- Baur, Rupprecht / Meder, Gregor / Previšić, Vlatko (1992):** Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1992
- BGBl. 528/1992:** Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen
- BGBl. 616/1992:** zuletzt geändert durch BGBl. 236/1997, Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht an Polytechnischen Schulen

- Blocher**, Eduard (1982): Zweisprachigkeit: Vorteile Nachteile, **In: Swift**, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung, Königshausen u. Neumann Verlag, Würzburg 1982, S. 17 - 25
- bm:bukk**, „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule“ Nr. 1/2008, Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Gesetze und Verordnungen
- bm:bwk**, „Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen“, Nr. 5/2003 – Nr. 5/2007, Der muttersprachliche Unterricht in Österreich - Statistische Auswertung
- bm:bwk**, „Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen“, Nr. 3/2003, Spracherwerb in der Migration verfasst von Dr. Rudolf de Cillia
- BMUK** (Hrsg.); **Fleck**, Elfie (Redaktion), „Wir sehen, dass wir uns verstehen“ / „Vidimo da se razumijemo“ Dokumentation der österreichweiten Informationsveranstaltung für die LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht in Serbokroatisch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, St. Pölten April 1997, Wien 1999
- Boeckmann**, Klaus-Börge (1997): Zweisprachigkeit und Schulerfolg, Das Beispiel Burgenland, (Arbeiten zur Sprachanalyse Bd. 26), Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. 1997
- Bulgarski**, Ranko (1997): Serbokroatisch-eine plurizentrische Sprache, **In: BMUK** (Hrsg.); **Fleck**, Elfriede (Redaktion), „Wir sehen, dass wir uns verstehen“ / „Vidimo da se razumijemo“, St. Pölten April 1997, Wien 1999
- Cinar**, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern; Forschungsbericht des BMUK, Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1998
- Cummins**, Jim: Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy, Multilingual Matters Verlag, Clevedon 1984
- Daller**, Helmut (1999): Migration und Mehrsprachigkeit, Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. 1999

- de Cillia**, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen, **In: Cinar**, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern; Forschungsbericht des BMUK, Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1998, S. 229 - 288
- de Cillia**, Rudolf (2001): Sprachliche Menschenrechte und die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Spracherwerb 1999, **In: Weidinger**, Walter (Hrsg.): Bilingualität und Schule: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde, Wien 2001
- de Cillia**, Rudolf (2003): Spracherwerb in der Migration, **In: bm:bwk**, Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen, Nr. 3/2003
- Edmondson**, Willis / **House**, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung, Francke Verlag, Tübingen 1993
- Fleck**, Elfie (2002): Muttersprachlicher Unterricht, **In: Erziehung & Unterricht**, 9-10/2002, öbv&hpt Verlag, Wien 2008
- Fischer**, Gero (1992): Schulversuch Alphabetisierung in der Muttersprache. VS Kindermannngasse Wien, Bericht (BMUK) Wien 1992
- Fritsch**, Edith (2008): HIP - Hrvatski integrativni projekt, **In: Erziehung & Unterricht**, 1-2/2008, öbv&hpt Verlag, Wien 2008
- Fthenakis**, Wassilos E. / **Sonner**, Adelheid / **Thrul**, Rosemarie / **Walbiner**, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes, Max Hueber Verlag, München 1985
- Garlin**, Edgardis (2008): Bilingualer Erstspracherwerb, eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares, Waxmann Verlag, Münster 2008
- Gogolin**, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit, **In: Janousek**, Daša (2005): Soll die Muttersprache gefördert werden?, Diplomarbeit Universität Wien, Wien 2005
- Gomolla**, Mechthild / **Radtke**, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007
- Grosse**, Ingrid (2000): Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb, Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei, Diplomarbeit Universität Wien, Wien 2000

- Günter**, Britta / **Günter**, Herbert (2004): Erstsprache und Zweitsprache: Einführung aus pädagogischer Sicht, Belz Verlag, Weinheim und Basel 2004
- Hanke**, Petra (Hrsg) (2006): Grundschule in Entwicklung, Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute, Waxmann Verlag, Münster 2006
- Janousek**, Daša (2005): Soll die Muttersprache gefördert werden?, Diplomarbeit Universität Wien, Wien 2005
- Jeuk**, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch, Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau 2003
- Khan-Svik**, Gabriele (2005): „Muttersprachliche Bildungseinrichtungen in Wien“, **In: Erziehung & Unterricht**, 1-2/2005, öbv&hpt Verlag, Wien 2005, S 116-178
- Khan-Svik**, Gabriele / **Hartel**, Birgit / **Janousek**, Daša (2005): Planung und Durchführung der Studie "Muttersprachliche Bildungseinrichtungen in Wien", **In: Erziehung & Unterricht**, 1-2/2005, öbv&hpt Verlag, Wien 2005, S. 116-178
- Khan-Svik**, Hartel, Janousek 2005, S. 116-178
- Larcher**, Dietmar (1991): Fremde in der Nähe, Drava Verlag, Klagenfurt 1991
- Leichtfried**, Barbara (2003): Muttersprachenförderung als Schlüssel zur sozialen Mobilität, Diplomarbeit Universität Wien, Wien 2003
- Lukič**, Ines / **Zečević**, Marjana (2005): Lehren auf kroatischem Weg in Österreich (Schulporträts), **In: Erziehung & Unterricht**, 1-2/2005, öbv&hpt Verlag, Wien 2005, S. 116-178
- Matasić**, Tomo (1980): Dobar Dan! Ein Lehrbuch des Kroatischen mit Anhang für Serbisch, München 1980
- Merten**, S.: Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Peter Lang Verlag. Frankfurt/M.
- Olechowski**, Richard / **Hanisch**, Günter / **Katschnig**, Tamara / **Khan-Svik**, Gabriele / **Persy**, Elisabeth (2002): Bilingualität und Schule- eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht), **In: Weidinger** (2002): Bilingualität und Schule 2, Schulentwicklung in Wien, öbv&hpt Verlag, Wien 2002

- Pranjaković, Ivo** (1997): Der Kroatischunterricht für Migrantenkinder in der Republik Österreich, **In: BMUK** (Hrsg.); Fleck, Elfriede (Redaktion), „Wir sehen, dass wir uns verstehen“ / „Vidimo da se razumijemo“, St. Pölten April 1997, Wien 1999
- Röhr-Sendlmeier, Una Maria** (1990): Zweitsprachenerwerb und personale Entwicklung, **In: Psychologie in Erziehung und Unterricht**, Jg. 37, Nr. 3, Reinhardt Verlag, München 1990, S. 163-171
- Rösler, Dietmar** (1994): Deutsch als Fremdsprache, Metzler Verlag, Stuttgart 1994
- Siebert-Ott, Gesa** (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung, Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik, Universität Köln 1999, (Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen 2001)
- Internet: <http://archiv.forum-schule.de/archiv/03/pdf/zweisprachigkeit.pdf>
abgerufen 23.04.2009
- Skutnabb-Kangas, Tove** (1981): Bilingualism or not, Translation by Lars Malmberg and David Crane, Multilingual Matters Verlag, Clevedon 1981
- Statistik Austria** (Hrsg.) (2007b), Volkszählung 2001, Textband, Die demographische, soziale und wirtschaftliche Struktur der österreichischen Bevölkerung, Wien: Verlag Österreich
- Waldrauch, Harald** (1998): **In: Cinar, Dilek** (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern; Forschungsbericht des BMUK, Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1998
- Weidinger, Walter** (Hrsg.) (2001): Bilingualität und Schule: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde, öbv&hpt Verlag, Wien 2001
- Weidinger, Walter** (Hrsg.) (2002): Bilingualität und Schule 2, Schulentwicklung in Wien, öbv&hpt Verlag, Wien 2002
- Ziegelwanger, Herta** (2008): Zur pflegerischen Versorgung älterer Migranten in Österreich: Herausforderungen für eine kultursensible Beratung von älteren Migrantinnen und Migranten mit besonderer Berücksichtigung von Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien, Diplomarbeit Universität Wien, Wien 2008

Artikel, Internet und weitere Recherche

Artikel: **Anno93.at**, „U Beču otvorena prva dopunska hrvatska dječja škola“

Internet:

<http://www.anno93.at/Arhiva/U%20Becu%20otvorena%20prva%20Hrvatska%20djecija%20skola.htm>

abgerufen: 18.06.2009

Artikel: **dieuniversitaet online** (2005), „Selbstvertrauen beeinflusst

Spracherwerb“, Kreamsberger, Simone, 13.12.2005,

Internet:

<http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/selbstvertrauen-beeinflusst-spracherwerb/367.html>

abgerufen: 16.06.2009

Artikel: **Kleine Zeitung** (2009), „Migranten-Anteil in Wiener Schulen hoch“,

30.03.2009

Internet:

<http://www.kleinezeitung.at/nachrichten/politik/1877446/index.do>

abgerufen 18.06.2009

Artikel: **Presse** (2009), „Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten“,

"Die Presse", Print-Ausgabe, 31.03.2009,

Internet:

<http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/465887/index.do>

abgerufen: 15.05.2009

Artikel: **Standard** (2009), „Der Standard“, 12.01. 2005, S. 9

Projekt **bi.li**,

Internet:

www.mba.zh.ch/downloads/Projektstellen/zeitschrift9_04.pdf

abgerufen: 16.06.2009

Seite des **Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur** über
Muttersprachlichen Unterricht in Wien

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/index.xml>

abgerufen: 16.06.2009

Lehrergewerkschaft Land Oberösterreich, Informationen für Lehrer/Innen und
Leiter/Innen, 17.06.2008

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Ausländische Wohnbevölkerung 2001 nach Staatsangehörigkeit ... 59

Abbildung 2: SchülerInnen mit Migrationshintergrund, nach Bundesländern 62

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Organisation Muttersprachlicher Unterricht	45
Tabelle 2: Bücher für den MU Unterricht, Kosten	48
Tabelle 3: Wohnbevölkerung 2001 mit Geburtsort ehemaliges Jugoslawien nach Alter	60
Tabelle 4: BKS LehrerInnen in Österreich	64
Tabelle 5: BKS Lehrerinnen in Wien an AHS	64
Tabelle 6: BKS SchülerInnen in Österreich. Die Entwicklung	65
Tabelle 7: Schülerinnen mit nicht deutscher Muttersprache an Wiener allgemeinen Pflichtschulen, 1996/07, Quelle: Stadtschulrat	66
Tabelle 8: BKS in Wien: Die Entwicklung von 2002/03 bis 2006/07	67
Tabelle 9: LehrerInnen und SchülerInnen an Wiener AHS	68
Tabelle 10: Deutschkenntnisse.....	70
Tabelle 11: Ausbildung der BKS LehrerInnen	71
Tabelle 12: Anerkennung der Lehrbefähigung in Österreich	72
Tabelle 13: Wöchentliche Lehrverpflichtung und Anzahl der Unterrichtsstunden	73
Tabelle 14: Anzahl der Schulen	73
Tabelle 15: Kurs oder Team.....	74
Tabelle 16: Tageszeit des Unterrichts	75
Tabelle 17: Wie soll der MU organisiert werden.....	75
Tabelle 18: Probleme der LehrerInnen mit ihrem Unterricht	76
Tabelle 19: Ziele des muttersprachlichen Unterrichts für die BKS LehrerInnen .	78
Tabelle 20: Stundenplan erste Schulstufe	93
Tabelle 21: Schuljahr 2008/09	97
Tabelle 22: Schuljahr 2007/08	97
Tabelle 23: Statistik Austria: Popis stanovništva 2001.....	113
Tabelle 24: BKS u Beču: Statistički podaci od školske godine 2002/03. do 2006/07	114

12. Anhang: Lehrpläne für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

12.1. Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht

Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch an Grundschulen

- Lehrplan der Volksschule, Neunter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen
- Übungen, Grundschule - Muttersprachlicher Unterricht, Stand: Juni 2003

BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE:

Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülern einsichtig gemacht werden.

Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des Muttersprachlichen Unterrichtes, die Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch ist anzustreben. Zur Wahrung der Bildungschancen ist auf die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit im schriftlichen wie im mündlichen Bereich zu achten, die Kommunikationsbereitschaft und richtiger Sprachgebrauch sind zu fördern und zu festigen. Schließlich sind Grundeinsichten in die Sprachstruktur und in die Literatur der jeweiligen Sprache zu vermitteln.

Der Muttersprachliche Unterricht umfasst folgende drei Aufgabenbereiche:

- Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen
- Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)

- Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess (d. i. Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw.)

LEHRSTOFF:

Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe)

Das muttersprachliche Können der Kinder muss (oft) zu einem beträchtlichen Teil erst aufgebaut werden, d. h., die Kinder verfügen (in der Regel) über sehr unterschiedliche Spracherfahrungen und unterschiedlich entwickelte Sprachfähigkeiten. Die Umwelt der Schüler bietet sehr unterschiedliche Anlässe und Möglichkeiten zur Verwendung der Muttersprache, die in der biculturellen Lebenswelt gemachten Erfahrungen haben unterschiedliche Haltungen zur Muttersprache sowie zu Deutsch zur Folge. Deutsch ist als die primäre Unterrichtssprache zu erwerben, während die Muttersprache die primäre Erlebnis-, Erfahrungs- und Sozialisationsprache der Kinder ist. Unter diesen Gegebenheiten bildet sich ein unterschiedlich entwickelter Bilinguismus heraus. Kulturelle Unterschiede, Missverständnisse und Verunsicherungen sind aufzugreifen, zu verbalisieren und aufzuarbeiten. In der Grundstufe I umfasst der muttersprachliche Unterricht folgende Bereiche und Grobziele:

- Erhalt, Pflege und Weiterentwicklung der im Vorschulalter erworbenen Sprachkenntnisse
- Förderung und Weiterentwicklung der Begriffsbildung
- Grundeinsichten in kontrastive Strukturen Muttersprache – Deutsch
- Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit
- Vermittlung von Grundwissen über das Herkunftsland
- „Integrationsarbeit“ (Reflexion über und Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess)
- Durchführung von interkulturellen Projekten

Das Ziel der Kommunikation in der Muttersprache soll auf die Bewältigung realer Kommunikationsanforderungen sowie auf reale Sprachverwendungszusammenhänge ausgerichtet sein. Thematische Kriterien sollen Vorrang vor formalinguistischen haben. Soziokulturelle Situationen, eigene Erfahrungen der Kinder sollen aufgegriffen werden und den gegenwärtigen oder künftigen Verständigungsinteressen und –bedürfnissen Rechnung tragen.

Gefordert ist ein Unterricht, der ein offenes flexibles Angebot zulässt, darüber hinaus ist eine stark differenzierende und individualisierende Vorgangsweise im Unterricht notwendig.

Lehr- und Lernzieldefinition

- Alphabetisierung in der Muttersprache, Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken (u. a. Rechnen) sowie nach Möglichkeit anderer Inhalte (Sachunterricht.) in der Muttersprache
- Herstellung bzw. Erreichung altersgemäßer muttersprachlicher Sprachstandards
- Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit (und zwar bezüglich des Wortschatzes, der Begrifflichkeit, des Satzbaues sowie hinsichtlich soziokommunikativer Situationen)
- Sensibilisierung für zweisprachige Kommunikation
- Vermittlung einer positiven Einstellung zur Muttersprache und zur Zweisprachigkeit Teilziele

Mündliche Kommunikation:

Zur Steigerung der Verstehenskompetenz und der Sprechfähigkeit sind folgende Zwischenschritte notwendig:

- Erweiterung des muttersprachlichen Grundwortschatzes bzw. Herstellung gemeinsamer muttersprachlicher und begrifflicher Standards
- Erweiterung der syntaktischen Mittel (vollständige Sätze, komplexere Satzgefüge usw.)
- Zusammenhängendes mündliches Darstellen von Ereignissen, Erlebnissen, Sachverhalten usw. aus dem persönlichen Erfahrungsbereich der Kinder
- Nacherzählungen
- Förderung dialogischen Sprechens (später monologisches Sprechen)
- Schaffung von Sprech Gelegenheiten, die für die Kinder motivierend sind und ihren Mitteilungsbedürfnissen entsprechen. Dabei sollen die Schüler ihre Ausdrucksmöglichkeiten so einbringen und gezielt erweitern können, dass sie nicht nur einzelne Äußerungen zu verstehen und zu produzieren, sondern nach und nach in ganzen Sequenzen zu denken und sprachlich zu handeln im Stande sind.
- Explizite Schulung des Verstehens und der rezeptiven Sprachfähigkeiten (und zwar an Verstehenssituationen, die der Realität möglichst nahe kommen)

Schriftliche Kommunikation:

- Alphabetisierung in der Muttersprache
- Beherrschung der Kulturtechniken „Lesen“ und „Schreiben“
- Schreiben von Texten als sprachliches Handeln im Kommunikationszusammenhang (Adressatenbezug und Inhalt der Mitteilung spielen dabei eine wichtige Rolle)
- Orientierung der Schreibanlässe an realen Kommunikationssituationen (Kurzmitteilungen, Briefe z.B. an Verwandte u. Ä)

Wichtig ist hier die Koordination mit dem Deutschunterricht. In der Regel soll die Alphabetisierung in der Muttersprache dem Lese-/Schreibunterricht in Deutsch vorangehen oder parallel stattfinden. Allmählich sollen strukturelle Unterschiede zwischen Deutsch und der Muttersprache bewusst gemacht werden. (Dies kann insbesondere anhand von deutsch-muttersprachlichen Paralleltexten veranschaulicht werden.)

Im fortgeschrittenen Stadium des Lese-/Schreibprozesses sind zunehmend sinnvolle Schreibanlässe zu bieten und Motivationen für eigene schriftliche Produktionen zu schaffen.

Lesen:

- Erreichen der Lesefertigkeit
- Frühzeitige Orientierung des Leselernprozesses als Wirklichkeitsaneignung an authentischen Texten und an verschiedenen Textsorten
- Vermittlung der Grundtechniken der Texterschließung (Erfassung des Informationsgehaltes und dessen Einbettung in die eigene Erfahrungswelt), „Übersetzung“ eines Textes in zeichnerische, pantomimische ua. kreative Tätigkeit
- Arbeit mit Wörterlisten und Verwendung von Wörterbüchern (einsprachigen wie zweisprachigen) nach Erreichung der Lesefähigkeit

Sprachbetrachtung:

- Bewusst machen der Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache
- Segmentieren des Sprechflusses (Erkennen der Wort- und Satzgrenzen) im Zuge des Erwerbs der Kulturtechniken Lesen und Schreiben
- Bewusst machen von Sprache als Beobachtungs- und Reflexionsfeld (Erkennen sprachlicher Varietäten, Erkennen „des Eigenen und des Fremden“ in der Sprache, Reflexion über Sprachgefühl und Sprachrichtigkeit, Stil uÄ)

Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe)

In der Grundstufe II umfasst der Muttersprachliche Unterricht folgende Bereiche und Grobziele:

- Erhalt, Pflege und Weiterentwicklung der in der Grundstufe I erworbenen Sprachkenntnisse
- Förderung und Weiterentwicklung der Begriffsbildung, insbesondere in Richtung eines Fachwortschatzes
- Grundeinsichten in kontrastive Strukturen Muttersprache – Deutsch
- Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit
- Vermittlung von Grundwissen über das Herkunftsland
- „Integrationsarbeit“ (Reflexion über und Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess)
- Durchführung von interkulturellen Projekten

Aufbauend auf Grundstufe I soll das Ziel der Kommunikation in der Muttersprache auf die Bewältigung realer Kommunikationsanforderungen sowie auf reale Sprachverwendungszusammenhänge ausgerichtet sein. Thematische Kriterien sollen Vorrang vor formalinguistischen haben. Soziokulturelle Situationen, eigene Erfahrungen der Kinder sollen aufgegriffen werden und den gegenwärtigen oder künftigen Verständigungsinteressen und –bedürfnissen Rechnung tragen. Gefordert ist ein Unterricht, der ein offenes, flexibles Angebot zulässt, darüber hinaus ist eine stark differenzierende und individualisierende Vorgangsweise im Unterricht notwendig.

Lehr- und Lernzieldefinition:

- Förderung einer möglichst ausgeglichenen Zweisprachigkeit
- Hebung der Kommunikationsfähigkeit (Wortschatzerweiterung mit Orientierung auf thematische Vielfalt)
- Allmähliches Hinführen zur muttersprachlichen und MigrantInnenliteratur
- Motivierung zum Lesen und zur Benutzung von Bibliotheken
- Ausbau der Arbeits- und Lerntechniken
- Hinführung zum selbstständigen Arbeiten und Wissenserwerb
- Einführung in die Arbeit mit dem (einsprachigen bzw. zweisprachigen) Wörterbuch
- Hebung des Standards der Rechtschreibung
- Selbstständiges Verfassen von einfachen Texten
- Durchführung von interkulturellen Projekten Teilziele

Mündliche Kommunikation:

- Verwendung der Muttersprache in verschiedensten Kommunikationssituationen
- Vermittlung eines altersgemäßen Fachwortschatzes (z.B. in Mathematik sowie anderen Unterrichtsbereichen)
- Selbstständiges Nacherzählen und Erzählen
- Vermittlung einer gewissen metasprachlichen Kompetenz, d.h. z.B. Erklärungen über die Sprache, Handlungsanweisungen in der Muttersprache u. Ä
- Hinführen zu sinngemäßem Übertragen von Inhalten der Muttersprache ins Deutsche und umgekehrt

Schriftliche Kommunikation:

- Verfassen von kurzen schriftlichen Äußerungen und Darstellungen aus dem Erfahrungs- und Lebensbereich der Kinder
- Grundprinzipien der Rechtschreibung
- Sprachliche Sensibilisierung für die Unterschiede von geschriebener und gesprochener Sprache (inklusive umgangssprachlicher oder regionalsprachlicher Varianten)
- Hinführen zu selbstständigem Gebrauch des Wörterbuches und anderer ein- bzw. zweisprachiger Nachschlagewerke

Lesen:

In der Grundstufe II ist der Schwerpunkt auf sinnerfassendes Lesen zu setzen.

- Anleitung zum selbstständigen Lesen
- Lesen von kulturspezifischen Texten (darunter auch mit interkulturellem Inhalt), einfache Beispiele aus der muttersprachlichen und Migrantenliteratur
- Widerspiegelung der zweisprachigen Erfahrung in Lesetexten
- Förderung der sprachlichen Kreativität (Wortspiele, Anspielungen, Sprachwitze)

Sprachbetrachtung:

- Reflexion über Sprachstruktur und Sprachverwendung der Muttersprache
- Sprachliches Sensibilitätstraining, Bewusstmachen von Sprachschwierigkeiten, sprachlichen Varietäten (regionale, dialektale Spracherfahrungen, Sprachgewohnheiten; Abgrenzung zur Standardsprache)
- Vergleiche mit dem Deutschen: Bewusstmachen der Unterschiede in Struktur und Sprachverwendung
- Sprachkritik: zB Werbetexte, soziale Sprachschichtungen, Stil usw.
- Aufgreifen von Interferenzen

DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE:

Allgemeines zur Situation des Faches Muttersprachlicher Unterricht

Der Muttersprachliche Unterricht soll Hilfestellung bei der Integration und Identitätsbildung –d.h. bei der Auseinandersetzung mit der neuen Lebenswelt – bieten. Das Ziel sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen (siehe dort) ist auch im Muttersprachlichen Unterricht zu berücksichtigen.

Der Muttersprachliche Unterricht wendet sich an Kinder, deren Primärsprache nicht Deutsch ist. In der Regel unterscheidet sich ihre erworbene Umgangssprache (oft die Haus-/Familiensprache) nicht unerheblich von der „muttersprachlichen“ Schulsprache, die gleichzeitig die Standardsprache ist. Diese muttersprachliche Schulsprache muss nicht identisch mit der jeweiligen Staatssprache des Herkunftslandes sein (vergleiche z.B. Kurdisch und Türkisch). Bei vielen Kindern ist daher schon von einer primären Zweisprachigkeit (oder Mehrsprachigkeit) auszugehen. Darüber hinaus ist bei Kindern, die nicht im Milieu ihrer Muttersprache aufwachsen, damit zu rechnen, dass ihre Muttersprache bereits Interferenzen mit dem Deutschen zeigt. Es ist daher insgesamt davon auszugehen, dass die ausländischen Kinder zahlreiche und vielschichtige Abweichungen von der muttersprachlichen Standardsprache zeigen, u.a.:

- Abweichungen und Defizite in der Aussprache, im Wortschatz, dialektale Interferenzen
- Defizite insbesondere in der soziokommunikativen Kompetenz auf Grund der oft begrenzten sozialen Erfahrungsmöglichkeiten
- Defizite im kognitiven Bereich, dann, wenn die Eltern nicht in der Lage sind, sich mit den Kindern in der neuen Umwelt adäquat auseinander zu setzen, ihnen Erklärungsmuster zu vermitteln
- Es kann daher nicht vorausgesetzt werden, dass die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache hinsichtlich ihrer sprachlichen, kulturtechnischen, kognitiven usw. Vorbildung einigermaßen homogen sind.

Besondere Hinweise

- Verwendung unterschiedlicher Sozialformen: insbesondere Sesselkreis, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Rollenspiel, Gruppenarbeit uÄ. (Vor allem in der Grundstufe I ist auf Grund der unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder individualisierenden Unterrichtsformen der Vorrang zu geben.)

- Koordination mit dem deutschsprachigen Unterricht, nach Möglichkeit Teamteaching. Der Erstlese- und Schreibunterricht (Alphabetisierung) in der Grundstufe I kann entweder muttersprachig oder zweisprachig erfolgen. Es sollen auch andere Gegenstandsbereiche (z. B. Rechnen, Sachunterricht, Musik.) in der Muttersprache oder zweisprachig vermittelt werden.
- Aufgreifen und Verbalisieren von unaufgearbeiteten Erfahrungen im Umgang mit der Muttersprache, der Bikulturalität und mit dem Prozess der Identitätsbildung und –Festigung
- Vermittlung verschiedener Arbeits- und Lerntechniken, die in zunehmendem Maß zu selbstständigem Bildungserwerb befähigen
- Durchführung von interkulturellen Projekten
- Methodische Stützung für das ungesteuerte Lernen (Lernen außerhalb des Unterrichtes, Spracherfahrung)

12.2. Der neue Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht Hauptschule und AHS- Unterstufe

Der neue Lehrplan für Freigegegenstand bzw. die unverbindliche Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ ist seit dem Schuljahr 2000/2001 für die 1. Klassen der Hauptschule und der AHS- Unterstufe in Kraft. Er gilt ab dem Schuljahr 2001/2002 auch für die 2. Klassen, ab dem Schuljahr 2002/2003 für die 3. und ab dem Schuljahr 2003/2004 für die 4. Klassen.

Stundentafel: 1. bis 4. Klasse: 2 bis 6 Wochenstunden.

Hauptschule:

Summe der Wochenstunden aus 4 Jahren: 8 bis 24

AHS-

1. bis 4. Klasse: 2 bis 5 oder 6 Wochenstunden.

Unterstufe:

Summe der Wochenstunden aus 4 Jahren: 8 bis 21

Der Text des Lehrplans ist für die Hauptschule und die AHS- Unterstufe gleich.

71. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 11. Mai 2000, BGBl. II Nr. 133/2000, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen

72. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 11. Mai 2000, BGBl. II Nr. 134/2000, über die Lehrpläne der Hauptschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen

Bildungs- und Lehraufgabe:

Vorrangiges Bildungsziel für Schülerinnen und Schüler aus zweisprachigen Lebenszusammenhängen ist die Erreichung eines hohen Grades der Zweisprachigkeit (Muttersprache und Deutsch). Da sie zwei Primärsprachen erlernen, ergeben sich grundsätzlich analoge Bildungs- und Lehraufgaben wie im Deutschunterricht. Es wird daher auf die betreffenden Stellen des Lehrplanes für Deutsch verwiesen, spezifische bzw. über den Deutschunterricht hinausgehende Aspekte werden explizit ausgeführt:

Der muttersprachliche Unterricht soll helfen:

- über die Förderung einer positiven Einstellung zur Zweisprachigkeit die Identität zu stärken und den Integrationsprozess zu unterstützen,
- Über die Auseinandersetzung mit der Herkunft und der aktuellen Lebenswelt sowie der Aufarbeitung der bikulturellen/zweisprachigen Erfahrungen Brücken zwischen Kulturen und Generationen zu schlagen.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Die Beiträge des muttersprachlichen Unterrichts sind analog jenen des Deutschunterrichts. Mensch und Gesellschaft (zusätzlicher Beitrag): Auseinandersetzung und Bewusstmachen von Gemeinsamem und Unterschiedlichem, von Eigenem und Fremdem und schließlich von Interferenzen zwischen den beteiligten Sprachen und Kulturen.

Didaktische Grundsätze:

Auf Grund der Gemeinsamkeiten der Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts mit dem Deutschunterricht wird auf die entsprechenden Passagen im Lehrplan für Deutsch verwiesen. Darüber hinaus sind noch weitere Überlegungen zu berücksichtigen:

Sprach- und kulturübergreifendes, fächerübergreifendes Arbeiten, Lernen an und in (interkulturellen) Projekten soll gegenseitiges Verständnis und Toleranz fördern und entwickeln und somit integrative Prozesse unterstützen.

Zur Erreichung der Zweisprachigkeit ist die inhaltliche und methodische Verknüpfung bzw. Koordination mit dem Deutschunterricht notwendig und sinnvoll.

Für das Herausarbeiten von Gemeinsamem und Unterschiedlichem, von Berührungen und Kontakten (in Geschichte, Kultur, Literatur und Sprache) sind kontrastive Verfahren anzuwenden.

Der heterogenen Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler kann durch verschiedene Lernformen (selbsttätiges Lernen, Lernen im Tandem oder in Gruppen, Projektlernen) begegnet werden.

Da die Beherrschung der Muttersprache die Basis für den Erwerb von Fremdsprachen darstellt, ist Koordination mit dem Fremdsprachenunterricht notwendig. Kontrastive Reflexionen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede

sowie Interferenzen zwischen dem Deutschen, der Muttersprache und der Fremdsprache sind geeignet, Verwechslungen Hinanzuhalten und den Lernertrag zu sichern.

Inhaltliches Reproduzieren von verschiedenen Textsorten in der Muttersprache sowie in Deutsch (schriftlich wie mündlich) ist geeignet, für Interferenzen zu sensibilisieren und sie schließlich zu vermeiden.

Die Vermittlung eines grundlegenden philologischen Rüstzeugs – Einführung in die Verwendung von Wörterbüchern, morphologischen Tabellen und Nachschlagewerken – bereits vom Beginn des muttersprachlichen Unterrichts an ist geeignet, die Selbstständigkeit und Sicherheit vor allem bei schriftlichen Arbeiten und beim (inhaltsbezogenen) Lesen zu fördern.

Lehrstoff:

- Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Muttersprache sowie zum Deutschen ist auf Grund der jeweiligen Sozialisationsbedingungen unterschiedlich. Ähnlich verhält es sich bei den sprachlichen Voraussetzungen. Daher kann der Lehrstoff nur bedingt nach Klassen bzw. Schulstufen eingeteilt werden.
- Über den Deutschunterricht hinausgehende Aufgabenbereiche sind:
- -Entwicklung und Festigung einer funktionalen schriftlichen wie mündlichen Zweisprachigkeit in verschiedensten Situationen, Anwendungsbereichen und funktionalen Stilen.
- -Sensibilisierung für sprachliche Richtigkeit (bei der Aussprache, bei der Rechtschreibung, in der Grammatik, Syntax und Semantik, Lexik, in der Stilistik), insbesondere vor dem Hintergrund der Interferenzen zwischen der Muttersprache und dem Deutschen auf der Basis der Reflexion und Analyse über die eigene Sprachverwendung (der Muttersprache und des Deutschen).
- -Erweiterung der Begriffsbildung und des Fachwortschatzes mit dem Ziel einer ausgeglichenen sprachlichen Entwicklung.
- Die Sprachbetrachtung soll zum Erkennen von Sprachstrukturen und zum Sprachvergleich (z.B. Ausdruck der Zeit, Handlungsverlauf, Rektion, Phraseologie) hinführen. Die Reflexion über Sprechakte und Redemittel, über Verwendungszusammenhänge (Sprachpragmatik), soll zu einer bewussten Sprachverwendung und gewählten Ausdrucksweise in der

Muttersprache und im Deutschen führen und nachlässiges Sprachmischen verhindern helfen.

- Kompetenz in der Muttersprache erfordert ein Grundwissen über die Literatur, Landes- und Kulturkunde des Herkunftslandes, zweisprachige Kompetenz setzt voraus, dass die beteiligten Sprachen und Kulturen von den Schülerinnen und Schülern zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Schriftliche Kommunikation:

- -Entwicklung der sprachlichen Darstellung eigener Erfahrungen, Gefühle, Meinungen, Verfassen von sachbezogenen Texten und Konfrontation der Ausdrucksformen mit dem Deutschen.
- -Sicherung der Rechtschreibung, Hintanhalten von Interferenzen mit dem Deutschen durch sprachliche Sensibilisierung.

Mündliche Kommunikation:

- -Erweiterung der Sprechfähigkeit und des Inventars des Sprachhandelns unter Bezugnahme auf eine Vielfalt von soziokommunikativen Situationen (situatives Sprachhandeln).
- -Sensibilisierung für den Einsatz von sprachlichen Registern in der Muttersprache im Vergleich zum Deutschen.

Leseferigkeit:

- Lust am Lesen entwickeln, Vergleiche und Berührungspunkte mit der deutschsprachigen Literatur suchen.
- Vergleich von muttersprachlichem Original und deutscher Übersetzung.

Sprachbetrachtung:

- -Nachdenken über Sprechen und Sprache (Muttersprache und Deutsch) zur Festigung des Sprachbewusstseins und Förderung der Sicherheit des Sprachgebrauchs.
- -Sich bewusst machen und versprachlichen, in welchen Sprachen sich die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln.
- -Sensibilisierung für das Phänomen der Sprachmischung mit dem Ziel, Interferenzen leichter zu bewältigen.

12.3. Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht als unverbindliche Übung an der AHS Oberstufe

Bildungs- und Lehraufgabe:

Da Zweisprachigkeit als Sonderfall der Mehrsprachigkeit angesehen wird, ist als vorrangiges Bildungsziel das Erreichen eines möglich hohen Kompetenzniveaus in der Muttersprache anzustreben.

Der muttersprachliche Unterricht soll,

- die muttersprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und
- Schüler positiv stärken und weiter ausbauen
- durch stetes Bewusstmachen des positiven Potentials, das zweisprachigen Menschen innewohnt, die Identität und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler stärken -die bereits vorhandenen soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nutzen und ihnen ihre Rolle als Brückenfunktionen in der Gesellschaft bewusst machen

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Wie Lehrplan des Pflichtgegenstandes Deutsch.

Didaktische Grundsätze:

Das tatsächliche Erreichen des jeweiligen Kompetenzniveaus wird individuell unterschiedlich sein. Es ist abhängig vom vorausgegangenen individuellen Entwicklungsprozess der Zweisprachigkeit bzw. vom schulischen und außerschulischen Spracherwerb und von den Erfahrungen mit den Kulturen.

Davon ausgehend ist der jeweilige Stand der schriftlichen und mündlichen Kompetenzen auszubauen und die Sprachbetrachtung zum Erkennen von sprachlichen Strukturen in der Muttersprache und im Vergleich zum Deutschen (Interferenzen) zu schulen. Binnendifferenzierende Maßnahmen sind zur Stärkung und Förderung bei Bedarf einzusetzen. Dem Ausbau der Kulturkompetenz durch Beschäftigung mit Landes- und Kulturkunde und Literatur unter Einbeziehung der Traditionen ist zentrale Bedeutung im muttersprachlichen Unterricht beizumessen. Wörterbücher und Recherchiermittel jeglicher Art sind so früh wie möglich einzusetzen und der sichere Gebrauch und Umgang mit diesen ist zu schulen.

Lehrstoff:

Kompetenzniveaus des Europäischen Referenzrahmens (ERS)

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates und umfassen die Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben.

5. und 6. Klasse:

Kompetenzniveau C1: Die Schülerinnen und Schüler können ein breites Spektrum anspruchsvoller längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Sie können sich spontan und fließend zu verschiedenen Themen in der Muttersprache ausdrücken. Sie können ihre Sprache im gesellschaftlichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Sie können sich klar und strukturiert zu komplexen Sachverhalten äußern und verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

7. und 8. Klasse:

Kompetenzniveau C2: Die Schülerinnen und Schüler können praktisch alles, was sie lesen oder hören, mühelos verstehen. Sie können Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Sie können sich spontan, sehr flüssig und sehr genau ausdrücken und auch bei komplexen Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.“

12.4. Lehrplan für Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch als Lebende Fremdsprache als unverbindliche Übung oder Freigegegenstand an der AHS Oberstufe

(Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch und Polnisch)

Bildungs- und Lehraufgabe, didaktische Grundsätze:

Wie Lehrplan des Pflichtgegenstandes Lebende Fremdsprache.

Die im Umgang mit der ersten, gegebenenfalls auch mit einer zweiten lebenden Fremdsprache gewonnenen Erfahrungen und erworbenen Lernstrategien sind für die weitere Fremdsprache im Freigegegenstand zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

Der Zeitrahmen für Schularbeiten ist dem Abschnitt „Leistungsfeststellung“ des Dritten Teiles zu entnehmen. Die Verwendung von Wörterbüchern bei Schularbeiten ist nach Maßgabe der Aufgabenstellungen zu ermöglichen.

Wird die Fremdsprache als Mehrklassenkurs geführt, so ist im Hinblick auf die verschiedenen von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Voraussetzungen der Lehrstoff entsprechend zu gliedern.

Lehrstoff:

Wie Lehrplan des Pflichtgegenstandes Lebende Fremdsprache.

Kompetenzniveaus und Lernjahre

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Freigegegenstand erwerben sollen, folgen ebenfalls den international standardisierten Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates.

Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen.

Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

Nach dem 1. Lernjahr (5. Klasse)

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1

Lesen, Schreiben: A2 Nach dem 2. Lernjahr (6. Klasse)

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2 Nach dem 3. und 4. Lernjahr (8. Klasse)

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1

Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens

Lesen: B2

12.5. Lehrplan für Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch als Pflichtgegenstand Lebende Fremdsprache an der AHS Oberstufe

(Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch und Polnisch)

Bildungs- und Lehraufgabe:

Das Ziel des Wahlpflicht-Unterrichts ist, den Schülerinnen und Schülern gemäß ihrer Interessen eine Erweiterung bzw. Vertiefung ihres Bildungshorizontes zu bieten.

Didaktische Grundsätze:

Didaktische Hinweise sind dem Abschnitt „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ des Zweiten Teiles zu entnehmen. Die im Pflichtgegenstand vorgesehenen didaktischen Grundsätze sind im besonderen Maße anzuwenden.

Inhalte und Arbeitsweisen haben sich grundsätzlich am bisher erreichten Kompetenzniveau der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu orientieren; die Auswahl nach Maßgabe des Unterrichtes die Interessen der Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Dabei sollen entweder ausgewählte Fertigungsbereiche eine vorzugsweise Vertiefung erfahren, inhaltliche Schwerpunktsetzungen erfolgen bzw. Fertigkeiten der nächst höheren Kompetenzstufe C1 des Europäischen Referenzrahmens (ERS) in die Fachziele einbezogen werden, falls in besonders fortgeschrittenen Lerngruppen in einem der Fertigungsbereiche bereits Niveau B2 erreicht ist.

Lehrstoff:

Wie Lehrplan des Pflichtgegenstandes Lebende Fremdsprache.

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Wahlpflichtgegenstand erwerben sollen, folgen ebenfalls den international standardisierten Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ERS) des Europarates.

Kompetenzniveau C1

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Die Schülerinnen und Schüler können ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.

Lesen:

Die Schülerinnen und Schüler können lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Die Schülerinnen und Schüler können Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in ihrem Fachgebiet liegen.

An Gesprächen teilnehmen:

Die Schülerinnen und Schüler können sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Die Schülerinnen und Schüler können die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und ihre eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.

Zusammenhängendes Sprechen:

Die Schülerinnen und Schüler können komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und ihren Beitrag angemessen abschließen.

Schreiben:

Die Schülerinnen und Schüler können sich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und ihre Ansicht ausführlich darstellen. Die Schülerinnen und Schüler können in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für sie wesentlichen Aspekte hervorheben. Die Schülerinnen und Schüler können in ihren schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leserinnen und Leser angemessen ist.

13. Lebenslauf

Violeta Schorn

geb. 13. November 1972

in Osijek, Kroatien

1979 – 1987 Grundschule in Begec, Jugoslawien

1987 – 1991 Naturwissenschaftlich-mathematisches Gymnasium "J.J.Zmaj"
in Novi Sad, Jugoslawien

Mai 1991 Matura, mit ausgezeichnetem Erfolg

1991 – 1999 Naturwissenschaftlich-mathematische Fakultät in Novi Sad,
Fachtitel Mathematik Professor

1998 – 1999 Mathematiklehrerin (Dienstverhältnis) in Futog, Jugoslawien

Feb 1999 Diplom und Verleihung des Fachtitels "Professor für Mathematik"

1999 – 2000 Außerordentliche Studentin an der TU-Wien,
Vorstudienlehrgang Deutsch, Ergänzungsprüfung Deutsch mit sehr gutem
Erfolg

Sep 2000 Ordentliches Studium der Techn. Mathematik an der TU-Wien

2002 Heirat in Österreich

seit 2005 Studium Lehramt Mathematik und Bosnisch, Kroatisch, Serbisch