



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die sprachliche Situation Vorarlberger Jugendlicher mit
bosnischem, kroatischem und serbischem
Migrationshintergrund und muttersprachlicher Unterrichts-

Verfasserin

Vera Köpruner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 243 364

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Slawistik Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Betreuer:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Johannes Reinhart

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen/Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Wien, am

Inhalt

1. Einleitung.....	6
1.1 Vorbemerkung.....	6
1.2 Gliederung der Arbeit	7
2. Weshalb kamen so viele Jugoslawen nach Vorarlberg?.....	8
2.1 Vom Gastarbeiter zum Einwanderer.....	10
2.2 Vom Flüchtling zum Einwanderer.....	11
2.3 Die Entwicklung der letzten Jahre	12
2.3.1 Woher kommen die Jugoslawen in Österreich genau?	12
2.3.2 Staatsangehörigkeitsverleihungen/Einbürgerungen.....	14
3. Serbokroatisch und BKS oder die Geburt dreier Sprachen	15
3.1 Merkmale des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen ñ Dialekte und Varianten.....	16
3.2 Unterschiede zwischen den Standardsprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch	17
3.2.1 Schrift	18
3.2.2 Syntax.....	19
3.2.3 Lexik.....	19
3.2.4 Orthographie/Rechtschreibung	20
3.2.5 Morphologie	21
3.2.6 Aussprache/Phonetik.....	22
3.3 Resümee	22
4. Was ist Muttersprache?	24
4.1 Was versteht man unter dem Begriff Muttersprache?	24
4.2 Erstsprachenerwerb vs. Zweitsprachenerwerb	26
4.3 Fremdsprache vs. Zweitsprache	27
4.4 Bedeutung der Erst- oder Muttersprache beim Erwerb weiterer Sprachen.....	28
4.4.1 Schwellenhypothese	29
4.4.2 Sprachliche Entwicklung des Kindes.....	30
4.4.3 Sprachstörungen.....	32
4.5 Argumente für Zweisprachigkeit und somit muttersprachlichen Unterricht	34
4.5.1 Zweisprachigkeit hat positive Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung.....	34
4.5.2 Zweisprachigkeit und Zweisprachiger Unterricht stärkt die Identität des Kindes...	34
4.5.3 Zweisprachige Kinder wachsen zu Menschen heran, die einen wichtigen Beitrag zur Wirtschaft leisten können.....	34

4.6 Empfehlungen zur Förderung der Muttersprache und des muttersprachlichen Zusatzunterrichts	35
4.6.1 Prestige der Sprache steigern.....	35
4.6.2 Attraktivität des Zusatzunterrichts steigern.....	36
4.6.3 Keine Unterscheidung zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch.....	36
4.6.4 Verpflichtender muttersprachlicher Unterricht.....	37
5. Muttersprachlicher Unterricht	38
5.1 Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich	38
5.2 Unterstützende Maßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund.....	42
5.2.1 Interkulturelles Lernen	42
5.2.2 Förderunterricht Deutsch.....	42
5.3 Muttersprachlicher Unterricht heute	43
5.3.1 Bildungsaufgabe	43
5.3.2 Anmeldung zum muttersprachlichen Förderunterricht	44
5.3.3 Lehrplan.....	45
5.3.4 Stundenausmaß und Benotung.....	50
5.3.5 Organisationsform.....	51
5.3.6 Lehrkräfte	51
5.3.7 Gruppengröße	52
5.3.8 Zeugnisvermerk	52
5.3.9 Lehrmaterial.....	52
5.4 Allgemeine Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts der letzten zehn Jahre.....	54
5.4.1 Zahlen zur heutigen Situation des BKS muttersprachlichen Unterrichts in Vorarlberg	56
5.5 Probleme des muttersprachlichen Unterrichts.....	58
5.5.1 Lehrer	58
5.5.2 Schüler.....	59
5.5.3 Eltern	59
5.5.4 Unterricht.....	60
5.6 Lösungsvorschläge und Empfehlungen	60
6. Interviews.....	62
6.1 Basisphase	62
6.2 Planungsphase	63
6.2.1 Festlegung der Fragestellung.....	63

6.2.2 Fragebogen	66
6.2.3 Wahl der Stichprobe.....	69
6.2.4 Über-Fragebogen-Ziel.....	70
6.2.5 Pretest.....	70
6.3 Durchführungsphase	71
6.3.1 Umgang mit dem Leitfaden.....	71
7. Ergebnisse	73
7.1 Allgemeine Informationen	73
7.2 Herkunft der Eltern und Sprachsituation mit den Eltern, Geschwistern und gegebenenfalls weiterer naher Verwandter.....	74
7.3 Sprachsituation im Urlaub (in den Ländern des ehem. Jugoslawiens)	80
7.4 Sprachsituation mit Klassen- und Schulkameraden, die auch BKS sprechen.....	82
7.5 Sprache in Bezug auf TV, Internet, Bücher, Musik.....	83
7.6 Beschäftigung mit der Kultur oder Religion des Herkunftslandes.....	87
7.7 Selbstbeurteilung des eigenen Sprachgebrauchs	89
7.8 Muttersprachlicher Zusatzunterricht.....	93
7.9 Status der Muttersprache.....	94
8. Zusammenfassung	96
9.1 Zusammenfassung der Interview Ergebnisse	101
9. Saĥetak	107
9.1 Saĥetak rezultata intervju	111
Literaturangaben.....	116
Internetquellen	119
Quellenangaben für die Abbildungen.....	123
Anhang.....	124
Fragebogen.....	124
Vorlagen für Sprachenporträts	127
Mädchen.....	127
Bub.....	128
Auswahl an fertigen Sprachporträts	129
Curriculum vitae.....	133

1. Einleitung

1.1 Vorbemerkung

Die Auswahl eines Themas für meine Diplomarbeit fiel mir anfangs nicht leicht, bis ich eines Tages eher zufällig mit dem Thema *muttersprachlicher Unterricht* konfrontiert wurde. Die Thematik sprach mich sofort an und ich begann, mich etwas näher damit auseinanderzusetzen. Je mehr ich mich damit beschäftigte, umso klarer wurde mir, dass dieses Thema gleich mehrere meiner Interessensgebiete vereint. Hierzu zählt natürlich mein Interesse an den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens sowie dessen Geschichte und Entwicklung, vor allem die Bürgerkriege und deren Auswirkungen auf die Sprache(n). Auch die Befassung mit *Sprache* an sich finde ich äußerst interessant. Außerdem beabsichtige ich, nach Beendigung meines Studiums als Lehrerin in Vorarlberg tätig zu werden. Last not least interessiere ich mich sehr für das Thema Migration und das Leben in der Migration. Und ich sah die Möglichkeit, all diese unterschiedlichen Interessen in einer Arbeit unterbringen zu können.

So fasste ich den Entschluss, mich mehr mit dem muttersprachlichen Unterricht speziell für die Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch auseinanderzusetzen und legte dabei einen Schwerpunkt auf die Situation in Vorarlberg.

Es scheint mir erwähnenswert, dass die Thematik nicht nur für mich von Interesse ist, sondern auch in Hinblick auf die derzeitigen politischen Diskussionen in Österreich durchaus aktuell ist. Man denke etwa an den Wahlkampf vor den Wiener Gemeinderats- und Bezirksvertretungswahlen, wo eine Partei mit dem Slogan *ÄReden wir über Bildung! Am besten auf Deutsch!* für Stimmen warb. Oder auch das Interview mit dem türkischen Botschafter Kadri Ecved Tezcan in Wien im Herbst 2010, in welchem dieser den Vorschlag machte, Kindern mit türkischem Migrationshintergrund die Matura in türkischer Sprache zu ermöglichen¹. Dieses Interview löste bekanntlich eine heftige Diskussion über Migration, Integration und auch muttersprachlichen Unterricht aus. Ein weiteres Beispiel für die Aktualität des Themas, sind die vor kurzem veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie 2009, welche erneut den Schluss nahelegten, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in Österreich erhebliche Benachteiligungen erfahren².

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mir bei der Entwtehung dieser Arbeit geholfen haben:

¹ http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/608981/Tezcan_Warum-habt-ihr-110000-Tuerken-eingebuergert (7.1.2011)

² http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf (17.1.2011)

Es sind dies an erster Stellen meine Eltern, Renate und Kurt. Eine große Hilfe waren mir auch Chris Kopf, Herbert Staffler und Christa Mahdy. Mein Dank gilt auch den Schülern und Schülerinnen, die ich interviewen durfte und den Lehrer und Lehrerinnen sowie den Direktoren der von mir ausgewählten Vorarlberger Schulen.

1.2 Gliederung der Arbeit

Diese Diplomarbeit gliedert sich in zwei große Teile: Im ersten Teil geht es um die Darstellung der derzeitigen Situation des muttersprachlichen Unterrichts an Vorarlberger Schulen und wie es dazu gekommen ist. Dieser Teil setzt sich aus folgenden Kapiteln zusammen:

In Kapitel 2 geht es darum, einen Überblick über die Geschichte der Jugoslawen bzw. Bosnier, Kroaten und Serben in Österreich beziehungsweise Vorarlberg zu geben. Wie kamen diese Menschen hier her? Was bewegte sie dazu, nicht in ihre Heimat zurückzukehren? Etc. Das dritte Kapitel beleuchtet die Problematik des Serbokroatischen respektive des Kroatoserbischen und den daraus entstandenen Standardsprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Die Entstehung dieser drei neuen Sprachen hatte und hat Auswirkungen auf den muttersprachlichen Unterricht in Österreich, deshalb soll hier kurz die Geschichte dieser Sprachen behandelt werden. Außerdem wird hier auf die Unterschiede der neuen Sprachen eingegangen.

Im vierten Kapitel werden grundlegende Fragen zum Thema Muttersprache geklärt. Was versteht man eigentlich unter dem Begriff Muttersprache und welche Rolle spielt die Muttersprache beim Erwerb weiterer Sprachen. Außerdem werden hier Argumente und Empfehlungen für einen guten Muttersprachenunterricht dargestellt.

Um den muttersprachlichen Unterricht in Österreich und speziell in Vorarlberg geht es im fünften Kapitel. Hier soll sowohl die Geschichte, als auch der aktuelle Stand dieses Zusatzunterrichts aufgezeigt werden.

Im zweiten Teil geht es um die Interviews, welche ich mit Schülern und Schülerinnen mit Bosnischem/Kroatischem/Serbischem Migrationshintergrund in Vorarlberg zum Thema muttersprachlicher Unterricht durchgeführt habe. Dieser Teil setzt sich zusammen aus einem methodischen Teil (Kapitel 6), in dem erklärt wird, wie die Interviews zustande kamen sowie aus der Auswertung der Interviews (Kapitel 7).

Den Abschluss der Arbeit bildet eine Zusammenfassung (Kapitel 8 und 9), in der sowohl die wichtigsten Punkte der Grundlagen, als auch die Ergebnisse der Interviews noch einmal in deutscher und serbischer Sprache dargestellt sind.

2. Weshalb kamen so viele Jugoslawen nach Vorarlberg?

Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen
(Max Frisch, 1975)

In den letzten hundertfünfzig Jahren gab es mehrere bedeutende Einwanderungswellen nach Vorarlberg. Beispielsweise am Ende des 19. Jahrhunderts, als im Zuge der zunehmenden Industrialisierung tausende Trentiner³ nach Vorarlberg kamen. Auch vor und direkt nach dem Zweiten Weltkrieg gab es eine große Zahl an Menschen, die nach Vorarlberg übersiedelt sind. Zum einen waren dies die Südtiroler, welche sich für die von Mussolini und Hitler angebotene Option entschieden haben, und somit aus dem Südtirol in verschiedene österreichische Bundesländer und eben auch nach Vorarlberg ausgewandert sind. Zum anderen kamen viele Innerösterreicher, insbesondere Steirer und Kärntner, nach Vorarlberg, welche sich in den fünfziger und sechziger Jahren bessere Chancen am boomenden Vorarlberger Arbeitsmarkt erhofften.

Trotz dieses Bevölkerungszuwachses fehlten in diesem Bundesland etwa ab Beginn der sechziger Jahre in der Textilindustrie, aber auch einigen weiteren Branchen, viele Arbeitskräfte. Dieser Arbeitskräftemangel wurde in Vorarlberg immer problematischer, da er nicht mehr mit inländischen Arbeitnehmern aus Innerösterreich abgedeckt werden konnte. Verstärkt wurde das Problem noch durch den Umstand, dass tausende Vorarlberger als Grenzgänger in die Schweiz und nach Deutschland auspendelten und somit dem Vorarlberger Arbeitsmarkt entzogen waren. In anderen österreichischen Bundesländern gab es in dieser Zeit gleichfalls einen Mangel an Arbeitskräften, wenngleich nicht im selben Ausmaß. Das Problem wurde in Österreich, wie auch in anderen europäischen Staaten durch die so genannten Gastarbeiter gelöst: Es wurden ab dem Beginn der 60er Jahre Arbeitskräfte aus anderen Ländern angeworben. Das erste Land, mit dem ein Anwerbeabkommen abgeschlossen wurde, war Spanien im Jahr 1962. Es folgten Abkommen mit der Türkei 1964, mit Jugoslawien 1966 und Tunesien 1970 (vgl. VIEHBÖCK & BRATILJ, 1994, S. 23).

Gefragt waren vor allem junge Männer, die physisch wie psychisch belastbar und möglichst anspruchslos waren. Es kam außerdem auf die Bereitschaft an, unbeliebte, ungesunde und meist auch schlecht bezahlte Arbeiten zu übernehmen. Für den Fall einer Verschlechterung der Wirtschaftslage sollte es möglich sein, diese Arbeiter einfach wieder in

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei geschlechtsspezifischen Begriffen die maskuline Form verwedet. Diese Form versteht sich explizit als geschlechtsneutral. Gemeint sind beide Geschlechter. Im Bereich der Interviewergebnisse wird ebenso nur die männliche Form verwendet, dies geschieht auch aus Datenschutzgründen.

ihre Heimatländer zurück zu schicken. Das so genannte Rotationsprinzip sollte eine maximale Ausschöpfung der Produktivität des Arbeiters während der erwerbsfähigen Jahre garantieren und soziale Kosten der Qualifizierung jüngerer oder der Versorgung älterer Ausländer gering halten (KREISKY, 1986, S. 410).

Durch dieses Prinzip wurde aus dem Fremdarbeiter ein Gastarbeiter, der, ganz wie ein Gast, nach einer bestimmten Zeit wieder in sein Heimatland zurückkehrt.

Innerhalb kürzester Zeit kamen so tausende Arbeiter vor allem aus Jugoslawien und der Türkei nach Österreich. Die jugoslawischen Einwanderer machten dabei mit Abstand den größten Teil aus:

Österreich	1961	1971	1981	1991	2001
Insgesamt	7.073.807	7.491.526	7.555.338	7.795.786	8.032.926
%	100	100	100	100	100
Österreicher	6.611.307	7.279.630	7.263.890	7.278.096	7.322.000
%	93,46	97,17	96,14	93,35	91,14
chem. Jugosl.	4.565	93.337	125.890	197.886	322.261
%	0,06	1,24	1,66	2,53	4,01
Türkei	217	16.423	59.900	118.579	127.226
%	0,00	0,21	0,79	1,52	1,58

Tabelle 1 (StatistikAustria; Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht 1951 bis 2001⁶, 2007; eigene Berechnungen⁴)

Die spezifischen Einwanderungszahlen für Vorarlberg zeigen, dass, prozentuell gesehen, hier mehr Ausländer lebten als im Rest Österreichs:

Vorarlberg	1971	1981	1991	2001
Insgesamt	277.154	305.164	331.472	351.095
%	100	100	100	100
Österreicher	251.620	271.289	287.390	304.395
%	90,79	88,90	86,70	86,70
chem. Jugosl.	12.372	12.433	14.429	15.710 ⁵
%	4,46	4,07	4,35	4,47
Türkei	5.049	13.712	20.346	18.838
%	1,82	4,49	6,14	5,37

Tabelle 2 (StatistikAustria: Bevölkerung 1971 bis 2001 nach ausgewählter Staatsangehörigkeit und Bundesländern⁶, 2007)

Im Vergleich mit den anderen Bundesländern wies Vorarlberg 1973 mit 23 % Fremdarbeiteranteil den höchsten Bestand an Gastarbeitern auf, gefolgt von Salzburg (12,2 %) und Wien (11,5 %) (VIEHBÖCK & BRATILJ, 1994, S. 24).

Als Folge der Rezession in den Jahren 1974 und 1975 beschlossen Österreichs Politiker ein Ausländerbeschäftigungsgesetz, welches es den Gastarbeitern erheblich erschwerte, in

⁴Fehlende Prozent auf 100: Ausländer aus weiteren Staaten.

⁵ Bosnien und Herzegowina: 5.662, Serbien und Montenegro: 6.462, Kroatien: 2.677, Mazedonien: 194, Slowenien: 715

Österreich zu arbeiten. Die Arbeit gebenden Unternehmen mussten bei Neuanstellungen inländischen Arbeitnehmern den Vorzug vor ausländischen geben. Wo für einen bestimmten Arbeitsplatz kein österreichischer Bewerber gefunden werden konnte und ein Ausländer angestellt werden musste, musste eine Beschäftigungsbewilligung beantragt werden, die zeitlich begrenzt war. Sie wurde nicht dem Arbeitnehmer, sondern dem Arbeitgeber ausgestellt. Die Rezensionsjahre und das Ausländerbeschäftigungsgesetz bewirkten, dass in ganz Österreich zwischen 1974 und 1976 rund 55.100 ausländische Arbeitnehmer ihre Arbeit verloren und keine neue Anstellung mehr gefunden haben. Dies entspricht einem Rückgang um 24 %. In den folgenden Jahren blieb der Gastarbeiteranteil relativ konstant bei durchschnittlich 176.500, was ca. 6 % der damaligen Beschäftigten ausmachte (BIFFL, 1986, S. 34).

Seit 1988 ist die Bundeshöchstzahl an ausländischen Arbeitnehmern begrenzt. Derzeit darf die Höchstzahl der unselbstständigen und arbeitslosen Ausländer [ë] den Anteil von 8 vH am österreichischen Arbeitskräftepotential (Gesamtzahl der unselbständig beschäftigten und arbeitslosen Inländer und Ausländer) nicht übersteigenó (AuslBG §12a, Stand 3. Jänner 2011), d.h., dass nicht mehr als 8 % der Arbeitnehmer in Österreich ausländischer Herkunft sein dürfen (egal ob arbeitend oder arbeitslos).

2.1 Vom Gastarbeiter zum Einwanderer

Die allermeisten Menschen, die als Gastarbeiter nach Österreich gekommen waren, hatten, wie auch von staatlicher Seite so geplant, tatsächlich die Absicht, nach ein paar Jahren mit genug gespartem Geld wieder in ihre Heimat zurückzukehren. Viele konnten dieses Vorhaben auch in die Tat umsetzen. Wie aber Max Frisch schon sagte: ~~A~~Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschenó (FRISCH, 1975, S. 198), Menschen, deren Lebensplanung sich durch innere und äußere Umstände immer wieder änderte. Viele gerufene ~~A~~Gastóarbeiter entschieden sich aus den unterschiedlichsten Gründen, nicht, wie ursprünglich geplant, nach wenigen Jahren wieder in ihre Heimat zurückzugehen. In vielen Fällen wurde die Heimreise immer wieder nach hinten verschoben.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung führten das Institut für Höhere Studien (IHS) und das Österreichische Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO) eine Untersuchung von 1982 bis 1984 unter dem Namen ~~A~~Untersuchung über die ausländischen Arbeitskräfte in Österreichó durch (WIMMER, 1986, S. 1). Im Zuge dieser Untersuchung gab es auch eine Repräsentativerhebung mit Hilfe eines Fragebogens. Aus dieser Erhebung geht deutlich hervor, dass 1983 schon über 60% der damals in Österreich

arbeitenden AGastóarbeiter, nach eigenen Angaben, bereits länger als ursprünglich geplant in Österreich lebten. Vor allem bei den Arbeitern aus Jugoslawien lag der Prozentsatz jener, die *schon länger in Österreich als geplant* waren, überdurchschnittlich hoch. (BAUBÖCK 1986, 230)

Herkunftsland	schon länger in Österreich	noch nicht länger in Österreich	keine Angabe
	als ursprünglich geplant	als ursprünglich geplant	
Jugoslawien	71,6	21,5	6,9
Türkei	41,7	51,8	6,3
Gesamt	62,4	30,8	6,8

Als Gründe, weshalb der Aufenthalt in Österreich länger ausfiel, als ursprünglich beabsichtigt, gaben die Befragten folgende Antworten (BAUBÖCK 1986, 231):

Gründe (Mehrfachnennungen möglich)	Jugoslawen	Türken	gesamt
weil besserer Verdienst	69,6	54,3	66,5
weil nicht genug gespart	61,9	73,0	64,2
weil in Heimat Arbeit schwer zu finden	51,6	43,5	49,9
weil Kinder in Ö. in die Schule gehen	19,1	21,7	19,6
weil wir uns in Ö. wohl fühlen	8,1	20,9	10,7
weil Kinder nicht zurück wollen	0,7	7,8	2,1
wegen politischer Situation in der Heimat	0,7	4,3	1,4

Diese Entwicklung führte dazu, dass es ab Anfang der 80er Jahre vermehrt Familienzusammenführungen gab: Die AGastóarbeiter, die realisierten, dass eine Rückkehr in das Herkunftsland in näherer Zukunft nicht umsetzbar war, begannen, sich ihren Lebensmittelpunkt in Österreich aufzubauen. Dazu gehörte natürlich auch ein Leben mit der Familie, weshalb nun verstärkt Familienangehörige nach Österreich kamen. Dies brachte eine neue Einwanderungswelle aus Jugoslawien und den anderen Entsendeländern mit sich. So wurden aus den Gastarbeitern Einwanderer, die sich anschickten, dauerhaft in Österreich sesshaft zu werden.

2.2 Vom Flüchtling zum Einwanderer

Von 1991 bis 1995 fanden in Jugoslawien und seinen Nachfolgestaaten Bürgerkriege statt. 1999 wurde Serbien von der NATO bombardiert. Die Kriege in Slowenien (1991), Kroatien (1991-1995), Bosnien und Herzegowina (1992-1995) sowie das völkerrechtswidrige Bombardement von Serbien (1999) brachte zigtausende Menschen vieler Ethnien als Flüchtlinge unter anderem auch nach Österreich. Nachdem sich die Lage in den nunmehr ex-

jugoslawischen Staaten wieder einigermaßen beruhigt hatte, wagten viele dieser Flüchtlinge die Rückkehr in ihre Heimat oder wurden aus ihren Fluchtländern ausgewiesen. Für eine große Zahl jedoch war es unmöglich geworden zurückzukehren, da in der Heimat elementare Lebensvoraussetzungen vernichtet worden waren. Zehntausende Häuser wurden durch den Krieg zerstört. Viele davon waren gezielt gesprengt worden, um den früheren Bewohnern die Rückkehr mit allen Mitteln zu verunmöglichen. Auf allen Kriegsseiten war es das große Ziel, ethnisch *Ařeineó* Gebiete zu schaffen, und zahllose Menschen hatten das Pech, Grund und Boden auf dem Gebiet der *Ařalschenó* Ethnie zu haben.

Zusätzlich nutzten viele Familienangehörige von *Ařastó*arbeitern, die bis vor dem Krieg noch nicht nach Österreich nachgezogen waren, jetzt die Möglichkeit, hierher zu kommen, wo Verwandte bereits eine Arbeit, eine Wohnung und somit ein gewisses Maß an Sicherheit bieten konnten.

Aber auch für die schon hier lebenden *Ařastó*arbeiter hatte dieser Krieg direkte, schwerwiegende Folgen: Hatten doch viele in Österreich gearbeitet und alles schwer erarbeitete Geld gespart, um sich *Ařuhauseó* eine neue Existenz aufzubauen. Durch den Bürgerkrieg wurde es vielen Menschen unmöglich zurückzukehren: Fast fertig gebaute Häuser wurden zerstört, bevor der Eigentümer auch nur einmal darin übernachtet hatte, und auch in diesem Fall gab es tausende Grundstücke, die in Gebieten einer anderen Nationalität lagen.

2.3 Die Entwicklung der letzten Jahre

2.3.1 Woher kommen die Jugoslawen in Österreich genau?

Durch den späteren Zerfall Jugoslawiens in sechs, nach mancher Sichtweise sogar sieben⁶, neue Staaten ist es nicht unerheblich zu unterscheiden, woher die *Ařastó*arbeiter in Österreich stammten. Diese Unterscheidung ist auch in Hinblick auf den muttersprachlichen Unterricht in Österreich wichtig, da die Nachfolgestaaten Jugoslawiens jeweils eigene, *Ařneueó* Sprachen einführten, was eine tiefgreifende Sprachproblematik mit sich brachte (siehe dazu Kapitel 3)

Zum Zeitpunkt der Migration war diese Frage noch nicht so relevant, da alle *Ařastó*arbeiter einfach aus Jugoslawien gekommen waren. Bis 1991 gab es in Jugoslawien sechs Teilrepubliken: Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Makedonien, Montenegro, Serbien (mit den zwei autonomen Provinzen Kosovo und Vojvodina) und Slowenien. Im Jahre 1991 erklärten sich zuerst Slowenien und Kroatien als unabhängige Staaten. Es folgten

⁶ Der Rechtsstatus des Kosovo ist nach wie vor nicht geklärt. Derzeit haben 75 der 192 UN-Mitgliedsstaaten den Kosovo anerkannt (Stand 13. März 2011)

Bosnien Herzegowina und Makedonien (1992) sowie Montenegro (2006). In der Zwischenzeit änderte sich auch der Name Rest-Jugoslawiens von A Bundesrepublik Jugoslawienó zu A Serbien und Montenegroó, bis Montenegro 2006 seine Unabhängigkeit erklärte. Seit diesem Zeitpunkt gibt es den Staat Serbien.

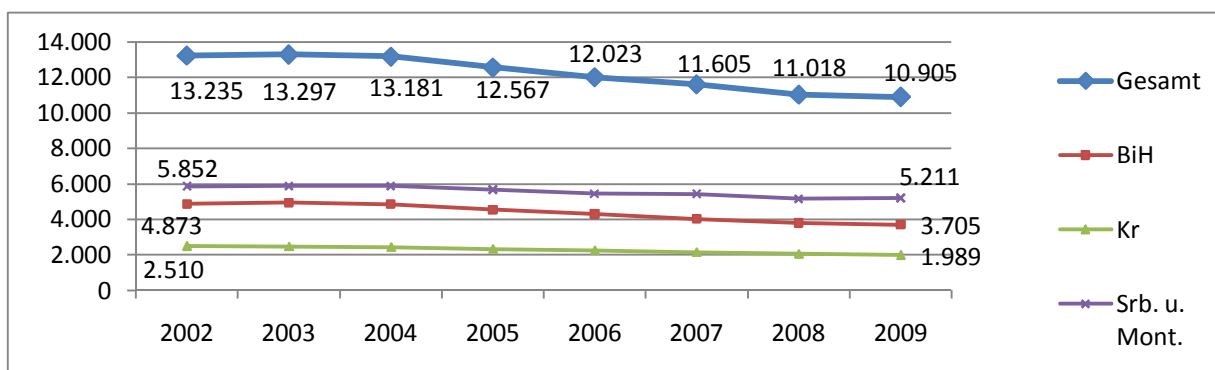
Das rassistische Treiben in den ex-jugoslawischen Staaten hat seine Schatten auch auf die österreichischen AGastóarbeiter, Flüchtlinge und Migranten geworfen: Auf einmal wurde es auch hier zum Thema, welcher Ethnie jemand angehörte.

Derzeit leben in Vorarlberg rund 11.000 Menschen aus Bosnien und Herzegowina, Kroatien und Serbien. Die genaue Herkunft ist in der folgenden Tabelle zu sehen:

	Österreich	Vorarlberg
Bosnien und Herzegowina	84.587	3.705
Kroatien	56.309	1.989
Serbien u. Montenegro	134.865	5.211
Gesamt	275.761	10.905

Tabelle 3 (StatistikAustria: A Bevölkerung am 1.1.2009 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundeslandó, 2009)

Diese Zahlen haben sich in den letzten Jahren nicht sonderlich verändert: Der Gesamtanteil der Bosnier, Kroaten und Serben sank in Vorarlberg von 2002 mit 13.235 auf 10.905 im Jahr 2009. Prozentuell verringerte sich die Anzahl der Kroaten am meisten (- 20,76 %). Am stabilsten blieb die Zahl der Serben (Abnahme um 10,95 %). Aufgrund dieser langsamen Abnahme von insgesamt 17,60 % kann man für die Zukunft annehmen, dass ein Rückgang der Zahlen nur sehr langsam geschehen wird, und es muss natürlich auch in Betracht gezogen werden, dass dieser Rückgang auch darauf zurückzuführen ist, dass viele AGastóarbeiter die österreichische Staatsbürgerschaft bekommen (vgl. StatistikAustria: A Bevölkerung am 1.1.2002 ñ 1.1.2009 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundeslandó, 2009):



Graphik 1

2.3.2 Staatsangehörigkeitsverleihungen/Einbürgerungen

Als den AGastóarbeitern mehr und mehr klar wurde, dass eine Rückkehr so bald nicht mehr in Frage kam, bemühten sich viele, die österreichische Staatsbürgerschaft zu erhalten.

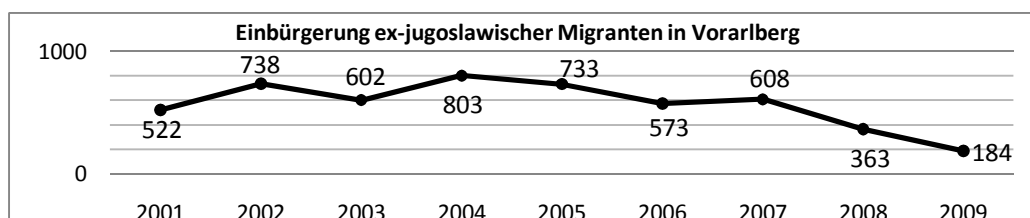
In der Tabelle ist zu sehen, wie viele Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien in Österreich in den letzten Jahren eingebürgert worden sind:

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Kroatien	1.010	1.648	1.990	2.538	2.593	2.213	2.277	2.497	1.349	824	440
BiH	1.536	2.763	3.860	5.919	8.275	8.664	7.033	4.597	3.329	2.207	1.457
Serb. u Mont. (bis 2006)	3.866	2.818	4.305	4.825	9.863	7.260	6.694	4.294	-	-	-
Serb. (ab 2009 ohne Kosovo)	-	-	-	-	-	-	-	534	4.216	2.582	1.638
Montenegro	-	-	-	-	-	-	-	6	41	13	12
Kosovo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	353
Gesamt	8.411	9.229	12.156	15.284	22.734	20.141	18.009	13.934	10.942	7.634	5.909

Tabelle 4(StatistikAustria: AEingebürgerte Personen seit 1999 nach bisheriger Staatsangehörigkeitó, 2010)

Auch wenn diese Menschen nun nicht mehr als bosnische, kroatische, montenegrinische oder serbische Staatsbürger gezählt werden, darf man sie im Zusammenhang mit muttersprachlichem Unterricht selbstverständlich nicht vergessen. Auch ihre Kinder wachsen mit großer Wahrscheinlichkeit zweisprachig und in zwei Kulturen auf.

Leider war es nicht möglich, Zahlen bezüglich der genauen Herkunft der Menschen, die in Vorarlberg eingebürgert worden waren, zu finden. Wenn man nicht zwischen den einzelnen ex-jugoslawischen Staaten unterscheidet, zeigt sich, dass hier im Jahr 2001 522 Personen eingebürgert wurden. 2004 gab es die meisten Staatsbürgerschaftsverleihungen (803) und zuletzt, 2009, gab es mit nur 184 Staatsbürgerschaftsverleihungen den vorläufigen Tiefststand. Insgesamt waren es im Zeitraum von 2001 bis 2009 5.126 Einbürgerungen



Graphik 2 (StatistikAustria: AEingebürgerte Personen seit 2001 nach bisheriger Staatsangehörigkeit und Bundesländernó, 2010)

Alles in allem leben derzeit rund 496,200 Menschen in Österreich, welche einen Ex-Jugoslawischen Migrationshintergrund haben. (Statistik Austria: ABevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblickó, 2010)

3. Serbokroatisch und BKS oder die Geburt dreier Sprachen

Die Basis für die drei Schriftsprachen, die heute in Bosnien, Kroatien und Serbien gesprochen werden, hat ihren Ursprung in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Damals begannen die Serben und Kroaten, sich der gemeinsamen Sprache und Nationalität bewusst zu werden. Vuk Karadžić (1787 – 1864), der wichtigste serbische Sprachreformer, Zeitgenosse und Berufsfreund der Gebrüder Grimm, verfasste 1814 die erste serbische Grammatik und 1818 das erste Serbisch-Deutsche Wörterbuch. Zu jener Zeit war die von ihm verwendete Sprache noch nicht standardisiert, sprich, es gab damals noch keine allgemein anerkannte Form der Sprache, die für Aufzeichnungen verwendet wurde. Karadžić konnte und musste also aus einer Fülle von Dialekten, Varianten und Formen auswählen, in welcher er diese beiden Werke verfasste. Er entschied sich für den štokavischen Dialekt und die ijekavische Variante, da diese Form der Sprache damals (wie heute) am weitesten verbreitet war.

1850 trafen sich anlässlich des Wiener Sprachabkommens die führenden serbischen und kroatischen Schriftsteller und Intellektuellen. Sie beschlossen, dass eben jene Sprache, also der štokavische Dialekt und die ijekavische Variante, die Grundlage der neuen gemeinsamen Sprache sein soll. Auch wurde vereinbart, dass die lateinische und die kyrillische Schrift gleichwertig verwendbar sein sollen.

Trotz der Einigung darüber, was ab diesem Zeitpunkt als Schriftsprache gelten sollte, schafften es die Gelehrten nicht, sich auf eine Bezeichnung für diese Sprache festzulegen. Genannt wurde sie nur *naš jezik* (unsere Sprache). Die Angst, die so nachdrücklich betonten Gemeinsamkeiten durch eine falsche Benennung wieder zu zerstören, verhinderte eine endgültige Namensgebung.

Erst 1954, gut hundert Jahre später, einigte man sich im Sprachabkommen von Novi Sad auf einen Namen, der von allen Seiten angenommen wurde: Die gemeinsame Sprache der Kroaten, Bosnier und Serben wurde von nun an, je nach verwendeter Variante *Serbokroatisch* oder *Kroatoserbisch* genannt.

Diese Eintracht hielt jedoch nicht lange. Die neu gewonnene sprachliche und auch politische Vereinigung konnte den Wunsch nach Bewahrung der jeweiligen nationalen Identität nicht verdecken (OKUKA, 1998, S. 10). Schon bald begannen deshalb die Kroaten, später auch die bosnischen Muslime, die sprachlichen Unterschiede, die bis jetzt als Varianten gegolten hatten, hervorzuheben und zu verstärken. Ziel war es, sich sprachlich immer mehr vom Serbokroatischen zu entfernen.

Als in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts die Bürgerkriege ausbrachen, ging nicht nur der Staat Jugoslawien unter, sondern auch die gemeinsame Sprache wurde in drei⁷ neue Sprachen geteilt: Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, kurz: BKS. Seit der politischen Trennung wurde die Weiterentwicklung der kroatischen und bosnischen Sprache immer weiter getrieben. Kroatien und Bosnien trennten sich also nicht nur staatlich von Serbien, sondern versuchten auch sprachlich unabhängig zu werden. Die serbokroatische Sprache wurde und wird so sehr mit Serbien, dem vermeintlichen Unterdrückerstaat assoziiert, dass eine möglichst große Distanz zu dieser Sprache nur konsequent erscheint. In beiden Ländern, in Kroatien noch etwas mehr als in Bosnien, wird heute ganz gezielt in die Sprache eingegriffen, um die Distanz zu Serbisch so groß wie möglich zu machen. Diese Eingriffe in die Sprache werden *Sprachpurismus* genannt.

3.1 Merkmale des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen – Dialekte und Varianten

Bosnisch, Kroatisch und Serbisch gehören zu den südslawischen Sprachen. Als noch die Rede vom Serbokroatischen war, gab es drei Dialekte: Štokavisch, Kajkavisch und Čakavisch. Diese Bezeichnungen leiten sich vom Fragepronomen *Šta* ab, welches je nach Region entweder mit *što*, *Pa* oder *kaj* übersetzt wird. Der am weitesten verbreitete Dialekt ist der štokavische, welcher sowohl in Bosnien, Kroatien als auch in Serbien Amtssprache ist. Gesprochen wird er in ganz Serbien, Bosnien und der Herzegowina sowie in weiten Teilen Dalmatiens, Slawoniens und im Nordwesten Kroatiens. Das Kajkavische kommt ebenso im nordwestlichen Teil Kroatiens sowie in Zagreb und dessen Umgebung vor, in Gebieten also, die an Slowenien grenzen, wo *kaj* ebenfalls mit *was* übersetzt wird. Čakavisch ist hauptsächlich an der kroatischen Küste (mit den Städten Nin, Zadar, Šibenik und Split) und auf einigen Inseln (z.B. Krk, Cres, Pag, Dugi Otok und Korčula) in Verwendung. Da Čakavisch und Kajkavisch nur in kroatischen Gebieten vorkommen, ist eine Unterscheidung in die Dialekte nur noch hier von Interesse. (KUNZMANN-MÜLLER, 1994, S. 2)

Einen weitaus bedeutenderen Unterschied machen die drei Varianten *ijekavischó*, *ejekavischó* und *ijekavischó*, da anhand der jeweiligen Verwendung ein Sprecher, ganz grob gesagt, der einen oder anderen Nation zugewiesen werden kann. Der urslawische Laut **Ĭ** genannt *Jat*, wurde in allen slawischen Sprachen mit der Zeit durch andere Laute ersetzt:

⁷ Eigentlich vier neue Sprachen: 2006 wurde Montenegro unabhängig. Artikel 13 der Verfassung besagt, dass in Montenegro die offizielle Sprache montenegrinisch sei (Skupština Crne Gore, 2010). Da aber die montenegrinische Standardsprache noch sehr jung ist und deswegen auch im Konzept für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich noch keinen Niederschlag gefunden hat, wird diese Sprache in der Folge nicht extra genannt.



Wie bereits erwähnt, bildet die ijekavische Variante die Grundlage für die Standardsprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Sie wird heute vor allem in Bosnien, in der Herzegowina, in Teilen Kroatiens und in Montenegro gesprochen. Die ekavische Variante ist hauptsächlich in Serbien in Gebrauch, wo sie auch die Grundlage für die Amtssprache darstellt. Das Ikavische wird in einigen Regionen an der kroatischen Küste gesprochen. (KUNZMANN-MÜLLER, 1994, S. 3)

3.2 Unterschiede zwischen den Standardsprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch⁸

Zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch gibt es auf allen sprachlichen Ebenen Unterschiede: Schrift, Syntax, Lexik, Morphologie und Aussprache weisen je nach Sprache verschiedene Merkmale auf.

In der Sprachwissenschaft wird zwischen *Abstand-* und *Ausbausprachen* unterschieden. Abstandsprachen sind Sprachen, deren Abgrenzung ganz klar ist, Ungarisch und Deutsch zum Beispiel. Ausbausprachen hingegen sind jene Sprachen, die fließend von einer Sprache in eine andere übergehen. Dies ist der Fall bei den südslawischen Sprachen. Neben den drei Sprachen, die hier von hauptsächlichem Interesse sind, sind dies auch noch Slowenisch, Bulgarisch und Makedonisch. Wandert man beispielsweise von Slowenien über Kroatien, Bosnien und Serbien bis nach Bulgarien und Makedonien von einem Ort zum nächsten, so wird man erleben, dass sich die Menschen der jeweiligen Nachbargemeinden problemlos miteinander verständigen können, dass aber die Unterschiede mit zunehmender Entfernung immer größer werden. Je größer die Abstände werden, umso eher kann man von neuen Dialekten bzw. Sprachen sprechen.

Welche Wörter, grammatikalischen Systeme und syntaktischen Konstruktionen nun zum Kanon einer Standardsprache gehören, ist ein politisch motivierter Prozess. Die jeweilige Politik entscheidet, welcher Dialekt zur Standardsprache wird, welche Entwicklungen der Sprache gewünscht sind und welche nicht. Dies kann so weit gehen, dass die Politik verschiedene Wörter und Konstruktionen verbietet und den Sprechern neue Wort- und Sprachkreationen nahelegt. Diese bewusst getroffenen Entscheidungen über die Sprache

⁸ Alle Beispiele dieses Kapitels stammen, soweit nicht anders angegeben, aus OKUKA, 1998, S. 138 ñ 145, KUNZMANN-MÜLLER, S. 8- 14, oder wurden von der Autorin selbst gelesen oder gehört.

werden in der Sprachwissenschaft *äußere Sprachgeschichte* genannt, da Geschehnisse außerhalb der Sprache diese formen. Der weiter oben genannte Sprachpurismus der Kroaten und Bosnier ist ein typisches Beispiel dafür.

Im Gegenzug dazu steht die *innere Sprachgeschichte*, worunter alle natürlichen Entwicklungen einer Sprache zu verstehen sind. Alle Veränderungen also, die von der Sprache selbst ausgehen. Beispiele für die innere Sprachgeschichte sind die Entwicklung des Urslawischen zu den einzelnen slawischen Mundarten und des Alt- zum Neuhochdeutschen. (OKUKA, 1998, S. 9)

Wie bei allen anderen Sprachen, spielen im Falle der Entstehung von Bosnisch, Kroatisch und Serbisch sowohl die innere als auch die äußere Sprachgeschichte eine große Rolle.

3.2.1 Schrift

Im Laufe der Geschichte war Kroatien sowohl religiös als auch politisch immer eng mit dem Westen, genauer gesagt mit Österreich, Ungarn und Italien verbunden. Serbien hingegen hatte vor allem im religiösen und somit auch im kulturellen Bereich immer enge Kontakte mit Russland. Bosnien war ab dem 15. Jahrhundert unter osmanischer Herrschaft. Diese geschichtliche, geistliche und religiöse Nähe hat ihre Spuren auch in der Sprache hinterlassen. Am augenscheinlichsten wird dies in der Schrift. In Kroatien ist die *Latinica*, die lateinische Schrift, in Verwendung. Die Verfassung Serbiens⁹ sieht die Verwendung der kyrillischen Schrift (*Ћirilica*), allerdings ist die *Latinica* ebenfalls in Gebrauch. In Bosnien ist sowohl die *Latinica* als auch die *Ћirilica* in Gebrauch. Die *Ћirilica* kommt allerdings nur auf dem Gebiet der serbischen Bosnier vor, sieht man von den heute mehr und mehr in ganz Bosnien verwendeten zweischriftigen Ortstafeln ab.

Beide Schriften orientieren sich stark an der Aussprache, was auf Vuk Karadžićs Gebot *Пиши како говориш* (schreib, wie du sprichst!) zurückgeht. Mit dem Kyrillischen kommt man dieser Aufforderung noch etwas näher, da es hier, im Gegensatz zur *Latinica*, spezielle Grapheme für *lj* (○), *nj* (●) und *dž* (☉)¹⁰ gibt. Dies bedeutet, dass die kyrillische Schrift 30 Grapheme hat, die Lateinische dagegen nur 27. (KUNZMANN-MÜLLER, 1994, S. 13)

⁹ Siehe dazu die Verfassung Serbiens (Narodna Skupština Republike Srbije, 2004)

¹⁰ Auch in der lateinischen Schrift nimmt man diese Grapheme nur als einen Buchstaben wahr, dennoch sind zwei Zeichen nötig.

3.2.2 Syntax

Im Bereich der Syntax sind die Unterschiede am geringsten. Auffällig sind hier die Infinitiv-Konstruktionen im Kroatischen, die im Serbischen durch konjunktionale Objektsätze realisiert werden. Im Bosnischen werden je nach Region beide Formen verwendet.

Beispiele:

<i>Kroatisch:</i>	Ja moram raditi.	Ich muss arbeiten.
<i>Serbisch:</i>	Ja moram <u>da</u> radim.	*Ich muss, dass ich arbeite.
<i>Bosnisch:</i>	Ja moram raditi./Ja moram da radim.	

Auch in der Bildung des Futurs haben sich jeweils die genannten Umsetzungen durchgesetzt:

<i>Kroatisch:</i>	Ja ĺ u sutra raditi.	Ich werde morgen arbeiten.
<i>Serbisch:</i>	Ja ĺ u sutra <u>da</u> radim.	*Ich werde morgen, dass ich arbeite.
<i>Bosnisch:</i>	Ja ĺ u sutra raditi./Ja ĺ u sutra da radim.	

3.2.3 Lexik

Der Wortschatz ist jener Bereich, wo die meisten Unterschiede zwischen den drei Sprachen zu finden sind. Zum einen rühren die Unterschiede daher, dass Bosnien, Kroatien und Serbien und somit auch die örtlichen Dialekte von unterschiedlichen fremden Kulturen beeinflusst worden sind. Zum andern aber auch durch eigene sprachliche Traditionen. Der Sprachpurismus in Kroatien und Bosnien ist auf lexikalischer Ebene unterschiedlich stark ausgeprägt. Auf kroatischer Seite ist man bemüht, sehr viele Fremdwörter ganz aus der Sprache zu tilgen. An deren Stelle platziert man Neologismen, also entweder alte, zum Teil bereits vergessene Ausdrücke, die nun neu belebt werden, oder völlig neue Wortkonstruktionen. In Bosnien geht dieser Purismus nicht so weit. Zwar werden auch hier alte osmanische Wörter wieder neu in Verwendung gebracht, hier ist man aber gegenüber Fremdwörtern etwas offener. Im Gegenzug dazu bleiben in Serbien die meisten Fremdwörter erhalten, auch sehr viele Turzismen sind nach wie vor in Gebrauch.

<i>Bosnisch</i>	<i>Kroatisch</i>	<i>Serbisch</i>	
hleb/hljeb	kruh	hleb/hljeb	Brot
hiljada/tisuġ a	tisuġ a	hiljada	Tausend
sedmica	tjedana	nedelja	Woche
Fremdwörter:			
apoteka	ljekarna	apoteka	Apotheke
telegram/brzozav	brzozav	telegram	Telegramm

đtampa/tisak	tisak	đtampa	Druck, Presse
Turzismen:			
dhenet	raj	raj	Paradies
gejtan	vrag/Lavao	vrag/Lavao	Teufel
Neulogismen:			
hamburger	brzogriz	hamburger	Hamburger
hardver	ol'vrsje	hardver	Hardware
kosmopolitizam	svjel'anstvo	kosmopolitizam	Weltoffenheit

3.2.4 Orthographie/Rechtschreibung

Auch im Bereich der Rechtschreibung finden sich einige Unterschiede. So halten sich zwar alle drei Sprachen stark an eine phonologische Schreibweise, allerdings in unterschiedlichem Maße. Die serbische und bosnische Rechtschreibung sind am stärksten phonologisch ausgerichtet, Kroatisch hat mehr und mehr auch morphologische Elemente in der Rechtschreibung:

<i>Bosnisch</i>	<i>Kroatisch</i>	<i>Serbisch</i>	
Zadaci	zadaci, zadatci	zadaci	Aufgaben

Auch bei der Bildung und Rechtschreibung hält sich das Serbische mehr an die Phonologie, Kroatisch und Bosnisch an die Morphologie.

Radit ĩ u	Radit ĩ u	Radiĭ u	Ich werde arbeiten
-----------	-----------	---------	--------------------

Sehr auffällig wird die unterschiedliche Rechtschreibung in der Schreibweise von Eigennamen. Kroatisch und seit neuerem auch Bosnisch halten sich an die Originalschreibweise der Namen. Serbisch und früher auch Bosnisch hingegen adaptiert(e) die Namen phonologisch:

<i>Bosnisch</i>	<i>Kroatisch</i>	<i>Serbisch</i>
Shakespeare	Shakespeare	Çekspir
Michael Jackson	Michael Jackson	Majkl Dĥakson
New York	New York	Nju Jork

3.2.5 Morphologie

Auf der Ebene der Wortbildung ist in erster Linie die unterschiedliche Prä- und Suffigierung von Wörtern zu erwähnen. Grob gesagt kann man feststellen, dass Kroatisch und Serbisch unterschiedliche Prä- und Suffixe verwenden, im Bosnischen sind meist beide Varianten möglich.

	<i>Bosnisch</i>	<i>Kroatisch</i>	<i>Serbisch</i>	
-l'ki/-ski	slovenski	slovenski	slovena'l'ki	slowenisch
-isati/-irati/-ovati	konkurirati	konkurirati	konkurisati	konkurrieren
	apelirati	apelirati	apelovati	appellieren
-ka/-ica/-kinja	profesorica	profesorica	profesorka	Professorin
	studentica	studentica	studentkinja	Studentin
	kolegica	kolegica	koleginica	Kollegin
-lac/-telj	gledalac/gledatelj	gledatelj	gledalac	Zuschauer
izvan-/van-	vanredni	izvanredni	vanredni	außerordentlich
sa-/su-	savremen/suvremen	suvremen	savremen	zeitgenössisch

Aber auch ohne Prä- und Suffixe gibt es unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten:

l/g	opł ina	opł ina	opł ina	Gemeinde
uh/uv	uho	uho	uho/uvo	Ohr
	muha	muha	muva	Fliege
l/o	sto	stol	sto	Stuhl
h/-	mahrama	marama	marama	Tuch
	lahko	lako	lako	leicht
	bahnuti	banuti	banuti	erscheinen

Eine Reihe von Substantiven sind hinsichtlich des Genus unterschiedlich markiert:

lingvista (f)	lingvist (m)	lingvista (f)	Linguist
osnova (f)/osnov (m)	osnova (f)	osnov (m)	Basis, Grundlage
prtljaga(f)/prtljag (m)	prtljaga (f)	prtljag (m)	Gepäck

3.2.6 Aussprache/Phonetik

Die unterschiedliche Entwicklung des urslavischen Lautes Jat **Ā** ist, wie bereits erwähnt, die Grundlage für die drei Varianten ije-, i- und ekavisch. Allerdings sind nur Ije- und Ekavisch für die Standardsprachen von Interesse. Im Allgemeinen bringt man gerne Ijekavisch mit Bosnisch und Kroatisch und Ekavisch mit Serbisch in Verbindung. Dies stimmt aber nur zum Teil, da in Serbien auch die ijekavische Variante von kleineren Bevölkerungsteilen gesprochen wird.

Dies hat zur Folge, dass die Aussprache vieler Wörter heute unterschiedlich ist:

<i>Bosnisch</i>	<i>Kroatisch</i>	<i>Serbisch</i>	
mlijeko	mlijeko	mleko	Milch
pjesma	pjesma	pesma	Lied
lijepo	lijepo	lepo	schön
mrziti	mrziti	mrzeti	hassen

3.3 Resümee

Es besteht kein Zweifel, dass schon bei der Entstehung der Standardsprache Serbokroatisch verschiedene Dialekte und Varianten in Gebrauch waren. Die geschichtlichen, politischen, religiösen und traditionellen Verbindungen mit unterschiedlichen Ländern hinterließen ihre Spuren auch in der Sprache, so dass zu keinem Zeitpunkt alle Menschen dieser Region dieselbe Sprache gesprochen haben. Auch nachdem sich Gelehrte auf eine Standardsprache und später auch auf einen Namen für diese Sprache geeinigt hatten, gab es immer sprachliche Unterschiede.

In den Jahren, die den Bürgerkriegen vorausgingen, begann man auf kroatischer Seite durch bewusste Eingriffe in die Sprache, ihre Variante immer weiter weg vom Serbokroatischen zu bringen. Als dann die Kriege den Staat Jugoslawien zerstörten, benannten die neuen Staaten ihre Sprache jeweils nach ihrer Nation. So entstanden aus Serbokroatisch bzw. Kroatoserbisch Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Von kroatischer und später auch von bosnischer Seite setzte ein Sprachpurismus mit dem Ziel ein, sich so weit wie möglich von der serbischen Sprache zu distanzieren.

Die Unterschiede, die es heute in den Sprachen gibt, gehen also zum einen auf Varianten und Dialekte, zum anderem auf bewusst eingeführte und politisch forcierte Neuerungen zurück. Dennoch kann zweifelsfrei festgestellt werden, dass sich alle Sprecher, egal ob des Bosnischen, Serbischen oder Kroatischen, nach wie vor ohne Problem verständigen können.

So wenig sich manch nationalistisch eingestellter Politiker dies eingestehen will, so kann sich doch jedermann selbst davon überzeugen. Die Unterschiede sind so gering und halten sich in vielen Fällen an ein Muster, dass sie selbst von einem nicht Sprachkundigen sehr schnell erkannt und somit verstanden werden können. Alleine im Bereich des Wortschatzes gibt es Varianten, die so sehr voneinander abweichen können, dass sie Verständnisprobleme verursachen könnten. Doch selbst diese können durch Offenheit und guten Willen der Gesprächspartner leicht beseitigt werden.

Die Frage, ob diese Unterschiede groß genug sind, dass die drei bzw. vier Varianten des Südslawischen tatsächlich als eigenständige Sprachen angesehen werden können, kann und soll hier nicht erörtert werden. Gerade für Bosnien, das heute politisch nicht viel weniger zerrissen ist wie vor fünfzehn Jahren, ist es fraglich, ob eine bosnische Sprache tatsächlich besteht, oder ob sich der jeweilige Sprecher nicht viel mehr einfach an der Sprache jener Nation orientiert, der er sich zugehörig fühlt. Für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich wird die Unterscheidung sehr wohl vorgenommen, was auch erhebliche Nachteile mit sich bringt (Vergleiche dazu das Kapitel ~~A~~Muttersprachlicher Unterricht in Österreich, Seite xx)

Im Zuge dieser Arbeit werde ich nicht weiter zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch unterscheiden. Ich werde das Akronym BKS verwenden, womit ich immer alle drei Sprachvariationen meine. Dies passiert auch zum Schutz der interviewten Schüler.

4. Was ist Muttersprache?

4.1 Was versteht man unter dem Begriff „Muttersprache“?

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen
(Goethe)

Diese Frage mag auf den ersten Blick ein wenig merkwürdig anmuten. Für die meisten Menschen ist es kein Problem, die eigene Muttersprache zu benennen: Muttersprache ist jene Sprache, die man von den Eltern gelernt hat, die man mit den Freunden spricht und die man im Alltag verwendet. Bei genauerem Betrachten stellt sich aber heraus, dass dies eine naive und voreilige Beantwortung der Frage ist. Denn wo steht geschrieben, dass die Sprache, die man von den Eltern gelernt hat, auch jene Sprache ist, in der man sich im Alltag am öftesten unterhält? Was ist die Muttersprache eines Kindes, dessen Eltern untereinander Serbisch sprechen, das aber seit seinem dritten Lebensjahr in Österreich lebt, Deutsch sprechende Freunde hat und in eine Schule geht, in der auf Deutsch unterrichtet wird? Das ganze Umfeld eines solchen Kindes, abgesehen von den Eltern, spricht Deutsch, das Kind denkt und träumt auf Deutsch und es nennt Deutsch jene Sprache, die es am besten kann.

Es ist also tatsächlich eine genaue Definition des Begriffs *Muttersprache* von Nöten.

Nach Skutnabb-Kangas (S. 14) gibt es vier verschiedene Möglichkeiten, die Muttersprache zu definieren:

1.) **Herkunft des Sprechers:** Wie schon der Name andeutet, ist die *Muttersprache* jene Sprache, die das Kind von der Mutter lernt. Die Mutter ist in den meisten Fällen jene Person, mit der das Kleinkind am meisten in Kontakt kommt und von der es folglich am meisten lernt. Wörtlich genommen könnte die Muttersprache also nur von der Mutter beigebracht werden. In der Realität wird die Muttersprache natürlich zumeist auch vom Vater gesprochen oder von nicht leiblichen Eltern. In jedem Fall aber von Personen, welche während der ersten Lebensjahre den engsten Kontakt mit dem Kind haben. Man kann demnach davon ausgehen, dass die Muttersprache jene Sprache ist, die das Kind als erstes erlernt und in der die Primärsozialisation erfolgt.

2.) **Niveau der Sprachbeherrschung:** Nach einer linguistischen Definition ist die Muttersprache jene Sprache, die der Sprecher am besten beherrscht. In der heutigen globalisierten Welt kommt es immer öfter vor, dass die Schul- und Umgebungssprache eines Kindes von der Sprache der Eltern abweicht. Dies kann so weit gehen, dass ein Kind die Elternsprache weniger gut anzuwenden vermag als die Umgebungssprache. Es fragt sich

allerdings, nach welchen Kriterien gemessen wird, ob die eine oder die andere Sprache besser gekannt wird. Das Verstehen von Vokabeln, oder eine gute Kenntnis der Grammatik alleine macht Sprachwissen noch nicht aus.

3.) **Verwendung der Sprache:** Eine soziolinguistische Definition der Muttersprache orientiert sich an der Häufigkeit der Verwendung einer Sprache. Demnach ist die Muttersprache jene Sprache, die von einem Sprecher am häufigsten verwendet wird. Allerdings ist auch diese Definition mit Vorsicht zu genießen, denn die Sprache, in der sich jemand am häufigsten verständigt, muss nicht unbedingt jene Sprache sein, die er am besten und am liebsten spricht. Dies trifft naturgemäß besonders auf Angehörige von Minderheiten und Migranten zu, die sich im Alltag nicht in ihrer Muttersprache im Sinne der ersten oder ñ der gleich zu behandelnden ñ vierten Definition unterhalten können.

4.) **Identifikation mit Sprache:** Schließlich kann die Muttersprache auch sozialpsychologisch bestimmt werden. Laut dieser Definition gilt jene Sprache als Muttersprache, mit welcher sich ein Sprecher am meisten identifiziert. Zum einen intern als die Sprache, in der der Sprecher sozialisiert wurde, deren gesellschaftliches Norm- und Wertesystem er gelernt hat, mit der er in jeder Situation gut umgehen kann und sich dabei wohl fühlt. Zum anderen auch extern als jene Sprache, durch welche der Sprecher von Mitmenschen als Muttersprachler identifiziert wird.

Bei der zweiten, dritten und vierten Definition trifft der Begriff Muttersprache nicht mehr wirklich zu. Besser ist die Bezeichnung *Erstsprache*, also jene Sprache, die am besten gesprochen, und/oder als erstes erlernt und/oder am liebsten gesprochen wird. Allerdings wird dieser Begriff in der Praxis auch im Sinne der ersten Definition angewendet. Weitere Termini, die für diese Definition verwendet werden, sind Primärsprache, Familiensprache, Herkunftssprache, L1 (FLECK, 2003-2004, S. 6).

Eine endgültige Definition des Wortes Muttersprache gibt Skutnabb-Kangas nicht an. Abgesehen von der ersten Definition lassen es alle anderen zu, dass die Muttersprache im Lauf der Zeit gewechselt wird, unter Umständen sogar mehrere Male. Aufgrund der erwähnten Problematik mit der zweiten und dritten Definition, bevorzugt Skutnabb-Kangas eine Begriffsdefinition bestehend aus einer Kombination aus Herkunfts- und internen Identifikationskriterien (SKUTNABB-KANGAS, S. 18).

Im Zuge dieser Arbeit werden die Begriffe Muttersprache, *Erstsprache* und alle anderen angeführten Termini ausschließlich gemäß der Herkunftsdefinition verwendet. Diese ist die exakteste Definition und es erscheint wichtig, einen so zentralen Begriff genau abzugrenzen.

Der Autorin ist die daraus entstehende Problematik im Einzelfall durchaus bewusst, weshalb die Jugendlichen in den Interviews (siehe Kapitel 7, Seite 90) eigens danach befragt wurden, was sie selbst als ihre Muttersprache ansehen.

4.2 Erstsprachenerwerb vs. Zweitsprachenerwerb

Mit **Erstsprachenerwerb** ist das Erlernen der ersten Sprache gemeint. Hier kann man zwischen monolinguaalem und bilingualem Erstsprachenerwerb unterscheiden: Monolingualer Erstsprachenerwerb bedeutet, dass *Auró eine* Sprache, bilingualer Erstsprachenerwerb, dass *mehrere* Sprachen zugleich erlernt werden. Monolingualer Erstsprachenerwerb kommt laut Klein (S. 16) häufiger vor, wobei hier allerdings ein Eurozentrismus vorliegen könnte.

Zweitsprachenerwerb wird der Erwerb einer zweiten (oder auch jeder weiteren) Sprache bezeichnet. Beim Erwerb einer zweiten (dritten etc.) Sprache kommt es auf verschiedene Bedingungen an, die jeweils wieder verschiedene Formen des Zweitsprachenerwerbs zur Folge haben. So zum Beispiel auf das Alter, in dem mit dem Erlernen der zweiten Sprache begonnen wird, auf die Weise des Lernens, auf die persönlichen Ziele und bis zu welchem Niveau die Sprache erlernt wird.

Gerade in Bezug auf die vorliegende Arbeit ist eine Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprachenerwerb nicht unwesentlich. Es erhebt sich nämlich die Frage, wann eine Sprache als Erstsprache und wann als Zweitsprache bezeichnet wird. Die Antwort darauf ist nicht eindeutig. Denn mit dem Erlernen der Zweitsprache kann jederzeit begonnen werden, natürlich auch dann, wenn der Erstsprachenerwerb noch nicht abgeschlossen ist. Ein konkretes Beispiel: Ein Kind mit kroatischem Migrationshintergrund wurde in Österreich geboren, seine Eltern sprechen mit dem Kind Kroatisch. Die Nachbarn dieser Familie sind Österreicher und passen seit dem zweiten Lebensjahr täglich auf das Kind auf. Sie sprechen ausschließlich Deutsch mit dem Kind. So kommt es, dass das Kind schon von sehr früh auch Deutsch lernt. Ist Deutsch nun die zweite Erstsprache, oder doch Zweitsprache?

Laut Klein ergeben sich folgende Möglichkeiten (S. 27):

Alter etwa	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Bezeichnung
1-3 Jahre	+	-	monolingualer Erstsprachenerwerb
1-3 Jahre	+	+	bilingualer Erstsprachenerwerb
3-4 J. bis Pubertät	+	+	Zweitsprachenerwerb des Kindes
nach Pubertät	-	+	Zweitsprachenerwerb des Erwachsenen

Tabelle 5

Ohne noch genauer auf die Situation unseres Beispielkindes einzugehen, kann man also sagen, dass es einen bilingualen Erstsprachenerwerb erfährt. Für ein weiteres Beispielkind, dessen familiäre Situation gleich aussieht, welches aber erst im Kindergarten richtig Kontakt mit der deutschen Sprache bekommt, sieht die Situation natürlich schon wieder anders aus. Hier müsste man von Zweitsprachenerwerb (bezogen auf Deutsch) sprechen.

Auch die Frage, wie gut ein Mensch zwei Sprachen beherrschen muss, um als bilingual zu gelten, ist nicht klar definiert. Fthenakis et al. (S. 15) fassen einige Definitionen zusammen, welche nahezu jeden Grad des Spektrums zulässt: So kann man auf der einen Seite des Spektrums schon jemanden als bilingual bezeichnen, der nur eine Sprache gut kann und in einer anderen Sprachen nur über minimale Kenntnisse verfügt. Das andere Extrem wäre es, nur denjenigen als bilingual zu bezeichnen, der beide Sprachen vollständig und gleich gut beherrscht.

Aufgrund der Antworten der Schüler in den Interview lässt sich schließen, dass die Schüler in den meisten Fällen einen monolingualen, in wenigen Fällen einen bilingualen Erstsprachenerwerb erlebt haben.

4.3 Fremdsprache vs. Zweitsprache

Je nachdem, mit welchen Intentionen und welchem Nutzen ein Mensch weitere Sprachen lernt, unterscheidet man zwischen Zweit- und Fremdsprachenerwerb. Hierzu gibt es zwei Unterscheidungen, die helfen, eine Differenzierung vorzunehmen:

- *Gesteuertes- und ungesteuertes Lernen*: Hier wird auf die Art und Weise angespielt, wie eine weitere Sprache erworben wird. *Ungesteuertes* oder auch *natürliches, unbewusstes, informelles, nicht institutionelles*¹¹ Erwerben einer Sprache meint das sich ~~A~~aus natürlichen Kommunikationssituationen [ë] ergebende Lernen, basierend auf der menschlichen Fähigkeit, Sprachen zu lernenó (RÖßLER, S. 5). Vergleichen lässt sich das ungesteuerte Lernen einer Sprache mit dem Erlernen der Muttersprache. Die Sprache wird in ~~A~~natürlichenó Situationen verwendet, und zwar mit der Absicht, die Sprache zu erlernen, nicht jedoch mit Hilfe einer Institution wie zum Beispiel einer Schule. Im Gegensatz dazu steht das *gesteuerte* oder auch *vermittelnde, bewusste, formelle, institutionelle*¹² Erlernen einer Sprache. Hier ist das ~~A~~Lernen unter dem Einfluss bestimmter bewusster Steuerungsmechanismen oder -instanzen, meist institutioneller Artó (RÖßLER, S. 5) gemeint. Sprich, das Lernen der Sprache

¹¹ Keiner der genannten Begriffe ist unumstritten, für eine genauere Betrachtung der Problematik, siehe Rößler (1994) Seite 5f.

¹² Siehe Fußnote 1

zum Beispiel in einer Schule oder einem Kurs, einem Ort also, an den oder eine Situation, in die man sich bewusst begibt, mit der Absicht, die Sprache zu erlernen.

- *Lernen außerhalb oder innerhalb des Zielsprachenlandes:* Eine Sprache kann man sowohl im Zielsprachenland selbst oder aber im Ausland erlernen. Typisches Beispiel für Lernen im Inland ist ein Franzose, der nach Österreich zieht und hier seinen Lebensmittelpunkt aufbauen will. Im Zuge dessen wird er sich sicher bemühen, Deutsch zu lernen. Ein Beispiel für Lernen im Ausland ist ein ägyptischer Schüler, der in Kairo in der Schule Deutsch lernt und keinen Kontakt zu einem deutschsprachigen Land hat.

Zweitspracherwerb wird nun eher mit Lernen im Zielsprachenland und (größtenteils) ungesteuert definiert. Für den Einwanderer aus Frankreich wird Deutsch sehr schnell eine wichtige Rolle im alltäglichen Leben spielen. Deutsch wird also zu seiner zweiten Sprache, seiner Zweitsprache. Im Gegenzug dazu wird Fremdsprachenlernen eher mit nicht im Zielsprachenland und gesteuertem Lernen in Verbindung gebracht. Für den Schüler aus Kairo spielt Deutsch im Alltag eher eine geringe Rolle, unter Umständen braucht er einfach nur eine gute Note, um in die nächste Klasse versetzt zu werden. Deutsch ist ihm also weiterhin eher fremd, eine Fremdsprache also.

Hier wird schon angedeutet, dass es noch auf eine weitere Komponente beim Sprachenlernen ankommt: Die persönliche Motivation zum Lernen, resultierend aus der Notwendigkeit, die Sprache zu können, um den Alltag oder andere Situationen zu meistern.

Aus diesem Grund lassen sich die obigen Aussagen auch nicht generalisieren: Für den in Wien arbeitenden OPEC-Mitarbeiter aus Kuwait, der am Arbeitsplatz ausschließlich Englisch braucht und der in der raren Freizeit hin und wieder halbherzig versucht, etwas Deutsch zu lernen, ist Deutsch sicher nicht Zweit- sondern eindeutig Fremdsprache.

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Österreich kann man annehmen, dass die deutsche Sprache eine Zweitsprache ist: Diese Kinder gehen hier in die Schule und wenn es nach ihnen ginge, würden sie vorerst einmal in Österreich bleiben.

4.4 Bedeutung der Erst- oder Muttersprache beim Erwerb weiterer Sprachen

In den letzten Jahrzehnten gab es immer wieder Studien zur Frage, ob Zweisprachigkeit beim Kind positive oder negative Auswirkungen auf die generelle Entwicklung des Kindes hat. Interessanterweise wurde mit solchen Studien einerseits nachgewiesen, dass Zweisprachigkeit eine enorme Benachteiligung für die Kinder mit sich bringe. So fand man heraus, dass zweisprachig aufwachsende Kinder öfter Aussprachestörungen,

Sprachentwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme aufweisen, als gleichaltrige monolinguale Kinder (vgl. TRIARCHI, S. 3 ñ 4). Und auch heute lassen etwa die Ergebnisse der PISA Studien darauf schließen (vgl. OECD, 2006), dass zweisprachige Kinder schlechtere Leistungen erzielen als einsprachige.

Andererseits gab es auch Untersuchungen, die den Schluss nahelegen, dass Zweisprachigkeit sehr wohl positive Auswirkungen auf die Kinder hat (in großer Fülle zu finden bei Fthenakis et al, 1985). Kurz zusammengefasst sind die Ergebnisse dieser Studien, dass zweisprachige Kinder im Gegensatz zu einsprachigen

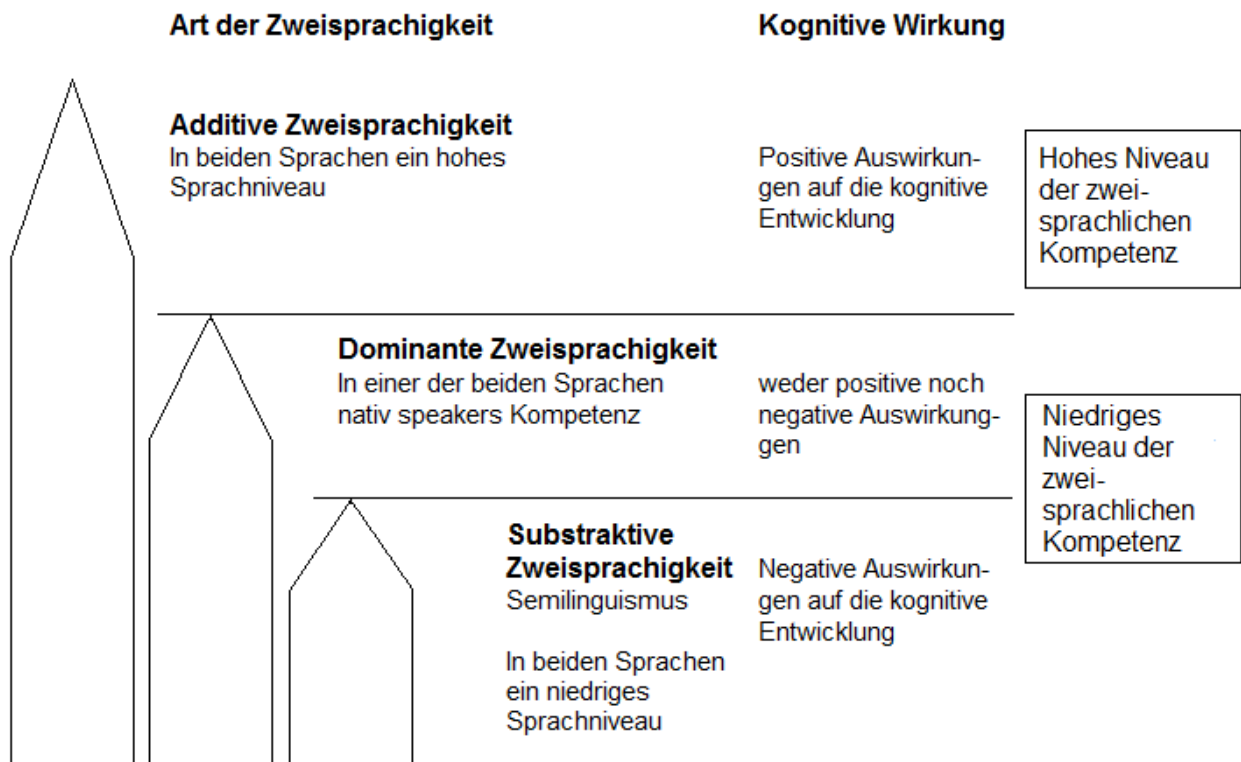
- eine komplexere Intelligenzstruktur und größere kognitive Flexibilität aufweisen,
- sprachinteressierter und sprachgewandter,
- sozial sensibler und
- offener, toleranter und anpassungsfähiger sind. (vgl. TRIARCHI-HERMANN, S. 3)

Wie kann es sein, dass es zu solch unterschiedlichen Ergebnissen kommen kann? Offensichtlich kann man zweisprachige Erziehung nicht generell mit positiver oder negativer Entwicklung in Zusammenhang bringen. Dies legt den Schluss nahe, dass es Rahmenbedingungen geben muss, die einen entscheidenden Einfluss auf die Resultate haben. Die Frage sollte also nicht heißen: ~~A~~Hat Zweisprachigkeit einen positiven oder negativen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes?ó, sondern vielmehr: ~~A~~Unter welchen Bedingungen hat die Zweisprachigkeit positive, neutrale beziehungsweise negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes?ó.

4.4.1 Schwellenhypothese

Einige Forscher haben sich mit dieser Frage beschäftigt und versucht, Antworten darauf zu finden. Am bekanntesten ist heute die Schwellenhypothese oder auch Interdependenzhypothese von Jim Cummins. Er geht davon aus, dass die positiven oder negativen Konsequenzen von Zweisprachigkeit davon abhängen, wie hoch das Kompetenzniveau ist, welches das zweisprachige Kind in beiden Sprachen erreicht. Cummins nennt zwei Schwellenniveaus der Sprache. Wird die erste Schwelle in keiner Sprache überschritten, spricht man von *substraktiver Zweisprachigkeit*, das bedeutet, dass es zu *negativen Auswirkungen* auf die kognitive Entwicklung, zu Sprachstörungen und allen oben erwähnten negativen Folgen kommt. Überschreitet das Kind in zumindest einer der beiden Sprachen die erste Schwelle, kann man von *dominanter Zweisprachigkeit* sprechen. In diesem Fall gibt es *keine Auswirkungen* auf die kognitive Entwicklung. Gelangt man in beiden

Sprachen über die zweite Schwelle, nennt man dies *additive Zweisprachigkeit*. In diesem Fall sind die Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung *positiv* und die oben genannten positiven Entwicklungen treten ein.



Graphik 3 Schwellenhypothese nach TRIARCHI-HERMANN, Seite 6

Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Interdependenzhypothese nicht unumstritten ist. Diese Hypothese ist aber immerhin eine mögliche Erklärung zur Frage, wie die Studien solch unterschiedliche Ergebnisse haben konnten. Leider sind die Schwellen nicht genau definiert, es ist also nicht ganz klar, was ein Mensch lernen muss, damit er über die jeweiligen Schwellen kommen kann.

4.4.2 Sprachliche Entwicklung des Kindes

In den ersten fünf bis sechs Jahren seines Lebens eignet sich ein Kind die Kerngrammatik der Sprache(n) der Eltern an. In diesem Alter verfügt das Kind bereits über eine Grundausstattung in der Erstsprache (FLECK, 2003 ñ 2004 S. 6). Eltern von Kindern sprachlicher Minderheiten meinen ab dieser Zeit oft, dass das Kind die Sprache schon gut genug beherrsche. Dieser Aussage muss aber entgegen gehalten werden, dass die Sprache eines Fünf- oder Sechsjährigen schon so weit entwickelt ist, dass weitere

Entwicklungsschritte nicht mehr deutlich erkennbar sind. Das soziale Umfeld wird zudem durch die Schule und die Spielkameraden größer und entzieht sich den direkten Beobachtungen der Eltern.ó (KIELHÖFER & JONEKEIT, S. 60)

Würde man das sprachliche Können in diesem Alter tatsächlich als ausreichend betrachten, dann gäbe keinen Grund, Deutschunterricht anzubieten. Spracherlernen ist aber in diesem Alter bei weitem noch nicht abgeschlossen.

- Wesentliche Bereiche des Wortschatzes, und
- der Grammatik (vor allem in der Morphologie, beispielsweise Pluralbildung des Nomens) fehlen.
- Verschiedene Sprachregister werden noch wenig unterschieden (z.B. Siezen und Duzen).
- Die Syntax ist noch starr und kaum variabel.
- Das Kind muss lernen, Gestik und Mimik zu versprachlichen.
- In diesem Alter lernen die Kinder eine ganz neue Sprache: die Schriftsprache. Schreiben und Lesen muss erst komplett gelernt werden. (vgl. KIELHÖFER & JONEKEIT, S. 60)

Nicht alles, aber vieles davon lernt das Kind in der Schule, vor allem im Deutschunterricht. Trotzdem wird die Entwicklung der Muttersprache bei Kindern von sprachlichen Minderheiten abrupt abgebrochen. Der weitere Erwerb dieser Sprache wird in der Schule nicht oder nur sehr wenig unterstützt. Dieser plötzliche Stopp hat einerseits zur Folge, dass das Kind in der Sprache, die es zu diesem Zeitpunkt am besten kann, nicht die erste Schwelle überschreiten kann, was bedeutet, dass die Gefahr des Semilinguismus sehr groß ist. Andererseits wird Lesen und Schreiben nicht in der Muttersprache, sondern in der Schulsprache erlernt, welches für die Kinder oft die schwächere Sprache (KIELHÖFER & JONEKEIT) ist. Die Alphabetisierung baut also nicht auf eine Fähigkeit auf, welche über den Zeitraum von sechs Jahren wachsen konnte.

Aus diesen Gründen wäre es wichtig, dass den Kindern von sprachlichen Minderheiten ein gutes Angebot an muttersprachlichem Unterricht gemacht wird, damit die Alphabetisierung in der Muttersprache zumindest parallel zur Schulsprachen-Alphabetisierung verläuft. Eine andere Möglichkeit wäre es, mit der Alphabetisierung in der Zweitsprache generell zu warten, bis die kommunikativen Kompetenzen in der Zweitsprache ein einigermaßen sicheres Niveau erreicht haben bzw. die erste Cumminõsche Schwelle überschritten haben. Laut KIELHÖFER JONEKEIT (S. 61) ist dies nach ca. zwei Jahren der Fall. Ängste vor zeitlichen Verlusten

sind hier unangebracht, denn die Erfahrungen mit einem sehr späten Einsetzen der Alphabetisierung sind durchaus positiv: Die meisten Kinder machen in kurzer Zeit gewaltige Fortschritte und holen in wenigen Wochen alles auf (FLECK, 2003-2004, S. 7).

4.4.3 Sprachstörungen

Was sind also mögliche Folgen, wenn ein Mensch es nicht schafft, in einer der beiden Sprachen über die erste Schwelle zu kommen?

4.4.3.1 Semilinguismus

Mit Semilinguismus oder doppelter Halbsprachigkeit ist jenes Phänomen gemeint, wonach eine Person zwar mehrere Sprache verwenden kann, aber keine der Sprachen auf einem ausreichend guten Niveau. (SKUTNABB-KANGAS, S. 248-261)

Ein Grund kann zum Beispiel das Vergessen der Muttersprache sein. Fthenakis et al. (S. 19) berichten zum Beispiel von Indianern in Nordamerika, die ihre Muttersprache schneller vergaßen, als sie Englisch lernten.

Im Fall von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Gefahr des Semilinguismus hoch, wenn die Qualität und Quantität des Sprachkontakts mit der Muttersprache zu gering ist, um einen Spracherwerb auf hohem Niveau zu garantieren. Und auch der Kontakt mit der Mehrheitssprache der neuen Heimat ist qualitativ und quantitativ nicht intensiv genug (KIELHÖFER & JONEKEIT, S. 91-92) oder setzt zu spät ein, als dass er ausreichen würde, die Sprache auf einem ausreichend guten Niveau zu erlernen.

Die Schwellenhypothese zeigt deutlich, wann die Gefahr des Semilinguismus groß ist: Wenn die Sprachkompetenz in keiner der gesprochenen Sprachen über die erste Schwelle kommt.

4.4.3.2 Sprachmischung

Unter Sprachmischung versteht man das Vermischen von zwei oder mehreren Sprachen. Ein Zweisprachiger verwendet einzelne Worte, Satzteile oder ganze Sätze beider Sprachen, während er redet. Dabei ist jene Sprache, welche der Sprecher besser, lieber bzw. öfter verwendet, die Grundsprache und Teile der anderen Sprache werden eingeschoben. Hier wird die funktionale Sprachtrennung durchbrochen, dem Sprecher ist unter Umständen gar nicht bewusst, dass er in einem Satz Elemente zweier Sprachen verwendet. Für einen Menschen, der nur eine der beiden Sprachen versteht, kann dies zur Folge haben, dass er das Gesagte nicht mehr verstehen kann:

Und ja sam rekla, da neļ u doļ i morgen ali vielleicht übermorgen.

Von Mischsprache kann man auch dann sprechen, wenn ein Wort der einen Sprache in die andere übernommen wird und dabei nach den Regeln der *Aufnahmesprache* abgewandelt wird:

A kuļ i sprecham Deutsch.

Nicht verwechseln darf man die Sprachmischung mit dem sogenannten *Umschalten*. Umschalten meint den funktionalen Gebrauch der Sprachen je nach Situation. Es liegt beispielsweise dann vor, wenn sich der Gesprächspartner ändert. Unterhält sich ein Schüler mit den Freunden auf Kroatisch und der Lehrer kommt hinzu, wird sofort auf Deutsch umgeschaltet. Umschalten wird auch dann verwendet, wenn der Sprecher ganz bewusst ein kroatisches Wort oder einen kroatischen Satz in eine ansonsten deutsche Rede einbaut: *A on me pitao: āWarum hast du das gemacht?ó.* (vgl. KIELHÖFER & JONEKEIT, S. 72-76) .

4.4.3.3 Interferenz

Mit dem Begriff Interferenz ist das Überlagern der sprachlichen Regeln verschiedener Sprachen zu verstehen. Konkreter gesagt, bedeutet dies, dass die Regeln einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen werden. Das führt dazu, dass ein Satz oder Satzteil umstrukturiert wird. Diese Umstrukturierungen sind meist Fehler, welche allerdings weniger leicht bemerkbar sind und weniger bewusst wahrgenommen werden wie Sprachmischungen. (vgl. KIELHÖFER & JONEKEIT, S. 77-89)

Interferenzen können auf verschiedenen Ebenen vorkommen:

- Aussprache: Akzent, die Aussprache einzelner Laute, Intonation, Sprechrhythmus
- Grammatik: Häufig sind Lehnübersetzungen der Auslöser für Interferenzen
- Lexik: Zum Beispiel das deutsche Wort *Ašweró*, welches sowohl das Gewicht eines Gegenstandes, aber auch ein Gewitter beschreiben kann. Im B/K/S gibt es für das jeweilig Gemeinte unterschiedliche Wörter: *te^hak* (Gewicht) und *jak* (Gewitter). Daraus könnte sich der Fehler ergeben, dass der Satzteil *A^das schwere Gewitteró* mit **te^gka oluja* (richtig: *jaka oluja*) übersetzt wird.
- Orthografie: Schreibweise von Wörtern nach der Rechtschreibung der anderen Sprache. Beispielsweise: **Ih ge in di ^Gule* (das BKS *h* [x] wird wie Deutsches *ch* ausgesprochen, BKS *g* entspricht Dt *sch*) oder **ti idesch* (*du gehst*, richtig: *ti ide^g*).

4.5 Argumente für Zweisprachigkeit und somit muttersprachlichen Unterricht¹³

Wenn es den Kindern ermöglicht wird, ihre Zweisprachigkeit mit den richtigen Unterstützungen und unter den richtigen Umständen zu erlernen, darf man annehmen, dass folgende Argumente für die Zweisprachigkeit zutreffen.

4.5.1 Zweisprachigkeit hat positive Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung

Zweisprachige Kinder, die beide Sprachen auch während der Schulzeit fördern und fordern, bekommen ein tiefes Verständnis für beide Sprachen und wissen, wie man Sprachen effektiv einsetzen kann. Sie sind in der Lage, die Sprachen zu vergleichen und Unterschiede darin zu erkennen, wie die Sprachen die Realität organisieren. Sie sind also in der Lage die Sprache zu analysieren und sind sprachinteressierter und sprachgewandter. Deshalb verfügen diese Kinder über mehr und über bessere Spracherwerbsstrategien und können dies natürlich beim Erlernen weiterer Sprachen einsetzen. Zweisprachigkeit hilft also beim Erwerb von weiteren Sprachen. (vgl. CUMMINS)

4.5.2 Zweisprachigkeit und Zweisprachiger Unterricht stärkt die Identität des Kindes

To reject a child's language in school is to reject the child (CUMMINS). Wird dem Schüler die Muttersprache in der Schule komplett verboten, unterdrückt man einen Teil der Identität des Schülers. Durch die Beschäftigung auch mit der Muttersprache garantiert man, dass der Schüler sich mit all seinen sprachlichen Möglichkeiten auseinandersetzt und somit seine Identität besser entwickeln kann. Es ist nicht genug, dass die Lehrer die Zweisprachigkeit passiv dulden, sie sollte auch aktiv von ihnen gefördert werden. (vgl. CUMMINS)

4.5.3 Zweisprachige Kinder wachsen zu Menschen heran, die einen wichtigen Beitrag zur Wirtschaft leisten können

Zweisprachige Schüler wachsen nicht nur mit zwei Sprachen, sondern auch mit zwei Kulturen, zwei Ländern, zwei Geschichten etc. auf. Durch viele Besuche im Herkunftsland kennen sie dieses Land. Sie haben Kontakt mit den Menschen dort und kennen deren Eigenheiten. Dies sind wichtige Eigenschaften, welche nicht-Muttersprachler erst mühsam

¹³ Vgl. de Cillia (2006), Seite 6 und Kielhöfer/Jonekeit, Seite 101

erlernen oder erwerben müssen. Und auch die Sprachkompetenz ist für nicht-Muttersprachler viel schwerer zu erreichen als für jene, die mit der Sprache aufwachsen. Diese Schüler können später einen wichtigen Beitrag zur Wirtschaft leisten, denn sie bauen Brücken zwischen den Ländern. Gerade in der heutigen Situation – Kroatien hofft auf einen baldigen Beitritt zur EU und Bosnien und Serbien liebäugeln ebenso damit – ist dies ein unschätzbarer Vorteil. Eine unterlassene Förderung der Muttersprache würde das Zustandekommen dieses Vorteils vereiteln.

Abgesehen von den Vorteilen, welche Zweisprachigkeit mit sich bringen, ist es auch ein Recht des Menschen, eine Muttersprache zu haben (vgl. Universal Declaration of Human Rights, 1948, Art. 2). Dazu gehört aber nicht nur, die Muttersprache zu tolerieren sondern auch, den betroffenen Menschen zu ermöglichen, die Sprache zu erhalten und an die nächste Generation weiterzugeben (KRUMM, 2008, S. 11).

4.6 Empfehlungen zur Förderung der Muttersprache und des muttersprachlichen Zusatzunterrichts

All diese Gründe sprechen für eine Förderung der Muttersprache des Kindes mit Migrationshintergrund. Was sind nun also gezielte Schritte, welche das österreichische Schulsystem beachten sollte?

4.6.1 Prestige der Sprache steigern

Ein Problem, das gerade die Sprachen der früheren Gastarbeiter haben, ist deren geringes Prestige. In der heutigen politischen Stimmung in Österreich spiegelt sich die Einstellung der Österreicher gegenüber Menschen aus anderen Ländern, egal wie lange sie schon in Österreich leben, wider. Diese negative Einstellung überträgt sich auch auf die Sprachen der Einwanderer. Das bekommen die Kinder der Gastarbeiter heute voll zu spüren, und so ist es nicht verwunderlich, wenn sie eine negative Einstellung zu dieser Sprache haben und nicht motiviert sind, sie zu lernen. (vgl. KIELHÖFER & JONEKEIT, S. 24)

Das Sprachprestige wird gefördert, wenn die Minderheitensprache nicht nur passiv im Klassenzimmer vorhanden ist, sondern von allen anerkannt und hin und wieder auch aktiv verwendet wird. Lehrer sollen sich bemühen, die Namen der Schüler richtig auszusprechen und zu schreiben, vor allem dann, wenn diese Namen ungewohnt sind. Außerdem könnten sich Lehrer ein paar einfache Wörter und Phrasen (Haloó, Guten Tagó, Wie geht es dir?ó, Alles Gute zum Geburtstagó, Auf Wiedersehenó, etc.) in der Fremdsprache aneignen. Eine

andere Möglichkeit wäre es, die betroffenen Schüler hin und wieder bitten, ein Lied, ein Gedicht, die Zahlen o.ä. in ihrer Muttersprache zu sagen. Die muttersprachlichen Schüler können auf diese Weise ihre Sprache vorstellen und die anderen Schüler finden das in der Regel durchaus interessant [6]. So wird die Sprachaufmerksamkeit aller SchülerInnen ohne großen Aufwand geschult. (FLECK, 2003-2004, S. 7)

Diese einfachen Maßnahmen zeigen den Schülern, dass ihre Lehrer sie ernst nehmen, und dass ihre Sprachen von diesen anerkannt werden.

4.6.2 Attraktivität des Zusatzunterrichts steigern

Nur rund 22 % der Schüler, die dafür in Vorarlberg in Frage kommen, sind zum muttersprachlichen Unterricht angemeldet. Und dies, obwohl es an nahezu jeder Schule genügend Kinder mit Migrationshintergrund gibt, um muttersprachliche Kurse zu eröffnen. Das Angebot muss also ausgebaut und vor allem attraktiver werden:

- Die Kurse sollten nach Möglichkeit nicht schulübergreifend angeboten werden.
- Die Kurse müssen terminlich besser in den Schulalltag integriert werden, sollten also, wenn möglich, nicht am Nachmittag, sondern am Vormittag stattfinden.
- Um die Motivation der Schüler zur Teilnahme am Unterricht zu steigern, wäre es sinnvoll, den Lernerfolg wie bei jedem anderen Fach zu benoten.
- Es muss die Möglichkeit geschaffen werden, dass die Schüler bis zur Matura ihre Sprache lernen können und darin auch maturieren können.

4.6.3 Keine Unterscheidung zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch

Die Unterscheidung in die einzelnen Sprachen bringt mit sich, dass Eltern darauf bestehen (können), ihre Kinder nur von Lehrern unterrichten zu lassen, welche in ihrer Sprache sprechen. Dies kann aber das Zustandekommen von drei Kursen, nämlich je einen für jede Sprache, verhindern. Wie bereits gezeigt wurde (siehe Kapitel 3), sind die Unterschiede der Sprachen nach wie vor gering genug, dass eine Verständigung ohne Problem möglich ist. Durch das Zusammenfassen aller betroffenen Schüler, kann ein Kurs an jeder Schule, vielleicht sogar für jede Schulstufe garantiert werden. Die muttersprachlichen Lehrer haben dann die Aufgabe, sowohl das Bosnische als auch das Kroatische sowie das Serbische der Schüler zu fördern.

4.6.4 Verpflichtender muttersprachlicher Unterricht

Der muttersprachliche Unterricht sollte für alle betroffenen Schülern verpflichtend sein, zumindest in den ersten vier Schuljahren. Dadurch werden die Gefahr von Semilinguismus minimiert und die Chance auf eine ausgewogene Zweisprachigkeit gesteigert.

Ein nicht zu unterschätzendes Problem, das diese Verpflichtung mit sich brächte, ist der große zeitliche Zusatzaufwand. Dieses Problem haben natürlich auch heute schon jene Schüler, die den Zusatzunterricht besuchen. Eine Möglichkeit, diesen Nachteil zu beheben, wäre die Einführung von Wahlfächern. Diese Wahlfächer werden von jenen Schülern besucht, für die ein muttersprachlicher Zusatzunterricht nicht in Frage kommt und zwar parallel zu diesem.

5. Muttersprachlicher Unterricht

*“To reject a child’s language in school is to reject the child”
(Jim Cummins)*

5.1 Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich¹⁴

Die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich verläuft parallel zur Entwicklung der Situation der Gastarbeiter Österreichs.

In den ersten Jahren der Zuwanderung von Gastarbeitern nach Österreich wurde kaum auf eine besondere Förderung der Gastarbeiterkinder geachtet. Die damalige Einstellung der Öffentlichkeit war, dass man die Gastarbeiterkinder nicht speziell fördern müsse, da sie ja ohnehin nur für kurze Zeit in Österreich bleiben würden. Durch die verstärkte Rückwanderung vieler Gastarbeiter in den Rezessionsjahren 1974 und 1975, wurden die Entsendeländer mit SeiteneinsteigerInnen konfrontiert (ÇINAR & DAVY, S. 25), sprich, die Entsendeländer mussten sich um die rückkehrenden Gastarbeiterkinder kümmern. Diese hatten nach einigen Jahren im Ausland einen enormen schulischen Rückstand, was sich unter anderem in der schlechten Kenntnis der Muttersprache und über das Herkunftsland bemerkbar machte. Das war der Grund, weshalb es zu internationalen Übereinkommen und zu Empfehlungen bezüglich des Umgangs mit dem muttersprachlichen Unterricht sowie mit der Landeskunde des Heimatlandes gekommen war. So empfahl beispielsweise die Standing Conference of European Ministers of Education in ihrer Ad Hoc Conference on Migrants’ Education im November 1974,

“dass die Mitgliedsstaaten des Europarates folgende Maßnahmen ergreifen sollten:
“provide opportunities for migrants’ children to learn, keep up and develop a good knowledge of their mother tongue and the culture of their country of origin so that they can both settle down well in the educational system of the host country and keep the door open for a return to their country of origin, while taking advantage, if they so desire (in particular in their careers) of bilingual situation [...] Local authorities, consular authorities and embassies should provide all necessary assistance: teachers (preferably bilingual), textbooks, teaching material etc.”. (ÇINAR & DAVY, S. 25)

Aber nicht nur den Entsendeländern ging es um eine problemlose Wiedereingliederung der Gastarbeiterkinder in das Schulwesen. Auch Österreich und die anderen Aufnahmeländer konnten Vorteile im Erhalt der Muttersprache sehen: Sprachkenntnisse und Bindungen an das Herkunftsland schienen ein wesentlicher Garant für die Rückkehrbereitschaft (KRUMM, 2008, S. 11)

¹⁴ Ich orientiere mich in diesem Kapitel weitgehend an den Ausführungen von ÇINAR & DAVY, S. 23 ff. 59.

Vorarlberg spielte in der Einführung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich eine Vorreiterrolle: Bereits 1972 bekamen Kinder mit serbokroatischer, slowenischer und türkischer Sprache die Möglichkeit, einen muttersprachlichen Zusatzunterricht zu besuchen.

Im Jahre 1974 wurde das Komitee Agemischte jugoslawische-österreichische Expertenkommission für den Unterricht der Kinder von zeitweilig in Österreich beschäftigten Arbeitnehmernó zusammengestellt. Dieses Komitee beschäftigte sich unter anderem mit Maßnahmen, um den Anteil der Gastarbeiterkinder in den allgemeinen Sonderschulen zu verringern, mit der Verbesserung der beruflichen Aus- und Fortbildung sowie mit der Integration in den Arbeitsmarkt nach Beendigung der Schule. Laut ÇINAR und DAVY ging es dem Komitee in erster Linie aber um die Reintegration der Kinder und Jugendlichen nach der Rückkehr in das jugoslawische Schulsystem.

In einer bilateralen Kooperation entwickelte das BMUK mit Hilfe der Expertenkommission die Rahmenbedingungen für einen muttersprachlichen Zusatzunterricht. Ausgehend von den Zielen des Unterrichts ñ die Reintegration ins heimatliche Schulsystem ñ waren die Inhalte klar abgesteckt: Zum einen natürlich die Förderung der Muttersprache, zum anderen ñ als genauso wichtig angesehen ñ die Unterweisung in jugoslawischem Sachunterricht (also Geschichte, Kultur und Literatur Jugoslawiens).

Festgelegt wurde, dass der serbokroatische Muttersprachenunterricht im Ausmaß von vier, in Ausnahmefällen auch fünf Wochenstunden unterrichtet werden sollte. Als Mindestteilnehmerzahl wurde die Zahl sieben festgelegt, als Höchstteilnehmerzahl fünfzehn, wobei im Durchschnitt die Gruppengröße durchschnittlich zehn bis zwölf sein sollte. Außerdem wurde angemerkt, dass auf die regionale Herkunft der Schüler geachtet werden sollte, sprich nach Möglichkeit getrennter Unterricht für Kinder aus z. B. Serbien oder Kroatien. Im Falle einer zu geringen Teilnehmerzahl sollten diese Kinder aber alle in einer Gruppe zusammen unterrichtet werden. Des weiteren wurde vereinbart, dass der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts weder verpflichtend sein noch, dass dieser benotet werden soll. Gerade der Umstand, dass eine Benotung für diesen Unterricht nicht vorgesehen war, wurde von Seite der jugoslawisch-österreichischen Expertenkommission in den zu kommenden Jahren immer wieder stark bemängelt.

Die Lehrpläne des muttersprachlichen Zusatzunterrichts wurden größtenteils von Jugoslawien zur Verfügung gestellt. Diese Lehrpläne waren aber in keiner Weise auf die spezielle Situation der Gastarbeiterkinder zugeschnitten, es waren vielmehr die normalen Lehrpläne, nach denen auch die Kinder in Jugoslawien unterrichtet wurden. Ebenso verhielt

es sich mit den Lehrbüchern: Jugoslawien wählte normale jugoslawische Lehrbücher aus, welche dann in den österreichischen Schulen verwendet werden sollten.

Da der muttersprachliche Zusatzunterricht der österreichischen Schulbehörde unterlag, prüfte diese die Lehrpläne und Schulbücher, ob sie dem österreichischen Schulsystem entsprachen, erst dann durften sie im Unterricht zum Einsatz kommen.

Der muttersprachliche Zusatzunterricht wurde nach diesen Vorgaben ab dem Schuljahr 1975/76 in Oberösterreich, Salzburg, Vorarlberg und Wien in Form von Schulversuchen eingeführt. Erst ab dem Schuljahr 1977/78 wurde er auch in den anderen Bundesländern (ausgenommen das Burgenland) angeboten.

1977/78 gab es in Österreich 46 Muttersprachenlehrer, davon in Vorarlberg sechs für B/K/S und zwei für Slowenisch (SEIFERT, S. 79). Diese Lehrer wurden nach einem Rotationsprinzip angestellt, das heißt, Österreich stellte jugoslawische Lehrer für die Dauer von vier bis fünf Jahren an, danach wurden diese durch neue Lehrer aus Jugoslawien ausgewechselt. Die Parallelen zum System mit den Gastarbeitern sind dabei auffallend, nur dass es sich in diesem Fall um qualifizierte Fachkräfte handelte, deren Anstellung genau dann aufhörte, als sie sich an die Situation gewöhnt und die speziellen Bedürfnisse ihrer Schüler verstanden hatten.

Schon im ersten Jahr des Schulversuches nahmen 555 Schüler an 23 Schulen das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch. Die meisten Schüler kamen aus Serbien (207) und Kroatien (190). In der folgenden Tabelle wird ersichtlich, wie viele Kinder den muttersprachlichen Zusatzunterricht im Jahr 1976 und 1978 in Vorarlberg besuchten. In der Tabelle ist weiter zu sehen, ob die Kinder in die Volk- oder Hauptschule gingen, in welcher Schulstufe sie sich befanden und aus welcher jugoslawischen Teilrepublik sie gekommen waren. (SEIFERT, S. 79-80)

¹⁵ 76	Anzahl Schulen	Anzahl Schüler je Schulstufe									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	ges.
VS	19	118	108	93	77	47	34	26	14	5	522
HS	4		2			11	5	9	6		33
ges	23	118	110	93	77	58	39	35	20	5	555
¹⁶ 78											
VS	18	154	123	102	87	63	45	24	13	3	614
HS	2					10	9	8	3		30
ges	20	154	123	102	87	73	54	32	16	3	644

Tabelle 6

¹⁵ Stichtag 25.6.1976

¹⁶ Stichtag 15.2.1978

Jahr	Anzahl Schulen	Anzahl Schüler je Herkunftsrepublik						
		<i>BiH</i>	<i>Kr.</i>	<i>Mak.</i>	<i>Mont.</i>	<i>Serb.</i>	<i>Slow.</i>	ges.
1976	19	39	180	2	6	194	101	522
HS	4	10	10			13		33
ges.	23	49	190	2	6	207	101	<u>555</u>
1978	18	161	148	1	15	195	94	614
HS	2	5	9			6	10	30
ges.	20	166	157	1	15	201	104	<u>644</u>

Tabelle 7

Die Tabellen 6 und 7 zeigt, dass die Anzahl der Teilnehmer am Muttersprachenunterricht in diesen gut eineinhalb Jahren in fast allen Bereichen gestiegen war: Zwar gab es 1978 nur noch 20 beteiligte Schulen, aber die Teilnehmerzahlen waren auf 644 gestiegen. Auffällig ist auch, dass sich die Zahl der bosnischen Schüler von 1976 (49) bis 1978 (166) mehr als verdreifacht hat.

Im Schuljahr 1982/83 besuchten in Vorarlberg schon 1.197 Schüler den Zusatzunterricht. Jedoch sank von diesem Zeitpunkt an die Zahl der Anmeldungen zum Muttersprachenunterricht deutlich und fiel 1991/92 sogar unter das Niveau von 1978 mit nur noch 500 Schülern¹⁷ (vgl. ÇINAR & DAVY, S. 36):

Jahr	1982/83	1984/85	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92
Anmeldungen	1 197	1 165	1 096	852	939	850	696	500

Tabelle 8

Die Entwicklung der Situation der AGastarbeiter, welche in Kapitel 2 dargestellt wurde, hatte schon bald Einfluss auf die Durchführung des muttersprachlichen Zusatzunterrichtes. Sehr bald war klar geworden, dass viele AGastarbeiter, wenn überhaupt, so doch nicht so schnell wieder in ihre Heimat zurückkehren wollten. Viele ihrer Kinder waren mittlerweile in Österreich geboren und ausschließlich hier aufgewachsen. Mitte der 80er Jahre traf dies bereits auf 80 % aller jugoslawischen und türkischen Kinder in Österreich zu. Zusätzlich begann Anfang der 90er Jahre der Zerfall Jugoslawiens, der die Tendenz, nicht ins Herkunftsland zurückzukehren, verstärkte. Immer mehr stellte sich heraus, dass der Zusatzunterricht den Bedürfnissen der Betroffenen nicht mehr entsprach. Es wurde immer nötiger, den Zusatzunterricht vor allem mit dem Deutschunterricht, aber auch mit den anderen

¹⁷ Vorarlberg ist hier eine Ausnahme, in Wien, Salzburg und Oberösterreich stiegen die Anmeldungen kontinuierlich an, in den anderen Bundesländern sank oder stieg die Zahl nur geringfügig.

Schulfächern besser zu koordinieren. So kam es, dass im Jahr 1991 die bilaterale Kooperation zwischen Österreich und Jugoslawien abgebrochen wurde. Seither ist der muttersprachliche Zusatzunterricht eine rein österreichische Sache und seit dem Schuljahr 1992/93 wurden der bis jetzt als Schulversuch geführte Zusatzunterricht in das Regelschulwesen übernommen und bekam somit eine solide Basis (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 20).

5.2 Unterstützende Maßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund

5.2.1 Interkulturelles Lernen

Es dauerte lange, bis den für das Schulwesen Verantwortlichen bewusst wurde, dass eine kulturelle Vielfalt an den Schulen nicht nur Nachteile mit sich bringt. Erst 1986 wurde in den Lehrplänen vermerkt, dass Schule mehr als nur Unterricht sein soll. In diesem Zusammenhang merkte man an, dass interkulturelles Lernen für österreichische und ausländische Kinder ermöglicht werden soll. 1991 knüpfte man an diese Bemerkung an, indem das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt wurde. „Interkulturelles Lernen“ sollte nicht an ein bestimmtes Fach geknüpft sein, sondern „soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen“ (bm:ukk, Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, 2009). „Interkulturelles Lernen“ richtet sich an alle Schüler, egal welcher Herkunft und welcher Erstsprache. Es soll keinesfalls mit Deutschförderunterricht verwechselt werden und soll auch dann stattfinden, wenn keine Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse sind. Es geht hier zum einen um das Kennenlernen anderer Kulturen und Traditionen, Lieder, Sprache etc., zum anderen aber auch um das aktive Mitgestalten und Erleben kultureller Werte. Vielfalt soll als etwas Positives wahrgenommen, Vorurteile sollen abgebaut werden.

Man hatte also erkannt, dass die Vielfalt an den Schulen für ausländische wie inländische Kinder durchaus auch eine Chance darstellt. Auch heute noch wird zumindest in der Theorie gefordert, diese Chance zu nutzen-. Wie diese Forderung in der Praxis wirklich umgesetzt wird, soll durch die Interviews festgestellt werden (siehe Kapitel 7).

5.2.2 Förderunterricht Deutsch

Seit dem Schuljahr 1992/93 Jahre kümmert sich das Schulwesen auch um die Unterstützung der ausländischen Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache durch einen Förderunterricht. Bis zu diesem Zeitpunkt mussten Kinder von „Gastarbeitern“ zwar am Unterricht teilnehmen, das Erlernen der deutschen Sprache wurde aber von schulischer Seite

nicht speziell gefördert. Ziel des 1992/93 eingeführten besonderen Förderunterrichts ist es, den Kindern zum einen beim Deutscherlernen zu helfen und Interesse an dieser Sprache zu wecken. Zum anderen sollen die Kinder, ganz im Sinne des interkulturellen Lernens, in die Lage versetzt werden, von der eigenen Kultur zu berichten und die eigene sprachliche und kulturelle Identität aufzubauen.

Der Lehrplan¹⁸ für den Förderunterricht Deutsch ist nicht speziell nach Schulstufen gegliedert. Vielmehr ist der Förderunterricht auf mehrere Jahre angelegt, welchen Schülern mit keinen oder nur wenigen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch von Beginn an besuchen können. Je nachdem, wie viele Vorkenntnisse ein Schüler schon mitbringt, ist es auch möglich, Teile des Unterrichts zu überspringen.

Die Schüler, die ohne oder mit nur geringen Deutschsprachkenntnissen in die Schule kommen, werden für die Dauer von zwei Semestern als *außerordentliche Schüler* betrachtet, werden also nicht benotet. Sollte innerhalb dieser Zeit der Schüler ohne eigenes Verschulden Deutsch noch nicht in ausreichend gutem Umfang beherrschen, ist es möglich, den außerordentlichen Status um maximal zwei weitere Semester zu verlängern. Danach setzt man voraus, dass der Schüler genügend Deutschkenntnisse erworben hat, sodass eine Benotung möglich wird, der Schüler also den Status *ordentlicher Schüler* bekommt. (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 9-10).

5.3 Muttersprachlicher Unterricht heute

Im den folgenden Kapiteln will ich darstellen, welchen Vorgaben der muttersprachliche Zusatzunterricht heute unterliegt.

5.3.1 Bildungsaufgabe

Laut bm:ukk fallen dem muttersprachliche Unterricht eine ganze Reihe von Aufgaben zu. Dabei stehen drei große Bildungsziele im Vordergrund. Dies ist erstens *das Erlernen und Sichern der Muttersprache*. Den Schülern soll ermöglicht werden, hier ihr muttersprachliches Wissen zu üben, zu festigen und zu verbreitern. Zweitens sollen in diesem Rahmen auch *Kenntnisse über das Heimatland* vermittelt werden, insbesondere in Geografie, Geschichte, Politik, Literatur etc. Und drittens sollen die Schüler sich *mit dem bikulturellen Prozess auseinandersetzen*. Damit ist die Beschäftigung mit der speziellen Situation gemeint, in der sich die Schüler befinden: das Leben in einer Migrantenkultur, die Tatsache, in einem neuen

¹⁸ Der genaue Lehrplan für Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ist über die Homepage des bm:ukk abrufbar (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6, 2009, S. 28)

bzw. in zwei unterschiedlichen kulturellen Umfeldern aufzuwachsen und die Probleme und Konflikte besser zu bewältigen, die in einer solchen Situation entstehen können.

Mit diesen drei Bildungszielen will man erreichen, dass die Schüler positiv sowohl der Muttersprache als auch der deutschen Sprache eingestellt werden. Das übergeordnete Ziel ist, dass die Schüler einerseits die prinzipielle Gleichwertigkeit beider Sprachen (und Kulturen) erkennen und so eine Zweisprachigkeit (und Bikulturalität) auf möglichst hohem Niveau erreichen können. Andererseits soll die Förderung der Muttersprache sowie die Auseinandersetzung mit dem bikulturellen Prozess die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung unterstützen.

Laut bm:ukk werde der muttersprachliche Unterricht vielfach mit der Unterweisung der jeweiligen Religion in Zusammenhang gebracht. Man ist aber bemüht zu betonen, dass Religion kein Gegenstand des muttersprachlichen Unterrichts sei. Dafür sei der Religionsunterricht für die jeweilige anerkannte Religion¹⁹ zuständig (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 21)

5.3.2 Anmeldung zum muttersprachlichen Förderunterricht

Alle Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, bzw. alle Schüler, die in der Familie zweisprachig aufwachsen, haben ein Recht auf die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht, egal welcher Staatsbürgerschaft sie angehören. Die Anmeldung erfolgt jeweils in der vorangegangenen Schulstufe und gilt nur für das folgende Schuljahr. Dies bedeutet, dass die Anmeldung jedes Jahr zu wiederholen ist. Schüler, die erst während eines Schuljahres in eine österreichische Schule aufgenommen werden und sich also nicht im Schuljahr zuvor für den Unterricht anmelden konnten, dürfen dennoch teilnehmen, wenn durch ihre Teilnahme die Gruppenhöchstzahl von 24 nicht überschritten wird, da es sonst zu einer Teilung der Gruppe kommen müsste. (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 21)

¹⁹ Derzeit sind in Österreich 14 Kirchen- und Religionsgemeinschaften anerkannt: Altkatholische Kirche Österreichs, Armenisch-apostolische Kirche in Österreich, Evangelische Kirche A.B und H.B, Evangelisch-methodistische Kirche in Österreich, Griechisch-orientalische (= Orthodoxe) Kirche (dazu gehören: Griechisch-orientalische Kirchengemeinde zur Hl. Dreifaltigkeit, Griechisch-orientalische Kirchengemeinde zum Hl. Georg, Bulgarisch-orthodoxe Kirchengemeinde zum Hl. Iwan Rilski, Rumänisch-griechisch-orientalische Kirchengemeinde zur Hl. Auferstehung, Russisch-orthodoxe Kirchengemeinde zum Hl. Nikolaus, Serbisch-griechisch-orientalische Kirchengemeinde zum Hl. Sava), Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, Israelitische Religionsgemeinschaft, Jehovas Zeugen, Katholische Kirche (Römisch-katholischer Ritus, Griechisch-katholischer Ritus, Armenisch-katholischer Ritus), Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (Mormonen) in Österreich, Koptisch-orthodoxe Kirche in Österreich, Neuapostolische Kirche in Österreich, Österreichische Buddhistische Religionsgemeinschaft, Syrisch-orthodoxe Kirche in Österreich (www.help.gv.at, 2010).

5.3.3 Lehrplan²⁰

Um die weiter oben erwähnten Bildungsziele zu erreichen, wurde für die einzelnen Schultypen und Schulstufen jeweils ein spezieller Lehrplan entwickelt.

Der Lehrplan der Volks- und Sonderschulen stammt aus dem Jahre 1992, für Hauptschulen und AHS-Unterstufen wurde im Schuljahr 2000/01 ein neuer Lehrplan erarbeitet, der den alten Lehrplan aus dem Jahr 1992 ersetzt. Es muss angemerkt werden, dass der Lehrplan für die Volksschule sehr ausführlich dargestellt ist. Die Muttersprachenlehrer finden in ihm Ideen und Anregungen, welche Inhalte im Unterricht vermittelt werden sollen. Die Lehrpläne für die Hauptschule sowie die AHS- Unter- und Oberstufe dagegen sind eher allgemein gehalten, der Lehrer ist hier mehr auf sich selbst gestellt.

5.3.3.1 Volksschule

Lehrplan für die erste und zweite Schulstufe

Die Kinder haben bei ihrer Einschulung je nach Elternhaus, sozialem Umfeld und Bindung zum Herkunftsland die unterschiedlichsten Erfahrungen mit ihrer Muttersprache gemacht. Das hat zur Folge, dass das Sprachniveau und auch die Einstellung zur Sprache der einzelnen Schüler sehr unterschiedlich sein kann. Dieser Tatsache wird im Lehrplan für die erste und zweite Schulstufe Rechnung getragen. Die Grobziele für den muttersprachlichen Unterricht sind deshalb:

- Entwicklung, Erhalt, Pflege und Weiterentwicklung der Sprachfähigkeit und Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit,
- Erster Vergleich der Strukturen von Muttersprache und Deutsch,
- erste Auseinandersetzung mit dem Herkunftsland und dem biculturellen Prozess sowie
- die Durchführung von interkulturellen Projekten.

Zum Verbessern der Kommunikationsfähigkeit soll auf die Erfahrungen und Situationen der Kinder eingegangen werden, sprich Kommunikation soll an realen und nicht an künstlichen Sprachsituationen geübt werden. Der Unterricht muss also offen und flexibel sein, der auf jeden Schüler individuell eingeht, und das Interesse der Schüler durch aktuelle Themen weckt.

Konkret sind die Grobziele in vier Teilziele eingeteilt: mündlichen Kommunikation, schriftliche Kommunikation, Lesen und Sprachbetrachtung.

²⁰ Die Informationen zu den Lehrplänen stammen, soweit nicht anders angegeben, aus: bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6, 2009

Mündliche Kommunikation

Um die Kommunikationskompetenz zu steigern, ist es laut Lehrplan einerseits nötig, den Grundwortschatz der Kinder auf einen altersgemäßen Standard zu bringen und das Produzieren von zusammenhängenden, vollständigen Sätzen zu erlernen. Ziel ist es, den Schülern zu ermöglichen, aus ihrem persönlichen Erfahrungsbereich zu erzählen. Andererseits soll auch das Hörverständnis geschult werden.

Der Lehrer soll Sprechsituationen schaffen, die möglichst nahe an die Realität der Schüler heran kommen, damit die Schüler ein Bedürfnis verspüren, sich mitzuteilen und stärker zum Gebrauch und zur Übung der Muttersprache motiviert werden.

Schriftliche Kommunikation

Die Grundlagen zur schriftlichen Kommunikation sollen hier erlernt und geübt werden. Dies bedeutet als erstes die Alphabetisierung, schon bald aber auch das Produzieren kurzer, zusammenhängender Texte. Durch das Schreiben sollen den Schülern erste strukturelle Unterschiede zwischen der Muttersprache und Deutsch bewusst gemacht werden.

Lesen

Das Erlernen der Lesefertigkeit ist eng mit dem Erlernen des Schreibens verbunden. So steht auch hier zuerst die Alphabetisierung im Mittelpunkt, danach geht es darum, den Kindern die Grundtechnik zur Texterschließung beizubringen. Außerdem sollen die Schüler erkennen, dass Lesen eine wichtige Möglichkeit ist, die Welt um sich herum wahrzunehmen. Wichtig ist, dass der Lehrer authentische Lesetexte auswählt. Texte also, die nicht wegen der grammatischen Struktur oder der Verwendung von einer bestimmten Wortgruppe ~~Ä~~ sinnvoll sind, sondern Texte, in denen es um Ereignisse geht, die für die Schüler interessant sind bzw. sich zumindest an deren Lebenswelt orientiert.

Sprachbetrachtung

Hierunter versteht man die Beschäftigung mit der Sprache an sich. Dies beinhaltet zum Beispiel das Erkennen der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache oder das Erkennen, dass Sprache nicht nur für Kommunikation da ist, sondern dass Sprache auch beobachtet werden kann.

Interessant ist, dass die Teilziele für die Kommunikation relativ genau ausformuliert sind. Teilziele zur Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess und dem Herkunftsland hingegen werden nicht genannt.

Lehrplan für die dritte und vierte Schulstufe (Grundstufe II)

Nachdem in den ersten beiden Schulstufen die Grundlagen des Lesens und Schreibens sowie das Sprechen und Hörverständnis ausgebaut und ein erstes Wissen über das Herkunftsland erworben wurde, geht es in der dritten und vierten Schulstufe darum, diese Fähigkeiten und dieses Wissen zu erhalten und auszubauen. Ziel ist, die Schüler in die Lage zu bringen, reale Kommunikationssituationen zu bewältigen.

Zu den Grobzielen für diese beiden Schulstufen zählt das bm:ukk die folgenden Punkte:

- Erhalt, Pflege und Ausbau der bereits erworbenen Sprachkenntnisse
- Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit
- Verbreiterung des Grundwissens über das Herkunftsland
- Vergleich von Muttersprache und Deutsch
- Vertiefende Auseinandersetzung und Reflexion mit dem biculturellen Prozess

Der Unterricht soll so gestaltet sein, dass er sich an die einzelnen Schüler individuell anpassen kann, und dass sich die Schüler durch die Themenwahl persönlich angesprochen fühlen. Weitere Ziele sind (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6, 2009, Seite 31):

- Förderung der Zweisprachigkeit
- Motivierung zum Lesen und zur Benützung von Bibliotheken
- Hinführen zur muttersprachlichen Literatur
- Erlernen von selbstständigem Arbeiten und Wissenserwerb
- Ausbau und Verbesserung der Arbeits- und Lerntechniken
- Einführung in die Arbeit mit dem Wörterbuch (einsprachig und zweisprachig)
- Durchführung von interkulturellen Projekten

Mündliche Kommunikation

Der Wortschatz soll sich dem Alter entsprechend weiterentwickeln, erste (altersgemäße) Fachwörter sollen langsam gelernt werden, damit beispielsweise auch die anderen Unterrichtsgegenstände in der Muttersprache zu verstehen wären. Erzählen und Nacherzählen

soll geübt werden und die Schüler sollen langsam in die Lage gebracht werden, einen Text sinngemäß von Deutsch in die Muttersprache und umgekehrt übertragen können.

Schriftliche Kommunikation

Das schriftliche Erzählen und Nacherzählen steht neben der Verbesserung der Rechtschreibung im Zentrum dieses Teilziels. Außerdem sollen die Schüler langsam mit dem Gebrauch von Wörterbüchern und anderen Nachschlagwerken vertraut gemacht werden.

Lesen

Im Bereich Lesen liegt der Schwerpunkt auf sinnerfassendem Lesen. Dabei sollen die Schüler langsam zu selbstständigem Lesen erzogen werden. In dieser Phase können auch erstmals Texte mit kulturellem und interkulturellem Inhalt bearbeitet werden (z. B. Texte aus der Migrantenliteratur). Ein weiteres Ziel wäre es, die sprachliche Kreativität der Schüler zu verbessern, beispielsweise mit Wortspielen.

Sprachbetrachtung

Die Lehrer sollen den Schülern das Nachdenken über sprachliche Strukturen und die Verwendung der Muttersprache näherbringen und sie für die Sprache an sich sensibilisieren (z. B. Dialekte, Soziolekte, Sprachgewohnheiten etc.). Im Zuge dessen kann auch ein Vergleich zwischen Muttersprache und Deutsch verstärkt einsetzen, womit auch das Hinweisen auf Interferenzen nötig wird.

5.3.3.2 Sekundarstufe I (Hauptschule, Mittelschule und AHS-Unterstufe)

Der Lehrplan für die Hauptschule und AHS-Unterstufe ist im Gegensatz zum Lehrplan für die Volksschule nicht so genau ausformuliert. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Vorkenntnisse von und die Einstellung zur Muttersprache der Schuler gerade in der Sekundarstufe II sehr unterschiedlich sein können, und die Lehrer deshalb nicht von einem gemeinsamen Niveau ausgehen können. Auch für diese Schulstufen gilt das Ziel, dass die Schüler eine positive Einstellung sowohl zur Muttersprache als auch zu Deutsch gewinnen, um damit ein möglichst hohes Niveau an Zweisprachigkeit zu erlangen.

Im Allgemeinen wird immer wieder auf den Deutschunterricht verwiesen, mit dem der muttersprachliche Unterricht koordiniert werden soll. Da Didaktik, Inhalte und Ziele des muttersprachlichen und des Deutschunterrichts große Parallelen aufweisen, ist es tatsächlich sinnvoll, wenn diese beiden Fächer eng miteinander verknüpft werden. Durch den Vergleich

von Deutsch und Muttersprache werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten vor allem in der Sprache, aber auch in der Literatur, Kultur und Geschichte deutlich. Der Vergleich der zwei Sprachsysteme führt zu einer Verminderung von Interferenzen.

Weitere außersprachliche Ziele sind:

- Durchführung von interkulturellen Projekten zur Förderung der Toleranz und Integration
- Hinführen zu selbstständigem Lernen sowie zu Tandem- und Gruppenlernen
- Hinführen zum Umgang mit Wörterbüchern und anderen Nachschlagewerken
- Fördern von Selbstständigkeit und Sicherheit sowohl in der mündlichen als auch der schriftlichen Kommunikation
- Verbreiterung des Wissens über Literatur, Kultur und Geschichte des Herkunftslandes
- Lust am Lesen wecken

Sprachliche Grobziele:

- Festigung und Weiterentwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen
- Stärkung des Gefühls für die sprachliche Richtigkeit, zum Beispiel im Bereich der Rechtschreibung, Aussprache, Grammatik etc.
- Altersgemäßer Ausbau des Fachwortschatzes
- Hinführen zu einer gewählten Ausdrucksweise und Vermeidung von Sprachenmischen
- Verringerung und Vermeidung von Interferenzen

5.3.3.3 AHS-Oberstufe

Bildungs- und Lehraufgabe

Im Lehrplan sind die vorrangigen Ziele des muttersprachlichen Zusatzunterrichts zum einen das Erreichen eines hohen Niveaus in der Muttersprache. Zum anderen soll den Schülern bewusst gemacht werden, welche Vorteile die Zweisprachigkeit hat und welche wichtige Rolle den Schülern später einmal als *Brückenbilder* zwischen den Sprachen und Kulturen zukommen kann.

Für die AHS-Oberstufe gibt es keine ausformulierten Ziele wie für Volks-, Sonder- und Hauptschule. Es wird nur auf den Deutschunterricht verwiesen, in dem die gleichen Bereiche erarbeitet werden sollen. Da auch in der AHS-Oberstufe nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler die gleichen Vorkenntnisse in der Muttersprache haben, sind die Ziele nur sehr oberflächlich festgehalten:

- Die schriftlichen und mündlichen Kompetenzen sollen gefestigt und ausgebaut werden.
- Die Sprachbetrachtung soll geschult werden, damit sprachliche Strukturen der Muttersprache und Deutsch mit einander verglichen werden können.
- Beschäftigung mit Literatur sowie Landes- und Kulturkunde des Herkunftslandes.
- Der Umgang mit Wörterbüchern und Nachschlagewerken soll verbessert und gefestigt werden.

Die AHS Oberstufe hat zum Ziel, die Schüler auf die jeweiligen Kompetenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprache* zu bringen. Diese Kompetenzniveaus sind international standardisierte Niveaus, welche unter anderem das Können in den Fertigkeitsbereichen Verstehen (Hören und Lesen), Sprechen (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen) und Schreiben beschreiben.²¹

Für die 5. und 6. Klasse ist das Kompetenzniveau C1 anzustreben. Der Schüler

• kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden. (www.wien.gv.at, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:)

In der 6. und 7. Klasse sollen die Schüler das Kompetenzniveau C2 erreichen. Der Schüler

• kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. (www.wien.gv.at, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:)

5.3.4 Stundenausmaß und Benotung

In allen Schulformen ist es möglich, den muttersprachlichen Unterricht im Ausmaß zwischen zwei bis sechs Wochenstunden zu besuchen. Diese Stunden werden entweder als unverbindliche Übung oder als Freigegegenstand absolviert. Unverbindliche Übungen werden im Gegensatz zu Freigegegenständen nicht benotet. Allerdings entscheidet nur in den

²¹ Die Niveaus sind: A1 ñ Elementare Sprachverwendung, A2 ñ erweiterte elementare Sprachverwendung, B1 ñ selbstständige Sprachverwendung, B2 ñ erweiterte selbstständige Sprachverwendung, C1 ñ kompetente Sprachverwendung, C2 ñ nahezu muttersprachliche Sprachverwendung

allerwenigsten Fällen der Schüler oder dessen Erziehungsberechtigter, ob seine Teilnahme am Zusatzunterricht als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung gewertet wird. Dies wird im Allgemeinen von der jeweiligen Landesverordnung oder der Schule selbst entschieden (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 21-22)

Um in der Muttersprache maturieren zu können, ist es notwendig, dass die Muttersprache an der Schule als dritte lebende Fremdsprache geführt wird, da ein Maturieren in einem Freigegegenstand oder einer unverbindlichen Übung nicht möglich ist. Für den Schüler bedeutet dies, dass er im Laufe der Zeit an der AHS-Oberstufe den muttersprachlichen Unterricht mindestens im Ausmaß von acht (für die mündliche Reifeprüfung), bzw. zehn (für die schriftliche Reifeprüfung) besucht hat. (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 25).

5.3.5 Organisationsform

Prinzipiell ist es möglich, den muttersprachlichen Zusatzunterricht parallel zum normalen Unterricht zu führen (Teamstunden). Allerdings nur dann, wenn durch den Zusatzunterricht keine Pflichtfächer versäumt werden. So könnte der Zusatzunterricht zum Beispiel parallel zum katholischen Religionsunterricht abgehalten werden, wenn keiner der teilnehmenden Schüler zu diesem Religionsunterricht angemeldet ist. Kommt es zu Kollisionen und keine andere Lösung wird gefunden, muss der Zusatzunterricht auf den Nachmittag verschoben werden (Kurstunden). Die Praxis zeigt, dass dies in den meistens der Fall ist. (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 22)

5.3.6 Lehrkräfte

Die Lehrer des muttersprachlichen Unterrichts werden seit 1992 von den österreichischen Schulbehörden angestellt und bezahlt. Um angestellt werden zu können, ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich nötig. Im Gegensatz zu früher verzichtet man heute auf das Rotationsprinzip, da man den Nachteil dieses Systems erkannt hatte. Jene Lehrer, die sich also gut in die Situation eingearbeitet und sich allgemein bewährt haben, werden weiter angestellt. (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1, 2009, S. 23)

5.3.7 Gruppengröße

Damit der muttersprachliche Unterricht an Volks- und Hauptschulen sowie an den AHS in Vorarlberg zustande kommt, müssen sich mindestens 12 Schüler anmelden. Gibt es mehr als 25 Schüler, die sich anmelden, wird die Gruppe geteilt.

Dabei ist zu beachten, dass der Unterricht Klassen und Schulstufen übergreifend angeboten wird. Auch ist es möglich, dass Schüler anderer Schulen am Unterricht teilnehmen, wenn sich die Schule in zumutbarer Nähe befindet. Dies hat zur Folge, dass Schüler, die sich nur wenig oder gar nicht kennen und auch unterschiedlichen Alters sind, in einer Gruppe zusammen lernen. Im Fall von AHS-Schülern, die am muttersprachlichen Unterricht an einer Hauptschule teilnehmen, ist zusätzlich zu beachten, dass diese Schüler nicht mitgezählt werden, wenn es um die Bildung oder die Teilung einer Gruppe geht.

Für die Sonderschule gelten etwas andere Regeln: hier kann der Unterricht auch schon bei einer Mindestteilnehmerzahl von acht angeboten werden.

5.3.8 Zeugnisvermerk

Schüler, die an der unverbindlichen Übung ~~A~~muttersprachlicher Unterrichtó teilnehmen, bekommen am Ende des Schuljahres einen Vermerk über den Besuch ins Zeugnis. Schüler, die den muttersprachlichen Unterricht als Freigegenstand besucht haben, bekommen eine Note wie auch für jeden anderen Freigegenstand. Sollte der Schüler den Unterricht an einer anderen Schule besucht haben, wird entsprechendes ebenso im Zeugnis bestätigt.

5.3.9 Lehrmaterial

Auf den Seiten des ~~bm:ukk~~ ist eine Liste der Schulbücher zu finden, welche Lehrer für den Unterricht verwenden können. Hier kann man Bücher zu den Themen óDeutsch als Zweitspracheó, ~~A~~Muttersprachlicher Unterrichtó sowie zweisprachige Wörterbücher und zweisprachige Lehrbücher für Geschichte und Sozialkunde finden. Die Liste ist nach Schultyp und Sprachen unterteilt.

Zur zweisprachigen Alphabetisierung gibt es das Werk ~~A~~Ruka u Rució. Für die Volksschule kann man das Werk ~~A~~Radni Listovi 1ó finden. Und ab dem Schuljahr 2011/12 wird auch das Werk ~~A~~Miό auf der Schulbuchliste zu finden sein.

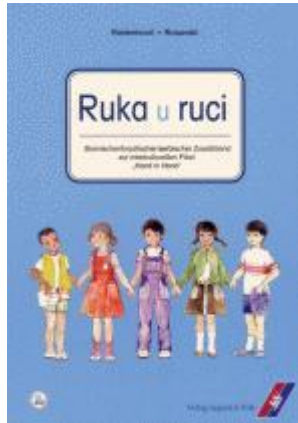


Abbildung 2



Abbildung 3

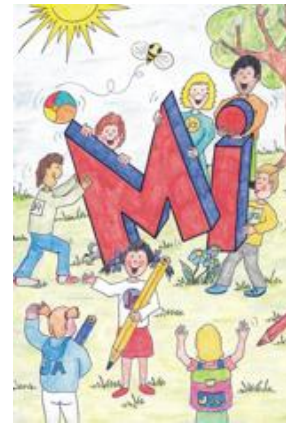


Abbildung 4

Es gibt zusätzliche Werke, welche den muttersprachlichen Lehrern zur Verfügung gestellt werden:

- *Abšlovaricaó* eine Lautschulungsmappe zur Unterstützung der Alphabetisierung.
- *Izabrani Textovió* eine Sammlung an Texten in bosnischer, kroatischer und serbischer Sprache, für die 1. bis 4. Schulstufe,
- *Abšlitararna Mapaó* ebenfalls eine Sammlung von Texten, für die 5. bis 9. Schulstufe.

Abšlitrabrani Textovió und die *Abšlitararna Mapaó* entstanden nach einer Infoveranstaltung 1998 in St. Pölten, bei der festgestellt wurde, dass es zu wenige Arbeitsmaterialien für den muttersprachlichen Unterricht gab. In der Folge stellten die Lehrer Texte und Übungsaufgaben zur Verfügung, aus welchen die Textsammlungen zusammengestellt wurden. Beide Textsammlungen kann man sich auf den Seiten des bm:ukk ansehen²².

Seit einigen Jahren gibt es auch das dreisprachige Kindermagazin *TRIO*, welches in Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, und Türkisch geschrieben ist.

In der Schulbuchliste findet man außerdem noch eine Reihe an ein- und zweisprachigen Wörterbüchern für die Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Burgenlandkroatisch, Kroatisch und Serbisch (zum Teil auch in kyrillischer Schrift) sowie Zusatzbände zu den deutschsprachigen Geschichtsbüchern *Abšvon der Vergangenheit* zur Gegenwartó.



Abbildung 5

²² www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/lehrbuecher_bks.xml

5.4 Allgemeine Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts der letzten zehn Jahre

Leider sind in den Daten der letzten Jahre alle Sprachen²³ zusammengefasst, so dass eine Betrachtung speziell des BKS nur für das Schuljahr 08/09 möglich ist. Dennoch lässt sich aus diesen allgemeinen Zahlen ein Trend ablesen, der auch auf die Entwicklung des BKS Unterrichts übertragbar ist.

In Vorarlberg gab es im Schuljahr 2008/09 an allgemeinen Pflichtschulen sowie AHS- Unter- und Oberstufe 8.414 Schüler mit nicht deutscher Muttersprache. Gemessen an der Gesamtschülerzahl sind dies 22,2 %. Im Schuljahr 2001/02 gab es 6.356 Schüler, das sind heute rund 2000 Schüler mehr. Auch wenn man sich die Schulformen im Einzelnen ansieht, sieht man ein Wachstum in jedem Bereich (die letzte Abnahme in der HS ist auf die Einführung der VMS zurückzuführen) Die Anzahl der Schüler, die den muttersprachlichen Zusatzunterricht besuchen, ist also kontinuierlich gestiegen wie man auch aus Tabelle 9 und Graphik 4 entnehmen kann²⁴:

	2001/02	2002/03	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
VS	3.447	3.704	3.519	3.808	3.977	4.048	4.188
%	17,3	18,6	18,6	20,5	22,2	23,3	24,5
ASO	303	322	354	369	370	389	372
%	30	30,6	33,6	33,5	33,9	34,8	34,4
HS	2.235	2.237	2.594	2.876	3.144	3.182	2.801
%	15,6	15,4	17,6	19,4	21,2	22	22,3
VMS	---	---	---	---	---	---	359
%	---	---	---	---	---	---	23,8
PTS	194	190	220	212	245	314	328
%	17,9	16,5	18,3	16,1	19,2	21	23
AHS-U	177	201	234	255	288	330	366
%	4,6	5,1	5,7	5,9	6,6	7,6	8,7
Gesamt	6.356	6.654	6.921	7.520	8.024	8.263	8.414
%	15,8²⁵	16,4²⁵	17,3²⁵	18,7²⁵	20,3	21,3	22,2

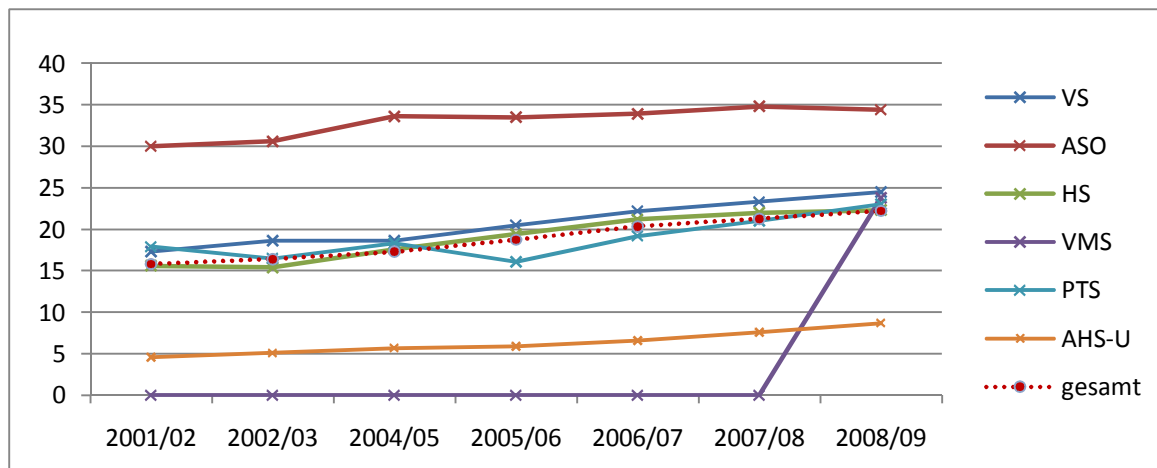
Tabelle 9

²³ Alle Sprachen 2008/09: Albanisch, Arabisch, BKS, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch, Ungarisch (bm:ukk, Schulen mit muttersprachlichem Unterricht, 2009)

²⁴ (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2, 2010, S. 22)

²⁵ Diese Zahlen sind Eigenberechnungen, da sie nirgendwo gesondert zu finden waren, sie sind also nur als Richtwert zu verstehen. Sie ergeben sich aus den Tabellen von (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2, 2010, S. 2 und 12). Die Zahlen für die Jahre 06/07- 08/09 stammen aus dem jeweiligen Zahlenspiegel.

Anteil der nicht Schüler mit nicht deutscher Muttersprache an der gesamten Schülerzahl in %:



Graphik 4²⁶

Der Tabelle 10 kann man entnehmen, wie sich der muttersprachliche Unterricht in Vorarlberg im Vergleich zu ganz Österreich entwickelt hat.

Es zeigt sich, dass im Laufe der letzten Jahre die Anzahl der Schulen mit einem Angebot für muttersprachlichen Unterricht deutlich abgenommen hat. Waren es im Schuljahr 2001/02 noch 78 Schulen in Vorarlberg so waren es sieben Jahre später um zehn Schulen weniger, das entspricht einem Rückgang von 12,8 %. (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2, 2010, Seite 25, eigene Berechnungen)

Hingegen ist die Anzahl der Lehrkräfte im selben Zeitraum weitgehend konstant geblieben. (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2, Seite 21)

Die Schülerzahl, die den muttersprachlichen Unterricht besuchte, ist gewachsen: von 1.887 im Schuljahr 2001/02 auf 1.941, das ist ein Anstieg um 2,8 %, im Schuljahr 2008/09:

Auch die Anzahl der unterrichteten Stunden hat sich in den letzten Jahren verändert: In Gesamtösterreich ist die Zahl gestiegen, in Vorarlberg hingegen leicht gesunken.

Stundenanzahl (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2, Seite 22):

²⁶ bm:ukk: Schulen mit muttersprachlichem Unterricht, 2009; bm:ukk: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 5, 2010)

		01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09
Schulen	Vlbg	78	76	77	73	74	73	72	68
	Ö	851	861	891	798	819	818	808	?
Lehrer	Vlbg	16	17	16	15	15	16	16	16
	Ö	309	332	332	309	314	316	336	366
Schüler	Vlbg	1.887	1.948	1.985	1.920	1.937	1.978	2.023	1.941
	Ö	24.512	26.506	27.014	26.208	26.019	27.189	27.653	29.809
Stunden	Vlbg	271,5	273,5	266	268	268,5	268	263	263,5
	Ö	5778	6281,5	6196,5	5749	5862,5	5858	5972	6491,5

Tabelle 10

Diese Zahlen zeigen, dass heute in Vorarlberg die gleiche Anzahl Lehrer an weniger Schulen mehr Schüler und mehr Stunden unterrichten. In konkreten Zahlen ausgedrückt, unterrichtet ein Lehrer durchschnittlich an 4,25 Schulen; er hält 16,5 Stunden pro Woche und hat 121,3 Schüler. Verglichen mit dem österreichischen Durchschnitt (81,4 Schüler und 17,7 Stunden) sind dies zwar weniger Schüler aber mehr Stunden.

5.4.1 Zahlen zur heutigen Situation des BKS muttersprachlichen Unterrichts in Vorarlberg

Die jüngsten Daten, die man zu diesem Thema über Vorarlberg findet, stammen aus dem Schuljahr 2008/09. In diesem Schuljahr gab es in Vorarlberg 68 Schulen, an denen muttersprachlicher Unterricht angeboten wurde. Davon waren sieben Schulen, an denen die Schüler BKS auswählen konnten²⁷. Die Tabelle 10 zeigt den Standort und die Schulart nach Bezirken:

	VS	HS	ASO	AHS
Bregenz	3	-	-	-
Bludenz	-	-	-	-
Dornbirn	-	-	-	-
Feldkirch	3	1	-	-

Tabelle 11

Es gibt drei Lehrer, die insgesamt 89 Schüler in 21 Unterrichtsstunden unterrichten konnten. (bm:ukk, Schulen mit muttersprachlichem Unterricht, 2009, S. 19, 21, 23).

²⁷ Die restlichen Sprachen, die ebenfalls angeboten werden: Französisch und Italienisch an je einer Schule und Türkisch an 59 Schulen. (bm:ukk, Schulen mit muttersprachlichem Unterricht, 2009, S. 49-52)

Insgesamt gab es 2008/09 in Vorarlberg 8.682 Schüler, die eine andere Muttersprache als Deutsch hatten, dies sind 20,8 % gemessen an der gesamten Schüleranzahl. Die Verteilung dieser Schüler auf die einzelnen Schulformen ist in Tabelle 11 zu sehen (im Vergleich zu Österreich)²⁸:

	Vorarlberg	%	Österreich	%
VS	4.188	24,5%	74.141	22,3%
HS	2.801	22,3%	48.683	20,5%
ASO	372	34,4%	3.656	27,8%
PTS	328	23,0%	4.484	21,7%
NMS	359	23,8%	832	24,2%
AHS	634	7,9%	27.179	13,3%
Gesamt	8.682	20,8%	158.975	19,6%

Tabelle 12

Es fällt auf, dass der Anteil der Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch an den allgemeinen Sonderschulen überdurchschnittlich hoch (34,4 %) ist, wohingegen der Anteil an den allgemeinbildenden Schulen überdurchschnittlich gering (7,9 %) ist. Es wäre interessant zu erforschen, weshalb die Verteilung so unregelmäßig ist. Gründe dafür könnten soziale Faktoren sein, oder dass Schüler mit nicht deutscher Muttersprache wegen fehlender Sprachkenntnisse ungerechtfertigter Weise in Sonderschulen geschickt werden.

Da aber nicht alle Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch auch den muttersprachlichen Unterricht besuchen, stellt sich die Frage, wie stark dieser von den in Frage kommenden Schülern besucht wird. Es zeigt sich, dass in der Volksschule über 30 % der betroffenen Schüler den Zusatzunterricht nutzen, in der Hauptschule ist es fast nur noch die Hälfte davon (16,6 %) und in der AHS nicht einmal mehr ein Prozent (0,8 %). Im Durchschnitt besucht aber immerhin jeder Fünfte (22,3 %) den muttersprachlichen Zusatzunterricht²⁹:

	Vorarlberg	Österreich
VS	31,40%	29,00%
HS (NMS)	16,60%	12,60%
SO	21,50%	19,20%
PTS	2,10%	6,80%
AHS	0,80%	3,70%
Gesamt	22,30%	18,70%

Tabelle 13

²⁸ (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertungen für das Schuljahr 2008/09, 2010, S. 10-11)

²⁹ (bm:ukk, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertungen für das Schuljahr 2008/09, 2010, S. 13)

5.5 Probleme des muttersprachlichen Unterrichts

5.5.1 Lehrer

Eine Umfrage aus dem Schuljahr 1996/97 unter muttersprachlichen Lehrern zeigt die Schwierigkeiten, mit denen diese zu kämpfen haben. So fürchten von den BKS Lehrern 87 % um ihren Arbeitsplatz, 42 % beklagen sich darüber, dass sie zu wenig Unterstützung seitens der Eltern bekämen, 36 % finden, sie bekämen zu wenig Anerkennung für ihre Arbeit und 34 % sagen, sie hätten keine geeigneten Unterrichtsmaterialien (vgl. WALDRAUCH in CINAR & DAVY, S. 145). Obwohl diese Daten bereits über zehn Jahre alt sind, dürften die genannten Schwierigkeiten auch noch heute aktuell sein (vgl. dazu auch KRUMM, 2008, S. 9):

Arbeitsplatz Garantie: Da der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts nicht obligatorisch ist, sind die Lehrer ganz auf die Anmeldezahlen angewiesen. Melden sich zu wenig Schüler an, kommt der Kurs nicht zustande und der Lehrer bekommt weniger Gehalt.

Unterstützung: Laut der Umfrage wünschen sich die Lehrer mehr Unterstützung von den Eltern, aber auch die Unterstützung von Seiten anderer Lehrer und der Direktoren sei mangelhaft. Muttersprachlicher Unterricht ist nur ein Wahlfach, welches zusätzlich nur von wenigen besucht wird. Die Wichtigkeit dieses Unterrichts wird deshalb von den anderen Lehrern und Direktoren nicht entsprechend gewürdigt. Eltern sind aus verschiedenen Gründen der Meinung (siehe unten), der muttersprachliche Unterricht sei nicht so wichtig.

Lehrmaterial: Vom bm:ukk werden einige Lehrbücher vorgeschlagen, die von den Lehrern verwendet werden können. Allerdings finden sich in dieser Liste keine Lehrbücher zum Erlernen der Sprache. So müssen die Lehrer selber nach Lehrmaterial suchen, was ihnen die Gestaltung des Unterrichts nicht erleichtert (zum Vergleich: für jedes andere Schulfach werden jährlich Bücher vorgeschlagen).

Integration in die Schule: Die muttersprachlichen Lehrer unterrichten nicht nur an einer Schule, sondern sind für Kurse an mehreren Schulen gleichzeitig verantwortlich. Diese Tatsache verhindert, dass die Lehrer sich ausreichend in das Lehrerkollegium einer Schule integrieren können, was der Kommunikation nicht förderlich ist. Dies wiederum wirkt sich negativ auf die Qualität des muttersprachlichen Unterrichts aus, da die Koordination mit anderen Fächern, insbesondere Deutsch, zu kurz kommt.

5.5.2 Schüler

Heterogene Gruppen: Laut bm:ukk ist es möglich, muttersprachlichen Unterricht klassen-, schulstufen- und schulübergreifend zu unterrichten. Dies bedeutet, dass es Gruppen gibt, in denen Schüler unterschiedlichen Alters und aus verschiedenen Schulen zusammenkommen, die sich nicht oder nur sehr wenig kennen. Zu alledem bringen diese Schüler noch unterschiedliche Vorkenntnisse mit. Dies hat natürlich Auswirkungen auf den Unterricht. Die Gruppe muss eventuell intern geteilt werden, und der Lehrer muss versuchen, alle Schüler gleich gut zu beschäftigen. Dass dabei Qualität verloren geht, ist fast unvermeidlich und somit ist es wenig überraschend, dass die Fortschritte nicht gerade groß sind.

Fehlende Motivation: Wenn der muttersprachliche Unterricht *Apuró* unverbindliche Übung besucht wird, dieser also nicht benotet wird, fehlt die Motivation, im Unterricht mitzuarbeiten und sich besonders anzustrengen

Mehr Unterricht: Für die Schüler, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, bedeutet dies eine bestimmte Anzahl von Stunden zusätzlich. Außerdem findet der Unterricht oft am Nachmittag statt, an dem die Klassenkameraden frei haben, und der muttersprachliche Unterricht bringt natürlich auch Hausübung mit sich. Alles in allem bedeutet es für die Schüler ein Mehr an Arbeit.

5.5.3 Eltern

Interesse: Die Tatsache, dass nur jeder fünfte Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch am muttersprachlichen Unterricht teilnimmt, lässt auch ein fehlendes Interesse der Eltern vermuten. Gründe dafür könnten sein, dass die Eltern der Überzeugung sind, die Kinder können die Sprache sowieso schon gut genug, und da die Muttersprache zuhause gesprochen wird, bringe ein zusätzlicher Besuch des muttersprachlichen Unterrichts nur wenig. Oder sie sind sich nicht dessen bewusst, dass Unterricht in der Muttersprache für das Kind große Vorteile mit sich bringen kann. Aber auch diejenigen Eltern, deren Kinder das Angebot nutzen, sind sich oft nicht im Klaren darüber, wie wichtig der Unterricht ist bzw. sie empfinden den Unterricht als nebensächlich und unterstützen weder ihre Kinder noch die Lehrer.

5.5.4 Unterricht

Mindestteilnehmerzahl: Die Mindestteilnehmerzahl für die Gründung einer Gruppe liegt bei fünf bzw. acht Schülern. Da das Interesse bei Eltern und Schülern aus den genannten Gründen nicht sehr groß ist, stellt diese Zahl ein beträchtliches Hindernis dar. Umso mehr, wenn man sich die zusätzliche Problematik der drei Sprachen vor Augen hält. Früher, als Apuró Serbokroatisch angeboten wurde, war klar, dass alle Schüler aus Bosnien, Kroatien und Serbien diesen Unterricht besuchen. Heute gibt es drei Sprachen auszuwählen, und wenn die Eltern darauf bestehen, bräuchte es mindestens je 5 bzw. sogar je 7 Schüler mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Muttersprache. Dies kann das Zustandekommen des Unterrichtsangebotes verhindern.

Stundenausmaß: Die möglichen 2 bis 6 Wochenstunden sind bei weitem zu wenig, um alle Bildungsziele, (darunter Verbesserung der Sprech-, Lese-, Schreib- und Verstehfertigkeit, Landeskunde, interkulturelles Lernen, usw.) erreichen zu können.

5.6 Lösungsvorschläge und Empfehlungen

Die Probleme im Zusammenhang mit dem muttersprachlichen Zusatzunterricht sind groß und vielfältig, die Entwicklung von Lösungsstrategien hielt nicht mit der Entwicklung der ethnischen Zusammensetzung in den Klassenzimmern Schritt. Die nun folgenden Überlegungen sind als Denkanstöße gedacht, die mir geeignet scheinen, den betroffenen Lehrern und Schülern und somit dem ganzen Schulbetrieb praktische Hilfen aufzuzeigen.

Als grundlegender Ansatzpunkt erscheint mir eine effektive und klar definierte Zusammenarbeit zwischen den betroffenen Personen und Institutionen ñ der Eltern mit den beteiligten Lehrern und dieser Lehrer mit jenen ihrer Kollegen, die gleichfalls mit den betreffenden Schülern zu tun haben, sowie die Einbeziehung von Direktoren und Schulbehörden.

Die *Eltern* müssten in erster Linie darauf aufmerksam gemacht werden, wie wichtig und sinnvoll der Zusatzunterricht für ihre Kinder sein kann. Sie müssten angehalten werden, die Lehrer in ihrer Arbeit zu unterstützen und die Kinder zum Mitarbeiten zu motivieren.

Bei den Lehrern der anderen Unterrichtsgegenstände gälte es, Überzeugungsarbeit dahingehend zu leisten, dass die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts erkannt wird. Sie müssten dazu angehalten werden, mit dem Muttersprachenlehrer zu kooperieren. In der Folge wären etwa fachübergreifende Projekte sowie eine bessere Aufteilung der Aufgaben anzustreben.

Den *Direktoren* müsste die Wichtigkeit des Muttersprachenunterrichts und ihre Verantwortung für dessen Verwirklichung nähergebracht werden, damit einerseits den muttersprachlichen Lehrern mehr Unterstützung widerfährt und andererseits fächerübergreifende Projekte durch sie gefördert werden.

Die *österreichischen Behörden* müssten sich der Tatsache stellen, dass die derzeitige Situation des muttersprachlichen Unterrichts nicht zufriedenstellend ist, weder für die Schüler, noch für die Lehrer. Dementsprechend wären die Vorgaben und Richtlinien des muttersprachlichen Unterrichts zu ändern. Darunter fällt zum Beispiel das Angebot an *Lehrmitteln*, das verbessert und ausgebaut werden sollte. Die Lehrmittel sollten an die Situation der Schüler angepasst sein.

6. Interviews

Unerlässlich für meine Arbeit über Kinder und Jugendliche mit bosnischem, kroatischem und serbischem Migrationshintergrund in Vorarlberg und deren Unterweisung in ihrer Muttersprache erschien es mir, mit den Betroffenen persönlich in Kontakt zu treten, um ihre allgemeinen Lebensbedingungen und ihre spezielle Sprachsituation besser erfassen zu können. Im Wesentlichen ging es darum zu erfahren, wie die Betroffenen mit den Sprachen umgehen, in denen sie im familiären, im schulischen und im sonstigen Umfeld sozialisiert werden; welches ihr persönliches Verhältnis zur jeweiligen Sprache ist und wann sie welche Sprache verwenden.

Für diesen Zweck waren Interviews auszuarbeiten, was eine größere Vorbereitungsphase erforderte, die hier beschrieben sei. Es soll damit nachvollziehbar gemacht werden, wie die Interviews zustande kamen. Die Planung des Fragebogens also, die Auswahl der Fragen und der Interviewpartner sowie die dafür erforderlichen organisatorischen Arbeiten.

6.1 Basisphase

Es stellte sich zunächst die Frage, wie ich am besten an meine Zielgruppe, Kinder und Jugendliche mit bosnischem, kroatischem oder serbischem Migrationshintergrund, herantreten konnte. Naturgemäß drängten sich dafür die Schulen geradezu auf, da meine Studienobjekte⁶ hier täglich versammelt sind und es würde, die Unterstützung der Schulen vorausgesetzt, keine größere Schwierigkeit darstellen, an sie heranzutreten und sie zur Mitarbeit zu motivieren.

Über meine Mutter, Lehrerin an einer Vorarlberger Mittelschule, konnte ich leicht Kontakt mit Lehrern zahlreicher Haupt- und Mittelschulen aufnehmen. Die meisten von ihnen waren sehr hilfsbereit, offen für mein Vorhaben, großteils sogar daran interessiert. In allen Fällen wurde mir gar die Möglichkeit angeboten, die Interviews in der Schule und während der Unterrichtszeit zu machen. Dies war von enormem Vorteil, da damit keine umständlichen Termin- und Ortsvereinbarungen mit jedem einzelnen Schüler getroffen werden mussten. Die Schüler brauchten keine Freizeit opfern und außer im Falle von Erkrankungen war kaum mit Ausfällen zu rechnen. Diese Vorgehensweise hatte aber auch einen erheblichen Nachteil: Die Interviews wurden dadurch zeitlich eingeschränkt, denn von Seiten der Schulen gab es die Vorgabe, dass die Dauer von dreißig Minuten pro Interview nicht überschritten werden sollte, damit die Schüler nicht allzu viel vom Unterricht verpassten.

Trotz dieses Nachteils entschied ich mich für die Befragung während der Schulzeit an den Schulen, was nun als nächsten Schritt die Kontaktaufnahme zu den Schulleitern der

ausgewählten Schulen erforderlich machte, da ohne deren Einverständnis mein Vorhaben nicht durchgeführt werden konnte. Glücklicherweise stieß ich auch hier überwiegend auf offene und hilfsbereite Menschen, die mir keine Hindernisse in den Weg legten. So kam es, dass ich an folgenden Schulen, mit Zustimmung und Unterstützung von Direktoren und Lehrer Interviews durchführen konnte:

Schule	Direktor	Kontaktlehrer
VMS Altach	Edgar Natter	Martha Müller
ÖKO Hauptschule Mäder	Manfred Martin	Ludwig Hotz
VMS Lustenau Hasenfeld	Gerald Fröhle	Karin Vogel
VMS Rankweil Ost	Josef Bodenmüller	Renate Köpruner
VMS Rankweil West	Reinhard Gau	Ulrike Rothmund
VMS Sulz-Röthis	Erich Pfitscher	Christine Wäger

Tabelle 14

6.2 Planungsphase

6.2.1 Festlegung der Fragestellung

Themenbereiche

Sobald geklärt war, dass und wo mein Vorhaben durchgeführt werden konnte, begann ich mit dem Entwurf des Fragebogens. Welche Themenbereiche sollten durch mein Interview beleuchtet werden und wie waren die Fragen zu formulieren, um zu aussagekräftigen Antworten zu gelangen?

Es entstand ein umfangreicher Fragenkatalog, der sich in die folgenden Themenbereiche einteilen ließ:

- allgemeine Informationen zur Person
- Sprachlicher Umgang des Befragten mit Eltern, Geschwistern und gegebenenfalls weiteren nahen Verwandte
- Sprachsituation im Urlaub (in den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens)
- Sprachsituation mit Freunden und Schulkameraden
- Sprache in Bezug auf Kommunikations- und Unterhaltungsmedien (Internet, Telefon, Literatur und Musik)
- Die Auseinandersetzung mit Kultur, Religion und Geschichte des Herkunftslandes
- Selbstbeurteilung des eigenen Sprachgebrauchs
- Fremdeinschätzung

- Muttersprachlicher Zusatzunterricht
- Status der Muttersprache
- Sprachenporträt nach Krumm (vgl. Krumm)

Qualitativ oder Quantitativ?

Bei der Erstellung des Fragebogens sah ich mich zunächst vor die wichtige Entscheidung gestellt, ob ich ein qualitatives oder ein quantitatives Interview durchführen sollte.

Bei qualitativen Interviews geht es um das Verstehen von Hintergründen und Zusammenhängen eines Phänomens. Diese Art von Interviews dient einer unstrukturierten Form der Befragung, bei dem das Gesprächsthema nur grob festgelegt ist. Fragen, die in einem qualitativen Interview am häufigsten Verwendung finden, sind die so genannten *offenen* Fragen. Offen bezieht sich hier auf die Art, welche Antworten auf die Frage zugelassen sind. Die Antwort auf eine solche Frage kann und soll ganz offen sein. Reinders (S. 92) nennt diese Art der Fragen auch *„Sesamstraßen-Fragen“* Wieso, weshalb, warum? Sie sollen den Befragten dazu anregen, von sich zu erzählen. Eine typische Frage wäre zum Beispiel *„Erzähl mal, wie sieht denn ein normaler Schultag bei dir aus?“* Diese Frage stellt es dem Gegenüber frei, wie er antwortet, wo er beginnt, wie und was genau er erzählt, was er auslöst usw. Durch Nachhaken, kann der Interviewer die Richtung des Erzählens beeinflussen, im Großen und Ganzen ist der Befragte aber frei zu antworten, wie er will.

Für die Durchführung qualitativer Interviews ist ein sogenannter Leitfragebogen erforderlich, der alle Themenbereiche enthält, die der Interviewer ansprechen möchte.

Dieser Leitfragebogen ist aber, wie oben erwähnt, unstrukturiert, vergleichbar mit einer Checklist, an der sich der Interviewer orientieren kann, um nichts Wichtiges zu vergessen. Ein genaues Festhalten an der Reihenfolge der Fragen ist nicht nötig, unter Umständen kann es sein, dass Fragen ausgelassen werden oder aber neue Fragen hinzukommen, an die der Interviewer zuvor gar nicht gedacht hatte. Ein Vergleichen der Ergebnisse verschiedener Interviews ist zumeist schwierig, steht aber auch bei dieser Art der Befragung in der Regel nicht im Vordergrund.

Bei quantitativen Interviews dagegen geht es um das Erheben und Darstellen der zahlenmäßigen Ausprägung eines Phänomens. Solche Interviews sind stark strukturiert und standardisiert. Zu allen Einzelheiten eines Themas sind Fragen bereits vorgefertigt. Diese Fragen sind meist *geschlossene* Fragen, was bedeutet, dass die Antworten zu den Fragen nicht offen gegeben werden können, sondern es sind bereits alle oder wenigstens alle interessanten Antwortkategorien vorgegeben (KIRCHHOFF et al. S. 20). Eine solche Frage wäre

beispielsweise „Wie gerne gehst du in die Schule?“; Antwortkategorien könnten hier sein 1 = sehr gerne, 2 = geht so, 3 = nicht so gerne, 4 = gar nicht gerne; etc. Geschlossene Fragen wollen nicht zum Erzählen anregen, sondern genaue Antworten auf sehr eng gestellte Fragen hervorrufen. Ein Nachhaken, Auslassen oder Hinzufügen von Fragen sowie eine Änderung der Reihenfolge der Fragen ist mit dieser Methode nicht möglich. Dafür bekommt man aber Informationen, die sich später sehr gut vergleichen lassen.

Für diese Art Interview ist die Vorbereitung eines standardisierten Fragebogens unerlässlich. Auf dem Fragebogen sind alle Fragen genau ausformuliert und die Antwortkategorien bereits angeführt. Der Interviewer braucht so während des Interviews nur die genannte Kategorie markieren und kann gleich zur nächsten Frage weitergehen.

Natürlich gibt es zwischen den beiden dargestellten Methoden auch Abstufungen. Fragen können auch *halboffen* gestellt werden. Dies sind Fragen, die wie in einer geschlossenen Frage ein genaues Detail betreffen, auf welche die Antwort aber noch nicht in einer Kategorie festgelegt ist. „Was ist dein Lieblingsfach in der Schule?“ wäre eine mögliche Frage, die Antwort darauf kann, abgesehen von den bekannten Schulfächern, wie Deutsch oder Zeichnen auch etwas Ausgefalleneres, wie zum Beispiel Chorgesang oder Theater sein. Je nachdem, wie sehr ein Fragebogen standardisiert ist und welche Art von Fragen darin vorkommen (offene, geschlossene oder halboffene), kann sich jede Variante zwischen qualitativem und quantitativem Interview ergeben (KONRAD, S. 36).



Gerne hätte ich eine rein qualitative Untersuchung durchgeführt. Offene Fragen gehen besser auf den Befragten ein, die Antworten auf solche Fragen nehmen aber mehr als die mir zur Verfügung stehende Zeit in anspruch. Daher entschied ich mich für eine Mischung aus qualitativem und quantitativem Interview. Mit Bedauern musste ich mich damit abfinden, dass ich dadurch einige interessante Dinge über die Schüler nicht erfahren würde. Dieses Defizit hatte ich jedoch in Kauf zu nehmen, um dafür alle mir wirklich wichtig erscheinenden Fragen zeitlich unterbringen zu können.

Mein Fragebogen ist relativ stark strukturiert, die meisten Fragen sind halboffen, ihre Formulierung und Reihenfolge, in der sie gestellt werden, nicht zwingend. Großen Wert legte

ich jedoch darauf, den Befragten keine Antworten in den Mund zu legen. Außerdem war mir die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Fragestellung ein Anliegen.

6.2.2 Fragebogen

An dieser Stelle seien die einzelnen Fragenbereiche und ihre Zielsetzung kurz umrissen. Der Fragebogen selbst ist im Anhang auf Seite 125 zu finden.

6.2.2.1 Allgemeine Informationen

Fragen zu Alter, Geburtsort, Wohnsituation, Schule, gesprochene Sprachen. Mit diesen statistischen Angaben sollen die äußeren Rahmenbedingungen der Interviewpartner abgesteckt werden. Im weiteren Verlauf des Interviews wurde es immer wieder erforderlich, auf die hier gewonnenen Informationen zurückzugreifen.

6.2.2.2 Sprachsituation mit den Eltern, Geschwistern und gegebenenfalls weiteren nahen Verwandten

Fragen zur Herkunft der Eltern und ihrer Aufenthaltsdauer in Österreich, Fragen zur verwendeten Sprache mit Vater, Mutter, Geschwistern und weiteren im Haushalt lebenden Personen und ob bzw. wie sich diese mit der Zeit verändert hat. Einschätzung, wie gut der Vater, die Mutter und weitere Personen Deutsch können.

Es soll hier erfasst werden, in der wievielten Generation sich der Befragte schon in Österreich befindet. Er soll außerdem Klarheit darüber bringen, in welcher Sprache er mit den Menschen kommuniziert, die ihm wahrscheinlich am nächsten stehen, mit denen er einen Großteil seines bisherigen Lebens verbracht hat und ob diese Kommunikation im Laufe der Zeit Veränderungen erfahren hat.

6.2.2.3 Sprachsituation im Urlaub (in den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens)

Fragen zum Sprachgebrauch der Kinder und Jugendlichen in den Herkunftsländern. etwa im Urlaub, wobei das Sprachverhalten insbesondere dann von Interesse war, wenn die Wahlmöglichkeit zwischen Deutsch und BKS bestand, der Befragte also im Herkunftsland auf gleichfalls Deutsch sprechende Verwandte beziehungsweise Freunde trifft.

6.2.2.4 Sprachsituation mit Freunden und Schulkameraden

Hier soll erfasst werden, wie die Kommunikation in den Peergruppen von statten läuft, ob verschiedene Sprachen je nach Kontakten verwendet werden und falls ja, wie sich die Art der Kommunikation im Laufe der Zeit verändert hat.

6.2.2.5 Sprache im Bezug auf TV, Internet, Bücher, Musik etc.

In welcher Sprache werden Bücher gelesen, Fernsehen und Internet genutzt. In welcher Sprache singen die Lieblingssänger, welche Sprache wird über Musik am häufigsten gehört. Dieser Fragenkomplex soll Aufschluss darüber geben, welche Sprachpräferenzen in jenem Freizeitbereich vorherrschen, welcher mit Internet, Fernsehen und Musikkonsum abgedeckt wird.

Es soll also abgefragt werden, ob der Jugendliche, abgesehen von seinen Mitmenschen, weitere Inputs in seiner Muttersprache bekommt oder nicht.

6.2.2.6 Beschäftigung mit der Kultur, Religion, Geschichte des Herkunftslandes

Setzt sich der Interviewte in irgendeiner Weise mit der Kultur des Herkunftslandes auseinander? Welcher Religion gehört er an, sind deren Feiertage für ihn von Bedeutung, gibt es Kultur- und/oder religionsspezifische Traditionen, die er einhält? Diese Fragen zielen darauf ab, die kulturelle Verbundenheit des Jugendlichen mit seinem Herkunftsland zu erheben, wobei davon ausgegangen wird, dass eine größere Verbundenheit einhergeht mit einer höheren Motivation BKS zu lernen.

6.2.2.7 Selbstbeurteilung des eigenen Sprachgebrauchs

Welche Sprache bezeichnet der Interviewte als seine Muttersprache, welche Sprache verwendet er am häufigsten, welche am liebsten, in welcher kann er sich am besten ausdrücken. In welcher Sprache träumt, zählt und rechnet der Interviewte?

Es soll erhoben werden, welche Sprache der Schüler als seine Muttersprache (ohne den Begriff definiert zu haben) ansieht. Wie SKUTNABB-KANGAS festgestellt hat, kann sich die Muttersprache je nach Definition ändern (siehe Seite 25), die Fragen sollen hierüber Aufschluss bringen. Die Sprache in der man rechnet und träumt wird oft auch gemeinhin als Indikator für die Muttersprache verwendet, deshalb soll auch nach der verwendeten Sprache in diesen Bereichen gefragt werden.

6.2.2.8 Fremdeinschätzung

Was ñ aus der Sicht der Befragten ñ meinen andere Menschen, welches ihre Muttersprache ist.

6.2.2.9 Muttersprachlicher Zusatzunterricht

Es soll hier einerseits abgeklärt werden, in wie weit vom Angebot des muttersprachlichen Zusatzunterrichts Gebrauch gemacht wird und andererseits, ob und welchen Nutzen Schüler dieses Unterrichts nach eigener Einschätzung davon haben, ob der Unterricht gerne besucht und welche Bedeutung ihm beigemessen wird. Von Schülern, welche keinen muttersprachlichen Zusatzunterricht besuchen, soll erforscht werden, welches die Gründe hierfür sind, ob ein Interesse hierfür vorhanden wäre. Weiters zielen die Fragen darauf ab zu erfahren, ob für den muttersprachlichen Zusatzunterricht besondere Schwerpunkte erwünscht wären, wie beispielsweise Geschichte des Herkunftslandes oder Landeskunde.

6.2.2.10 Status der Muttersprache

Wird der Interviewte manchmal von Lehrern als Experte bezüglich der Sprache oder des Herkunftslandes gefragt? Wird der Interviewte von Eltern, Lehrern und Freunden dabei unterstützt zwei (oder mehr) Sprachen auf einmal zu lernen? Hat der Interviewte schon einmal etwas Negatives über die Sprache oder das Herkunftsland gehört?

Hier soll erforscht werden, wie dem Interviewten als Fremdsprachenträger gegenübergetreten wird. Sehen die Lehrer es als Vorteil an, dass der Schüler mit zwei Sprachen und zwei Kulturen aufwächst, und zeigen sie es dem Schüler auch? Haben die Eltern ein Interesse daran, dass ihr Kind zwei Sprachen lernt, unterstützen und fördern sie es darin?

6.2.2.11 Sprachenportrait

Das Ende des Interviews bildet ein so genanntes Sprachenporträt. Die Schüler erhalten die Silhouette (siehe Anhang, Seite 114 und 115) eines Mädchens oder eines Jungen, mit der Bitte, diese verschiedenfarbig auszumalen, wobei für jede der Sprachen, die ein Schüler spricht, eine andere zu verwenden ist. Mit den ausgewählten Farben ist die Silhouette so auszumalen, wie dies dem Befragten intuitiv am treffendsten erscheint. Nach Beendigung seines Sprachenportraits soll der Schüler seine Farbenwahl und ñplatzierung erläutern, um eine Interpretation der Bilder zu ermöglichen.

Vorteil dieses Verfahrens ist die nonverbale Darstellung des subjektiven und emotionalen Spracherlebens der Befragten. Also etwa: Welche Farbe wird für welche Sprache gewählt? Wie groß ist welche Sprache? Wohin wird sie platziert? etc. Es kann somit als ein Abbild des Verhältnisses zu den eigenen Sprachen verstanden werden. Zum Anderen zwingt es den Befragten, sich mit der eigenen Sprachsituation zu beschäftigen. (vgl. KRUMM & JENKINS)

6.2.3 Wahl der Stichprobe

Bei der Auswahl meiner Interviewpartner, verließ ich mich auf die Lehrer, mit denen ich Kontakt aufgenommen hatte. Sie fungierten als sogenannte Gatekeeper (REINDERS, S. 139), also als diejenigen, die mir die Türen zu meinen Studienobjekten öffneten. Sie kennen die Schüler und wissen, wer für die Interviews in Frage kam. Das einzige Auswahlkriterium, das ich vorgab, war, dass die Schüler einen BKS Migrationshintergrund haben mussten, und dass, nach Möglichkeit, die Geschlechterverteilung ausgewogen sein sollte.

Mit Lehrern als Gatekeepern ging ich natürlich das Risiko ein, dass von diesen vorselektiert werden konnte und ihre Auswahl nicht neutral vorgenommen würde. Die Gefahr, dass sie jene Schüler auswählen würden, die ihrer Einschätzung nach geeignet für Interviews seien, war nicht gering. Dass sie etwa einen besonders schüchternen oder einen sehr schwachen Schüler nicht auswählen würden, obwohl sich im Interview vielleicht herausgestellt hätte, dass gerade dieser Schüler viel Interessantes zu berichten gehabt hätte. Möglicherweise sehen sich Lehrer bei der Präsentation ihrer Schüler selbst auf dem Prüfstand, so dass sie meinen, sei es nun bewusst oder unbewusst, mit guten, eloquenten Schülern sich selbst in ein besseres Licht zu setzen.

Stimmte die landläufige Meinung, dass Mädchen bessere schulische Leistungen erbringen als Buben, so wäre die Auswahl meiner Interviewpartner möglicherweise ein Indiz für die Richtigkeit dieser Befürchtung, denn das Verhältnis Mädchen zu Buben war 2 : 1.

Ein weiterer erforderlicher Vorbereitungsschritt für die Befragung, auf den mich ein Schuldirektor aufmerksam gemacht hatte, war, dass ich für die Durchführung der Interviews auch die Erlaubnis der Eltern einholen musste. Dies erwies sich nicht weiter als schwierig. Ich bat die Lehrer, den von ihnen ausgewählten Schülern einen Brief an ihre Eltern mitzugeben, in dem ich mich und das Projekt vorstellte und um ihre Erlaubnis bat, das Interview mit ihrem

Kind durchführen zu dürfen. Von den allermeisten Eltern bekam ich die angehängte Einverständniserklärung zurück, so dass den Interviews in organisatorischer Hinsicht nichts mehr im Weg stand.

6.2.4 Über-Fragebogen-Ziel

Abgesehen vom Nutzen der Interviews für meine Diplomarbeit, erhoffte ich mir, den befragten Schülern durch die Interviews vielleicht einen kleinen Impuls zu mehr sprachlichem Selbstbewusstsein gegeben zu haben, und dass ihnen durch meine Fragen möglicherweise die Vorteile der Zwei- und Mehrsprachigkeit ins Bewußtsein gerufen wurden.

6.2.5 Pretest

Bevor ich die Interviews mit den Schülern durchführte, machte ich erst einige Probeinterviews mit Freunden und Bekannten. Zum Glück gibt es in meinem Bekanntenkreis einige Menschen, welche mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind, die also genau wie meine Zielgruppe, zweisprachig sind. Ich machte sieben Pretests, also Interviews, deren Ergebnisse nicht in die hier vorgestellten Endergebnisse eingeflossen sind. Diese Tests waren aber aus verschiedenen Gründen dennoch nicht unwichtig. Ich bekam ein Gefühl dafür, wie der zeitliche Rahmen am besten genutzt werden konnte, um alle Fragen ausreichend behandeln zu können. Außerdem zeigte sich, welche Fragen wie (um-) zu formulieren waren, um Missverständnisse zu vermeiden. Bis zu einem gewissen Grad machten mir die Pretests auch deutlich, dass einige Fragen nicht so relevant waren. Im Anschluss an die Pretests bat ich die Befragten um ein Feedback. Wie sie mein Verhalten ihnen gegenüber empfanden, welche Fragen ihnen als sinnvoll, welche als nicht geeignet erschienen und wie sie die Interviewsituation als Ganzes erlebt hatten. So waren die Pretests recht hilfreich für mich. Ich konnte meinen Fragebogen noch einmal überarbeiten und besser vorbereitet in die eigentlichen Interviews gehen.

6.3 Durchführungsphase

Nachdem mit den Schulen und Lehrern alles abgeklärt und der Fragebogen sowie die Pretestphase abgeschlossen war, konnte es mit den Interviews losgehen. Diese fanden in der Zeit von 8. bis 15.3.2010 statt:

<i>Schule</i>	<i>Datum</i>	<i>Ort</i>	<i>Anzahl der Schüler</i>
VMS Altach	8.4.2010	Besprechungszimmer	7
ÖKO Hauptschule Mäder	9.4.2010	Bibliothek	3
VMS Lustenau Hasenfeld	13.4.2010	Besprechungszimmer	2
	15.4.2010	Besprechungszimmer	4
VMS Rankweil Ost	12.4.2010	Besprechungszimmer	6
VMS Rankweil West	15.4.2010	Bibliothek	6
VMS Sulz-Röthis	14.4.2010	Besprechungszimmer	5
		Gesamt:	33

Tabelle 15

An allen Schulen wurde ich von den Lehrern herzlich empfangen, in den meisten Schulen sprach ich auch noch kurz mit den Direktoren und dann ging es auch schon los. Die Lehrer hatten mir entweder die Bibliothek oder ein Besprechungszimmer zur Verfügung gestellt, in dem ich die Interviews ungestört durchführen konnte. Sie brachten mir jeweils den ersten Schüler und dieser wiederum war beauftragt, mir nach Ende seines Interviews den nächsten Schüler zu schicken. Diese Vorgehensweise funktionierte reibungslos.

Am Anfang eines jeden Interviews sicherte ich den Schüler zu, dass alle in diesem Interview gewonnenen Ergebnisse völlig anonym behandelt werden würden. Soweit ich ihre Aussagen verwenden würde, geschehe dies nur mit einem Codenamen. Auch den Lehrern würde ich nur anonyme Ergebnisse mitteilen. Des Weiteren sagte ich ihnen, dass dieses Interview nichts mit der Schule zu tun hätte, dass es also nicht bewertet würde. Ich hoffte, dass die Schüler dadurch offener auf meine Fragen eingehen konnten.

6.3.1 Umgang mit dem Leitfaden

Für jeden Schüler, den ich interviewt, hatte ich jeweils einen dreiseitigen Fragebogen parat, auf welchem ich notierte, was er mir sagte. Wie oben erwähnt, war es für die Interviews nicht wichtig, wie genau ich mich an den Fragebogen hielt. Ziel war es, auf alle Fragen eine Antwort zu bekommen, die Reihenfolge der Fragen war aber nicht von Bedeutung. Genau so

verhielt es sich mit der Fragestellung, bei der ich mich nicht stur an den Leitfaden hielt. Es war mir wichtiger, auf den jeweiligen Schüler einzugehen, und Fragen in der Situation selber so zu formulieren, wie ich mir dachte, dass der Schüler sie am besten verstehen und aufnehmen würde.

Vielleicht war ich anfangs dennoch zu sehr auf den Fragebogen fixiert, so dass möglicherweise interessante Aspekte nicht zur Sprache kommen konnten, doch stieg meine Flexibilität von Interview zu Interview. Rückblickend erkenne ich, dass eine Befragung einiger Erfahrung bedarf, die mir noch fehlte, doch war die Arbeit für mich sehr interessant und auch in vieler Hinsicht aufschlussreich.

Im Anschluss an jedes Interview ging ich daran, die Ergebnisse der Interviews zu digitalisieren.

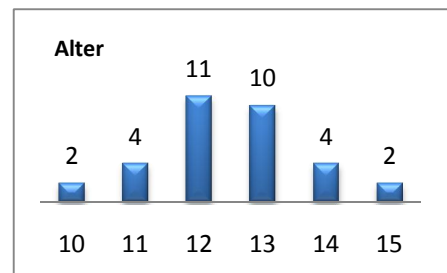
7. Ergebnisse

Im Folgenden möchte ich nun die Ergebnisse meiner Befragung, jeweils nach Themenbereich gegliedert, vorstellen.

7.1 Allgemeine Informationen

1.2³⁰ Wie alt bist du?

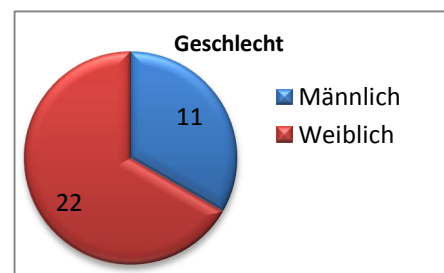
Insgesamt befragte ich 33 Schüler im Alter zwischen 10 und 15 Jahren, davon waren 11 männlich und 22 weiblich (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).



Graphik 5

1.3 Wo bist du geboren?

Abgesehen von zwei Schülern sind alle in Österreich geboren. Einer dieser beiden wurde in Serbien, der andere in Kroatien geboren.

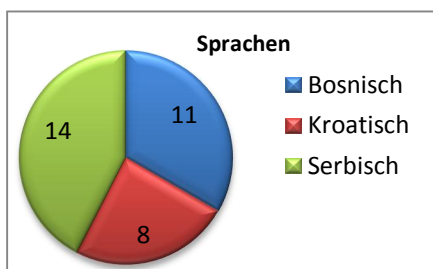


Graphik 6

1.3.1 Wie lange lebst du schon in Österreich?

Alle Schüler, bis auf die beiden nicht in Österreich geborenen, antworteten, immer in Österreich gelebt zu haben. Aber auch diese beiden Schüler kamen innerhalb des ersten Lebensjahres nach Österreich, wo sie ab diesem Zeitpunkt gelebt haben. Einige erwähnten, dass sie hin und wieder längere Urlaube im Herkunftsland verbracht hätten. Der Lebensmittelpunkt sei aber immer in Österreich gewesen.

1.6 Welche Sprachen kannst du?



Diese Frage beantworteten alle Schüler zuerst mit Deutsch, elf davon nannten auch Bosnisch, acht Kroatisch und 14 Serbisch (siehe Graphik 7). Englisch können laut eigener Aussage 24, außerdem wurde auch Französisch, Italienisch, Rumänisch, Türkisch und Ukrainisch (jeweils

Graphik 7

³⁰ Die Nummerierung der Fragen bezieht sich auf die Nummerierung der Fragen im Fragebogen.

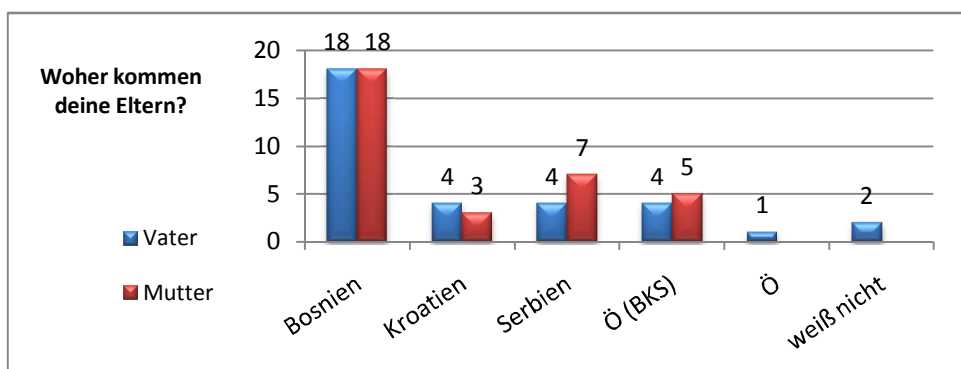
eine Nennung) genannt. Interessant war, dass einige Schüler sich offensichtlich bewusst darüber sind, dass die Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch sowie Serbokroatisch und Jugoslawisch sehr ähnlich sind. So sagten jeweils zwei Schüler, dass sie sowohl Serbisch als auch Bosnisch bzw. Kroatisch und Bosnisch sprächen, da diese Sprachen sehr ähnlich seien. Jeweils ein Schüler erklärte mir, dass er Serbisch spräche, was man aber auch Serbokroatisch bzw. Jugoslawisch nenne.

1.7 Welche Sprachen lernst du?

Es ist interessant, dass auf diese Frage nur einer der Befragten mit BKS antwortete. Anscheinend wird BKS von den Schülern nicht als Sprache wahrgenommen, welche sie derzeit lernen, sondern als eine Sprache, die sie einfach können, ohne dass sie sich bewusst damit beschäftigen. Genau so steht es mit Deutsch: Laut eigener Aussage lernte kein Schüler im Moment der Befragung Deutsch. Englisch wurde von 29 als Sprache angegeben, ein Schüler lernte auch Französisch.

7.2 Herkunft der Eltern und Sprachsituation mit den Eltern, Geschwistern und gegebenenfalls weiterer naher Verwandter

2.1.1 und 2.1.2 Woher kommen deine Eltern?

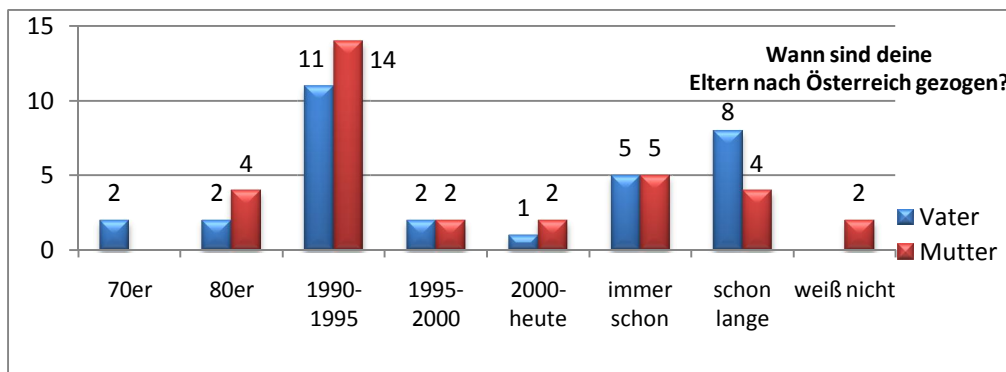


Graphik 8

Graphik 8 zeigt, dass die meisten Eltern aus Bosnien kommen, nämlich je 18 Väter und Mütter. Mit vier Vätern und drei Müttern stammen die wenigsten Eltern aus Kroatien. Aus Serbien sind vier Väter und sieben Mütter. Neun Elternteile (vier Väter, fünf Mütter) kommen aus Österreich, haben aber einen bosnischen, kroatischen oder serbischen Migrationshintergrund. Nur ein Vater stammt ursprünglich aus Österreich, hat also, soweit mir bekannt wurde, keine Verwandten oder Vorfahren in (Ex-)Jugoslawien. Außerdem kennen zwei Schüler ihre Väter nicht, weshalb sie natürlich auch keine Aussage über deren Herkunft machen konnten.

2.2.1 und 2.2.2 Wie lange leben deine Eltern schon in Österreich?

Die Antworten auf diese Fragen sind mit Vorsicht zu genießen, da nur wenige Schüler genau Bescheid wussten, wie lange ihre Eltern bereits in Österreich leben. Die allermeisten sagten mir, dass sie nicht ganz sicher seien, und viele sagten einfach nur, dass die Eltern schon (sehr) lange bzw. schon immer in Österreich seien. Ein solches *Añangeó* kann natürlich nur schwer bewertet werden, da es sich auf das subjektive Zeitempfinden der Jugendlichen bezieht.



Graphik 9

In Graphik 9 kann man erkennen, dass der größte Teil der Mütter und Väter während des jugoslawischen Bürgerkrieges nach Österreich gekommen ist. Jeweils fünf Mütter und Väter leben *Añimmer schonó* in Österreich, wurden also auch hier geboren. Von diesen zehn Elternteilen stammen neun über ihre Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien, nur ein Vater hat, wie bereits gesagt, keine Vorfahren in diesem Gebiet.

In allen Fällen leben die in Österreich geborenen Väter bzw. Mütter mit einem nicht in Österreich geborenen Partner zusammen. Es wäre an dieser Stelle interessant, sich weiter mit der Frage zu beschäftigen, warum sich Menschen mit einem bestimmten Migrationshintergrund gerne einen Partner mit demselben Hintergrund suchen. Leider überstiege dies den Rahmen dieser Diplomarbeit, es gibt aber durchaus einige Veröffentlichungen, die sich mit diesem Thema beschäftigen, z.B. Atel 2008.

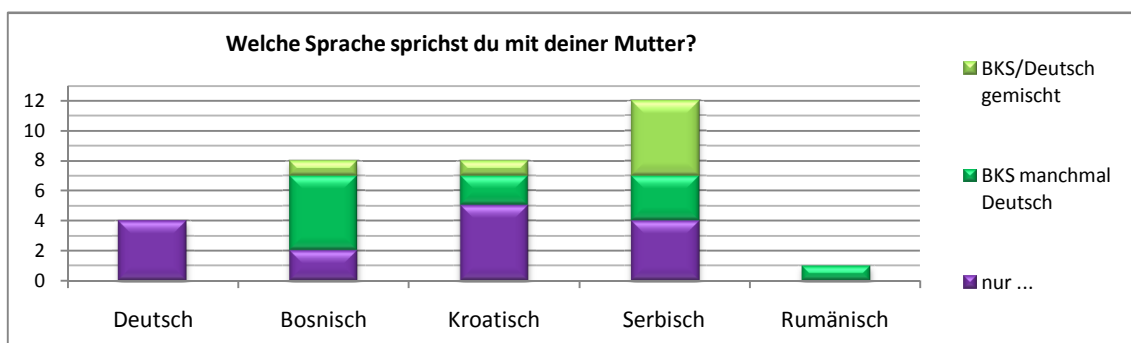
2.3. und 2.4 Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter/deinem Vater?

Die Antworten auf diese Frage zeigen, wie unterschiedlich die Kommunikation mit den Eltern sein kann. Rund die Hälfte verwendete zum Zeitpunkt des Interviews mit den Eltern (mit der Mutter 15, mit dem Vater 12) nur eine Sprache, also entweder Deutsch oder BKS (in Abb. 6 und 7 in violetter Farbe). Die andere Hälfte spricht eine Mischung aus Deutsch und

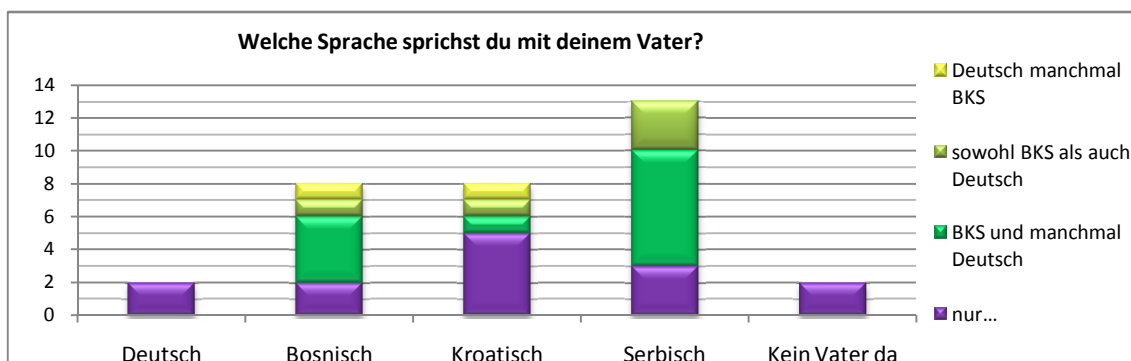
BKS (in den Abbildungen in Grün), wobei es dabei jede erdenkliche Abstufung gibt, deren unterschiedlichen Kombinationen hier in drei Kategorien zusammengefasst werden:

- Etwa ein Drittel (mit Mutter 11, mit Vater 12) gab an, hauptsächlich BKS zu sprechen, Deutsch komme aber dennoch hin und wieder vor.
- Sowohl BKS als auch Deutsch in gleichem Ausmaß sprechen sieben Schüler mit den Müttern und fünf mit den Vätern.
- Zweimal wurde beschrieben, dass die Schüler mit dem Vater mehr Deutsch sprächen, dass aber BKS trotzdem manchmal verwendet werde.

Um dies deutlicher zu machen, habe ich versucht, die Ergebnisse in Graphik 10 und Graphik 11 graphisch darzustellen.



Graphik 10



Graphik 11

2.3.1 und 2.4.1 Gibt es Situationen, in denen du mit deinen Eltern eine andere Sprache als die sonst übliche verwendest?

Da etwa die Hälfte der Befragten mit den Eltern nicht nur in einer Sprache kommuniziert, ist es interessant zu erfahren, ob es spezifische Situationen gibt, in denen eine andere Sprache verwendet wird und wenn ja, welche Situationen dies sind.

In den Ergebnissen ist auffallen, dass sich die Kommunikationssprache mit den Müttern eher ändert als mit den Vätern. So sagten 18 Schüler, dass es mit den Müttern Situationen gebe, in denen sich das Sprachverhalten ändere, bei den Vätern waren es nur elf Schüler.

Jene Schüler, die sich mit den Eltern hauptsächlich in BKS unterhalten, gaben an, dass Deutsch vor allem dann verwendet werde, wenn sie mit den Eltern beim Einkaufen seien oder wenn deutschsprachiger Besuch – vor allem Freunde des Interviewten – da sei. Deutsch werde auch oft als Stütze gebraucht, wenn sich der Schüler nicht ganz sicher sei, wie ein Wort auf BKS heiße.

Ein Schüler sagte mir, dass es eine ganz scharfe Trennlinie zwischen BKS und Deutsch gebe: Im Prinzip spreche man in der Familie meist BKS miteinander, aber wenn man sich außer Haus aufhalte, wechsle man ganz automatisch zu Deutsch. Ein weiterer Schüler gab ebenso an, dass BKS die Hauptsprache sei, wenn es aber um die Hausübung gehe, werde Deutsch verwendet und wenn zuhause gestritten werde, geschehe dies ausschließlich auf BKS.

Generell deuten die Antworten an, dass BKS vor allem im Haus und innerhalb der Familie gesprochen wird. Auch im Urlaub (nicht nur in den exjugoslawischen Ländern) kommt BKS öfter vor. BKS wird gerne mit gemütlich assoziiert. Deutsch dagegen ist die Sprache außerhalb der Familie und des Hauses, auf Deutsch wird eher diskutiert und erklärt.

2.3.2 und 2.4.2 Hat sich das im Laufe der Zeit verändert?

In den meisten Fällen hat sich die Sprachsituation im Laufe der Zeit nicht verändert. Die Schüler gaben in Bezug auf die Mütter 26 Mal und in Bezug auf die Väter 23 Mal an, dass sie immer schon so mit den Eltern kommuniziert hätten, wie sie es zum Zeitpunkt des Interviews taten. Alle anderen Schüler gaben an, dass früher BKS öfter gesprochen worden war und nun Deutsch immer mehr in der Alltagskommunikation vorkomme. Vor allem seit der Kindergartenzeit oder dem Beginn der Schulzeit nehme die Verwendung von Deutsch immer mehr zu. So gibt es zum Beispiel einen Schüler, der sagt, dass er vor dem Besuch des Kindergartens zuhause nur BKS gesprochen habe. Seit der Kindergartenzeit sprachen die Eltern mit dem Kind immer mehr Deutsch, was soweit ging, dass heute BKS mit der Mutter gar nicht mehr vorkomme und mit dem Vater nur noch selten, zum Beispiel im Urlaub.

2.3.3 und 2.4.3 Was für eine Schulnote würdest du deinen Eltern in Deutsch geben

Zu erfahren, wie gut die Eltern nach Meinung der Jugendlichen die deutsche Sprache beherrschen, erschien mir deshalb interessant, weil ich so vielleicht eine Korrelation zwischen

den Deutschkenntnissen der Eltern und der verwendeten Sprache finden könnte. Natürlich ist zu beachten, dass diese Note eine subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen ist, dennoch sind die Daten in gewisser Weise nützlich, da die Jugendlichen sehr wohl bewerten können, ob die Eltern gut oder schlecht Deutsch sprechen. Meine Hypothese war, dass jene Eltern, die gut Deutsch sprechen, auch öfter mit dem Kind Deutsch verwenden. In den Tabelle 16

Tabelle 17 sind die Ergebnisse zusammengefasst.

Mutter:					
E	4	-	-	-	-
D	-	-	-	-	-
C	5	-	2	1	-
B	4	2	1	-	-
A	2	4	7	1	-
Schulnote:	1	2	3	4	5

Tabelle 16

Vater*:					
E	3	-	-	-	-
D	1	-	-	-	-
C	3	1	-	1	-
B	4	2	4	1	-
A	3	1	4	2	-
Schulnote:	1	2	3	4	5

Tabelle 17

1 ñ 5 = Schulnoten, welche die Schüler den Eltern in Deutsch geben würden, A = ausschließlich BKS gebrauch, B = hauptsächlich BKS, manchmal Deutsch, C = BKS und Deutsch zu gleichen Teilen, D = hauptsächlich Deutsch, manchmal BKS, E = ausschließlich Deutsch; *ein Vater ohne BKS Migrationshintergrund, in diesem Fall ist BKS keine Option und scheint hier nicht auf; zwei Kinder gaben an, das der Vater keine Rolle im täglichen Leben spielt, deshalb scheinen auch sie hier nicht auf.

Die Jugendlichen benoteten die Deutschkenntnisse der Mütter 15 Mal mit Sehr Gut, sechs Mütter bekamen ein Gut, zehn ein Befriedigend und zwei ein Genügend. Nichtgenügend wurde keines an die Mütter vergeben Das Deutsch der Väter wurde 14 Mal mit Sehr gut bewertet, vier Mal mit Gut, acht Mal mit Befriedigend, vier Mal mit Genügend und kein Mal mit Nicht Genügend

Vergleicht man nun diese Antworten mit jenen von Frage 2.3 und 2.4 zeigt sich, dass Deutsch tatsächlich dann öfter verwendet wird, wenn die Jugendlichen meinen, die Eltern können gut Deutsch. Ausschließlich Deutsch wird nur mit jenen Eltern (4 bzw. 3) gesprochen, die diese Sprache sehr gut sprechen können. Hingegen sind es zwei, die mit der Mutter und drei, die mit dem Vater nur BKS sprechen ñ trotz der sehr guten Deutschkenntnisse der Eltern.

Im Vergleich dazu kommt die deutsche Sprache immer weniger vor, je schlechter die Eltern Deutsch sprechen.

Ein Schüler sagte, dass er bewusst versuche, mit dem Vater Deutsch genauso oft zu sprechen wie BKS, damit der Vater Deutsch lerne.

2.5 Wie sprichst du mit deinen Geschwistern?

Bereits im allgemeinen ersten Teil des Interviews fragte ich die Schüler, ob und wie viele Geschwister sie haben. Es stellte sich heraus, dass von den 33 Befragten nur fünf keine Geschwister, 28 also mindestens einen Bruder oder eine Schwester haben.

Natürlich befragte ich die Jugendlichen auch nach ihren Sprachgewohnheiten mit den Geschwistern. Über die Hälfte (15) der Befragten mit Geschwistern gaben an, mit ihnen hauptsächlich auf Deutsch zu sprechen. So betonte ein Schüler, dass er mit dem Bruder niemals BKS spräche, auch dann nicht, wenn sich die ganze Familie gemeinsam unterhalte. Drei weitere Schüler sagten, dass BKS hin und wieder vorkäme, aber im Großen und Ganzen sei doch Deutsch die Hauptkommunikationssprache mit den Geschwistern. Nur zwei Schüler gaben an, ausschließlich BKS mit den Geschwistern zu sprechen.

Interessant war es zu erfahren, dass die Schüler mit Geschwistern im Vorschulalter oft BKS verwenden, mit älteren Geschwistern aber fast immer nur Deutsch. Im Vergleich mit den Antworten auf die Fragen 2.3.2 und 2.4.2 – Hat sich dein Sprachverhalten mit deiner Mutter/deinem Vater im Laufe der Zeit verändert? –, auf welche einige Schüler geantwortet haben, dass sich das Sprachverhalten mit den Eltern nach Eintritt in der Kindergarten- bzw. in der Schulzeit geändert habe, ergibt sich folgendes Bild: Offensichtlich wird mit Kleinkindern eher BKS gesprochen. Erst ab dem Besuch des Kindergartens und der Schule kommt Deutsch vermehrt zum Einsatz, zwischen den Geschwistern sogar so stark, dass es nun die am öftesten verwendete Sprache wird.

2.5.1 Gibt es Situationen, in denen du mit deinen Geschwistern eine andere Sprache sprichst?

Sechs der Befragten verwenden Deutsch als einzige Sprache, es gab bei diesen anscheinend keine bestimmte Situation, in der eine andere Sprache gebraucht wird.

Bei den 15 Schülern, die mit ihren Geschwistern hauptsächlich auf Deutsch sprechen, stellte sich heraus, dass es ganz spezifische Situationen gibt, wann die Sprache gewechselt wird. Die häufigsten Situationen ergeben sich in der Familie: Einige Schüler sagten, dass sie es seltsam fänden, wenn die ganze Familie beisammen sei, die Mitglieder untereinander aber nicht in derselben Sprache miteinander reden würden. Weitere Situationen, in denen BKS gesprochen wird, die jeweils nur ein Schüler nannte, waren, wenn etwas vor anderen Kindern geheim bleiben soll, im Urlaub, beim Blödeln oder Streiten: Auf Bosnisch kann man einfach besser streiten.

Bei den zwei Schülern, die angaben, nur BKS mit den Geschwistern zu sprechen, stellte sich heraus, dass zumindest bei einem der beiden auch Deutsch hin und wieder vorkommt: Wenn die beiden Geschwister gemeinsam draußen und mit Freunden zusammen sind, und auch wenn sie gemeinsam Hausübung machen, würden sie dies auf Deutsch tun. Der andere Schüler gab an, mit seinen Geschwistern immer nur Deutsch zu sprechen.

2.5.2 Hat sich die Sprache mit deinen Geschwistern im Laufe der Zeit verändert?

Auf diese Frage gaben bis auf zwei Schüler alle die Antwort, dass sich die Verwendungsart der benutzten Sprache mit den Geschwistern nicht verändert habe. Diese zwei sagten, dass sie früher mehr BKS verwendet hätten. Auch diese Antworten bekräftigen die These, dass in Familien mit jüngeren Kindern eher BKS, mit älteren Kindern eher Deutsch gesprochen wird.

2.6 Andere Familienmitglieder im selben Haushalt

Durch meinen Fragebogen wollte ich erfahren, wie die Jugendlichen ihren normalen Alltag sprachlich meistern. Deshalb fragte ich sie auch nach den sprachlichen Gewohnheiten mit weiteren im Haushalt lebenden Personen bzw. mit anderen Familienmitgliedern, die sie regelmäßig sehen. Immerhin sieben Schüler lebten ñ abgesehen von der Kernfamilie ñ mit der Großmutter oder dem Großvater bzw. mit beiden Großeltern in einem Haushalt. Sechs von diesen Schülern sprechen mit den Großeltern fast nur BKS und zwar mit der Begründung, dass ihre Großeltern kein Deutsch sprächen. Zwei Schüler sagten, dass die Großeltern gerade versuchen, Deutsch zu lernen und dass sie den Großeltern oft etwas erklären, ihnen helfen und gemeinsam mit ihnen Deutsch lernen würden.

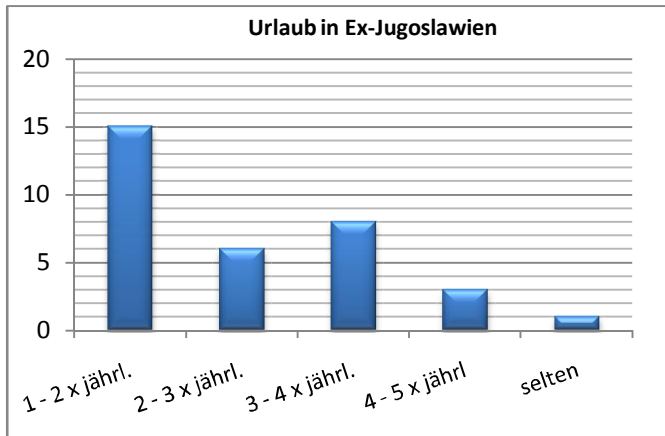
Ein Schüler erzählte mir, dass er eine Katze habe, mit der er Deutsch spreche. Er bat mich, wenn möglich, dies auch in meiner Arbeit zu erwähnen.

7.3 Sprachsituation im Urlaub (in den Ländern des ehem. Jugoslawiens)

Es ist nachvollziehbar, dass sich die Sprachgewohnheiten in Österreich von den Gewohnheiten im Ausland unterscheiden, gerade dann, wenn das Ausland das Herkunftsland der Familie ist. Gibt es dort Menschen, die auch Deutsch sprechen, oder ist der Jugendliche dort nur mit der Muttersprache konfrontiert? Und welche Sprache verwendet er, wenn er die Möglichkeit hat, zwischen BKS und Deutsch zu wählen? Es erschien mir deshalb untersuchenswert festzustellen, wie die Jugendlichen sich in einer ganz anderen sprachlichen Umgebung verhalten.

3.1 Hast du Verwandte in Bosnien, Kroatien oder Serbien? und 3.2 Wie oft besuchst du die Verwandten?

Es galt zuerst einmal festzustellen, ob die Jugendlichen überhaupt Verwandte oder Bekannte im ehemaligen Jugoslawien haben, die sie hin und wieder besuchen. Durchwegs



Graphik 12

alle bejahten diese Frage. Die allermeisten besuchen enge Verwandte, wie Großeltern, Tanten oder Onkeln. Einige wenige sagten, dass die Familie nicht nur Verwandte in Bosnien, Kroatien oder Serbien hätte, sondern dort auch ein Haus besäße. Ich fragte die Schüler außerdem danach, wie oft sie in etwa nach Bosnien, Kroatien oder Serbien fahren würden. Es stellte sich heraus, dass die meisten

mehrere Male pro Jahr in ihr Herkunftsland reisten, im Durchschnitt machte jeder Interviewte rund zwei Mal jährlich Urlaub in Bosnien, Kroatien oder Serbien.

Eine Darstellung, wie oft nach Ex-Jugoslawien gereist wurde, ist in Abbildung 8 zu sehen.

3.3 Können deine Verwandten Deutsch?



Graphik 13

Elf Schüler, also genau ein Drittel der Befragten, sagten, sie hätten in Bosnien, Kroatien oder Serbien Verwandte oder Bekannte, die Deutsch relativ gut können. Acht Schüler gaben an, sie hätten mindestens einen Verwandten, der Deutsch zumindest ein bisschen könne, wobei die Hälfte davon anscheinend gerade dabei ist Deutsch zu lernen. Die restlichen 14 Schüler haben keine deutschsprechenden Verwandten im Herkunftsland. In allen Fällen, in den es Verwandte gibt, welche Deutsch immerhin ein wenig verstehen, betonten die Schüler

immer wieder, dass sie gemeinsam mit diesen Deutsch übten bzw. dass sie diejenigen gewesen seien, die den Verwandten ein paar Worte Deutsch beigebracht hatten, die Schüler also sozusagen deren Lehrer waren.

3.4 In welcher Sprache unterhaltet ihr euch?

Es gab also insgesamt 19 Schüler, welche im Herkunftstand Verwandte oder Bekannte haben, welche Deutsch zumindest ein bisschen verstehen und sprechen können. Es ist klar, dass die anderen 14 Schüler mit den Menschen dort *Apuró* in BKS kommunizieren. Bei den 19 stellt sich aber die Frage, in welcher Sprache sie miteinander sprechen, da sie aus mindestens zwei Sprachen wählen können. Sehen wir uns die 19 etwas genauer an:

Für 14 von diesen 19 war die Sprachwahl überhaupt keine Frage: Zwölf verwendeten im Urlaub fast ausschließlich die Landessprache. Und zwei sprachen auch im Ausland mit den Deutsch sprechenden Menschen nur in der deutschen Sprache. Für die restlichen fünf Schüler war diese Frage nicht ganz so einfach zu beantworten. So verwendeten zum Beispiel zwei Schüler eigentlich ebenfalls nur die Landessprache, da aber im einen Fall die Kusine und im anderen Fall ein paar Freunde gerade Deutsch in der Schule lernen, halfen sie ihnen manchmal beim Lernen, erklärten etwas oder übten gemeinsam mit ihnen. Ein weiterer Schüler sagte, dass sich im Urlaub meistens viele Verwandte trafen, die gleichfalls aus Österreich oder Deutschland kämen. Mit ihnen spreche er fast nur BKS, mit deren Kindern allerdings spräche er öfter Deutsch.

7.4 Sprachsituation mit Klassen- und Schulkameraden, die auch BKS sprechen

Es ist wohl nicht falsch zu behaupten, dass sich die Sprache unter Jugendlichen von der Sprache zwischen Jugendlichen und Erwachsenen unterscheidet. Deshalb war es für mich ebenso von Interesse herauszufinden, welche Sprache die Jugendlichen mit Schul- und Klassenkameraden verwenden, wenn diese ebenfalls BKS sprechen können.

Frage 4.1 Hast du Freunde oder Klassenkameraden, die auch BKS sprechen?

Die allermeisten Interviewten gaben an, dass sie in der Klasse oder in der Schule Freunde haben, die ebenfalls BKS sprechen können. Nur bei vier Schülern war dies nicht der Fall.

Frage 4.2 In welcher Sprache unterhältst du dich mit Klassen- und Schulkameraden?

Diese Frage wurde von den 29 Schülern, die BKS-kundige Freunde haben, zum größten Teil (24) mit *ADeutschó* beantwortet. Nur drei verwenden größtenteils BKS und die übrigen zwei sagten, sie sprechen beide Sprachen ungefähr gleich oft.

Frage 4.3 Gibt es Situationen, in denen ihr eine andere Sprache verwendet?

Fünf Schüler, die meistens Deutsch sprechen, verwenden BKS hin und wieder als eine Art Geheimsprache, also dann, wenn BKS-unkundige Mitschüler etwas nicht verstehen sollten.

Zwei Schüler meinten, dass auch Deutsch am meisten vorkomme, nur ganz selten und nur wenn sie alleine seien, komme auch BKS mit Freunden vor.

Bei den drei Schülern, die sagten, sie würden hauptsächlich BKS sprechen, gibt es zumindest bei zweien ganz spezifische Situationen, in denen Deutsch zur Verwendung kommt: Der eine Schüler spricht Deutsch dann, wenn andere Klassenfreunde dabei sind, die kein BKS verstehen und der andere spricht mit BKS Freunden Deutsch, wenn es um die Hausübung geht.

7.5 Sprache in Bezug auf TV, Internet, Bücher, Musik

Es ist anzunehmen, dass die von mir befragten Jugendlichen, wie die allermeisten Jugendlichen, einen gewissen Teil ihrer Freizeit mit Fernsehen und Internet verbringen, Musik hören und vielleicht der eine oder die andere hin und wieder ein Buch liest. Für all diese Aktivitäten ist Sprache fast unumgänglich. Es ist deshalb interessant zu erfahren, in welcher Sprache die Schüler das Internet verwenden, fernsehen, Bücher lesen und Musik hören. Beim Fernsehen in etwas eingeschränkterem Maße, gerade aber beim Internet, bei Musik und bei Büchern können die Jugendlichen die Sprache größtenteils selber wählen. Dies kann einerseits Aufschluss darüber geben, welche Sprache von den Jugendlichen lieber (?) gewählt wird. Andererseits setzt sich der Jugendliche durch die bewusste oder unbewusste Wahl einer Sprache dieser wiederum vermehrt aus, was den Effekt hat, dass diese Sprache im Laufe der Zeit besser verstanden wird.

Sehen wir uns also die Ergebnisse genauer an.

Frage 5.1: Was sind deine Hobbys?

Die Antworten auf diese Frage sind nicht von direkter Bedeutung für das Interview, dennoch stellte ich sie, um eine Vorstellung von der Freizeitgestaltung der Jugendlichen zu gewinnen. Die Hobbys reichen von eher üblichen Beschäftigungen wie etwa Fußball, Radfahren, Lesen, etc. bis hin zu eher ungewöhnlichen wie Trampolinspringen, Einradfahren, Tauchen und Kegeln.

Frage 5.2 Schaust du manchmal fern?

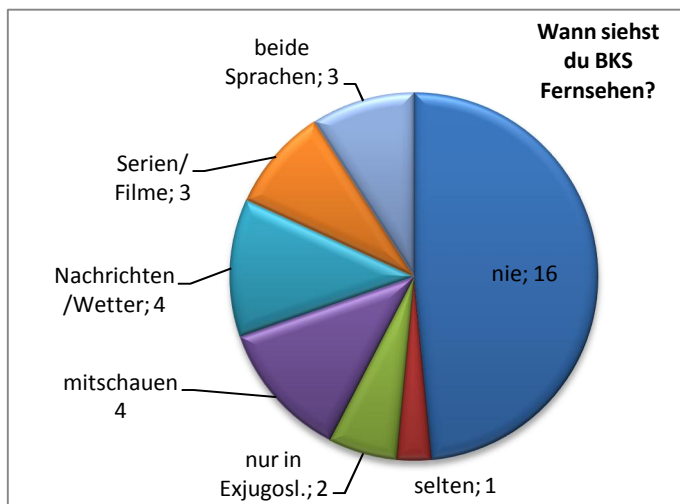
Im Nachhinein gesehen eine relativ überflüssige Frage, da alle Befragten mit „Ja“ geantwortet haben. Nur zwei betonten, dass sie nur selten fernsähen, lieber gingen sie raus und trafen Freunde, aber auch sie würden hin und wieder fernsehen.

Frage 5.2.1 In welcher Sprache siehst du fern?

Knapp die Hälfte der Jugendlichen konsumiert das Fernsehen nur auf Deutsch und auch für die andere Hälfte kommt BKS im alltäglichen Fernsehverhalten eher selten vor. Nur die wenigsten konsumieren bosnisches, kroatisches oder serbisches Fernsehen regelmäßig.

Sieht man sich genauer an, wann BKS im Fernsehen verwendet wird, ergibt sich folgendes Bild:

16 Jugendliche sagten, dass sie nur deutschsprachige Filme, Serien, Nachrichten etc. im



Graphik 14

Fernsehen sehen. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: die einen haben keine BKS Sender, die sie zuhause empfangen können, haben also gar nicht die Möglichkeit, diese Sprachen auf dem Fernseher auszuwählen. Die anderen sagten, dass sie das deutsche TV einfach lieber mögen, Filme und Serien seien auf Deutsch besser. Allerdings sagte kein Schüler, dass er sich gegen BKS TV entscheide, weil er Deutsch besser verstehe.

Ein Jugendlicher sah selten BKS-Fernsehen, gab aber keine spezifischen Situationen oder Sendungen an. Zwei Schüler sagten, dass sie zuhause nur deutsches TV sähen, sich aber insbesondere während des Urlaubes im Herkunftsland, auch Filme auf BKS ansähen. Vier Interviewpartner würden alleine nichts auf BKS ansehen, manchmal, wenn die Eltern oder Großeltern sich etwas ansähen, setzten sie sich allerdings dazu und schauten mit. Für vier weitere bedeutete Fernsehen auf BKS nur das Verfolgen von Nachrichten oder dem Wetterbericht. Filme und Serien wurden immerhin von drei Schülern regelmäßig auf BKS angesehen und drei weitere gaben an, dass sie sowohl deutsches, als auch BKS-Fernsehen relativ gleich oft benützten.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen eindeutig mehr deutsches als BKS-Fernsehen konsumieren. Dies wurde auch durch die folgende Unterfrage bestätigt:

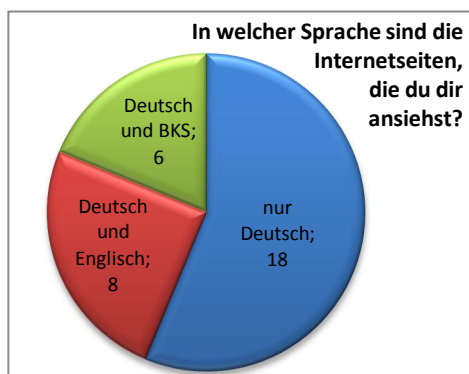
5.2.3 In welcher Sprache siehst du öfter fern?

Die Antworten auf diese Frage waren, wie man aufgrund der letzten Frage bereits erahnen kann, bis auf zwei Ausnahmen ganz eindeutig Deutsch. Für einen der beiden Schüler, die nicht mit Deutsch geantwortet haben, kommt sowohl Deutsch als auch BKS ungefähr gleich oft vor. Die Antwort des andern Schülers ist auf den ersten Blick vielleicht etwas überraschender: Am öftesten sieht er Programme auf BKS und Spanisch. Hierzu muss man wissen, dass in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens heute Seifenopern und Telenovelas vor allem aus Spanien und Südamerika sehr beliebt sind. Die Serien werden nicht synchronisiert, haben allerdings Untertitel in BKS, so dass die Zuseher den Geschichten folgen können. Auf diese Weise kommen die Jugendlichen oft in Kontakt mit Spanisch, was bewirkt, dass viele mit der Zeit immer besser Spanisch verstehen. Dies gilt, nebenbei bemerkt auch für Englisch.

5.3. Verwendest du manchmal das Internet?

Nur einer der Befragten benutzt so gut wie nie das Internet. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich also immer auf die 32 Schüler, die zumindest hin und wieder im Internet surfen.

5.3.1 In welcher Sprache sind die Seiten, die du dir im Internet ansiehst?



Graphik 15

Ganz wie im Falle des Fernsehens ist für alle Schüler zum Zeitpunkt des Interviews Deutsch die am meisten verwendete Sprache im Internet, für 18 sogar die einzige. Von den übrigen 14 Schülern sagten acht, dass sie hin und wieder auf englischen Seiten surfen würden, in den meisten Fällen aber nur für die Schule. Seiten auf BKS kommen sogar noch seltener vor als englische: nur sechs Schüler besuchten manchmal Seiten in dieser Sprache.

5.3.2 In welcher Sprache chattest du oder schreibst du E-Mails?

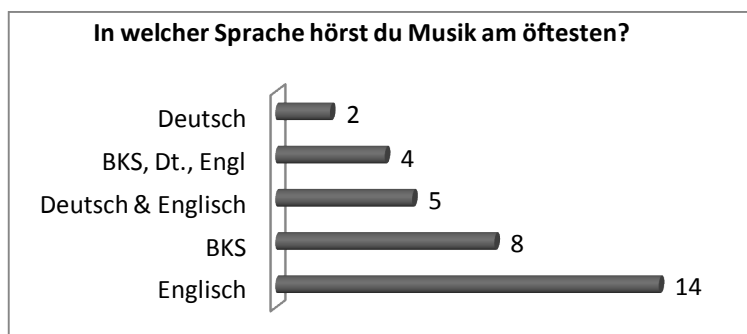
Auch wenn es darum geht über das Internet mit Freunden und Verwandten zu kommunizieren, ist Deutsch bei allen Schülern die am häufigsten verwendete Sprache. Allerdings ist sie nur für neun der Befragten die alleinige Internetkommunikationssprache. Beim Schreiben von E-Mails und beim Chatten, verwenden immerhin 21 sowohl Deutsch als auch BKS. Von diesen konnten 14 Schüler genau sagen, wann sie in welcher Sprache schreiben: Mit den Verwandten komme erwartungsgemäß meist BKS zum Einsatz. Mit den

Freunden hingegen komme Deutsch zur Verwendung. Interessant ist, dass die meisten dieser 14 auch mit den Freunden Deutsch schreiben, die eigentlich auch BKS verstehen würden. Zwei weitere Schüler nannten auch noch Englisch als Internetsprache, wobei bei ihnen BKS nicht vorkam.

5.4 Wer ist deine Lieblingsband bzw. Lieblingssänger?

Die Antworten auf diese Frage waren sehr verschieden und dienten mir dazu festzustellen, welche Richtung von Musik die Jugendlichen heute hören und ob auch Sänger und Musikgruppen aus Bosnien, Kroatien und Serbien dazu gehören. Der Musikgeschmack der Jugendlichen deckt viele Bereiche der Musikbranche ab, so hören sie von Rihanna über Miley Cyrus und Robbie Williams alles bis hin zu Greenday, Linkin Park und ACDC. Nur ein Schüler nannte einen BKS-Sänger, nämlich Boban Rajović, alle anderen hörten in erster Linie internationale Musik.

5.4.1 In welcher Sprache hörst du dir am öftesten Musik an?



Graphik 16

Die Tendenz, dass die Jugendlichen mehr internationale Bands hören, zeigt sich auch bei Antworten auf diese Frage. So sagten 14 der Befragten, dass sie sich zumeist Musik auf Englisch anhören. Immerhin acht Jugendliche hören am öftesten

bosnische, kroatische und/oder serbische und nur zwei deutsche Musik. Die restlichen Jugendlichen sagten, dass sie entweder englische und deutsche (fünf) bzw. englische, deutsche und bosnisch/kroatisch/serbische (vier) Musik zu gleichen Teilen hören.

5.4.2 Was gefällt dir (nicht) an der BKS-Musik?

Die Antworten zeigen, dass die Jugendlichen Musik auf ganz unterschiedliche Art und Weise bewerten. Für die einen ist die BKS-Musik mit traurigen Erinnerungen verbunden, sind die Sänger zu alt oder die Melodien und/oder Texte gefallen ihnen einfach nicht. Andere wiederum fanden gerade die Sänger und die Texte toll. Viele konnten aber auch gar keinen Grund nennen, wieso sie diese Musik mögen oder nicht.

Interessant ist, dass einige Schüler sagten, sie mögen die BKS-Musik, weil dies Musik in ihrer Muttersprache sei. Alleine die Tatsache, dass die Texte in BKS sind, ist anscheinend Begründung genug, die Musik gut zu finden.

Ein Schüler fand an der Musik aus Bosnien, Kroatien und Serbien toll, dass er mit ihrer Hilfe die Sprache ein bisschen üben könne, denn manchmal verstehe er Wörter des Textes.

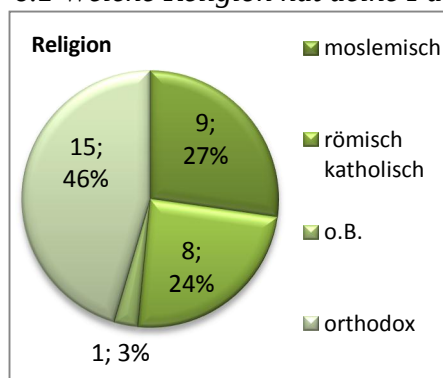
Einige Schüler behaupteten, dass sie die Texte der BKS-Musik besser verstehen würden, was ein Grund dafür sei, diese Musik gerne zu hören. Es gab aber auch mehrere Schüler, die gerade das Gegenteil behaupteten. Dass sie nämlich lieber deutsche oder englische Musik mochten, gerade weil die BKS-Musik zu schwer zum Verstehen sei.

5.5 Liest du gern? und 5.5.1 In welcher Sprache liest du meistens?

24 Schüler lesen laut eigener Aussage gerne, neun eher weniger gerne. Allerdings lesen alle am öftesten deutschsprachige Texte, nur wenige berichteten, dass sie schon mal ein Buch auf BKS gelesen hätten, ein Schüler gab an, im Urlaub BKS Zeitschriften zu lesen.

7.6 Beschäftigung mit der Kultur oder Religion des Herkunftslandes

6.1 Welche Religion hat deine Familie?

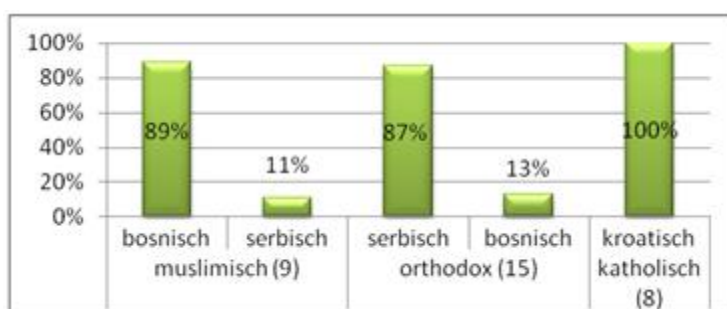


Graphik 18

Bis auf einen bekenntnislosen Schüler, gehören alle einer der drei großen Religionen auf dem Balkan an: moslemisch, römisch-katholisch oder serbisch orthodox (vgl. Graphik 18)

Es ist interessant zu sehen, dass sich der Glaube ganz stark danach orientierte, woher die Familien der Schüler kommen. So sind alle Schüler mit römisch-katholischem Glauben entweder aus Kroatien oder

Bosnien (hier meist aus der moslemisch-kroatischen Föderation), muslimische Schüler kommen ausschließlich aus Bosnien (sowohl Föderation als auch Republika Srpska) und diejenigen mit orthodoxem Glauben aus Serbien oder der Republika Srpska. Spannend ist auch, dass der Glaube stark mit der Benennung der eigenen



Graphik 17

Sprache korreliert: Ausnahmslos alle römisch katholischen Schüler nannten ihre Sprache Kroatisch, von den 15 Orthodoxen bezeichneten 13 ihre Sprache Serbisch und zwei Bosnisch und von den neun muslimischen Jugendlichen benannten acht ihre Sprache Bosnisch und einer Serbisch (vgl. Graphik 17).

6.2 Haltet ihr euch an die Feiertage/Pflichten eurer Religion?

In der Regel wurde diese Frage bejaht. Die acht Schüler mit katholischem Glaubensbekenntnis hielten sich alle an ihre Feiertage. Von den 15 orthodox Erzeugenen feiern elf Weihnachten am 7. Jänner und auch Ostern nach ihrem Ritus (an einem zumeist späteren Termin). In zwei orthodoxen Familien werden beide Feiertage zweimal gefeiert, einmal nach orthodoxem und einmal nach katholischem Vorbild und zwei weitere halten sich trotz anderem Glaubensbekenntnis nur an den katholischen Ritus. In den zehn muslimischen Familien nimmt man es mit dem Beten nicht so genau, aber ein Schüler sagte, er versuche, den Fastenmonat Ramadan einzuhalten.

6.3 Beschäftigst du dich mit der Kultur, Tradition etc. von Bosnien, Kroatien oder Serbien?

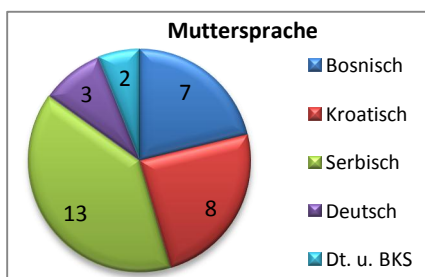
23 Schüler beantworteten diese Frage mit nein, aber immerhin zehn, durchwegs Mädchen, gehen regelmäßig zu einer Folkloretanzgruppe. Zwei von ihnen sind sogar sehr engagiert, sie gehen mehr als zweimal pro Woche zu den Treffen und nehmen auch an großen Auftritten teil.

6.4 Was bezeichnest du als dein Zuhause?

Für 24 Schüler, also mehr als zwei Drittel, ist ihr Zuhause eindeutig in Österreich. Hier hätten sie mehr Freunde, die Familie wäre hier und hier seien sie auch aufgewachsen. Einige sagten dezidiert, dass es in Bosnien, Kroatien oder Serbien zwar sehr schön sei, aber dort zu leben, könnten sie sich nicht vorstellen Für einen Schüler ist es dort auch einfach zu langweilig. Dennoch gibt es vier Jugendliche, die sich in Ex-Jugoslawien wohler fühlen würden als in Österreich. Fünf konnten sich nicht entscheiden, wo sie eher ihr Zuhause sehen, sie fühlen sich sowohl in Österreich als auch in Ex-Jugoslawien sehr wohl.

7.7 Selbstbeurteilung des eigenen Sprachgebrauchs

7.1 Was ist deine Muttersprache?



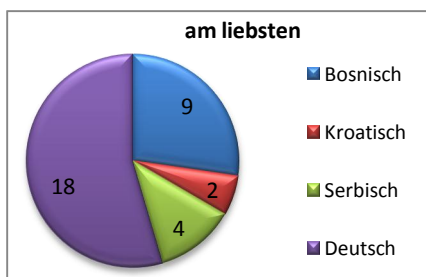
Graphik 19

Die Schüler sprechen laut eigener Aussage insgesamt vier verschiedenen Muttersprachen (siehe Graphik 19). Serbisch ist dabei die am meisten gesprochene Sprache mit dreizehn Nennungen, gefolgt von Kroatisch mit acht und Bosnisch mit sieben Sprechern. Drei Schüler empfinden Deutsch als ihre Muttersprache und zwei konnten sich nicht zwischen

BKS und Deutsch entscheiden, so dass sie beide Sprachen nannten.

Wie sehr sich nun die Muttersprache von jenen Sprachen unterscheidet, die die Schüler am besten können, am liebsten oder am öftesten verwenden, zeigte sich in den Antworten auf die nächsten Fragen (7.2 ñ 7.6).

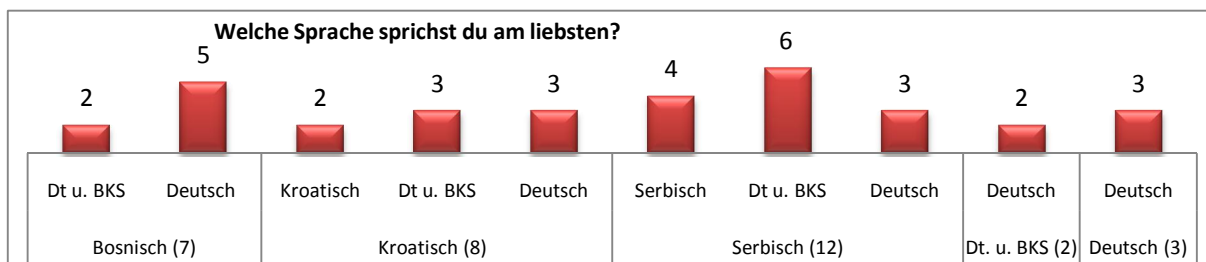
7.2 Welche Sprache(n) sprichst du am liebsten?



Graphik 20

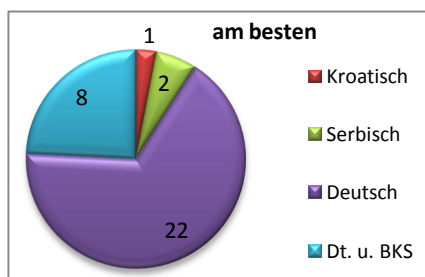
In absoluten Zahlen ist Deutsch mit 18 Nennungen jene Sprache, welche die Schüler am liebsten sprechen, gefolgt von (sic!) Bosnisch (9), Serbisch (4) und Kroatisch (2).

Vergleicht man diese Ergebnisse mit jenen von Frage 7.1 *Welche Sprache ist deine Muttersprache?*, dann zeigt sich, dass fünf bosnische Muttersprachler Deutsch am liebsten mögen, die zwei anderen sowohl Deutsch als auch Bosnisch. Bei den kroatischen Muttersprachlern sprechen zwei am liebsten Kroatisch, drei nur Deutsch und drei Deutsch und Kroatisch etc., siehe Graphik 21.



Graphik 21

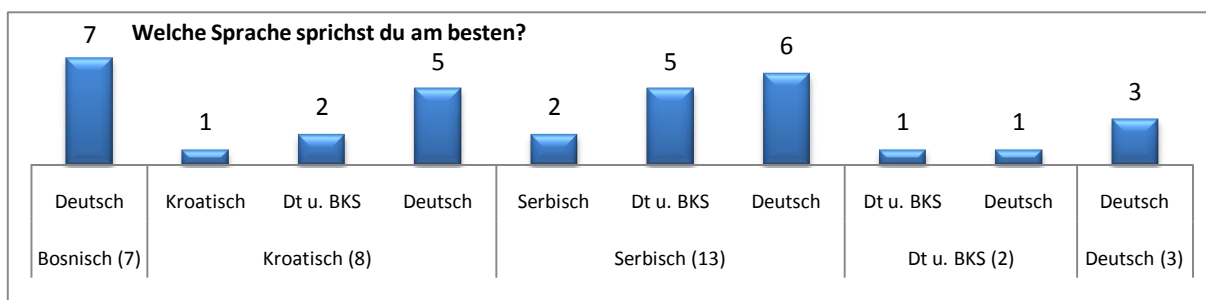
7.3 Welche Sprache(n) kannst du am besten?



Graphik 22

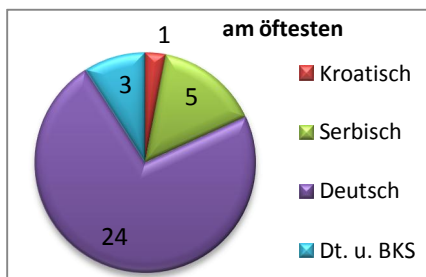
Laut eigener Aussage ist Deutsch die Sprache, welche die meisten Schüler am besten können (22 Nennungen). Acht Schüler gaben an, Deutsch und BKS etwa gleich gut zu beherrschen. Serbisch können zwei am besten und Kroatisch ein Schüler.

Vergleicht man dies wieder mit der Frage 7.1, sieht die Verteilung wie in Graphik 22 aus:



Graphik 23

7.4 Welche Sprache sprichst du am öftesten?

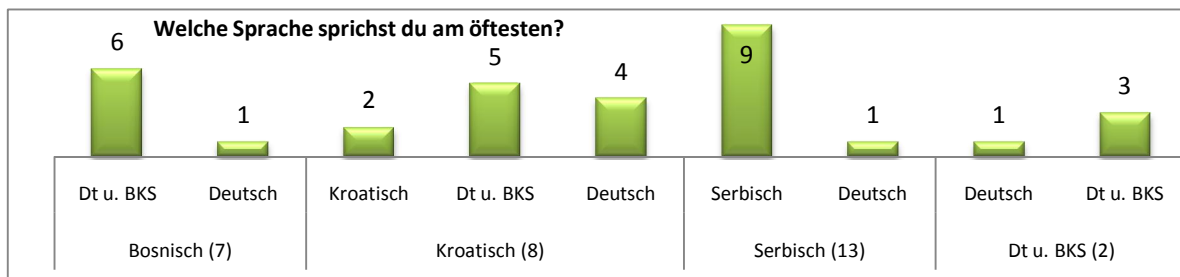


Graphik 24

Auch hier unterscheiden sich die Antwortet von jenen zur Frage 7.1. Wichtig ist zu erwähnen, dass viele Jugendliche diese Frage aufteilten in jene Sprache, die sie zuhause am öftesten sprechen und jene Sprache, die sie außerhalb von zuhause am meisten verwenden. In diesem Falle fragte ich nach, welche Sprache absolut

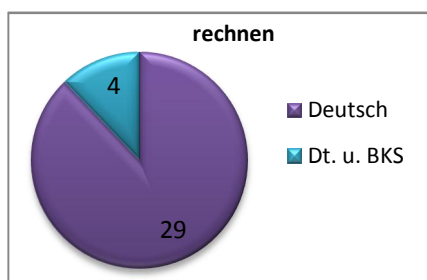
am meisten gesprochen wird. Das Resultat ist, dass 24 Schüler Deutsch am öftesten gebrauchen, somit ist Deutsch die Sprache, die von über zwei Drittel der Befragten als die am meisten verwendete Sprache genannt wurde. Fünf nannten Serbisch, drei sowohl Deutsch als auch BKS und ein Schüler Kroatisch.

Der Vergleich mit der Muttersprache ergibt zum Beispiel, dass von den sieben bosnischen Muttersprachlern sechs sowohl Deutsch als auch Bosnisch und einer nur Deutsch am meisten spricht:



Graphik 25

7.5 In welcher Sprache rechnest du?

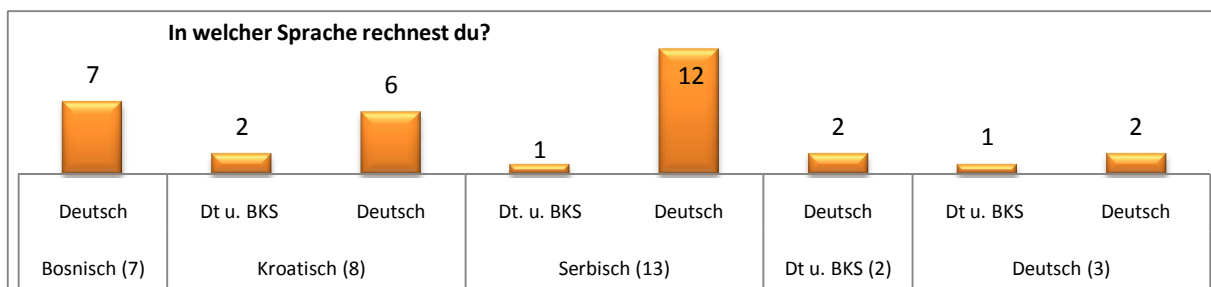


Graphik 26

Bis zu dieser Frage waren die Antworten immer sehr unterschiedlich. Auf die Frage, in welcher Sprache die Schüler (im Kopf) rechnen oder etwas zählen, gabe es nur zwei verschiedene Nennungen. 29 Jugendliche rechnen auf Deutsch, die restlichen vier sowohl auf BKS als auch auf Deutsch. Eine Erklärung für die überwältigende Mehrheit für Deutsch könnte sein, dass die Schüler den

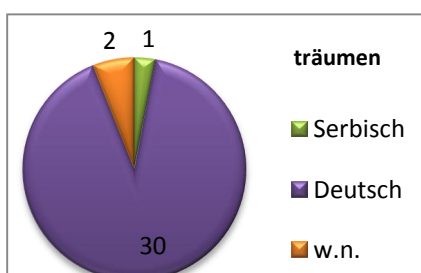
Mathematikunterricht nur auf Deutsch erleben und so nie wirklich mit der Mathematik auf BKS konfrontiert werden.

Die Antworten, aufgeteilt nach Muttersprache, ergeben, dass alle bosnischen Muttersprachler sowie jene, die BKS und Deutsch als Muttersprache angaben, nur auf Deutsch rechnen. Die serbischen Muttersprachler gaben zwölf mal Deutsch und nur einmal beide Sprachen an, die kroatischen sechs mal Deutsch und zwei mal beide.



Graphik 27

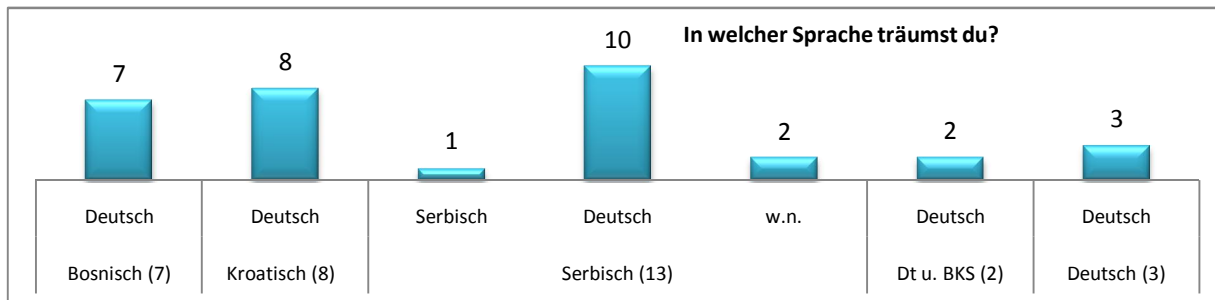
7.6 In welcher Sprache träumst du?



Graphik 28

Auch diese Frage wird zu einer überwältigenden Mehrheit mit Deutsch beantwortet. Nur ein Schüler träumte meist auf Serbisch, zwei wussten es nicht. Aufgegliedert nach Muttersprache zeigt sich, dass bis auf die serbischen Muttersprachler nur auf Deutsch

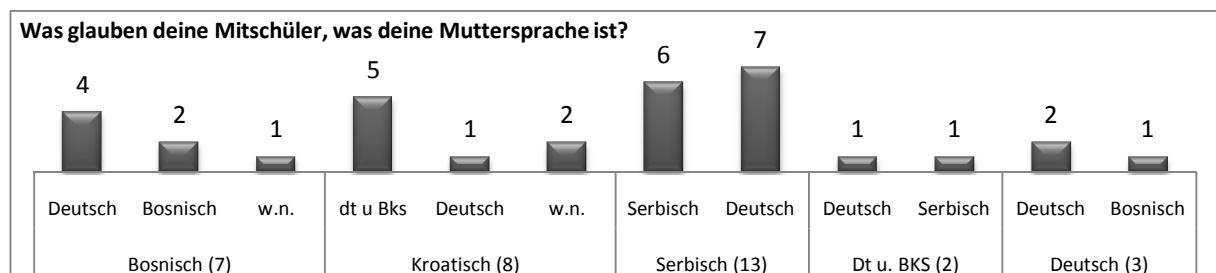
geträumt wird.



Graphik 29

7.7 Was glauben deine Freunde/Klassenkameraden, welches deine Muttersprache ist?

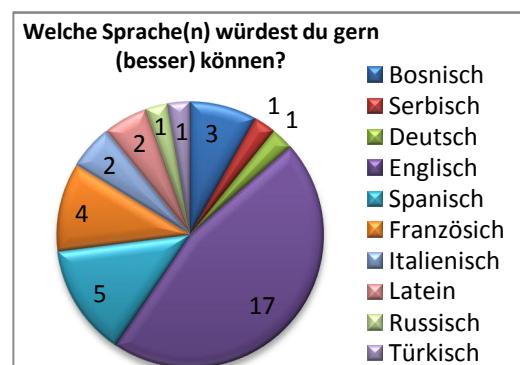
Interessant ist auch zu sehen, dass die Freunde und Klassenkameraden der Schüler oft nicht genau wissen, welche Sprache deren Muttersprache ist, zumindest ist dies die Vermutung vieler befragter Schüler. So glauben zum Beispiel von den zwölf Serbisch-Muttersprachlern sieben, dass ihre Freunde sagen würden, Deutsch sei ihre Muttersprache.



Graphik 30

7.8 Welche Sprache(n) würdest du gerne (besser) können? Warum?

Die meisten Jugendlichen würden gerne Englisch besser können. Der Grund ist für viele, dass sie diese Sprache in der Schule lernen, aber auch weil viele wissen, dass dies eine bzw. die Weltsprache ist. Immerhin drei würden gerne Bosnisch und einer gerne Serbisch besser können. Dies zeigt, dass sie nicht ganz zufrieden mit ihrem Sprachkönnen sind. Weitere beliebte Sprachen sind



Graphik 31

Französisch, Spanisch und Italienisch. Grund dafür sind zum Teil die Serien aus Südamerika und Italien, welche sich die Kinder oft ansehen und so oft mit diesen Sprachen in Kontakt kommen.

7.8 Muttersprachlicher Zusatzunterricht

Keiner der von mir befragten Jugendlichen besuchte zur Zeit des Interviews den muttersprachlichen Unterricht. Drei Schüler sagten, sie hätten den Unterricht einmal besucht, aber alle waren sich einig, dass ihnen dieser nicht gefallen habe. Entweder der Unterricht war zu langweilig, oder aber es gab zu viele Schüler aus verschiedenen Klassen und Schulstufen, so dass es ein ~~A~~Durcheinanderó war, was ebenso wenig gefallen hat.

8.2 Würdest du gerne den muttersprachlichen Unterricht besuchen? 8.3 Weshalb (nicht)?

Immerhin zehn Schüler zeigten sich daran interessiert, den muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Gründe für das Interesse sind unter anderem der Wunsch, die Sprache besser zu können und zu verstehen (darunter fällt auch das Erlernen der kyrillischen Schrift), aber auch um etwas über die Kultur des Landes zu erfahren.

Der Großteil der Befragten ist aber am Besuch des muttersprachlichen Unterrichts nicht interessiert. Hierfür wurden hauptsächlich zwei Gründe genannt: Zum einen sagten vier Schüler, sie hätten keine Zeit für diese zusätzlichen Stunden und zum anderen meinten viele, dass sie die Sprache sowieso schon gut genug beherrschen würden. Ein paar fügten noch hinzu, dass sie ja auch die Eltern fragen könnten, wenn sie etwas nicht verstanden oder nicht in der Lage wären, etwas auszudrücken.

8.4 Würdest du BKS gerne besser können?

Ganz anders sah die Situation aus, als ich fragte, ob die Schüler BKS gerne besser können würden. Hier sagten nämlich 25, dass sie den einen oder anderen Bereich ihrer Sprachkompetenz gerne verbessern würden, genannt wurden: Lesen, Schreiben, Sprache allgemein und kyrillische Schrift. Die anderen waren generell zufrieden mit ihrem Sprachkönnen.

8.5 Würdest du gerne etwas über Bosnien, Kroatien oder Serbien lernen?

Auch wenn es um Landeskunde geht, waren die meisten Jugendlichen interessiert. 24 Schüler würden gerne etwas mehr über das Land erfahren, aus dem ihre Familien stammen.

9.6 Was würde dich da genau interessieren?



Graphik 32

Am meisten interessieren sich die Jugendlichen für die Geschichte von Bosnien, Kroatien oder Serbien, an zweiter Stelle steht die Kultur und an dritter Stelle die Kriege der 90er Jahre. Weiters wurde noch Politik und Geographie genannt bzw. allgemeine Informationen über die Länder (vgl. Graphik 32).

7.9 Status der Muttersprache

9.1 Sprechen deine Lehrer manchmal mit dir über die Sprache BKS?

Die Schüler berichteten, dass die Lehrer nur selten mit ihnen über die Sprache sprechen. Am öftesten geschehe dies noch im Englischunterricht (sieben Nennungen). Hier liegt es tatsächlich nahe, die Schüler hin und wieder zu fragen, wie ein Wort, eine Konstruktion o.ä. in ihrer Sprache gesagt wird. Man würde erwarten, dass die Schüler auch im Deutschunterricht zum Experten^o ihrer Sprache gemacht werden, aber es gaben nur zwei Schüler an, dass sie der Deutschlehrer einmal etwas über ihre Sprache gefragt habe. Immerhin fünf Schüler wurden im Geographieunterricht schon mal zu ihrer Sprache befragt. Weitere acht konnten sich erinnern, in der Schule Auskunft über BKS gegeben zu haben, wissen aber nicht mehr, in welchem Fach. 15 wurden noch nie von einem Lehrer zu ihrer Sprache befragt.

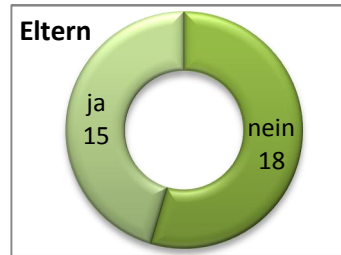
Interkulturelles Lernen, wie auf Seite S.43 beschrieben, findet also nach wie vor nicht wirklich statt.

9.2 Sprechen deine Lehrer manchmal mit dir über das Land aus dem deine Familie kommt?

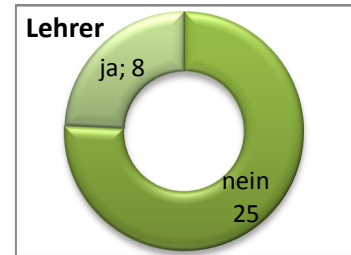
Noch weniger fragten die Lehrer die Schüler nach ihrem ~~A~~Herkunftsland^o. Nur neun Schüler konnten schon einmal etwas über Bosnien, Kroatien oder Serbien berichten, die restlichen 24 noch nicht.

9.3 Ermutigen dich deine Lehrer oder Eltern manchmal, BKS zu sprechen?

Dass es gut ist, wenn die Jugendlichen neben Deutsch auch noch BKS sprechen, bekommen sie relativ selten zu hören. So sagen die Schüler, dass weder Lehrer noch Eltern ihre Schützlinge ermutigen, BKS zu verwenden. Durch die



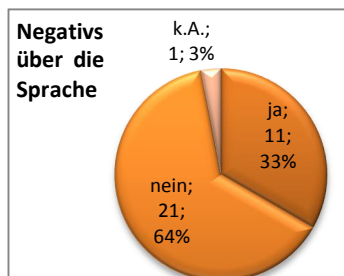
Graphik 34



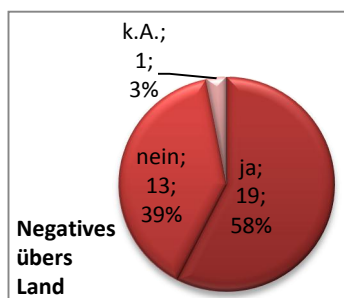
Graphik 33

Lehrer wurden nur acht, durch die Eltern nur 15 Schüler bestärkt. Ein Schüler sagte sogar, dass seine Mutter dagegen sei, dass er sich weiterhin mit BKS beschäftige, er solle lieber gut Deutsch lernen.

9.4 und 9.5 Hast du schon mal gehört, dass jemand etwas Negatives über deine Sprache und über das Land gesagt hat?



Graphik 35



Graphik 36

Es ist tatsächlich so, dass die Jugendlichen nicht nur fast gar nicht unterstützt werden, sondern viele müssen sich auch immer wieder negative Kommentare über das Herkunftsland und die Sprache anhören. Genau ein Drittel hat schon negative Aussagen über die Sprache, über die Hälfte Negatives über das Herkunftsland gehört (Graphik 36 und Graphik 35): *Azigeunerspracheó, Ałummes BKSó, ABKS sprechen ist blödó, AWer BKS spricht ist dummó, ABKS ist behindertó, AScheiß Jugoó, AScheiß Bosnienó, AScheiß Serbeó* sind nur einige der Aussagen über die Sprache, das Land und die Nationalität, die die Jugendlichen über sich ergehen lassen mussten.

8. Zusammenfassung

Um einen guten Überblick über die Problematik des muttersprachlichen Unterrichts in Vorarlberg zu bekommen, sollen nun alle Inhalte zusammengefasst dargestellt werden.

Vorarlberg war schon immer ein Einwanderungsland und speziell in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts kam es aufgrund der Anwerbung von Gastarbeitern zu großen Einwanderungswellen. In Vorarlberg mangelte es damals stark an Arbeitskräften, welche bereit waren, unangenehme Arbeiten für wenig Lohn anzunehmen. Ein Großteil der Gastarbeiter kam damals aus Jugoslawien. Prozentuell lebten in Vorarlberg mehr Gastarbeiter als im Rest Österreichs. Geplant war eigentlich, dass diese Menschen nach einem Rotationsprinzip nur für kurze Zeit in Österreich bleiben sollten. Es kam aber ganz anders: Die Menschen begannen, sich langsam ihren Lebensmittelpunkt in Österreich aufzubauen und dazu gehörte auch das Nachholen der eigenen Familie. In den neunziger Jahren kam es erneut zu einem kräftigen Einwanderungsschub von (Ex-)Jugoslawen nach Österreich, denn durch die Bürgerkriege in Slowenien, Kroatien und Bosnien sowie durch die Bombardierung Serbiens verloren viele Menschen die Lebensgrundlage in ihrer Heimat. Tausende kamen als Flüchtling nach Österreich und viele von ihnen schafften es, auch nach dem Krieg in Österreich zu bleiben.

Mittlerweile haben viele dieser ursprünglichen Gastarbeiter die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen. Fast eine halbe Million in Österreich lebende Menschen haben einen ex-jugoslawischen Migrationshintergrund. Wobei die mit Abstand größte Gruppe aus Serbien abstammt.

Die Entwicklung der letzten Jahre zeigte, dass die Anzahl der in Vorarlberg lebenden Menschen mit bosnischem, kroatischem oder serbischem Migrationshintergrund relativ konstant geblieben ist. Falls keine besonderen unerwarteten Ereignisse eintreten, kann man also annehmen, dass dies auch in Zukunft der Fall sein wird. Dies bedeutet natürlich, dass auch die Anzahl der Kinder mit bosnischem, kroatischem und serbischem Migrationshintergrund relativ stabil bleiben wird. Das Thema muttersprachlicher Unterricht wird also auch weiterhin ein aktuelles Thema bleiben.

Der Zerfall Jugoslawiens hatte auch seinen Einfluss auf die dort gesprochene Sprache. Diese Sprache bot im Laufe der Geschichte immer wieder Grund für Diskussionen. Auch unter den Gelehrten aller Nationalitäten war man sich einig, dass alle Menschen mit dieser Sprache in der Lage waren, einander zu verstehen und so einigten sie sich im Jahre 1850 auf eine gemeinsame Schrift- und Standardsprache. Einen Namen für die Sprache konnte damals aber noch nicht gefunden werden. Rund hundert Jahre später war dies Gegenstand weiterer

Auseinandersetzungen als 1954 in Novi Sad eine Bezeichnung gefunden wurde, welche für alle Beteiligten vertretbar war: Serbokroatisch bzw. Kroatoserbisch. Allerdings hielt die sprachliche Eintracht nicht einmal fünfzig Jahre, denn der Zerfall Jugoslawiens bedeutete auch das Aus für die serbokroatische Sprache. Die Menschen der neuen Staaten wollten ihre Sprache nach ihrer Nation benennen: Bosnisch in Bosnien, Kroatisch in Kroatien und Serbisch in Serbien.

Rund zehn Jahre nach dem Niedergang Jugoslawiens kann immer noch festgestellt werden, dass sich die drei Sprachen nach wie vor sehr ähnlich sind. Obwohl die Nationalisten aller Seiten neue Unterschiede sowohl in Schrift, Syntax, Lexik, Morphologie und Aussprache eingeführt haben, können sich die Menschen untereinander immer noch ohne Probleme verstehen und verständigen.

Was ist Muttersprache? Eine Frage, die, wie gezeigt wurde, nicht ganz einfach zu beantworten ist. Es gibt vier mögliche Interpretationen dieses Begriffs: Nach der Herkunft des Sprechers, nach dem Niveau der Sprachbeherrschung, nach der Häufigkeit der Sprachverwendung und nach der Identifikation mit der Sprache. In dieser Diplomarbeit wurde der Begriff ausschließlich gemäß der Herkunftsdefinition verwendet. Dennoch ist es wichtig, auch die anderen Definitionen im Kopf zu behalten.

Die Muttersprache spielt beim Erwerb weiterer Sprachen eine wichtige Rolle. Es gibt zwar Studien, welche besagen, dass dies eine negative Rolle sei, heute darf man aber davon ausgehen, dass dies eine veraltete Sicht auf die Dinge ist. Wie wichtig eine gefestigte Muttersprache für das erfolgreiche Lernen einer weiteren Sprache ist, zeigt die Schwellenhypothese von Jim Cummins. Diese Hypothese besagt, dass es nötig ist zumindest in *einer* Sprache ein gewisses Niveau zu erreichen, damit weitere Sprachen in sinnvoller Weise und ebenfalls bis zu einem höheren Niveau erlernt werden können.

Bei Schulbeginn können Kinder schon viele Dinge in ihrer Muttersprache ausdrücken, dennoch fehlen wichtige Bereiche des Sprachenlernens (Wortschatz, Grammatik, Syntax, Schriftsprache etc). Viele dieser Bereiche werden erst in der Schule besonders ausgebildet. Die Familiensprache ist nicht in der Lage, dem Kind den gesamten Umfang einer Sprache zu vermitteln. Aus diesem Grund ist eine gute muttersprachliche Förderung in der Schule nötig, denn sonst droht die Gefahr, dass das Kind nicht die benötigten Schwellen der Sprachbeherrschung erreicht. In diesem Fall kann es zu verschiedenen Sprachstörungen wie Semilinguismus (doppelte Halbsprachigkeit), Sprachmischung und Interferenzen kommen.

Wird die Muttersprache eines Kindes auch in der Schule gut gefördert, hat dies, abgesehen von der Vermeidung von Sprachstörungen, noch weitere positive Folgen. Dazu gehört das bessere Sprachverständnis, das dazu führt, dass diese Kinder weitere Sprachen generell leichter erlernen können. Außerdem stärkt die Förderung der Muttersprache die Identität des Kindes. Da die Muttersprache ein großer Teil der Identität eines Menschen ist, kann er diese Identität nur schlecht entwickeln, kann dies in vielen Lebensbereichen negative Auswirkungen haben. Und last but not least wachsen Kinder mit guter Zweisprachigkeit zu Menschen heran, welche einen wichtigen Beitrag zur Wirtschaft leisten können. Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund haben einen engen Kontakt mit dem Herkunftsland und können so in Zukunft Bindeglieder zwischen Österreich und den Herkunftsländern sein. Gerade in Zeiten der EU-Erweiterung ist dies ein nicht zu unterschätzender Aspekt.

Der muttersprachliche Unterricht war in den Jahren nach dem Eintreffen der ersten Gastarbeiter in Österreich kein Thema. Die für das Schulsystem Verantwortlichen kümmerten sich kaum um die speziellen Bedürfnisse dieser Kinder. Erst als die ersten Gastarbeiter wieder in ihre Heimat zurückkehrten, begriff man in den Herkunftsländern, dass die Kinder der Gastarbeiter nach einigen Jahren im Ausland viel vom Unterricht verpasst hatten. So begann der muttersprachliche Unterricht, in welchem die Kinder weiter ihre Sprache, Geschichte und Kultur lernen konnten. Vorarlberg spielte dabei eine Vorreiterrolle, da hier schon ab 1972 muttersprachlicher Unterricht in serbokroatischer, slowenischer und türkischer Sprache angeboten wurde. Ziel dieses Unterrichts war es, den Kindern nach der Rückkehr einen reibungslosen Übertritt in das heimatliche Schulsystem zu ermöglichen. Die Lehrpläne wurden von den Herkunftsländern zur Verfügung gestellt. Ebenso verhielt es sich mit den Lehrern und den Lehrbüchern. Als sich jedoch immer mehr abzeichnete, dass viele Gastarbeiter nicht mehr in ihr Herkunftsland zurückkehren würden, musste sich auch die Situation des muttersprachlichen Unterrichts ändern. Die Kinder dieser Migranten hatten ganz andere Bedürfnisse. Seit dem Schuljahr 1992/93 liegt die Verantwortung für den muttersprachlichen Unterricht alleine bei Österreich.

Die Teilung der serbokroatischen Sprache in drei neue Sprachen hatte und hat Auswirkungen auf den muttersprachlichen Unterricht in Österreich. Es wurde auch für Eltern wichtig, welche Sprache ihre Kinder im muttersprachlichen Unterricht erlernten. Die starke Betonung der neuen Sprachen brachte es mit sich, dass heute Muttersprachenunterricht in allen drei Sprachen getrennt angeboten wird.

Heute gibt es neben dem muttersprachlichen Unterricht noch weitere Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund. Dazu zählt einerseits der Förderunterricht für das Fach Deutsch und andererseits das interkulturelle Lernen.

Dem muttersprachlichen Unterricht fallen verschiedene Aufgaben zu. In erster Linie geht es um das Erlernen, den Ausbau und die Sicherung der Muttersprache. Die Schüler sollen aber auch Kenntnisse über das Heimatland erwerben. Dazu zählen unter anderem Geographie, Geschichte, Politik usw. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im muttersprachlichen Unterricht vermittelt werden soll, ist die Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess. Damit ist die Thematisierung der speziellen Situation gemeint, in der sich die Schüler befinden (das Aufwachsen in zwei verschiedenen Kulturen, die Zweisprachigkeit und die Bewältigung der Konflikte, die aus dieser Situation resultieren).

Um diese Aufgaben zu erfüllen, gibt es jeweils einen eigenen Lehrplan für die Volksschule, die Hauptschule sowie die AHS-Unter- und Oberstufe. In diesen Lehrplänen sind die genauen Ziele für die jeweilige Schulstufe festgeschrieben. Vor allem der Lehrplan für die Volksschule ist recht ausführlich dargestellt, die Lehrpläne für Hauptschule und AHS hingegen sind eher allgemein gehalten. Volksschullehrer finden hier konkrete Anregungen, während Hauptschul- und AHS-Lehrer eher auf sich alleine gestellt sind.

Am Zusatzunterricht können alle Schüler teilnehmen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Zur Teilnahme ist eine Anmeldung im vorangehenden Schuljahr nötig. Um einen Kurs zu eröffnen, müssen sich mindestens 12 Schüler anmelden, wobei auch Schüler aus unterschiedlichen Klassen, Schulstufen und sogar unterschiedlichen Schulen in einem Kurs zusammen lernen können. Der Unterricht hat ein Stundenausmaß zwischen zwei bis sechs Wochenstunden wobei diese Stunden entweder als Freigegenstand (mit Benotung) oder als unverbindliche Übung (ohne Benotung) angeboten werden. Prinzipiell ist es auch möglich, in der Muttersprache zu maturieren. Der Unterricht kann parallel zu anderen Unterrichtsfächern abgehalten werden, wenn es dadurch zu keinen Kollisionen mit Pflichtfächern kommt. Da sich Überschneidungen kaum vermeiden lassen, findet der Zusatzunterricht meist am Nachmittag statt.

Die Lehrer des Zusatzunterrichts werden seit 1992 von der österreichischen Schulbehörde angestellt und bezahlt. Alle Lehrkräfte müssen ein Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich abgeschlossen haben. Auch das Lehrmaterial wird von Bundesministerium für Unterricht bereitgestellt, wobei derzeit noch eher wenige Lehrbücher für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch zur Verfügung stehen. Es gibt einige wenige Lehrbücher, ein- und zweisprachige Wörterbücher und Zusatzbände für deutschsprachige Geschichtsbücher.

Die Zahlen für Vorarlberg zeigen, dass heute rund 22 % der Schüler eine andere Muttersprache als Deutsch haben, diese Zahl hat sich im Vergleich zu den Vorjahren vergrößert. Knapp zweitausend Schüler besuchen den muttersprachlichen Zusatzunterricht, auch diese Zahl ist in den letzten Jahren leicht gestiegen. Auffallend ist, dass der Anteil der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache überdurchschnittlich oft die ASO und unterdurchschnittlich oft die AHS besuchen.

In Vorarlberg gab es im Schuljahr 2008/09 sieben Schulen an denen BKS als Zusatzunterricht zustande gekommen ist.

Der muttersprachliche Zusatzunterricht hat mit verschiedenen Problemen zu kämpfen. So beklagen die muttersprachlichen Lehrer, dass sie sich um ihren Arbeitsplatz sorgen, sie prangern die fehlende Unterstützung von Seiten anderer Lehrern und Eltern an und auch die Unterrichtsmaterialien werden als mangelhaft kritisiert. Außerdem unterrichten die Lehrer jeweils an mehreren Schulen, was eine gute Einbindung in das Lehrerkollegium verhindert und nicht zuletzt die Koordination mit anderen Fächern erschwert.

Die Heterogenität der Gruppen in den Kursen ist ein weiteres Problem. Die Schüler kennen sich kaum untereinander, sie sind unterschiedlich alt und haben unterschiedliche Vorkenntnisse. Auch die Tatsache, dass der Zusatzunterricht *Apuró* ein Wahlfach ist und meist nicht benotet wird, ist nicht gerade förderlich. Außerdem bedeutet der Zusatzunterricht für die Schüler fast immer einen höheren Aufwand und ein Beschneiden der Freizeit, da der Unterricht, wie ausgeführt, oft am Nachmittag abgehalten wird. Dies alles vermindert die Motivation der Schüler, sich zum Zusatzunterricht anzumelden und sich intensiv daran zu beteiligen.

Ein weiteres Problem des muttersprachlichen Unterrichts ist die Trennung aufgrund der neu geschaffenen Sprachen. Da die Eltern darauf bestehen können, dass ihre Kinder *Ahreó* Sprache erlernen, führt dies oft dazu, dass Kurse nicht zustande kommen, weil sich nicht genügend Schüler für jede Sprache finden. Des Weiteren sind zwei bis sechs Wochenstunden zu wenig, um all die angestrebten Bildungsziele zu erreichen.

Ideen zur Verbesserung gibt es genug: Die Zusammenarbeit zwischen Muttersprachenlehrern, regulären Lehrern, Direktoren und Eltern sollte gefördert werden. Damit soll erreicht werden, dass den Eltern besser klar gemacht werden kann, wie wichtig der muttersprachliche Unterricht für ihre Kinder ist, und dass sie angehalten sind, ihre Kinder zu unterstützen und zu motivieren. Eine verstärkte Zusammenarbeit soll den übrigen Lehrern sowie den Direktoren klar machen, wie wichtig die Arbeit der muttersprachlichen Lehrer auch

für andere Gegenstände ist, was sie anspornen sollte, den Zusatzunterricht ernster zu nehmen und mehr zu unterstützen.

Ein wichtiger Schritt wäre, die drei Sprachen wieder in einem Kurs zusammenzufassen. Es muss natürlich garantiert sein, dass alle Sprachen gleich behandelt werden. Dieses Zusammenfassen hätte den Vorteil, dass viel mehr Kurse die erforderliche Mindestteilnehmerzahl erreichen und auch die Gefahr, dass Kinder mit unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Alters in einer Gruppe lernen, wäre ließe sich durch diese Maßnahme reduzieren.

9.1 Zusammenfassung der Interview Ergebnisse

Ich hatte die Möglichkeit, 33 Schüler im Alter zwischen 10 und 15 Jahren zu interviewen. Genau zwei Drittel der Befragten waren weiblich. Bis auf zwei Schüler waren alle in Österreich geboren und auch diese beiden kamen während des ersten Lebensjahres nach Österreich. Alle hatten bis zum Zeitpunkt des Interviews den größten Teil ihres Lebens in Österreich verbracht. Die Kinder sprechen abgesehen von Deutsch weitere Sprachen, davon bezeichnen elf nennen Bosnisch, acht Kroatisch und 14 Serbisch. Diese Sprachen werden aber von den Schülern nicht als Sprachen wahrgenommen, welche sie gerade lernen.

Der Großteil der Eltern kommt aus Bosnien, gefolgt von Serbien und Kroatien. Der Krieg war für die meisten Eltern der Grund, nach Österreich zu kommen. Nur von acht Befragten kamen die Eltern schon in den 70ern und 80ern nach Österreich. Aber auch nach dem Krieg kam es noch zu Einwanderungen nach Österreich. Aus den erhobenen Daten wurde außerdem ersichtlich, dass der überwiegende Teil der Kinder in der zweiten Generation in Österreich lebt.

In der Kommunikation mit den Eltern spielt Deutsch in allen Fällen eine Rolle, jedoch lässt sich erkennen, dass bosnische und kroatische Kinder zu Hause eher weniger Deutsch verwenden als serbische. Besonders bei den kroatisch Sprechenden wird in über der Hälfte der Fälle mit den Eltern nur Kroatisch gesprochen. Ein signifikanter Unterschied in der Kommunikation mit dem Vater einerseits und der Mutter andererseits ließ sich nicht feststellen. Wohl aber gibt es in der Kommunikation mit der Mutter eher spezifische Situationen, in denen die Sprache gewechselt wird. In Gesprächen mit dem Vater ändert sich die Sprache zwar auch, aber dieser Sprachwechsel ist weniger auf bestimmte Situationen zurückzuführen. Wenig überraschend ist, dass BKS vor allem zu Hause bzw. innerhalb der

Familie gesprochen wird. Außer Haus kommt eher Deutsch zum Einsatz, außerdem ist Deutsch Diskussions- und Erklärungssprache. In den meisten Fällen hat sich die Art der jeweiligen Sprachverwendung im Laufe der Zeit nicht verändert. Jedoch behauptete rund ein Drittel der Schüler, dass BKS früher öfter in Gesprächen mit den Eltern verwendet worden sei. Deutsch habe sich erst mit zunehmendem Alter als Kommunikationssprache entwickelt.

Von den 33 Schülern haben 28 mindestens einen Bruder oder eine Schwester. Nur zwei dieser Schüler gaben an, mit den Geschwistern ausschließlich BKS zu sprechen. Die meisten verwendeten mit den Geschwistern fast immer Deutsch, wenngleich mehr oder weniger stark durchsetzt von Satzteilen in BKS. Gerade mit den Geschwistern zeigt sich eine relativ klare Grenze, wann welche Sprache zum Einsatz kommt: Deutsch bei Erklärungen, bei Diskussionen und beim Umgang mit Freunden, BKS hingegen zu Hause mit der Familie, zum Streiten und als „Geheimsprache“, wenn einzelne Anwesende von der Kommunikation ausgeschlossen werden sollen.

Festzuhalten ist, dass vor allem mit Kleinkindern eher BKS gesprochen wird. Offensichtlich kommt es zu einem stärkeren Einsatz von Deutsch etwa ab dem Eintritt in das Kindergartenalter.

Bis auf ein befragtes Kind verbringen alle zumindest einmal pro Jahr Ferien in Ex-Jugoslawien; die meisten besuchen in der Heimat Verwandte, wo nicht wenige auch noch (oder schon) eigene Häuser haben. Ein Drittel der Kinder hat dort Verwandte, die ihrerseits relativ gut Deutsch sprechen, einige weiter beherrschen diese Sprache immerhin ein wenig. Aber auch mit diesen Verwandten sprechen die meisten Kinder BKS, nur wenige verwenden ausschließlich die deutsche Sprache, selbst wenn dies möglich wäre. Einige betätigen sich auch als Lehrer, und helfen denjenigen, welche sich in der deutschen Sprache verbessern wollen.

Fast alle Kinder haben in der eigenen Klasse oder mindestens in der Schule Kameraden, welche gleichfalls BKS sprechen können. Die meisten von ihnen sprechen untereinander aber fast nur Deutsch, nur drei der Interviewten verwenden BKS öfter als Deutsch. Es muss hier allerdings erwähnt werden, dass in den meisten Schulen die Verwendung von anderen Sprachen außer Deutsch im Unterricht nicht erlaubt ist. Zwar dürfen die Kinder in den Pausen andere Sprachen verwenden, aber dennoch ist anzunehmen, dass diese Regel auch die Sprachwahl in den Pausen beeinflusst. Deutsch wird vor allem dann verwendet, wenn andere

Mitschüler dabei sind, wenn es um die Hausübung geht und wenn Lehrer in der Nähe sind. BKS wird wie mit den Geschwistern oft als ~~A~~Geheimsprache~~ó~~ verwendet.

Sowohl das Fernsehen als auch das Internet werden von den meisten Kindern auf Deutsch konsumiert. Freiwillig sehen sich nur wenige Kinder etwas auf BKS an, und wenn sie es doch einmal tun, dann sind dies bestimmte Serien oder Filme, manchmal auch die Nachrichten. Im Fall des Internets entscheiden sich sogar noch weniger für BKS; weit mehr als die Hälfte surft nur auf deutschen Seiten. BKS (und Englisch) kommt nur bei wenigen hin und wieder vor. Auch online Kommunikation wie Chatten oder E-Mailverkehr geschieht zumeist auf Deutsch. Es kann durchaus vorkommen, dass im Kontakt mit Verwandten und BKS-kundigen Freunden auch manchmal auf BKS geschrieben wird, die bevorzugte Sprache ist jedoch Deutsch.

Wie die übrige Bevölkerung haben die vorarlberger Schüler mit BKS-Migrationshintergrund einen internationalen Musikgeschmack. Nur ein Jugendlicher nannte einen BKS-sprachigen Sänger. Dementsprechend ist Englisch die meist gehörte Sprache, Musik in den Sprachen Ex-Jugoslawiens wird am zweitöftesten gewählt, Deutsch kommt hingegen seltener vor. Doch das dürfte eher ein Musik- und nur zum Teil ein Sprachproblem sein.

Anders sieht es mit dem Lesen von Büchern aus. Nur ein Schüler hat schon einmal ein Buch auf BKS gelesen, alle anderen noch nie; und dies obwohl ein Großteil der Schüler angibt, gern zu lesen.

Auffällig ist, dass Glaube und Herkunftstort stark korrelieren: Alle Schüler mit katholischem Glauben kamen aus Kroatien sowie aus der moslemisch-kroatischen Föderation Bosniens; Ausnahmslos alle muslimischen Schüler kamen aus Bosnien und die orthodoxen kamen alle aus Serbien bzw. der Republika Srpska (Bosnien). Und offensichtlich korreliert die Religionszugehörigkeit auch mit der Benennung der eigenen Sprache. So bezeichnen alle katholischen Kinder ihre Sprache mit ~~A~~Kroatisch~~ó~~, von den 15 Orthodoxen nannten 13 ihre Sprache ~~A~~Serbisch~~ó~~ und von allen muslimischen wird ihre Sprache als ~~A~~Bosnisch~~ó~~ benannt.

Am ehesten halten sich die katholischen Familien an die Feiertage, was allerdings auch damit zusammenhängen könnte, dass die Mehrheitsgesellschaft in Vorarlberg gleichfalls katholisch ist. Die orthodoxen Familien feiern Ostern und Weihnachten überwiegend zu ihrem Termin und nach ihrem Ritus. Bei den muslimischen Familien wird Weihnachten ebenso gefeiert wie bei Angehörigen des katholischen Glaubensbekenntnis. Mit dem

vorgeschriebenen fünfmaligen täglichen Beeten und dem Fastenmonat Ramadan nimmt man es nicht so genau.

Eine regelmäßige Auseinandersetzung mit bestimmten Traditionen ihrer Heimat kommt bei zehn Mädchen vor, denn sie tanzen in einer Folkloregruppe. Ansonsten ist das traditionelle Interesse am Herkunftsland nicht stark ausgeprägt.

Dem entsprechend lauteten auch die Antworten auf die Frage, wo sich die Schüler zuhause fühlen: Für mehr als zwei Drittel ist das Zuhause eindeutig in Österreich, nur zwei würden dezidiert lieber in Ex-Jugoslawien leben

Es hat sich gezeigt, dass die Muttersprache tatsächlich nicht mit jenen Sprachen übereinstimmen muss, die man am liebsten, am besten oder am öftesten spricht. Auch das Träumen und das Kopfrechnen, oftmals als Indikator zur Erkennung der Muttersprache gebraucht, muss nicht in der Muttersprache passieren. Als Muttersprache nennen sieben Kinder Bosnisch, acht Kroatisch und 13 serbisch. Für die restlichen fünf ist es entweder Deutsch und BKS zu gleichen Teilen bzw. nur Deutsch. Vergleicht man diese Ergebnisse mit jenen zu den Fragen *Welche Sprache sprichst du am liebsten/besten/öftesten?* bzw. mit der Frage *An welcher Sprache rechnest/träumst du?*, zeigt sich, dass Deutsch eine immer größere Rolle spielt. Sind es nur drei, die Deutsch als ihre Muttersprache bezeichnen, so sind es immerhin 18, welche Deutsch am liebsten sprechen; gleich 22, welche diese Sprache am besten beherrschen und sogar 24, für die Deutsch die am häufigsten verwendete Sprache ist. 29 Schüler rechnen auf Deutsch und 30 träumen in dieser Sprache.

Leider gab es unter den Befragten keinen, der zur Zeit der Interviews den muttersprachlichen Unterricht besuchte. Zwar hatten einige den Zusatzunterricht schon zu einem früheren Zeitpunkt besucht, aber alle hatten sich wieder abgemeldet. Begründet wurde dies mit der Langeweile und dem Chaos, das während des muttersprachlichen Unterrichts herrschte. Auch jene Schüler, die den Zusatzunterricht noch nie besucht hatten, waren größtenteils nicht daran interessiert. Begründet würde dies mit Zeitmangel und der Überzeugung, dass man die Sprache schon gut genug beherrsche.

Die Kinder sprechen hier direkt die Problematiken des Zusatzunterrichtes an, denn das Chaos und die Langeweile lassen sich auf die Organisationsform (heterogene Gruppen, Überforderung der Lehrer) zurückführen. Das Argument, dass sie für den muttersprachlichen Unterricht keine Zeit hätten, zeigt, dass dieser oft am Nachmittag stattfindet und eine zusätzliche Belastung für die Kinder darstellt. Zwar sind die meisten Jugendlichen mit ihrem

BKS Sprachkönnen nicht zufrieden, aber sie meinen, dass sie die Sprache in ausreichendem Maße auch zu Hause von den Eltern lernen könnten, der Zusatzunterricht also gar nicht nötig sei. Hier spiegelt sich auch die Meinung vieler Eltern wieder, welche den Kindern zu wenig klar machen, wie wichtig auch die schulische Entwicklung der Muttersprache ist.

Wenn es hingegen um inhaltliches Wissen über die Länder Bosnien, Kroatien und Serbien geht, um geschichtliches, kulturelles, politisches und geographisches Wissen, äußerten über zwei Drittel der Kinder, dass sie gerne mehr Informationen hätten.

Die Kinder werden weder von ihren Lehrern noch von ihren Eltern in ihrer Zweisprachigkeit und Bikulturalität ausreichend bestärkt. Erstaunlich selten bekommen die Schüler im Unterricht die Möglichkeit von ihrer Sprache oder ihrem Herkunftsland zu berichten. Auch was die Ermutigung betrifft, BKS zu sprechen, könnte die Situation viel besser sein: laut den Schülern bestärken drei Viertel der Lehrer und über die Hälfte der Eltern ihre Schüler/Kinder nicht bewusst im Erlernen von zwei Sprachen. Und zu allem Überfluss sehen sich die Jugendlichen immer wieder negativen Kommentaren bezogen auf ihre Muttersprache und ihr Herkunftsland ausgesetzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der muttersprachliche Unterricht in Vorarlberg für die Kinder und Jugendlichen mit BKS Migrationshintergrund noch einen weiten Weg vor sich hat, bis er den Bedürfnissen der Schüler, der Eltern, der Lehrer und der Gesellschaft gerecht wird. Die Wichtigkeit der Muttersprache wird noch immer von großen Teilen der Bevölkerung unterschätzt, was sich auch an den statistischen Zahlen widerspiegelt.

- Obwohl den Kindern bewusst ist, dass sie noch einiges in der Sprache lernen müssen, obwohl sie sich mehr Informationen über das Land wünschen, besucht nur ein geringer Prozentsatz tatsächlich den muttersprachlichen Unterricht.
- Den Eltern ist nicht bewusst, wie wichtig die Muttersprache ist, und sie unterstützen ihre Kinder diesbezüglich zu wenig.
- Die Situation der Muttersprachenlehrer ist nicht zufriedenstellend, was sich in der Qualität des Unterrichts bemerkbar macht.
- Das Konzept und die Organisation des Zusatzunterrichts muss neu überdacht und verbessert werden.

- Die Gesellschaft muss erkennen, dass ein guter muttersprachlicher Unterricht wichtig ist, nicht nur für die Betroffenen selbst, sondern für die gesamte Gesellschaft, auch für die Wirtschaft, kurzum für alle.

9. Sažetak

Da bi se dobio dobar pregled problematike nastave maternjeg jezika u Vorarlberg-u trebaju se sažeto predstaviti svi sadržaji.

Vorarlberg je oduvijek bio useljenička pokrajina a posebno čezdesetih godina zadnjeg stoljeća a došlo je zbog vrbovanja stranih radnika do velikog useljeničkog vala. Tada je Vorarlberg-u nedostajalo mnogo radne snage, koja je bila spremna da radi najgore poslove za malu platu. Već ina gostujući ih radnika tada je došla iz Jugoslavije. Procentualno je živjelo u Vorarlberg-u više stranih radnika nego u ostatku Austrije. Bilo je zapravo planirano da ovi ljudi na principu rotacije ostanu kratko vrijeme u Austriji. Ali desilo se sasvim drugačije: ljudi su pošli polako da izgrađuju svoju egzistenciju u Austriji i da dovode članove vlastite porodice. Devedesetih godina je ponovo došlo do snažnog priliva useljenika iz (bivše) Jugoslavije u Austriju, jer je zbog građanskih ratova u Sloveniji, Hrvatskoj i Bosni, kao i zbog bombardovanja Srbije, veliki broj ljudi izgubio ono osnovno za život u svojoj domovini. Hiljade ljudi je došlo kao izbjeglice u Austriju, mnogima od njih je uspjelo da i nakon rata ostanu u Austriji.

U međuvremenu su mnogi od ovih prijašnjih stranih radnika uzeli austrijsko državljanstvo. Skoro pola miliona ljudi koji žive u Austriji imaju ex-jugoslovensku migracionu pozadinu. Pri tome najveću grupu čine oni sa porijeklom iz Srbije.

Razvoj situacije zadnjih godina je pokazao da je broj onih koji žive u Vorarlbergu, sa bosankom, hrvatskom ili srpskom migracionom pozadinom, ostao relativno konstantan. U slučaju nekih neoljekivanih promjena može se smatrati da će tako ostati i u budućnosti. Ovo naravno znači da će i broj djece sa bosanskom, hrvatskom ili srpskom migracionom pozadinom ostati relativno stabilan. Tema nastave maternjeg jezika će dakle i dalje biti aktuelna.

Raspad Jugoslavije je takođe imao uticaja i na jezik kojim se govori. Ovaj jezik je u toku historije stalno nudio razlog za diskusiju. I među naučnicima svih nacionalnosti postojala je saglasnost da su se svi ljudi mogli sporazumjeti na ovom jeziku i tako su se 1850. godine dogovorili o zajedničkom pisanom i standardnom jeziku. Naziv za taj jezik tada nije pronađen. Tačno sto godina kasnije ovo je bilo predmet dalje rasprave kada je 1954. godine u Novom Sadu pronađen naziv koji je bio prihvatljiv za sve: srpsko-hrvatski odnosno hrvatsko-srpski. Jezikovo jedinstvo jedva da je izdržalo pedeset godina, jer raspad Jugoslavije značio je i kraj za srpsko-hrvatski jezik. Ljudi novonastalih država su željeli da "svoj" jezik nazovu po "svojoj" naciji.: bosanski u Bosni, hrvatski u Hrvatskoj i srpski u Srbiji.

Nakon deset godina od nestanka Jugoslavije može se još uvijek konstatovati da su ta tri jezika kao i prije vrlo slični. Iako su nacionalisti na svim stranama uveli nove razlike u pismu, sintaksi, leksici, morfologiji i izgovoru, ljudi se međusobno mogu još uvijek bez problema razumjeti i sporazumjeti.

 ta je maternji jezik? Pitanje, kako je pokazano, nije baš jednostavno odgovoriti. Postoje četiri interpretacije ovog pojma: prema porijeklu govornika, prema nivou vladanja jezikom, prema učestalosti primjene jezika i prema identifikaciji sa jezikom. U ovom diplomskom radu upotrebljavan je pojam isključivo prema definiciji o porijeklu. Pri tome je svakako važno imati u glavi i druge definicije.

Maternji jezik igra važnu ulogu pri učenju drugih jezika. Postoje doduše studije koje kažu da ovo može imati negativnu ulogu, ali danas treba polaziti od toga da je ovo zastarjeli pogled na stvari. Koliko je važno dobro savladavanje maternjeg jezika za uspješno učenje drugog jezika pokazuje hipoteza praga Jim-a Cummins-a. Ova hipoteza navodi da je neophodno barem iz jednog jezika dostići određeni nivo da bi se mogli drugi jezici naučiti na smislen način i do višeg nivoa.

Na početku školovanja djeca mogu već mnoge stvari izraziti na maternjem jeziku ali ipak nedostaju važni aspekti učenja jezika (vokabular, gramatika, sintaksa, pisani jezik itd.). Mnoga od ovih podrulja se u e tek u  koli. Porodični jezik nije u poziciji da posreduje djetetu cijeli opseg jezika. Iz ovog razloga je nužno dobro pospješivanje maternjeg jezika u školi jer inače postoji opasnost da dijete neće dostići nužan prag poznavanja jezika. U ovom slučaju može doći do raznih smetnji u govoru kao semilingvizam (dvostruko djelimično poznavanje jezika), miješanje jezika i smetnji.

Ukoliko se maternji jezik djeteta i u školi dobro pospješuje ovo ima, nevezano sa izbjegavanjem smetnji u jeziku, još i druge pozitivne posljedice. To uključuje bolje razumijevanje jezika i vodi ka tome da ova djeca generalno mogu lakše naučiti druge jezike. Osim toga pospješivanje maternjeg jezika jača identitet djeteta. Budući da je maternji jezik veliki dio identiteta čovjeka i razvija li se on negativno može imati negativne posljedice u mnogim oblastima života. I zadnje, ali ne manje važno (last but not least), odrastaju li djeca u ljude sa dobrom dvojezi no u to može biti važan doprinos ekonomiji. Većina djece sa migracionom pozadinom imaju dobar kontakt sa zemljom porijekla i to može biti u budućnosti veza između Austrije i zemalja porijekla. Upravo u vremenima proširenja Europske zajednice ovo nije aspekt za podcjenjivanje.

Nastava na maternjem jeziku u godinama dolaska prvih stranih radnika nije bila tema u Austriji. Odgovorni za školski sistem jedva da su vodili brigu o specijalnim potrebama ove djece. Tek kad su se prvi strani radnici vratili u svoju domovinu, shvatilo se u zemljama porijekla da su djeca gostujućih radnika nakon nekoliko godina u inostranstvu propustili mnogo od nastave. Tako je počela nastava na maternjem jeziku na kojoj su djeca mogla učiti dalje svoj jezik, historiju i kulturu. Vorarlberg je pri tome odigrao pionirsku ulogu, budući da je ovdje već od 1972. godine ponuđena nastava na maternjem srpsko-hrvatskom, slovenačkom i turskom jeziku. Cilj ove nastave je bio da omogućiti djeci nakon povratka nesmetani prelaz na školski sistem domovine. Nastavni planovi zemalja porijekla bili su stavljeni na raspolaganje. Isto tako se postupalo prema nastavnicima i učenicima. Ali kada je sve više bilo olakšano da se mnogi strani radnici neće vratiti u zemlju porijekla, morala se promijeniti i situacija sa nastavom maternjeg jezika. Djeca ovih migranata imala su sasvim druge potrebe. Od 1992/93 školske godine odgovornost za nastavu na maternjem jeziku preuzima Austrija.

Podjela srpsko-hrvatskog jezika na tri nova jezika imala je utjecaja i na nastavu na maternjem jeziku i u samoj Austriji. Bilo je važno i za roditelje na kojem maternjem jeziku pohađaju nastavu njihova djeca. Jaka naglašenost novih jezika dovela je do toga da se danas nudi nastava na maternjem jeziku na sva tri jezika.

Danas postoje i pored nastave na maternjem jeziku još i druge podsticajne mjere za djecu sa migracionom pozadinom. Tu se ubrajaju još s jedne strane podsticajna nastava za predmet njemački jezik i s druge strane interkulturološko učenje.

Nastava maternjeg jezika ima različite zadatke. U prvoj liniji radi se o učenju, nadogradnji i osiguranju maternjeg jezika. Učenici također trebaju sticati znanja o domovini. Tu se između ostalih ubrajaju geografija, historija, politika itd. Dalji važan aspekt koji treba biti ugrađen u nastavu maternjeg jezika jeste razjašnjavanje sa dvo-kulturološkim procesom. Time se misli na tematizaciju specijalnih situacija u kojoj se nalaze učenici (odrastanje u dvije različite kulture, dvojezičnost i savladavanje konflikata proizašlih iz ove situacije).

Da bi se ispunili ovi zadaci postoji program za svaku osnovnu školu, srednju školu kao i za AHS (općeobrazovna viša škola) nižeg i višeg stepena. U ovim nastavnim planovima zacrtani su tačni ciljevi za svaki školski nivo. Prije svega nastavni plan za osnovnu školu je prikazan prilično detaljno a planovi za srednju i AHS su prilično općeniti. Nastavnici osnovnih škola i ovdje nailaze na konkretne poteškoće dok su nastavnici srednjih i AHS-škola prije upućeni na sebe same.

Dopunskoj nastavi mogu prisustvovati svi učenici čiji maternji jezik nije njemački jezik. Za sudjelovanje u ovoj nastavi potrebno se prijaviti u prethodnoj školskoj godini. Da bi se organizovao neki kurs mora biti prijavljeno najmanje 12 učenika pri čemu mogu učenici iz različitih razreda, nivoa i čak različitih škola zajedno učiti na jednom kursu. Nastava traje dva do šest sati sedmično pri čemu se ovi sati nude kao fakultativna nastava (sa ocjenom) ili kao neobavezna vježba (bez ocjene). U principu moguće je i maturirati na maternjem jeziku. Nastava se može držati paralelno sa drugim predmetima ukoliko ne dolazi do kolizije sa obaveznim predmetima. Pošto se preklapanje jedva može izbjeći, dopunska nastava se najčešće drži poslijepodne.

Nastavnici dopunske nastave su od 1992 zaposleni i plaćeni od strane austrijske Službe za školstvo. Svi nastavnici moraju imati završen nastavnički studij u zemlji porijekla ili u Austriji. Takođe i nastavni materijal se dobija od strane Saveznog ministarstva za nastavu, pri čemu trenutno stoji na raspolaganju još manje nego prije udžbenika za bosanski, hrvatski i srpski jezik. Postoji manji broj udžbenika, jedno- ili dvojezični učbenici i dodatni svesci knjiga historije za one koji govore njemački.

Podaci za Vorarlberg pokazuju da danas okruglo 22% učenika ima neki drugi maternji jezik a ne njemački. Ovaj broj se u odnosu na predhodne godine povećao. Gotovo dvije hiljade učenika pohađaju dopunsku nastavu, a i ovaj broj je zadnjih godina lagano u porastu. Ono što upada u oči je udio djece koja nemaju njemački kao maternji jezik nadprosječno pohađaju ASO-škole (škola za rad sa djecom koja imaju poteškoća pri učenju) i često ispod prosjeka AHS-škole.

U Vorarlberg-u postoji u školskoj 2008/2009 sedam škola na kojima postoji BHS (bosanski, hrvatski, srpski) kao dopunska nastava.

Dopunska nastava maternjeg jezika sučena je sa raznim problemima. Tako se nastavnici maternjeg jezika žale da se brinu za svoja radna mjesta, da nemaju podrške od drugih nastavnika i roditelja, a i materijali za nastavu su nedostatni. Osim toga nastavnici predaju na više škola što ih sprječava da se dobro uklope sa nastavničkim kolegijem i otežava im koordinaciju sa drugim predmetima.

Različitost u grupama na kursevima je daljnji problem. Učenici se međusobno jedva poznaju, različite su starosne dobi i imaju različita predznanja. Takođe i činjenica da je dodatna nastava "samo" fakultativni predmet koji se najčešće ne ocjenjuje ne doprinosi motivaciji. Osim toga dopunska nastava znači skoro uvijek za učenike velike napore i skraćivanje slobodnog vremena,

pošto se nastava kako je navedeno, l'esto održava poslijepodne. Sve ovo umanjuje motivaciju učenika da se prijavljuju za dopunsku nastavu i da u nju budu intenzivno uključeni.

Dalji problem nastave maternjeg jezika je odvajanje novostvorenih jezika. Pošto roditelji mogu insistirati da njihova djeca uče "svoj" jezik, to vodi l'esto tome da ne dođe do realizacije kursa jer nema dovoljan broj učenika za svaki jezik. Nadalje, dva do šest časova sedmično je suviše malo da bi se postigli zacrtani obrazovni ciljevi.

Ideja za poboljšanje ima dovoljno: saradnja sa nastavnicima maternjeg jezika, regularne nastavnike, direktore i roditelje bi trebalo poticati. Time bi se trebalo doći do toga da se roditeljima može bolje objasniti koliko je za djecu važan maternji jezik i da se od njih traži da daju potporu i motivaciju svoju djecu. Pojačana saradnja treba uostalom da objasni, kako nastavnicima tako i direktorima, koliko je važan rad nastavnika maternjeg jezika i za druge predmete i što bi ih trebalo potaknuti da dopunsku nastavu shvate ozbiljnije i da je više podrže.

Važan korak bi bio da se sva tri jezika ponovo sastave u jedan kurs. Naravno mora se garantovati da i svi jezici biti jednako zastupljeni. Ovo sastavljanje bi imalo prednost tako da bi veći broj kurseva dostigao minimalan broj učenika, a opasnost da djeca sa različitim predznanjem i različite starosne dobi uče u jednoj grupi mogla bi se ovom mjerom smanjiti.

9.1 Sažetak rezultata intervjua

Imala sam mogućnost da intervjujem 33 učenika starosne dobi između 10 i 15 godina.

Tačno dvije trećine ispitanika su bile žene. Samo dva učenika nisu bila rođena u Austriji, a ova dva su došla u Austriju u prvoj godini života. Svi su u vrijeme intervjua većinu svog života proveli u Austriji. Djeca osim njemačkog govore i druge jezike, njih jedanaestoro navelo je bosanski, osam hrvatski i 14 srpski jezik. Ovi jezici nisu od strane učenika shvaćeni kao jezici koje upravo uče.

Većina roditelja dolazi iz Bosne, a onda slijede Srbija i Hrvatska. Rat je bio za većinu roditelja razlog za dolazak u Austriju. Samo roditelji osam ispitanika su došli već sedamdesetih i osamdesetih godina u Austriju. Ali i poslije rata došlo je do useljavanja u Austriju. Iz datih podataka je vidljivo da većina djece pripada drugoj generaciji koja živi u Austriji.

U komunikaciji sa roditeljima njemački jezik u svakom slučaju ima značaja ali ipak se može uvidjeti da bosanska i hrvatska djeca kod kuće koriste manje njemački jezik od srpske djece. Naravno kod djece koja govore hrvatski jezik više od polovine djece sa roditeljima govore

samo hrvatski jezik. Nije se mogla utvrditi značajna razlika u komunikaciji sa ocem sa jedne strane i majkom sa druge strane. Doduše postoje specifične situacije u komunikaciji sa majkom u kojima se jezici izmjenjuju. U razgovoru sa ocem mijenja se takođe jezik ali to mijenjanje je ograničeno samo na određene situacije. Manje iznenađuje da se BHS prije svega govori kod kuće i unutar porodice. Van kuće se više upotrebljava njemački jezik, osim toga njemački je jezik diskusije i objašnjenja. U većini slučajeva tokom vremena nije se promijenio način upotrebe pojedinih jezika. Ipak trećina učenika tvrdi da su ranije u razgovorima sa roditeljima češće koristili BHS. Većina je koristila skoro uvijek u razgovoru sa braćom i sestrama njemački jezik, a istovremeno se proširio manje ili više u rečenim dijelovima BHS. Upravo sa braćom i sestrama pokazuje se relativno jasna granica kada se koji jezik upotrebljava: njemački pri objašnjavanju, diskusiji i ophođenju sa prijateljima, BHS kod kuće sa porodicom, za svađu i kao "tajni jezik" kada treba pojedine prisutne isključiti iz komunikacije.

Može se konstatovati da prije svega da se sa malom djecom više govori BHS. Očito da upotreba njemačkog jezika jača ulaskom djeteta u starosnu dob za vrtil.

Sva djeca ispitanici provode barem jednom godišnje raspust u bivšoj Jugoslaviji. Većina posjećuje rođake u domovini, a dosta njih ima i vlastite kuće. Trećina djece ima tamo rođake koji sa njihovog stanovišta relativno dobro govore njemački a neki poznaju ovaj jezik veoma malo. Ali sa ovim rođacima većina djece govori BHS, samo mali broj isključivo upotrebljava njemački jezik ukoliko za to postoji mogućnost. Neki takođe preuzimaju ulogu nastavnika i pomažu onima koji žele da poboljšaju znanje njemačkog jezika.

Skoro sva djeca imaju u svom razredu ili barem u školi drugove koji govore i BHS. Ali većina njih međusobno govore skoro samo njemački, samo troje intervjuisanih upotrebljavaju češće BHS nego njemački. Ovdje se svakako mora napomenuti da u većini škola nije dozvoljeno u nastavi upotrebljavati drugi jezik osim njemačkog. Doduše djeca mogu na pauzi upotrebljavati druge jezike, ali se ipak smatra da ovo pravilo utiče i na izbor jezika na pauzama. Njemački se upotrebljava prije svega onda kada su drugi učenici prisutni, ako se radi o domaćoj zadaći i ako su nastavnici u blizini. BHS se često upotrebljava sa braćom i sestrama kao "tajni jezik".

Kako televiziju tako i internet većina djece koristi na njemačkom jeziku. Vrlo malo djece gleda nešto na BHS, a ako to i rade onda su to određene serije ili filmovi, ponekad i vijesti. U slučaju interneta još manji broj ih koristi BHS. Više od polovine surfa po njemačkim stranicama. BHS (i engleski) upotrebljava se ponekad samo kod malog broja. Takođe i online-komunikacija kao chat ili slanje email-a je uglavnom na njemačkom jeziku. Može se desiti da

se i u kontaktu sa rođacima i prijateljima koji znaju BHS ponekad piše na BHS ali ipak njemački jezik ima prednost.

Kao i ostalo stanovništvo tako i učenici Vorarlberg-a sa BHS migracijskom pozadinom imaju internacionalni muzički ukus. Samo jedan omladinac imenovao je jednog BHS pjevača. S tim u skladu je engleski jezik koji se najviše sluša, muzika na jezicima bivše Jugoslavije izabrana je od veličine na drugo mjesto, njemački nasuprot tome vrlo rijetko. Ipak to bi bio više problem muzike a samo dijelom jezički problem.

To izgleda drugačije sa čitanjem knjiga. Samo jedan učenik je pročitao jednu knjigu na BHS, svi ostali nikada, iako je veličina izjavila da rado čita.

Upadljivo je da je vjera u jakoj korelaciji sa zavičajem. Svi učenici katoličke vjere su došli iz Hrvatske kao i iz muslimansko-hrvatske Federacije iz Bosne; bez izuzetka sva muslimanska djeca su došla iz Bosne a pravoslavna iz Srbije ili Republike Srpske (Bosna). Čisto da je religijska pripadnost u korelaciji sa nazivom vlastitog jezika. Tako sva katolička djeca označavaju svoj jezik "hrvatskim", od 15 pravoslavaca njih 13 nazivaju svoj jezik "srpskim", a svi muslimani svoj jezik "bosanskim".

Velika katoličkih porodica drže do praznika, što bi svakako moglo biti u vezi sa tim da su velika stanovnika u Vorarlberg-u također katolici. Pravoslavne porodice slave Uskrs i Božić uglavnom prema svom kalendaru i prema svojim običajima. Kod muslimanskih porodica se također slavi Božić kao i kod pripadnika katoličke vjeroispovjesti. Propisane molitve pet puta dnevno i ramazanskog posta se ne drže strogo.

Do redovitog susretanja sa određenim tradicijama zavičaja dešava se kod deset djevojčica jer pleću u jednoj folklornoj grupi. Inače nije jako izražen interes za tradiciju zemlje porijekla.

U skladu sa tim glasili su i odgovori na postavljeno pitanje: gdje se učenici osjećaju kao kod kuće. Za više od dvije trećine dom je jasno Austrija. Samo bi dvoje radije živjelo u bivšoj Jugoslaviji.

Pokazalo se da maternji jezik zaista ne mora biti usklađen sa onim jezicima kojima se najbolje ili najčešće govori. Također su snovi i rađanje napamet često upotrebljeni kao indikatori prepoznavanja maternjeg jezika, ne moraju se dešavati na maternjem jeziku. Kao maternji jezik navelo je sedmero djece bosanski, osmero hrvatski i trinaestero srpski. Za preostalih petero to je ili njemački i BHS podjednako ili samo njemački. Ako se uporede ovi rezultati sa onim pitanjima: "Koji jezik govoriš najradije/najbolje/najčešće?" odnosno sa pitanjem: "Na kojem jeziku rađaš/sanjaš?" Pokazalo se da njemački igra sve veću ulogu. Samo je troje označilo njemački kao maternji jezik; 18 učenika najradije govori njemački; 22 su ovaj jezik

označili kao jezik kojeg najbolje znaju, a čak 24 da je njemački jezik jezik koji najviše koriste. 29 učenika računa na njemačkom a 30 učenika sanja na ovom jeziku.

Na žalost u vrijeme intervju-a nije bilo među ispitanicima onih koji su pohađali kurs maternjeg jezika. Doduše bilo je nekoliko njih koji su pohađali dopunsku nastavu nekad prije ali su se svi ispicali. Ovo je bilo obrazloženo dosadom i haosom koji je vladao za vrijeme ove nastave. Takođe oni učenici koji nisu nikad pohađali dopunsku nastavu, većinom nisu ni bili zainteresovani za to. Ovo je obrazloženo nedostatkom vremena i uvjerenjem da dovoljno dobro znaju jezik.

Djeca ovdje direktno navode problematiku dopunske nastave jer se haos i dosada mogu prebaciti na način organizacije (heterogene grupe, preopterećenost nastavnika). Argument da nemaju vremena za nastavu maternjeg jezika pokazuje da je nastava koja se često održava poslijepodne dodatno opterećenje za djecu.

Doduše većina omladine nije zadovoljna sa svojim znanjem BHS ali oni misle da bi jezik mogli u dovoljnoj mjeri naučiti kod kuće i da im dopunska nastava ne bi bila ni potrebna. Ovdje se ogleda mišljenje mnogih roditelja koji ne objašnjavaju djeci koliko je važno i školsko učenje maternjeg jezika.

Naprotiv ako se radi o sadržajnom znanju o zemljama Bosni, Hrvatskoj i Srbiji, o historijskom, kulturnom, političkom i geografskom znanju, više od dvije trećine djece bi rado imalo više informacija.

Djecu se ne potiču dovoljno niti od strane nastavnika niti od strane roditelja u njihovoj dvojezičnosti i bikulturalnosti. Žaluje da učenici rijetko imaju priliku u nastavi da izvještavaju o svom jeziku ili svojoj zemlji porijekla. A što se tiče ohrabrenja da se govori BHS situacija bi mogla biti puno bolja: prema učenicima tri četvrtine nastavnika i više od polovine roditelja podstiču nesvjesno svoju djecu u učenju dva jezika. I uz sve to omladina je izložena stalno negativnim komentarima u odnosu na maternji jezik i zemlju porijekla.

Ukratko se može reći da nastava maternjeg jezika u Vorarlberg-u za djecu i omladinu sa BHS migracijskom pozadinom još ima dugi put pred sobom dok se ne usklade potrebe učenika, roditelja, nastavnika i društva. Važnost maternjeg jezika je još uvijek kod velikog dijela stanovništva podcijenjena, što se ogleda i u statističkim podacima.

Iako su djeca svjesna da još treba da uče jezik, iako žele više informacija o zemlji samo mali procenat zaista pohađa nastavu maternjeg jezika:

- Roditelji nisu svjesni koliko je značaj maternjeg jezika i ne podstiču djecu dovoljno u ovom.

- Situacija sa nastavnicima maternjeg jezika nije zadovoljavajuća što se da primjetiti u kvaliteti nastave.
- Koncept i organizacija dopunske nastave mora se ponovo osmisliti i poboljšati.
- Društvo mora prepoznati da je važna dobra nastava na maternjem jeziku, ne samo za one kojih se to tiče, već i za ukupno društvo, takođe za privredu, ukratko za sve.

Literaturangaben

- AIGNER, C. (2001). *"GastarbeiterInnen" in Österreich - Möglichkeiten und Probleme der Integration, aufgezeigt an der Gemeinde Schwaz*. Diplomarbeit. Hall.
- ATANASOSKA, T. (2008). *Muttersprachlicher Unterricht und sprachliche Identität in Umeå, Nordschweden*. Diplomarbeit. Wien.
- ATEL, S. (2008). *Der Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschland besser miteinander zusammenleben können*. Berlin: Ullstein.
- BAUBÖCK, R. (1986). *Die zweite Generation am Arbeitsmarkt*. In: H. WIMMER, *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich* (S. 181-240). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- BIFFL, G. (1986). *Der Strukturwandel der Ausländerbeschäftigung in Österreich*. In: H. WIMMER, *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich* (S. 33-88). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- BOECKMANN, K.-B. (2008). *Drei Halbwahrheiten über Zweitsprache*. In: *Erziehung und Unterricht*, Nr. 1-2/2008 (S. 21 - 28).
- BUSCH, B. (2006). *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und Muttersprachlicher Unterricht in Österreich*. In: P. CICHON, *Gelebte Mehrsprachigkeit* (S. 12-27). Wien: Praesens Verlag.
- ÇINAR, D. & DAVY, U. (1998). *Von der Rückkehrforderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts*. In: D. ÇINAR: *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* (S. 23-80). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- ÇINAR, D. (Hrsg.) (1998). *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- DAMJANOVIĆ, N. . VG 2 neu **Interkulturell: Bosnisch/Kroatisch**. Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- DAMJANOVIĆ, N. . VG 3 neu **Interkulturell: Bosnisch/Kroatisch**. Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- de CILLIA, R.. (2006). *Spracherwerb in der Migration*. In: *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, Nr. 2/2006 (S. 4-9).
- de CILLIA, R. (November 2008). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, S. 16 - 27.
- ESSER, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs in der Migration*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

- FLECK, E. (2002). *Der muttersprachliche Unterricht*. In: *Erziehung und Unterricht*, 9-10/2002 (S. 1110-1124).
- FLECK, E. (2003-2004). *Wie viel Muttersprache braucht ein Kind?* In: *Jugend und Medien*, Nr 2/2003-2004, S. 6-7.
- FLECK, E. (2008). *Ohne Sprache wäre ich wie ein Stein*. In: E. FURCH, & EICHELBERGER (Hrsg), *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung* (S. 206 - 212). Bozen, Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- FRISCH, M. (1975). *Öffentlichkeit als Partner*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- FTHENAKIS, W. E.; SONNER, A.; THRUL, R. & WALBINER, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Max Hueber Verlag.
- GSTETTNER, P. (1993). *Die Multikulturelle Gesellschaft – Ein neues Feindbild? Pädagogische Herausforderungen durch Rechtsextremismus, Deutschnationalismus und Ausländerfeindlichkeit*. Klagenfurt: Verlag Carinthia.
- HAMM, J.; BNECSICS, N. V.; ZVONARICH, S.; FINKA, B. & SOJAT, A. *Deutsch-Burgenländischkroatisch-Kroatisches Wörterbuch. Band I*. Neutal: Edition Rötzer & APV GmbH.
- KIELHÖFER, B. & JONEKEIT, S. (1998). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- KIRCHHOFF, S.; KUHT, S.; LIPP, P. & SCHLAWIN, S. (2006). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KLEIN, W. (1992). *Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Hein Verlag.
- KONRAD, K. *Mündliche und schriftlich Befragung. (Forschung, Statistik und Methoden)*. Laundau: Verlag Empirische Pädagogik.
- KÖPRUNER, Kurt (2001): *Reisen in das Land der Kriege. Erlebnisse eines Fremden in Jugoslawien*. Berlin: ESPRESSO
- KREISKY, E. (1986). *Vom Bürokratischen Nutzen ständiger Unsicherheit – Arbeitsmigranten zwischen Anwerbung und Abschiebung*. In: H. WIMMER, *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich* (S. 381-432). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- KREMnitz, G. (1990). *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein Einführender Überblick*. Wien: Wilhelm Braumüller Verlag.

- KRUMM, H.-J. (2006). *Pausenlos Deutsch - Sprachzwang und sprachliche Identität*. In: *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung*, Nr. 2/2006 (S. 10 -13).
- KRUMM, H.-J. & JENKINS, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen* **ñ** *Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts* **ñ** *gesammelt und kommentiert von Hans Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- KRUMM, H.-J. (November 2008). *Die Förderung der Muttersprache von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich*. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, S. 7 - 15.
- KUNZMANN-MÜLLER, B. (1994). *Grammatikhandbuch des Kroatischen und Serbischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- LAJOS, K. (Hrsg.) (1998). *Die Ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland*. Opladen: Leske + Burdich.
- LARCHER, D. (1991). *Fremde in der Nähe. Inerkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- MAYER, W. (2006). *Migrantenkinder - Bildungskarrieren*. In: *Erziehung und Unterricht*, Nr. 34/2006 (S. 338 - 346).
- MUHR, R. & KADRIĆ, M. E. *Svet reči* **ñ** *Svijet riječi* **ñ** *Wörterwelt BKS. Wörterbuch Deutsch/Bosnisch/Kroatisch/Serbisch*. Eisenstadt: Weber Verlag GmbH.
- OBERMÜLLER, E.; KRATZER, P. & KINDA-BERLAKOVICH, A. *Das große Bildwörterbuch Deutsch/Bosnisch/Kroatisch/Serbisch* **ñ** *Burgenlandkroatisch*. Eisenstadt: E. Weber Verlag GmbH.
- OKUKA, M. (1998). *Eine Sprache - viele Erben*. Klagenfurt, Wien, Ljubljana, Sarajevo: Wieser Verlag.
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (2008). *ÖDaF-Mitteilungen. Mehrsprachigkeit. Heft 2/2008*. Wien.
- OTTEN, H. & LAURITZEN, P. (Hrsg.) (2004). *Jungendarbeit und Jugendpolitik in Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PANAGIOTOPOULOU, A. & CARLE, U. (Hrsg.) (2008). *Sprachentwicklung und Schriftsprachenerwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Scheiderverlag Hohengehren GmbH.
- REINDERS, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München/Wien: Oldenburg.

- SEIFERT, O. (1978). *Gastarbeiterkinder in österreichischen Schulen*. Wien: Österreichische Bundesverlag.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon/Avon: Multilingual Matters.
- SPREMO, L. (2004). *Muttersprachlicher Unterricht in Vorarlberg am Beispiel des Serbokroatischen bzw. des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen*. Diplomarbeit. Innsbruck.
- STEFAN, F. (2003). *Neun "Gebote" zum sprachlichen Umgang mit Migrantenkindern*. In: E. FURCH, C.A.N.E. *ñ Cultural Awareness in Europe. Lernen mit Pfiff*. Wien: Lernen mit Pfiff.
- STOCKERT, Katharina. (2008). Mehrsprachigkeit und Kognitionswissenschaften - Eine Einführung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 38 - 46.
- VIEHBÖCK, E. & BRATIŁ, L. (1994). *Die Zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- WIMMER, H. (1986). *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Internetquellen

- Ausländerbeschäftigungsgesetz. (01. 12 2010). www.jusline.at. Abgerufen am 21. Februar 2011 von § 12a AuslBG Bundeshöchstzahl:
https://www.jusline.at/12a_Bundesh%C3%B6chstzahl_AuslBG.html
- bm:ukk. (21. Oktober 2009). *Das Unterrichtsprinzip ~~A~~Interkulturelles Lernen⁶*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml
- bm:ukk. (Dezember 2009). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch: Gesetze und Verordnungen*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr1_09.pdf
- bm:ukk. (Februar 2010). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2: SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ñ Statistische Übersicht: Schuljare 2001/02 bis 2008/09*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_10.pdf

- bm:ukk. (Februar 2009). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 4: Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2010/11: Deutsch als Zweitsprache (DaZ), muttersprachlicher Unterricht, zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8962/nr4_10.pdf
- bm:ukk. (April 2010). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertungen für das Schuljahr 2008/09*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_10.pdf
- bm:ukk. (September 2009). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6: Lehrplanbestimmung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip – Interkulturelles Lernen*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/info62009grau.pdf>
- bm:ukk. (September 2009). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Sondernummer: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Zehnjahresüberblick für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18915/zehnjahresbericht.pdf>
- bm:ukk. (Dezember 2009). *Schulen mit muttersprachlichem Unterricht*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14006/schulenmuttunt0809.pdf>
- bm:ukk. (31. Jänner 2008). *Zahlenspiegel 2007*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16281/zahlenspiegel_2007.pdf
- bm:ukk. (30. November 2008). *Zahlenspiegel 2008*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf
- bm:ukk. (18. November 2009). *Zahlenspiegel 2009*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18975/zahlenspiegel_2009.pdf
- CUMMINS, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr19/CumminsENG.pdf>
- de CILLIA, Rudolf . (September 2009). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 3: Spracherwerb in der Migration*. Abgerufen am 07. Juli 2010 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/info32009deutschmais.pdf>
- de CILLIA, Rudolf . (2006). *Spracherwerb in der Migration*. In *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, Nr. 2/2006 (S. 4-9).

- Goethe-Institut. (kein Datum). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm
- Narodna Skupstina Republike Srbije. (2004). Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.parlament.gov.rs/content/lat/akta/ustav/ustav_1.asp
- OECD. (2006). *Wo Whaben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf>
- SCHWANTNER, U., & SCHREINER, C. (2010). *PISA 2009 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von [www.bifie.at: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf)
- Skupstina Crne Gore. (22 Oktober). Abgerufen am 21. Februar 2010 von 2007: http://www.skupstina.me/cms/site_data/ustav/Ustav%20Crne%20Gore.pdf
- SKUTNABB-KANGAS, T. (kein Datum). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von GoogleBooks: http://books.google.com/books?id=70UUGw7UM6AC&printsec=frontcover&dq=bilingualism+or+not&source=bl&ots=fI_S6aBfd3&sig=g3PSsKBQHYP4h1Nb_EBR5uIJzKs&hl=de&ei=G9ytS6utFNyosQbHuuS-Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAkQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false
- Statistik Austria. (08. April 2010). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html
- StatistikAustria. (01. 06 2007). *Bevölkerung 1971 bis 2001 nach ausgewählter Staatsangehörigkeit und Bundesländern*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022887.html
- StatistikAustria. (22. Juni 2009). *Bevölkerung am 1.1.2002 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023445.html

- StatistikAustria. (22. Juni 2009). *Bevölkerung am 1.1.2003 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023446.html
- StatistikAustria. (22. Juni 2009). *Bevölkerung am 1.1.2004 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023447.html
- StatistikAustria. (22. Juni 2009). *Bevölkerung am 1.1.2005 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023448.html
- StatistikAustria. (22. Juni 2009). *Bevölkerung am 1.1.2006 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023449.html
- StatistikAustria. (22. Juni 2009). *Bevölkerung am 1.1.2007 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023836.html
- StatistikAustria. (22. Juni 2009). *Bevölkerung am 1.1.2008 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/031066.html
- StatistikAustria. (27. Mai 2009). *Bevölkerung am 1.1.2009 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/036662.html
- StatistikAustria. (23. August 2010). *Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland*. Abgerufen am 21. Februar 2010 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html
- StatistikAustria. (01. Juni 2007). *Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht 1951 bis 2001*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022884.html

StatistikAustria. (12. September 2010). *Einbürgerungen*. Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/einbuengerungen/index.html

TRIARCHI-HERRMANN, V. (kein Datum). *Die Mehrsprachigkeit im Kindesalter - Theoretische Ansätze, Empirische Befunde, Praktische Hinweise*. Abgerufen am 17. Jänner 2011 von <http://www.alp.dillingen.de/ref/sp/msHCD3/1-Theorie/1-1-14-Kindesalter.pdf>

UNECE. (2010). *United Nations Economic Commision for Europe*. Abgerufen am 21. Februar 2010 von http://www.unece.org/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf

Universal Declaration of Human Rights (1948). Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>

www.wien.gv.at. (kein Datum). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Abgerufen am 21. Februar 2010 von <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/europaeischer-referenzrahmen.pdf>

Quellenangaben für die Abbildungen

Abbildung 1 (Ruka u ruci): Abgerufen am 21. Februar 2011 von http://www.jugendvolk.co.at/produkt_list.php?st_id=1&g_id=127&PHPSESSID=mrfjsrncbrgmkgk

Abbildung 2 (Radni listovi 1): Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Radni+listivi&modul=produktdetail&isbn=3-215-12939-1>

Abbildung 3 (Mi): Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://members.aon.at/webereve/>

Abbildung 4 (Trio): Abgerufen am 21. Februar 2011 von <http://www.trio.co.at/index.htm>

Anhang

Fragebogen

1.2 Wie alt bist du?

1.3 Wo bist du geboren?

1.3.1 Wie lange lebst du schon in Österreich?

1.4 Hast du Geschwister?

1.5 In welche Klasse gehst du?

1.6 Welche Sprachen kannst du?

1.7 Welche Sprachen lernst du gerade?

1.8 Was ist dein Lieblingsfach in der Schule?

2.1.1 Woher kommt dein Vater?

2.1.2 Woher kommt deine Mutter:

2.2.1 Weißt du, wie lange dein Vater schon in Österreich wohnt?

2.2.2 Weißt du, wie lange deine Mutter schon in Österreich wohnt?

2.3 Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter?

2.3.1 Gibt es Situationen, in der ihr eine andere Sprache verwendet?

2.3.2 Hat sich das im Laufe der Zeit verändert?

2.3.3 Wie gut findest du, dass deine Mutter Deutsch kann? 1-5

2.4 Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater?

2.4.1 Gibt es Situationen, in der ihr eine andere Sprache verwendet?

2.4.2 Hat sich das im Laufe der Zeit verändert?

2.4.3 Wie gut findest du, dass dein Vater Deutsch kann? 1-5

2.5 In welcher Sprache unterhältst du dich mit deinen Geschwistern?

2.5.1 Gibt es Situationen, in denen ihr euch in einer anderen Sprache unterhaltet?

2.5.2 Hat sich das im Laufe der Zeit verändert?

2.6 Andere Familienmitglieder:

Welche Sprache?

Situation wo anders?

Wie gut Deutsch?

3.1 Hast du Verwandte in B/K/S?

3.2 Wie oft besuchst du die Verwandten?

3.5 Können deine Verwandten Deutsch?

3.4 In welcher Sprache unterhaltet ihr euch?

4.1 Hast du Freunde oder Klassenkameraden, die auch B/K/S sprechen?

4.2 In welcher Sprache unterhältst du dich mit Klassen- und Schulkameraden?

4.3 Gibt es Situationen, in denen ihr eine andere Sprache verwendet?

5.1 Was sind deine Hobbys?

5.2 Schaust du manchmal Fern?

5.2.1 In welcher Sprache?

5.2.3 Welche Sprache öfter?

5.3 Verwendest du manchmal das Internet?

5.3.1 In welcher Sprache sind die Seiten, die du im Internet ansiehst?

5.3.2 In welcher Sprache chattest du oder schreibst E-Mails?

5.4. Was ist deine Lieblingsband bzw. Sänger?

5.4.1 In welcher Sprache hörst du dir Musik am öftesten an?

5.4.2 Was gefällt dir (nicht) an der B/K/S Musik

5.5 Liest du viel?

5.5.1 In welcher Sprache liest du am öftesten?

6.1 Welche Religion hat deine Familie?

6.2 Haltet ihr euch an die Feiertage/Pflichten eurerer Religion?

6.3 Beschäftigst du dich mit der Kultur, Tradition etc. von B/K/S?

6.4 Was bezeichnest du als dein Zuhause?

7.1 Was ist deine Muttersprache?

7.2 Welche Sprache(n) kannst du am liebsten?

7.3 Welche Sprache(n) sprichst du am besten?

7.4 Welche Sprache sprichst du am öftesten?

7.5 In welcher Sprache rechnest du?

7.6 In welcher Sprache träumst du?

7.7 Was glauben deine Freunde/Klassenkameraden was deine Muttersprache ist

7.8 Welche Sprache(n) würdest du gerne (besser) können? Warum?

8.1 Besuchst du den L1U? (Wenn ja, weiter zu Punkt 9.7)

8.2 Würdest du gerne den muttersprachlichen Zusatzunterricht besuchen?

8.3 Warum (nicht)?

8.4 Würdest du gerne B/K/S besser können?

8.5 Würdest du gerne etwas über Bosnien, Kroatien oder Serbien lernen?

8.6 Was würde dich da genau interessieren?

8.7 Gehst du gerne zum L1U?

8.8 Warum?

8.9 Was lernt ihr im L1U? (Laku/Sprache/Grammatik, etc)

8.10 Würdest du gerne etwas anderes lernen?

9.1 Sprechen deine Lehrer manchmal mit dir über die Sprache, die du kannst?

9.2 Sprechen deine Lehrer manchmal mit dir über das Land, aus dem du kommst?

9.3 Ermutigen dich deine Lehrer BKS zu sprechen? Deine Eltern? Deine Freunde?

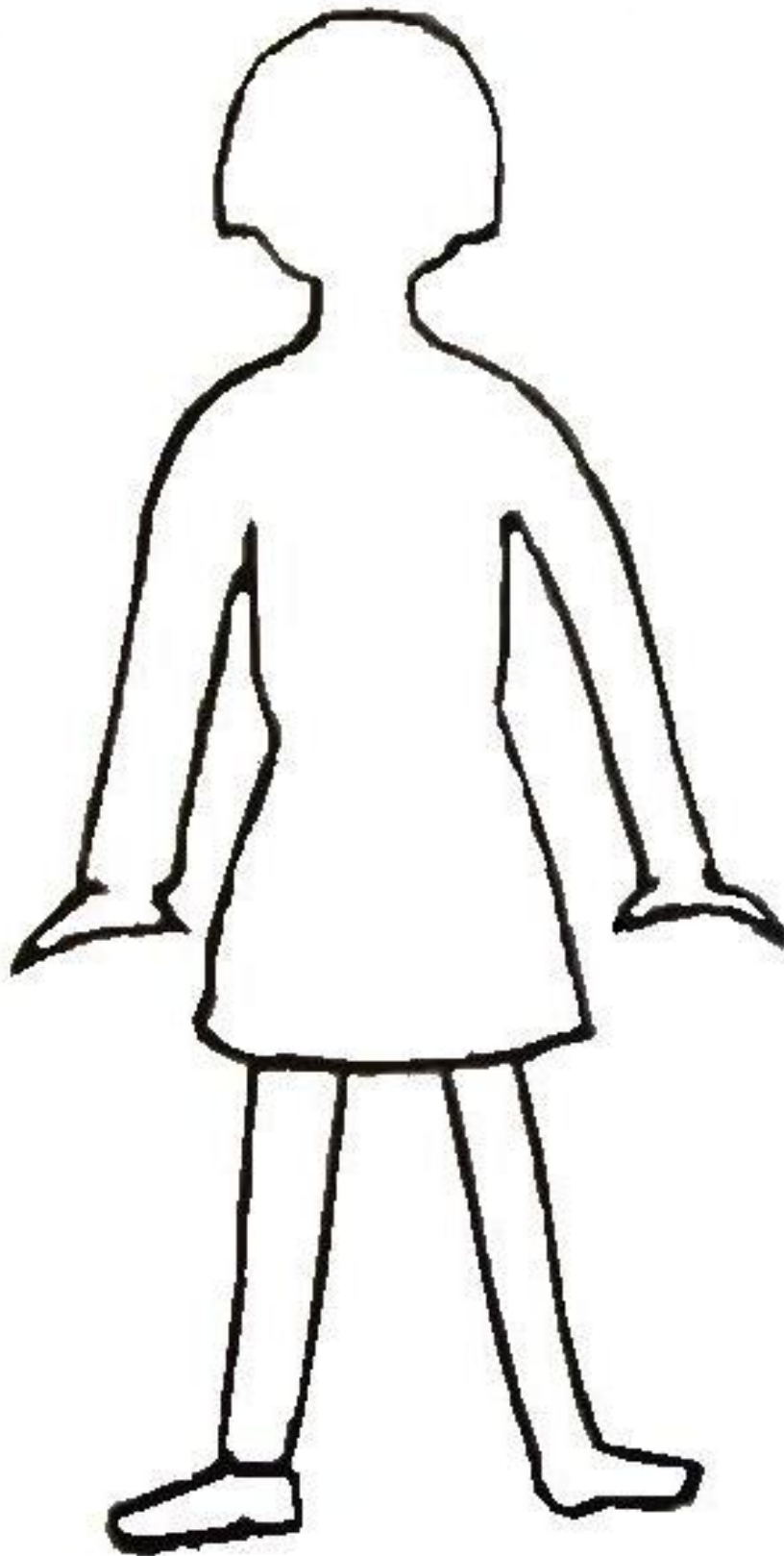
9.4 Hast du schon mal gehört, dass jemand etwas Negatives über deine Sprache gesagt hat?

9.5 Hast du schon mal gehört, dass jemand etwas Negatives über deine Land gesagt hat

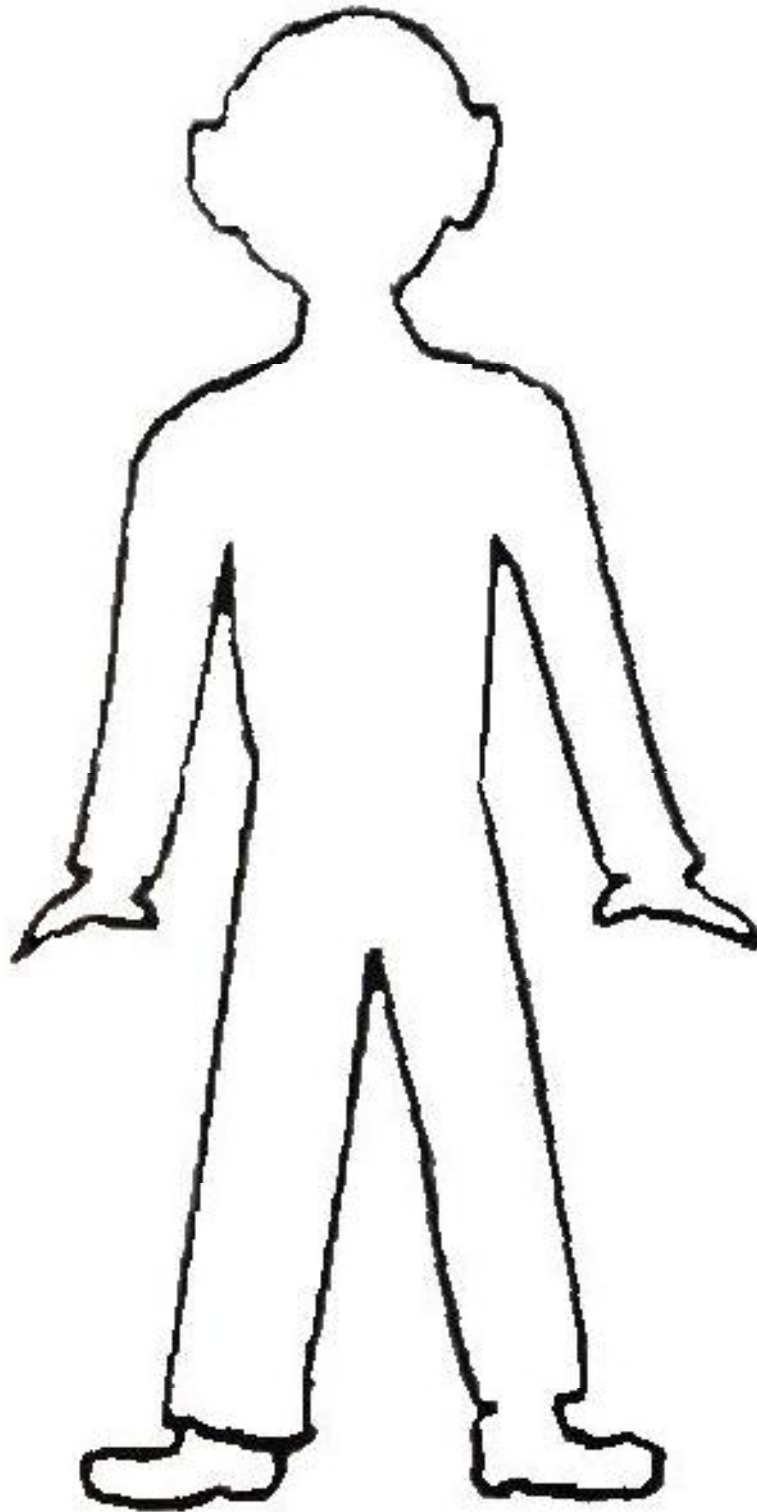
Gibt's noch etwas was du gerne sagen willst?

Vorlagen für Sprachenporträts

Mädchen



Bub



Auswahl an fertigen Sprachporträts

„Ich denke mit Deutsch,
und durch den Alltag
beweg ich mich eher in
Deutsch, aber Kroatisch
mag ich viel lieber



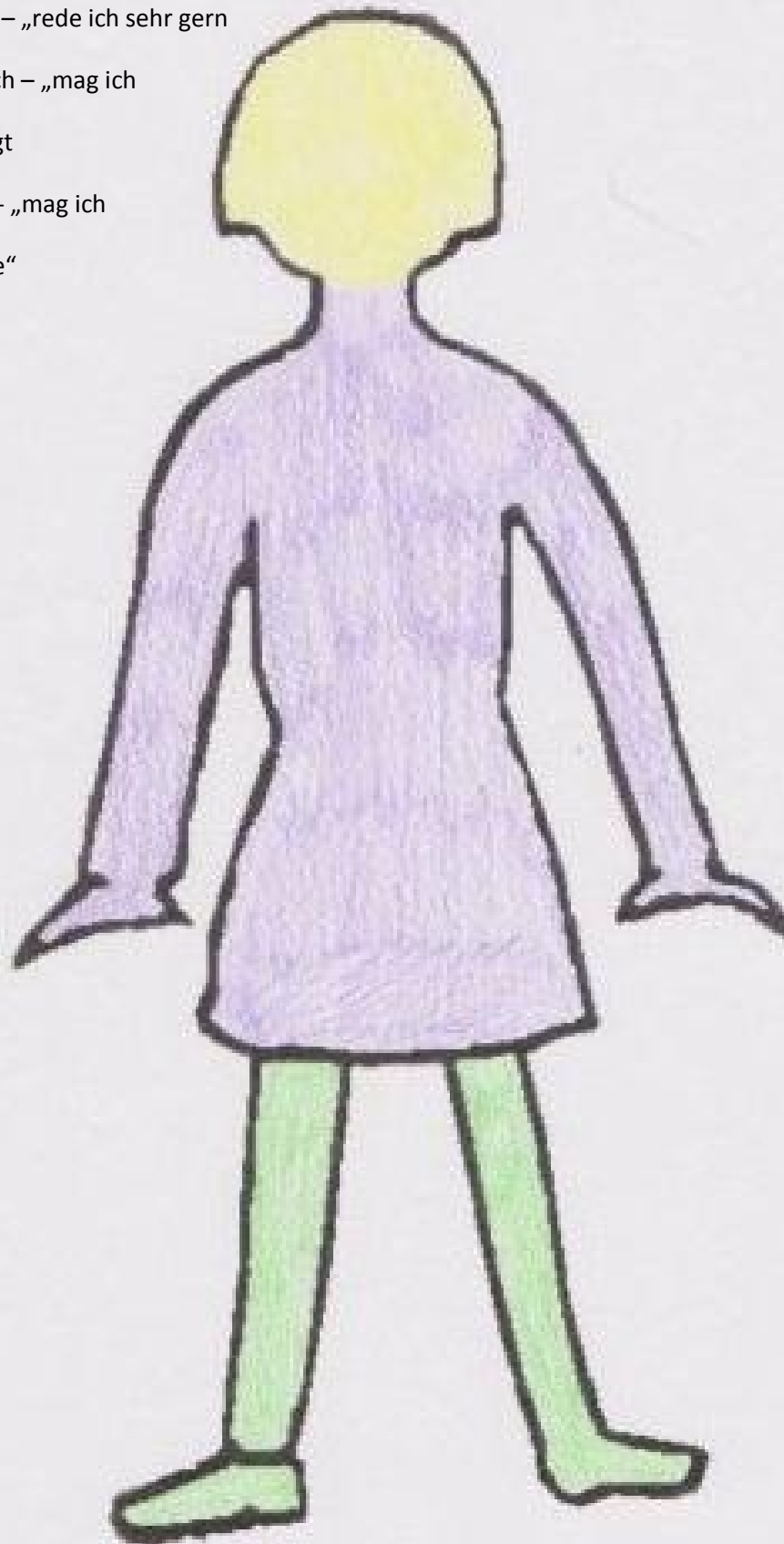
Gelb: Serbisch – „rede ich sehr gern

Violett: Deutsch – „mag ich

nicht unbedingt

Grün: Englisch- „mag ich

gar nicht gerne“



Blau: Deutsch – „brauch ich in der Schule zum Schreiben und Denken“

Orange Englisch – „ist auch in der

Schule wichtig, bei Schularbeiten

hab ich immer ein

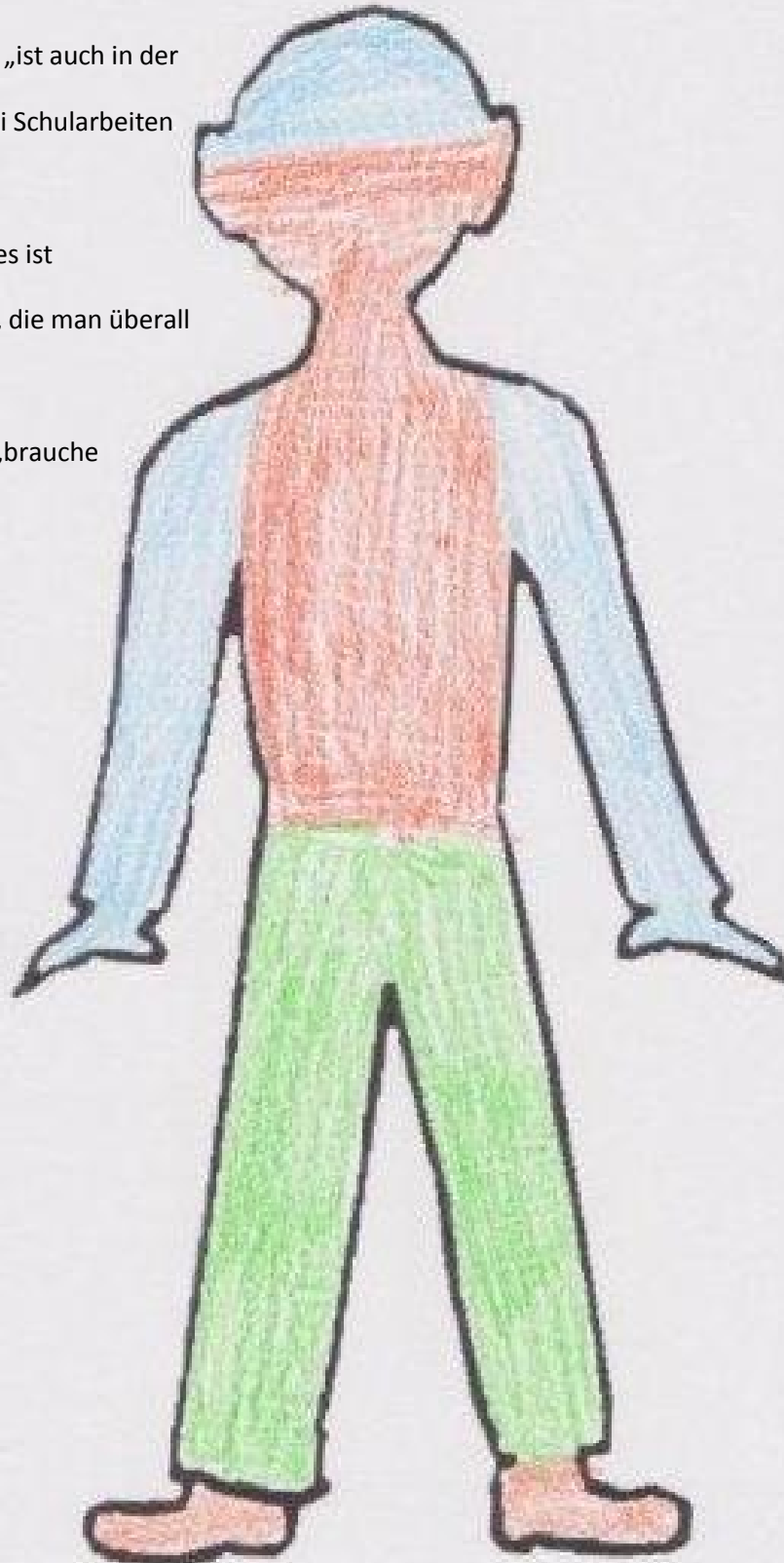
Bauchgefühl und es ist

eine Weltsprache, die man überall

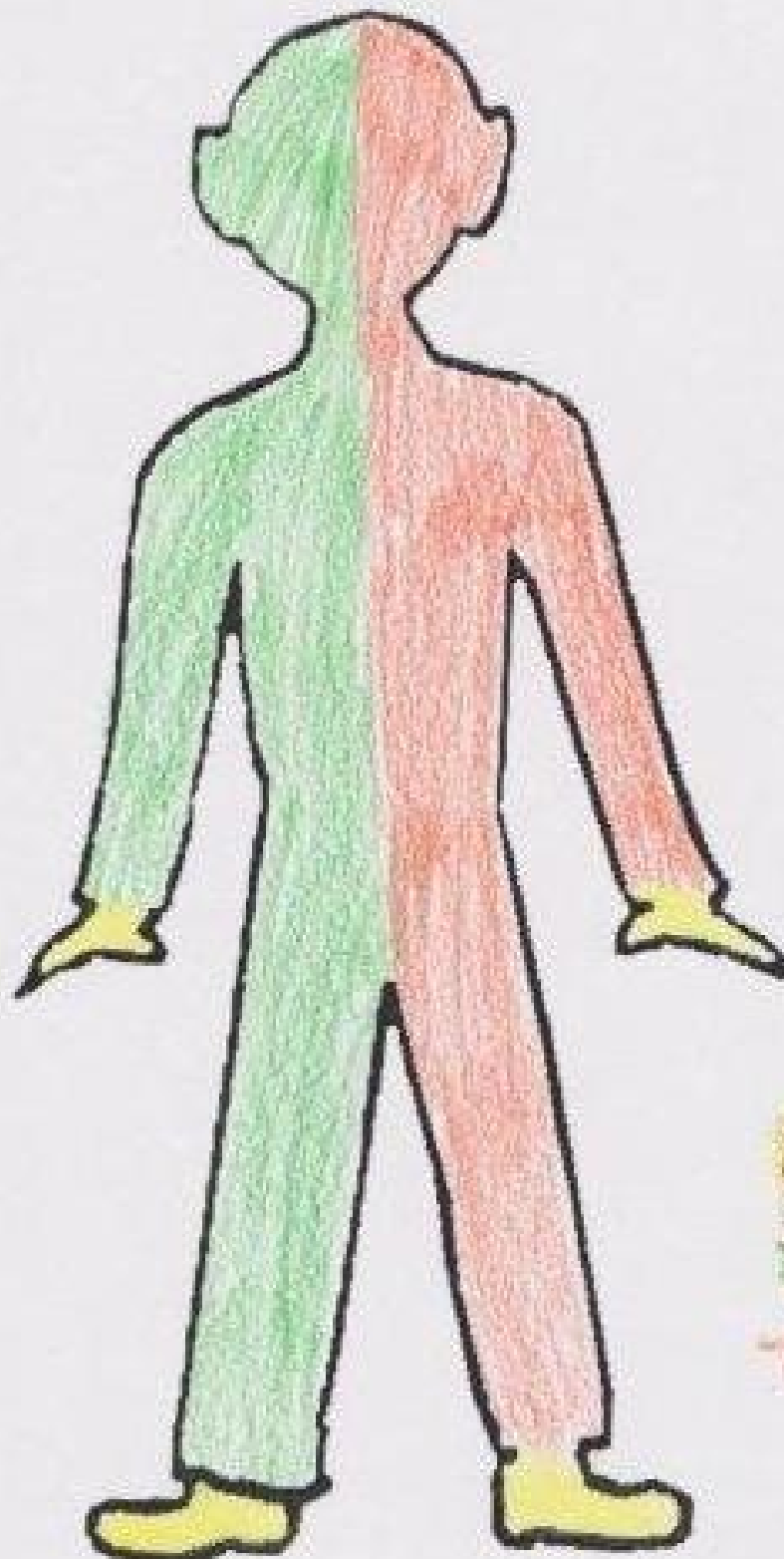
braucht“

Grün: Bosnisch – „brauche

ich überall“



„Ich bin positiv zweigeteilt, und ein bisschen Englisch kann ich auch“



Englisch
Deutsch
Kroatisch

Curriculum vitae



Name: Vera Köpruner
Geburtsdatum: 26. Oktober 1984
Geburtsort: Feldkirch
Familienstand: ledig
Eltern: Renate Köpruner, geb. Wäger, Lehrerin
Kurt Köpruner, Unternehmer
Adresse: A-1080 Wien, Lange Gasse 39/26
Staatsangehörigkeit: Österreichisch

Schulbildung 1989 ñ 1994 Volksschule
1994 ñ 1999 Hauptschule
1999 ñ 2003 BORG Götzis

Studium: seit Oktober 2003 Universität Wien
Hauptfach: Slawistik (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch)
Modul: Deutsch als Fremdsprache
seit Oktober 2011 Pädagogische Hochschule Wien

Sprachen: Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Montenegrinisch,
Englisch (in Wort und Schrift), Afrikaans (leidlich),
Russisch (Grundkenntnisse), Französisch (Schulkenntnisse)

Praktika: 2003: Fa. Tvoronica Masina Travnik, Deutsch als Fremdsprache
2004: Ivo Andric Museum, Travnik, Custodiat
2006: Fa. Tvoronica Masina Travnik, Deutsch als Fremdsprache
2007: Fa. Tvoronica Masina Travnik, Deutsch als Fremdsprache
2008: Hospitations- und Unterrichtspraktikum am Österreich
Institiut Worcãw, Polen
2009: Universität Novi Sad, Deutsch als Fremdsprache

Ferialjobs: 2002: Fa. global sourcing GmbH, Regensburg, Büroarbeit
2005: Fa. global sourcing GmbH, Regensburg, Büroarbeit

Tätigkeiten für die ÖH seit 2007 Erstsemestrigentutorin an der Slawistik Wien
seit Oktober 2010 Studierendenvertreterin an der Pädagogischen
Hochschule Wien