



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Mutter- und Fremdsprachenunterricht der
slawischen Sprachen in Niederösterreich“

verfasst von

Sonja Wieser, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 371

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Tschechisch

Betreut von:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Michael Newerkla

Danksagung

Ich möchte mich bei den folgenden Personen bedanken, die mir beim Verfassen meiner Diplomarbeit eine große Hilfe waren:

Herr **Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Michael Newerkla**, Universitätsprofessor für Westslawische Sprachwissenschaft an der Universität Wien, der die gesamte Betreuung meiner Diplomarbeit ausgezeichnet gestaltet hat. Durch sein hohes Fachwissen und sein konstruktives Feedback hat er mich während des Schreibens meiner Arbeit optimal unterstützt.

Frau **Mgr. Vladislava Pekárková**, Projektmitarbeiterin des Niederösterreichischen Sprachkompetenz. Zentrums in Deutsch-Wagram, die sich für mich im persönlichen Gespräch Zeit genommen hat und mir unterschiedliche Materialien bzw. Inputs zum Thema gegeben hat.

Frau **Veronika Tomanová, MA**, meine liebe Freundin und Korrekturleserin, die mich nicht nur während des Schreibens meiner Diplomarbeit mit ihren Fachkenntnissen unterstützt hat, sondern ohne deren Hilfestellung und Motivation mein Tschechisch-Studium nicht so gut verlaufen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1. Ausgangspunkt	6-7
1.2. Thema und Ziel der Arbeit	7
1.3. Aufbau	7-8
2. Begriffliche Grundlagen	9-13
2.1. Sprache	9
2.2. Sprachlernen und Spracherwerb	9
2.3. Muttersprache, Erstsprache [...]	9-10
2.4. Zweitsprache, L2	10
2.5. Fremdsprache	10-11
2.6. Zweisprachigkeit	11
2.7. Mehrsprachigkeit	11-12
2.8. Semilingualismus	12-13
2.9. Bilingualismus	13
3. Spracherwerbstheorien	14-22
3.1. Der Erstsprachenerwerb	15-17
3.2. Der Zweitsprachenerwerb	17-22
4. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel	22-37
4.1. Umsetzung in Europa	24-25
4.2. Österreichische Initiativen für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit	25-33
4.2.1. Das Curriculum Mehrsprachigkeit Schule	26-28
4.2.2. Die NÖ Sprachenoffensive	29-33
4.3. Mehrsprachigkeit im Kontext Schule	33-34
4.4. Vermittlung von Mehrsprachigkeit in der Schule	35-36
4.5. Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen	36-37
5. Migration als Rahmenbedingung für Mehrsprachigkeit	37-40
5.1. Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	38-40
6. Die österreichische Sprachenpolitik	41-45
6.1. Die Sprachensituation in Europa	41-43
6.2. Die Sprachensituation in Österreich	43-45
7. Die Rolle der Muttersprache für den Spracherwerb	45-50
7.1. Die Sprachensituation der „Ersten Generation“	47-48

7.2. Die Sprachensituation der „Zweiten Generation“	48-50
7.3. Förderungsmöglichkeiten	50
8. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich.....	51-66
8.1. Historische Grundlagen	51-53
8.2. Rahmenbedingungen für den muttersprachlichen Unterricht.....	53-55
8.3. Die Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts bis heute.....	55-56
8.3.1. Interkulturelles Lernen.....	57-58
8.4. Aktuelle Ausgangssituation.....	58-59
8.5. Die muttersprachlichen Lehrkräfte.....	59-60
8.6. Sprachangebot	60-61
8.7. Unterrichtsformen.....	61-62
8.8. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit muttersprachlichem Unterricht.....	62-63
8.8.1. Die Verbreitung	62
8.8.2. Die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen	63
8.9. Muttersprachlicher Unterricht in Niederösterreich.....	63-66
8.9.1. Ausgangswerte.....	63-64
8.9.2. Das Niederösterreichische Integrationsleitbild.....	64-65
8.9.3. Statistik über den muttersprachlichen Unterricht in NÖ	65-66
9. Der Fremdsprachenunterricht in Österreich	67-
9.1. Umsetzung in der Schule.....	67-
9.1.1. Kindergarten und Volksschule	67-68
9.1.2. Sekundarstufe I	68-70
9.1.3. Sekundarschule II	70-72
9.1.4. Umsetzung an den Hochschulen.....	73
9.2. Deutsch als Zweitsprache II	73-75
9.3. Der Unterricht von Slawischen Sprachen in Österreich II	75-77
9.3.1. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften II	75-77
9.4. Minderheiten in Österreich.....	77-86
9.4.1. Rechtliche Grundlagen	79-81
9.4.2. Tschechisch.....	81-83
9.4.3. Slowakisch.....	83
9.4.4. Polnisch.....	84
9.4.5. Kroatisch.....	84-85

9.4.6. Slowenisch.....	85-86
10. Der Unterricht von slawischen Sprachen in Niederösterreich.....	86-90
10.1. Zusammensetzung der Bevölkerung	86-87
10.2. Sprachliche Situation in NÖ	87-90
10.2.1. Slawische Sprachen in den Kindergärten und Volksschulen	88
10.2.2. Slawische Sprachen in den Höheren Schulen.....	89-90
11. Abschließendes Fazit und Schlussfolgerung	91
12. Shrnutí v češtině	92-100
1. Úvod.....	92
2. Koncepty.....	92
3. Teorie jazykové akvizice	92
3.1. Akvizice prvního jazyka	92
3.2. Akvizice druhého jazyka	92
4. Multilingualismus jako vzdělávací cíl	93-94
5. Migrace jako rámeček pro vícejazyčnost (multilingvnost)	94-95
6. Rakouská jazyková politika	95
7. Důležitost mateřštiny při učení se jazykům	95
8. Výuka mateřských jazyků v Rakousku	96-97
8.1. Situace v Dolním Rakousku	97
9. Výuka cizích jazyků v Rakousku	97-99
9.1. Školní systém.....	98
9.2. Univerzitní systém	98
9.3. Němčina jako druhý jazyk	98
9.4. Akademická výuka a další vzdělávání učitelů	99
9.5. Menšiny v Rakousku	99
10. Výuka slovanských jazyků v Dolním Rakousku.....	99-100
13. Anhang	101-111
13.1. Literaturverzeichnis	101-107
13.2. Abstract auf Deutsch	108
13.3. Abstract auf Englisch	109
13.4. Eidesstaatliche Erklärung	110
13.5. Lebenslauf	111

1. Einleitung

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“
(Ludwig Wittgenstein)¹*

Die österreichische Gesellschaft ist einem sozialen Wandel unterlegen, der sich auch im österreichischen Schulsystem widerspiegelt. Waren es in den 1970er Jahren hauptsächlich Kinder aus Ex-Jugoslawien und der Türkei, die eine andere Muttersprache hatten, so sieht sich das österreichische Schulsystem heute mit SchülerInnen aus der ganzen Welt konfrontiert. Diese SchülerInnen bringen ihre jeweiligen Sprachen und Kulturen in das Klassenzimmer mit, ungeachtet der Tatsache, dass in Österreich nur Deutsch als Amtssprache dient. Heute sieht sich Österreich mit einer mehrsprachigen Gesellschaft konfrontiert, in der die Grenzen zwischen Fremdsprachenunterricht sowie Zweit- und Muttersprachenunterricht verschwimmen und nicht mehr klar zu ziehen sind. Natürlich wird diese Entwicklung in den Medien nicht immer nur positiv dargestellt, sondern auch dafür gebraucht, Politik auf dem Rücken von MigrantInnen und Minderheiten zu machen. Umso mehr ist das österreichische Schulsystem gefordert, diesen Tendenzen entgegenzuwirken und bereits in der Schule den Grundstein für ein harmonisches Miteinander der Kulturen und somit auch Sprachen zu legen.

Die europäische Sprachenpolitik sieht eine gezielte Förderung von Mehrsprachigkeit in allen Mitgliedsländern der Europäischen Union vor und so hat es sich auch Österreich, ganz im Sinne eines vielsprachigen Landes, zum Ziel gesetzt, Mehrsprachigkeit aktiv im Schulwesen zu fördern. Daher liegt es nahe, dass der Mutter- sowie Fremdsprachenunterricht in Österreich in den letzten Jahrzehnten eine große Entwicklung durchgemacht hat, die in dieser Arbeit näher beleuchtet wird.

1.1. Ausgangspunkt

Da ich bis zum heutigen Zeitpunkt seit über zwei Jahren als Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Trainerin tätig bin, begleitet mich das Thema Mehrsprachigkeit schon seit längerer Zeit. Während meines Studiums habe ich den Schwerpunkt auf DaF/DaZ gesetzt und habe deshalb schon über Vorwissen, diese Thematik betreffend, verfügt. Daher war es für mich naheliegend, auch meine Diplomarbeit über Mehrsprachigkeit zu verfassen. Da es sich dabei aber um ein sehr komplexes und vielschichtiges Thema handelt, habe ich mich auf die

¹ Ludwig Wittgenstein (1921), Tractatus logico-philosophicus, 5.6.

² Ergänzend dazu muss erwähnt werden, dass die Universität Wien seit 2011 über einen eigenen

Förderung des Muttersprachenunterrichts sowie auf den Fremdsprachenunterricht der slawischen Sprachen spezialisiert. Da ich selbst im Weinviertel geboren und aufgewachsen bin, habe ich mich bei meiner Arbeit auf die Region Niederösterreich beschränkt.

1.2. Thema und Ziel der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich ganz allgemein formuliert mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinander und behandelt den Umgang mit dieser im österreichischen Schulwesen genauer. Dabei wird auf die beiden Bereiche des Muttersprachenunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Da es sich hierbei um ein äußerst komplexes und weitläufiges Themenfeld handelt, wird in dieser Arbeit der Fokus auf das Bundesland Niederösterreich gerichtet. Zwar wird auch ein Überblick über die gesamtösterreichische Entwicklung bzw. aktuelle Situation von Muttersprachenunterricht gegeben, jedoch behandeln die genaueren Ausführungen, wie Modelle und Schulversuche, nur Niederösterreich. Überlegungen und Betrachtungen für ganz Österreich zu inkludieren, wären an dieser Stelle zu umfangreich. Aus diesem Grund beschränke ich mich auch bei den Darstellungen über den Fremdsprachenunterricht nur auf die slawischen Sprachen in Niederösterreich.

Ziel der Arbeit ist es darzulegen, dass sich die heutige österreichische Gesellschaft durch Vielsprachigkeit auszeichnet und daher auch in der Schulpolitik entsprechende Maßnahmen gesetzt werden müssen, um auf diese zu reagieren. Um Mehrsprachigkeit als persönlichen Reichtum wahrnehmen zu können, müssen für den vorschulischen bzw. schulischen Bereich Konzepte und Modelle entwickelt werden, um mit der sprachlichen Förderung, sowohl in der eigenen Muttersprache als auch in der Fremdsprache, so früh wie möglich zu beginnen.

1.3. Aufbau

Die Gliederung der Arbeit erfolgt in drei große Teile. Im ersten, theoretischen Teil werden zunächst die Fachbegriffe rund um das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit erläutert. Dabei werden unterschiedliche Spracherwerbstheorien, differenziert in Erst- und Zweitspracherwerb, vorgestellt und miteinander verglichen. Anschließend daran wird das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit näher erläutert und gezeigt, welche Initiativen zur Verfolgung dieses Zieles Österreich bzw. Niederösterreich setzt. Ausgehend davon wird ein kurzer Einblick in die europäische sowie österreichische Sprachenpolitik gegeben. Auch der Umgang mit Migration sowie mit MigrantInnen und deren Kindern wird thematisiert. Es wird

dabei auf die Unterschiede beim Spracherwerb zwischen den MigrantInnenkindern der so genannten ersten und zweiten Generation eingegangen, sowie auf die Stellung der autochthonen Minderheiten in Österreich. Im zweiten Teil wird auf die Entwicklung und aktuelle Situation von Muttersprachenunterricht, der an den Schulen angeboten wird, eingegangen. Es wird dabei aufgezeigt, welche Sprachen unterrichtet werden und welche Rahmenbedingungen für den Unterricht herrschen. Auch auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte wird näher eingegangen. Abschließend wird im dritten Teil der Arbeit der Fremdsprachenunterricht behandelt. Hier beschränke ich mich, wie bereits oben erwähnt, auf die slawischen Sprachen.

Vor dem Verfassen meiner Diplomarbeit habe ich mich mit Frau Mgr. Vladislava Pekárková, vom NÖ Sprachenkompetenz.Zentrum, zu einem persönlichen Gespräch getroffen. Dankenswerterweise hat sie mir viele wichtige Informationen sowie Zahlen den Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in Niederösterreich betreffend zur Verfügung gestellt. Außerdem habe ich eine umfangreiche Recherchetätigkeit in unterschiedlichen Bibliotheken vorgenommen. Da es sich bei dem Thema Mehrsprachigkeit um ein sehr aktuelles handelt, habe ich auch viele Informationen aus dem Internet, mehrheitlich von der Seite des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, übernommen. Des Weiteren benutzte ich bereits gesammeltes Material aus meinen bereits besuchten DaF/DaZ-Vorlesungen, die ich im Rahmen meines Germanistikstudiums absolviert habe.

2. Begriffliche Grundlagen

2.1. Sprache

Die Sprache ist der Träger unserer Gedanken, Wünsche und Gefühle und bildet daher eine der komplexesten Fähigkeiten des Menschen. Die menschliche Sprache wird während der kindlichen Entwicklung phasenweise erworben und stellt das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation dar (vgl. Günther/Günther 2004: 19f.). Sprache ist lebenslang durch Ausbau und Umbau gekennzeichnet, besonders die Entwicklung dialogischer und narrativer Fähigkeiten nimmt selbst noch zu Beginn der Pubertät viel Zeit in Anspruch (vgl. Bickes/Pauli 2009: 106).

Hier muss aber zwischen den Termini Sprache und Sprechen unterschieden werden. Sprache stellt ein regelhaftes Zeichensystem dar, das zur Ausdrucks- und Informationsvermittlung dient. Sprechen hingegen ist als eine psychische Funktion des Menschen anzusehen. Durch das Sprechen wird Sprache durch unterschiedliche Sprechorgane realisiert. Sprache wird durch geistig-kognitive Vorgänge im Gehirn gebildet, das Sprechen entsteht durch motorische bzw. sprechmotorische Abläufe. Sowohl Sprache als auch Sprechen sind als die Grundlage von Kommunikation und damit verbundener Interaktion zu sehen (vgl. Günther/Günther 2004: 19f.).

2.2. Sprachlernen und Spracherwerb

In der Fachliteratur wird mit dem Begriff Sprachlernen ein zielorientiertes, didaktisch-methodisches Vorgehen im Unterricht verstanden. Es wird auf die lernpsychologische Perspektive abgezielt. Sprachlernen ist daher ein bewusster Prozess, der im organisierten und systematisch aufgebauten Unterricht stattfindet. Der Spracherwerb hingegen geschieht bei einem Kind in natürlicher Art und Weise, in Interaktionen mit seiner Umwelt und anderen Menschen. Dieser Erwerb erfolgt bei Kindern bis etwa zum Schulalter unbewusst und ist nicht beabsichtigt (vgl. Günther/Günther 2004: 19f.).

2.3. Muttersprache, Erstsprache, Primärsprache, Familiensprache, Herkunftssprache, L1

Für die unterschiedlichen Sprachen, die am Sozialisationsprozess eines Individuums beteiligt sind, werden in der Literatur verschiedene Termini benutzt. Diese Begriffe unterliegen unterschiedlichen Konnotationen, aber auch Bedeutungsunterschieden (vgl. de Cillia 2011: 1).

Ganz formal gesehen, wird unter Muttersprache jene Sprache verstanden, die die Mutter spricht und das Kind als erste Sprache erwirbt. Oft werden die Begriffe Muttersprache und Erstsprache miteinander gleichgesetzt. Günther und Günther (2004) sehen aber in diesem Zusammenhang Reformbedarf, da sie unter Muttersprache nicht automatisch auch gleich die Erstsprache verstehen. Als Muttersprache wird die Sprache betrachtet, die die Mutter spricht und das Kind als erste Sprache auf natürliche und unkomplizierte Art und Weise erwirbt. Somit stellt sie die Erst- oder Primärsprache dar, die von frühester Kindheit an gesprochene Sprache. Als Erstsprache wird die erste Sprache verstanden, die ein Mensch erwirbt. Durch unterschiedliche Lebensumstände, wie beispielsweise Zuwanderung, kann es aber passieren, dass die zuerst erworbene Sprache nicht mehr benutzt wird und deshalb vergessen wird (vgl. Apeltauer 1997 zit. nach Günther/Günther 2004: 32). Als Erstsprache kann somit auch die Sprache bezeichnet werden, die besser oder ausgeprägter ist, die aber nicht zuerst erworben wurde (vgl. Günther/Günther 2004: 33).

Da im österreichischen Schulsystem der Terminus „Muttersprachenunterricht“ üblich ist und nicht etwa beispielsweise „Erstsprachlicher Unterricht“, möchte ich im weiteren Verlauf der Arbeit den Begriff Muttersprache verwenden, so wie er auch im Titel benutzt wird.

2.4. Zweitsprache, L2

Als Zweitsprache oder L2 wird eine von der L1 verschiedene Umgebungssprache bezeichnet, die in der Regel ungesteuert erworben wird und sich dadurch von einer Fremdsprache stark abgrenzt.

Ganz allgemein wird unter der Zweitsprache jene Sprache verstanden, die nach der Erstsprache erlernt wird. Sie ist dadurch charakterisiert, dass ihr Erwerb eine Notwendigkeit darstellt, um in einer neuen Gesellschaft oder Kultur überleben zu können. Die Zweitsprache stellt somit einen ganz zentralen Punkt zur Bewältigung kommunikativer Alltagssituationen dar. Als Zweitsprache kann aber auch bei deutschsprachigen Kindern eine Mundart oder eine regionale Alltagssprache bezeichnet werden (vgl. Günther/Günther 2004: 34).

2.5. Fremdsprache

Eine fremde Sprache wird in der Regel bewusst in einer Institution, wie beispielsweise der Schule, gelernt und über einen längeren Zeitraum erworben. Auch die Fremdsprache dient der Kommunikation, jedoch ist sie nur ein eingeschränktes und selten benutztes Mittel zur

Interaktion. Oftmals dient die Fremdsprache nur als ein Vehikel für den beruflichen Erfolg, oder um Karriere zu machen (vgl. Günther/Günther 2004: 34f.).

2.6. Zweisprachigkeit

Bis in die sechziger Jahre wurde der Begriff Zweisprachigkeit mit Bilingualismus gleichgesetzt. Darunter wurde die gleich gute Beherrschung von zwei Sprachen verstanden. Die Definition dieses Terminus hat sich jedoch gewandelt, da heute unter Bilingualismus verstanden wird, dass mehr als zwei Sprachen beherrscht werden. Manche ExpertInnen verstehen darunter aber nicht nur zwei unterschiedliche Sprachen, sondern vielmehr auch unterschiedliche Varietäten. Zweisprachigkeit im Sinne von Bilingualismus liegt vor, wenn es sich tatsächlich um zwei unterschiedliche Sprachen handelt, wobei diese individuelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in sehr unterschiedlichen Formen auftreten kann: Simultaner Spracherwerb bei frühkindlichem Bilingualismus, durch formale Unterweisung im Fremdsprachenunterricht erworbener „Schulbilingualismus“ oder durch schulische Kenntnisse und Fertigkeiten in einer zweiten Sprache (de Cillia 1998: 234).

2.7. Mehrsprachigkeit

In verschiedenen Literaturen werden die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit noch gelegentlich als Synonyme verwendet. Heute wird davon ausgegangen, dass eine Person erst dann mehrsprachig ist, wenn er/sie in mindestens drei Sprachen kommunizieren kann. In welchem Ausmaß diese Sprachen beherrscht werden, wird in fachdidaktischen Diskussionen fast immer offen gelassen (vgl. Edmondson 2004: 39). Die sogenannte „echte Mehrsprachigkeit“ beginnt also erst mit dem Erwerb der zweiten Fremdsprache (vgl. Bausch 2003: 439).

Studien haben erwiesen, dass das Aufwachsen mit mehreren Sprachen für ein durchschnittlich begabtes Kind keine Überforderung oder Belastung darstellt, da Kinder vor allem in ihren ersten Lebensjahren enormes Entwicklungspotenzial besitzen. Unter der Voraussetzung, dass die Qualität und Menge der Anregungen bzw. sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen gegeben sind, ist Mehrsprachigkeit auch für alle anderen kognitiven Entwicklungsbereiche förderlich (vgl. Günther/Günther 2004: 34).

Das traditionelle Verständnis von Mehrsprachigkeit konzentriert sich auf sprachliche Kompetenzen in mehreren Einzelsprachen, die in der Kommunikation mit SprecherInnen stattfindet, die ebenfalls diese Einzelsprache beherrschen. Das neue Konzept von Mehrsprachigkeit geht jedoch davon aus, dass die Spracherfahrung eines Menschen sich in

verschiedenen kulturellen Kontexten erweitert. Als Voraussetzung dafür wird gesehen, dass dieser Erwerb von Sprachen und Kulturen interaktiv stattfindet und nicht voneinander isoliert ist (vgl. Gnutzmann 2004, S. 47).

Ganz allgemein kann zwischen zwei Konzepten unterschieden werden:

- 1) *Multilingualität*: Darunter wird die Sprachensituation eines Landes, einer Region, einer Stadt, einer Schule verstanden (Sprachenvielfalt).
- 2) *Plurilingualität*: Damit werden die Sprachsituationen bezeichnet, die bei jeder Person individuell anzutreffen sind (vgl. Neuner 2004, S. 173).

Heute wird jede Form von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene von offizieller Seite als positiv beurteilt und als persönlicher Reichtum bzw. besondere Qualifikation interpretiert. Wobei in diesem Zusammenhang festgehalten werden muss, dass das Prestige einer Sprache hier eine wesentliche Rolle bei der Beurteilung spielt. Dass das Beherrschen mehrerer Sprachen als etwas Positives angesehen wird, war jedoch nicht immer so. Bis in die fünfziger Jahre herrschte die Idee vor, der frühe Zweitspracherwerb würde Gefahren betreffend der individuellen Entwicklung mit sich bringen. Ausgehend von diesen Anschauungen lässt sich auch der Widerstand gegen den Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht erklären, der lange Zeit über im österreichischen Schulwesen vorherrschte. Dieses Prinzip besagte, dass erst eine zweite, fremde Sprache erlernt werden kann, wenn der Erwerb der Muttersprache gefestigt ist. Ansonsten könnte nämlich die so genannte Halbsprachigkeit entstehen (vgl. de Cillia 1998: 235).

Ob es bei zwei- oder mehrsprachigen Personen zu einem wirklich stabilen Bilingualismus kommt, oder aber der gegenteilige Effekt der Monolingualisierung eintritt, ist eine Frage der Sprachenpolitik, die in ihren wesentlichen Zügen vor allem in der Bildungs- und Schulpolitik zum Tragen kommt (vgl. op. cit.: 237).

2.8. Semilingualismus

Unter dem Begriff der Halbsprachigkeit, auch Semilingualismus genannt, wird das Phänomen verstanden, dass Kinder von MigrantInnen sowohl ihre Muttersprache, als auch ihre Zweitsprache nicht in ausreichender Form beherrschen. Die Kinder von MigrantInnen wachsen in einem zweisprachigen Milieu auf, wobei es erst zu Problemen mit der Sprachkompetenz kommt, wenn die Muttersprache zu Hause in der Familie vernachlässigt wird. Diese Vernachlässigung führt nämlich nicht dazu, dass die Zweitsprache schneller und besser erlernt wird, sondern vielmehr haben die Kinder in weiterer Folge größere Probleme Deutsch zu erlernen (vgl. Österreichisches Institut für Familienforschung: o. S.).

Semilingualismus zeigt sich in der Regel nicht in der alltäglichen Kommunikation, sondern erst in der Mittel- und Oberstufe, wenn ein so genannter „akademischer“ Sprachgebrauch, auch als Bildungssprache bezeichnet, nötig wird. Halbsprachigkeit beruht auf unzulänglichen Kenntnissen in der Muttersprache und der Zweitsprache (vgl. de Cillia 2011: 3).

2.9. Bilingualismus

In vielen linguistischen Theorien wird der Begriff Bilingualismus als Synonym für Mehrsprachigkeit verwendet. Bilingualismus bedeutet aber im ursprünglichen Sinn Zweisprachigkeit bzw. den Gebrauch von zwei Sprachen. Es gibt unterschiedliche Ansätze, wann von Bilingualismus zu sprechen ist bzw. in welchem Ausmaß und mit welcher Kompetenz der/die SprecherIn den unterschiedlichen Sprachen mächtig ist. In der neueren Forschung, wie sie etwa Franceschini (2000) vertritt, wird davon ausgegangen, dass eine Person erst dann bilingual ist, wenn sie zwischen zwei oder mehreren Varietäten schnell wechseln kann. Welche Varietäten bilinguale Sprecher verwenden, hängt von der sozialen Situation, dem Thema oder dem Gesprächspartner ab.

Ganz allgemein kann zwischen individuellem und gesellschaftlichem Bilingualismus unterschieden werden:

1) Der *individuelle Bilingualismus* konzentriert sich auf die Mehrsprachigkeit einer einzelnen Person, bei der die persönlichen Lebensumstände und Voraussetzungen für den Spracherwerb berücksichtigt werden müssen. Lüdi (1997) definiert in diesem Zusammenhang vier Aspekte, die ausschlaggebend für den Bilingualismus einer Person sind: Der Zeitpunkt und die Modalität des Zweitsprachenerwerbs, der Grad der Beherrschung der beiden Sprachen und die kognitive Organisation. Der individuelle Bilingualismus tritt in den meisten Fällen dann auf, wenn ein Individuum in einer einsprachigen Gesellschaft von einer Bezugsperson zweisprachig erzogen wird.

2) Bei dem *gesellschaftlichen Bilingualismus* kommen den Sprachen verschiedene Funktionen zu, die sich je nach Situation unterscheiden. So kann er in Zusammenhang mit unterschiedlichen Medien, Institutionen oder ganz allgemein der Öffentlichkeit auftreten (vgl. Günther/Günther 2004: 36f.).

3. Spracherwerbstheorien

In vielen unterschiedlichen Regionen der Welt ist es selbstverständlich, dass Kinder bzw. Erwachsene mit unterschiedlichen Sprachen und Dialekten gleichzeitig groß werden. In monolingualen Gesellschaften mit monokulturellen Traditionen wird aber oft schon Bilingualismus als kompliziert angesehen und in weiterer Folge zum Problem gemacht. Offensichtlich kann unser menschliches Gehirn aber ohne Schwierigkeiten mit Mehrsprachigkeit umgehen, wie Beispiele aus der ganzen Welt zeigen. Spracherwerb ist immer ein gesellschaftlicher und sozialer Prozess, bei dem, wenn die richtigen Rahmenbedingungen gegeben sind, Kinder ohne weiteres zwei oder mehr Sprachen erlernen können (vgl. Bickes/Pauli 2009: 13).

Wichtig hier anzumerken ist aber, dass die Spracherwerbsforschung bis heute nicht in der Lage ist, die sprachliche Entwicklung von Kindern genau zu erklären. Je nach Ansichtswiese oder Schwerpunktsetzung der Wissenschaftler variieren die Theorien. Günther und Günther (2004) grenzen in diesem Zusammenhang die Termini Sprachentwicklung und Spracherwerb von einander ab. Sprachentwicklung gibt die chronologische Dimension bzw. den zeitlichen Rahmen an, wie lange die Entwicklung der Sprache und somit des Sprechens dauert. Unter Spracherwerb hingegen wird verstanden, dass das Kind auf natürliche Art und Weise eine Sprache erlernt, indem es im Umgang mit Menschen und Situationen in eine sprachliche Welt eintaucht. Der Begriff Erwerb umfasst somit die unbewusste, nicht geplante Aneignung von Sprache (vgl. Günther/Günther 2004: 46f.).

Die menschliche Sprache wird in der kindlichen Entwicklung in der Regel schrittweise erworben, der Prozess des Spracherwerbs ist sehr komplex und diffizil. Um zu einer geeigneten Sprachkompetenz zu gelangen, müssen Kinder mitunter verschiedene Probleme oder Hürden überwinden (vgl. op. cit.: 16).

Die wichtigsten Phasen der sprachlichen Entwicklung finden in den ersten sechs Lebensjahren statt. Somit kann gesagt werden, dass der Spracherwerb in der Regel bis zum Eintritt in die Schule verläuft. Bereits ein Säugling beginnt bei dem ersten Lallen mit dem Erwerb von Sprache, danach folgen die ersten Wörter um das erste Lebensjahr herum, ungeordnete Mehrwortsätze im zweiten und dritten Lebensjahr, einsetzendes Fragen im dritten und vierten Lebensjahr und abschließend eine erste Annäherung an die geläufige Standardsprache. Im fünften Lebensjahr sollten die Kinder alle Laute bzw. Lautverbindungen korrekt aussprechen können sowie in der Lage sein, eine kleine Geschichte in grammatikalisch korrekten Sätzen nachzuerzählen (vgl. op. cit.: 61).

Nicht umsonst bezeichnet der Linguist Noam Chomsky Sprache als das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation, im selben Atemzug spricht er aber auch von einer der kompliziertesten Fähigkeiten des Menschen (vgl. Chomsky 1969 zit. nach Günther/Günther 2004: 17).

3.1. Der Erstsprachenerwerb

Seit den so genannten Sprachbarrierediskussionen in den sechziger Jahren ist bestätigt, dass die Erstsprache eine große Rolle für die sprachliche Entwicklung eines jeden Individuums spielt. Diese sprachliche Entwicklung ist eng verbunden mit dem schulischen Erfolg von Kindern, denn der Erwerb der Erstsprache ist mit dem Eintritt in die Schule in der Regel noch nicht abgeschlossen. Erst im Schulalter werden Bereiche wie Grammatik, Lexikon, Pragmatik und Orthographie erlernt (vgl. de Cillia 2011: 3).

Der Erstsprachenerwerb wird in der Fachliteratur meistens in vier unterschiedliche Theorien eingeteilt:

1) Der Behaviorismus

Die Grundidee des Behaviorismus ist, dass Sprache ausschließlich durch unterschiedliche Prozesse erlernt wird. So nimmt das Kind in seiner Umwelt verschiedene Reize und Äußerungen auf, lernt aus ihnen und setzt sie danach um. Sprache unterliegt dabei den gleichen Lernprinzipien wie jedes andere Verhalten auch. Begründet wurde der Behaviorismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts von John Broadus Watson (vgl. Bickes/Pauli 2009: 32f.). Dieser lerntheoretische Ansatz, der auch als Empirismus bezeichnet wird, meint somit, dass die menschliche Sprache, ganz genauso wie alle anderen Verhaltensweisen, von einem Kind erlernt werden. Sprache wird unter diesem Gesichtspunkt als besondere Form menschlichen Verhaltens betrachtet (vgl. Günther/Günther 2004: 47).

Der amerikanische Psychologe Burrhus Frederic Skinner nahm Watsons Theorie als Ausgangspunkt für seine Lerntheorie „Verbal behavior“, die radikalisierte Ansätze aufwies. Der Grundgedanke Skinners ist, dass Ereignisse aus der Vergangenheit und Gegenwart, die in unserer Umgebung geschehen sind, ein Verhalten auslösen und daraufhin Konsequenzen stattfinden. Legt man diese Theorie nun auf den Spracherwerb um, dann bedeutet das, wenn Kinder Laute oder Lautfolgen imitieren, sie normalerweise Konsequenzen bei der Mutter oder dem Vater in Form von euphorischen Reaktionen auslösen. Dadurch motiviert verstärkt das Kind dieses Verhalten und so ist es in der Lage, immer größere und komplexere Einheiten von sich zu geben (vgl. Bickes/Pauli 2009: 32f.).

2) *Der Nativismus*

Dem Nativismus liegt die Hauptthese zugrunde, dass Sprache angeboren ist. Nachdem Skinners Thesen zum Erstsprachenerwerb erschienen waren, wurde er von vielen anderen Sprachwissenschaftlern dafür kritisiert. Unter anderem auch von dem amerikanischen Linguisten Noam Chomsky, der seine wesentlichen Kritikpunkte an der behavioristischen Spracherwerbstheorie in zwei Hauptargumenten zusammenfasste. Er kritisiert im „Poverty of stimulus“-Argument, dass die Reize, denen die Kinder während ihres Spracherwerbs ausgesetzt sind, nicht ausreichen, um bestimmte syntaktische Strukturen zu erlernen. Dafür fehlt einerseits die nötige Quantität, andererseits aber auch die Qualität an Stimuli. Außerdem kann der Behaviorismus nicht erklären, wie es möglich ist, dass Kinder korrekte Sätze bilden können, ohne diese schon einmal gehört zu haben. Chomskys anderer großer Hauptkritikpunkt wird zusammengefasst als „Platons Problem“. Platon erklärt anhand eines Dialogs zwischen Sokrates und einem Sklaven, dass das Wissen auch angeboren sein kann und stellt dies anhand des Lehrsatzes des Pythagoras dar. Diesen Vergleich nimmt Chomsky zum Anlass und bezieht sich in seiner Spracherwerbstheorie auf ein so genanntes autonomes Modul. Kindern wird das Sprachenlernen ermöglicht, in dem sie über ein angeborenes Sprachvermögen verfügen, das sich in Form eines autonomen, von anderen kognitiven Fähigkeiten abgetrennten, Modul äußert. Dieses Modul enthält in sich verschiedene andere Module für Semantik, Phonologie, Morphologie und Syntax (vgl. Bickes/Pauli 2009: 34f.).

Im Gegensatz zum Behaviorismus spielt das Lernen bei der Theorie des Nativismus keine tragende Rolle, hier steht die Struktur des sprachlichen Systems im Vordergrund. In diesem Zusammenhang soll gezeigt werden, dass Sprache eine hierarchische Struktur besitzt, sie eine Oberflächen- und Tiefenstruktur beinhaltet und eine eigene Dynamik und Kreativität aufweist. Chomsky vertritt auf den Punkt der Kreativität bezogen die Ansicht, dass jedes sprechende Individuum in der Lage ist, unendliche viele Sätze zu produzieren und zu verstehen. In Folge stellt Chomsky die Behauptung auf, dass Kinder keine sprachliche Kompetenz entwickeln können, wenn sie ausschließlich fehlerhafte oder unvollständige Äußerungen von ihren Bezugspersonen zu hören bekommen (vgl. Günther/Günther 2004: 48).

3) *Der Kognitivismus*

Der Kognitivismus vertritt die Annahme, dass Sprache Denken strukturiert und Denken wiederum die Sprache. Die Hauptthese ist daher, dass sich mentale Prozesse und Strukturen, Denken und Erkennen mit wissenschaftlichen Methoden analysieren lassen. In den Jahren 1950 bis 1970 übernahm die Kognitionswissenschaft Theorien der damals neuen, aufstrebenden Computerwissenschaft, in denen das menschliche Gehirn in Analogie zu

Computern Probleme löst. Doch diese Annahme, dass der Mensch wie eine symbolverarbeitende Maschine mit Sprache umgeht, musste bald revidiert werden, als die Erkenntnis gewonnen wurde, dass das Gehirn von komplexen, vernetzten neuronalen Systemen durchzogen ist (vgl. Bickes/Pauli 2009: 41).

Daraus lässt sich schließen, dass ein Kind Sprache nur durch ständige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, den Menschen und Dingen lernt. Der Kognitivismus geht daher nicht von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus bzw. Imitation/Verstärkung aus (vgl. Günther/Günther 2004: 49).

4) Der Interaktionismus

Der Interaktionismus vertritt die These, dass Sprache über Interaktionen und Wechselbeziehungen erworben wird. Als Ausgangspunkt für das Sprachenlernen wird die Interaktion eines Säuglings mit seiner Mutter gesehen, der eigentliche Erwerb der Sprache geschieht danach in engen und dynamisch-aktiven Wechselbeziehungen zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Bruner (1987) betrachtet bereits das Schreien, die Mimik oder Gestik eines Säuglings als erste Kommunikationsform und Grundlage der Sprachentwicklung. Die Entwicklung der Sprache und Kommunikation sind daher untrennbar miteinander verbunden. Sprache wird als Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen mit den Bezugspersonen gesehen und somit kommt die Hauptaufgabe beim Spracherwerb in der Regel den Eltern zu. Sie müssen ihre individuelle Sprache so anpassen, dass das Kind sie versteht und die Sprache so erwirbt (vgl. Günther/Günther 2004: 49f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese vier Spracherwerbstheorien in ihrer Forschung immer einen zentralen Aspekt im Fokus haben, unter dem sie den Erwerb von Sprache betrachten. Damit geht aber der Blick für die komplexe und hochsensible Thematik von multifunktionalen Strukturen in der menschlichen Sprache verloren. Eine allgemein gültige These kann daher kein Forschungsansatz bieten (vgl. op. cit.: 50).

3.2. Der Zweitsprachenerwerb

Unter dem Zweitsprachenerwerb wird ganz allgemein ausgedrückt, der Erwerb einer zweiten Sprache, die nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt, verstanden. Der Zweitspracherwerb erfolgt in der Regel zeitversetzt und häufig erst nachdem in der Erstsprache schon die Kerngrammatik erworben wurde. Dieser Erwerb wird in der Regel als bewusster Prozess erfahren, da er im Kontakt mit einer zweiten Umgebungssprache stattfindet, wie es etwa bei MigrantInnenkindern durch Kontakt mit anderen Gleichaltrigen in der Schule oder im Kindergarten passiert. Der Zweitsprachenerwerb muss ganz klar vom

Fremdsprachenunterricht abgegrenzt werden, da hier eine zweite oder weitere Sprache in einem institutionellen Rahmen, meistens der Schule, erlernt wird. Der Fremdsprachenunterricht wird durch formale Lehr- und Lernverfahren im Unterricht gesteuert und das meistens in einem Land, in dem diese zu erlernende Sprache nicht die jeweilige Umgebungssprache ist (vgl. op. cit.: 234).

Wenn zwei oder mehr Sprachen innerhalb der ersten Jahre erworben werden, wird in diesem Zusammenhang von doppeltem Erstsprachenerwerb gesprochen. Alle weiteren Sprachen, die ab dem vierten Lebensjahr erlernt werden, werden entweder als Zweitsprache oder Fremdsprache bezeichnet. Ihre Unterscheidung unterliegt der Art des Erwerbs: Die Zweitsprache wird in den meisten Fällen ungesteuert, ohne formalen Unterricht in der entsprechenden sprachlichen Umgebung erworben. Die Fremdsprache hingegen wird durch gesteuerten Unterricht vermittelt, der in der erstsprachlichen Umgebung stattfindet (vgl. Bickes/Pauli 2009: 92).

De Cillia (2011) spricht bei frühem Zweitsprachenerwerb auch von sukzessivem Zweitsprachenerwerb, der eintritt wenn eine zweite Sprache ab dem 3./4. Lebensjahr dazukommt (vgl. de Cillia 2011: 3). Der Zweitsprachenerwerb unterscheidet sich im Wesentlichen vom Erstsprachenerwerb darin, dass bei dem Erlernen einer Zweitsprache bereits ein gefestigtes sprachliches System existiert, auf das aufgebaut werden kann (vgl. Bickes/Pauli 2009: 94).

Die Zweitsprachenerwerbsforschung befasst sich mit der Aneignung von Fremd- und Zweitsprachen. In der Vergangenheit wurde Zweitsprachenerwerbsforschung immer in Zusammenhang mit der Fremdsprachendidaktik genannt, da sie als theoretische Grundlage für die Fremdsprachendidaktik angesehen wurde. Heute wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Zweitsprachenerwerbsforschung um eine unabhängige, selbstständige Disziplin handelt, die als Teil der Erforschung von Sprache und Sprachverhalten, Sprachenpolitik und in der Sprachplanung zum Tragen kommt. Erst in den letzten 20 bzw. 30 Jahren ist die Zweitsprachenerwerbsforschung international zu einer selbstständigen Disziplin mit interdisziplinärer Ausrichtung geworden. Das bedeutet, die Zweitsprachenerwerbsforschung ist eng geknüpft an andere wissenschaftliche Disziplinen, besonders dabei an die Angewandte Sprachwissenschaft (*Applied Linguistics*) und die Sprachlehrforschung. In Europa werden zunehmend Tagungen und Kongresse von der EUROSLA (European Second Language Association) organisiert, im Zuge derer viele Publikationen und empirische Studien veröffentlicht werden. Die Zweitsprachenerwerbsforschung zielt darauf ab, umfassende Theorien des Zweitsprachenerwerbs unter Beobachtung der menschlichen Befähigung zur

Aneignung einer Sprache zu geben. In diesem Zusammenhang werden auch die Prozesse, Mechanismen und Erwerbsstufen analysiert. Heute geht man davon aus, dass sich die Zweitsprachenerwerbsforschung nicht an pädagogisch-didaktischen Implikationen orientiert. Trotzdem muss angemerkt werden, dass die Zweitsprachenerwerbsforschung als Grundlage für die Fremdsprachendidaktik fungiert (vgl. Henrici/Riemer 2003: 38f.).

Bei dem Zweitsprachenerwerb wird laut Klein (1984) zwischen zwei Erwerbstypen unterschieden: dem ungesteuerten und dem gesteuerten Zweitsprachenerwerb.

1) *Der ungesteuerte Zweitsprachenerwerb*

Diese Form des Spracherwerbs kann auch als natürlicher Zweitsprachenerwerb bezeichnet werden. Er geschieht in der alltäglichen Kommunikation und ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozess zu steuern oder zu lenken. In diesem Zusammenhang spricht man auch von Zweitsprachenerwerb im sozialen Kontext. Dabei orientiert sich das Kind nicht an der formalen Richtigkeit, sondern vielmehr am kommunikativen Erfolg seiner Sprache.

2) *Der gesteuerte Zweitsprachenerwerb*

Hier grenzt Klein (1984) ganz klar die Termini Fremdsprache und Zweisprache von einander ab. Unter Fremdsprache versteht Klein eine Sprache, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereiches erlernt wird, beispielsweise im Unterricht in der Schule. Sie wird also nicht zur alltäglichen Kommunikation verwendet. Die Zweitsprache hingegen dient in einer sozialen Umgebung, in der sie erworben wurde, der Kommunikation (vgl. Günther/Günther 2004: 99). Henrici und Riemer sprechen aber auch von Mischformen zwischen dem gesteuerten und dem ungesteuerten Spracherwerb, die sich durch verschiedene Aneignungstypen kennzeichnen (vgl. Henrici/Riemer 2003: 39).

Der Zweitsprachenerwerb ist eine Disziplin, der viele Hypothesen zugrunde liegen. Als Bezugsrahmen für alle bisher aufgestellten theoretischen Ansätze und empirische Arbeiten werden bis heute drei Hypothesen genannt: die Kontrastivhypothese (auch Transfer-Hypothese genannt), die Identitätshypothese und die Interlanguage-Hypothese. Diesen drei einflussreichsten Hypothesen liegen unterschiedliche Ansätze zugrunde. Einerseits der Fremdsprachenunterricht, die Erstsprachenerwerbsforschung sowie die Soziolinguistik (als Teilbereich der Sprachwissenschaft) (vgl. Günther/Günther 2004: 99).

Diese Annahmen reichen von dem Ansatz Zweitsprachenerwerb als prädestinierte Entwicklung zu sehen, als Lernaktivität, oder individuellen Prozess bis hin zu Theorien, die ihn als interaktiv-kommunikativ interpretieren. Alle diese Ansätze betrachten jeweils immer nur einen Teilaspekt, jedoch nie den Erwerbsprozess in seiner Gesamtheit (vgl. Henrici/Riemer 2003: 39).

Daher kommt es in der Praxis oft zu komplexen Konstellationen zwischen Erst- und Zweitsprache, einerseits im Bereich der Dynamik, andererseits auch im Verlauf einer Biographie, in der sich die Bedeutung und Wertschätzung von unterschiedlichen Sprachen bei einer Person ändert. Die Ausprägung von Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit kann damit als sehr komplex und unterschiedlich angesehen werden (vgl. de Cillia 2011: 2).

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf die drei wichtigsten Hypothesen zum Zweitsprachenerwerb eingegangen:

1) Unter der *Kontrastivhypothese* wird die Annahme vertreten, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst. In der Literatur wird auch von der Kontrastivitätshypothese bzw. der Transfer-Hypothese gesprochen (vgl. Günther/Günther 2004: 105). Es wird davon ausgegangen, dass die Erstsprache des/der LernerIn systematisch den Erwerb einer Zielsprache beeinflusst. In der Praxis bedeutet dies, dass Regeln und Elemente, die schon in der Erstsprache verinnerlicht wurden und in der Zielsprache gleich sind, auf diese umgelegt werden und danach fehlerfrei verwendet werden können. In diesem Zusammenhang wird von positiver Übertragung (positiver Transfer) gesprochen. Unterscheiden sich die verschiedenen Regeln und Elemente von Erstsprache und Zweitsprache kann es zu Lernschwierigkeiten kommen, dies führt in der Folge zu Fehlern und einer negativen Übertragung (negativer Transfer) (vgl. Henrici/Riemer 2003: 40).

Dass Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und der Zweitsprache zu einem positiven Transfer führen, lässt sich beispielsweise an der Wortstellung im Vergleich zwischen dem Englischen und Deutschen zeigen. Der englische Satz „the nice girl“ wird auf Deutsch in der selben Wortstellung von Adjektiv und Substantiv, übersetzt, nämlich mit „das nette Mädchen“. Von einem negativen Transfer wird gesprochen, wenn es zu Interferenzen zwischen den beiden Sprachsystemen kommt. Als negatives Beispiel für die Wortstellung dient hierbei der Satz „He lives in Austria since five years.“, der mit „Er wohnt seit fünf Jahren in Österreich“ übersetzt werden kann. Hier kommt es zu einer Veränderung auf Basis der Grammatik, andere Ebenen können die Aussprache, den Wortschatz oder den Sprachgebrauch betreffen (vgl. Günther/Günther 2004: 105).

2) Die *Identitätshypothese* folgt den nativistischen und kognitiven Ansätzen und vertritt die Theorie, dass der Erstsprachenerwerb und der Zweitsprachenerwerb nach dem gleichen Muster verlaufen (vgl. Henrici/Riemer 2003: 40). Der Erst- und Zweitsprachenerwerb erfolgen somit identisch, da der Transfer von der Erstsprache auf die Zweitsprache keine Rolle spielt. Der Zweitsprachenerwerb läuft somit nach universalen, kognitiven Prinzipien ab, die zur Bildung von Potenzialen und kognitiven Prozessen führen. Unterschiedliche

sprachliche Regeln werden in der gleichen Abfolge erlernt wie in der Erstsprache. Als Ausgangspunkt für diese These kann Chomskys Annahme gesehen werden, dass ein Spracherwerbsmechanismus angeboren ist (LAD = *Language Acquisition Device*). Er vertritt die Ansicht, dass die sprachlichen Fähigkeiten in einer Zweitsprache von den Fähigkeiten in der Erstsprache zu Beginn des Zweitsprachenerwerbs abhängen (vgl. Günther/Günther 2004: 104).

3) Die *Interlanguage-Hypothese* vertritt die Auffassung, dass der Weg zur Zweitsprache über so genannte Zwischensprachen bzw. Interimssprachen erfolgt. Der/die LernerIn bildet während des Spracherwerbs ein spezifisches Sprachsystem, auch *Interlanguage* genannt, aus. Die *Interlanguage* beinhaltet einerseits Merkmale der Erst- und Zweitsprache, hat aber auch eigenständige Züge, die sich nicht auf die Erst- oder Zweitsprache beziehen. Sie ist ein variables und systematisches System zugleich, so dass es jedem Kind beim Spracherwerb individuell möglich ist, von einer Zwischenstufe zur nächst höheren zu gelangen. Das Auftreten von Fehlern wird dabei toleriert und vielmehr noch trotz sprachlicher Abweichungen als vollständige und fehlerfreie Sprache angesehen. Die so genannte Interimssprache wird von Lewandowski (1990) als Zwischensprache definiert, die eine Lernphase bzw. LernerInnensprache im Fremd- und Zweitsprachenerwerb darstellt. Die Interimssprache enthält Merkmale der Erst- und Zweitsprache, aber auch noch nicht erlernte Komponenten der Zweitsprache. Im Lernprozess stellt die Interimssprache das jeweilige sprachliche Niveau auf dem Weg zum vollständigen Spracherwerb dar, auf dem sich ein/e LernerIn befindet. Im Zusammenhang mit der *Interlanguage-Hypothese* werden noch zwei weitere Teiltheorien in der Spracherwerbsforschung diskutiert: Die *Monitor-Hypothese* und die *Pidgin-Hypothese*. Unter ersterer wird davon ausgegangen, dass die Zweitsprache über einen Bildschirm erworben wird, die zweite verfolgt den Ansatz, dass Zweitsprache als Handelssprache erworben wird (vgl. Günther/Günther 2004: 106).

Im Mittelpunkt der bisherigen Forschung standen bis heute immer zwei grundlegende Positionen: Die erste Annahme besagt, dass jede sprachlich-interaktive und kognitive Entwicklung kontextuell bedingt ist. Die zweite Annahme beruht auf den Ansätzen von Noam Chomsky. Chomsky vertritt die Ansicht, dass bestimmte grammatische Prinzipien angeboren sind, er nennt dies Universalgrammatik. Aufbauend auf diese These wird es dem/der SprecherIn also möglich, unabhängig von externen Faktoren, ein grammatisches System mithilfe weniger Input-Dateien zu konstruieren. So wird der Spracherwerb als Form bzw. Resultat von sozialen Interaktionen erklärt. Für die Zukunft wünschenswert wäre, wenn in der Spracherwerbsforschung nicht nur die Produktion im Fokus stehen würde, sondern auch der

Entwicklung eines Sprachproduktionsmodells mehr Beachtung beigemessen würde. Hier könnten nämlich sowohl Sprachkorrektheit (accuracy), als auch Redegewandtheit (fluency) berücksichtigt werden (vgl. Henrici/Riemer 2003: 39f.).

4. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

Die europäische Sprachenpolitik hat sich zum Ziel gesetzt, eine vielsprachige Gesellschaft mit mehrsprachigen Individuen zu schaffen. Von Seiten des Europarats wird der Begriff Mehrsprachigkeit mit dem der plurikulturellen Kompetenz verbunden. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, mit graduell unterschiedlicher Kompetenz in mehreren Sprachen und somit auch in verschiedenen Kulturen zu kommunizieren (vgl. Burwitz-Melzer 2004: 22).

Die europäischen Institutionen wie etwa der Council of Europe oder das Europaparlament haben sich zum Ziel gesetzt, dass die BürgerInnen in den europäischen Mitgliedsstaaten mindestens zwei EU-Sprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache sprechen sollen (vgl. Ahrens 2004: 14). SchülerInnen sollen also mehrere Sprachen lernen, *wie* sie sie jedoch lernen sollen, ist in der Mehrsprachendidaktik umstritten:

„Mehrsprachigkeit bedeutet einmal, dass wir die Sprachen der Einwanderer und Minderheiten in multikulturellen Gesellschaften anerkennen und ihre Sprachen aufwerten. Das gilt besonders für die Schule, in denen Lehrerinnen und Lehrer auf die mitgebrachten Sprachen der SchülerInnen und Schüler eingehen sollen. Mehrsprachigkeit bedeutet hier nicht notwendigerweise, dass Schüler mehrere Sprachen lernen, sondern dass sie die bereits vorhandenen Sprachen und deren Sprecher anerkennen.“
(Bredella 2004: 17).

Das wiederum bedeutet, dass es heute im Sprachunterricht nicht mehr darum geht, eine Einzelsprache zu beherrschen, sondern vielmehr um die Entwicklung eines sprachlichen Repertoires, in dem mehrere sprachliche Fertigkeiten Platz haben (vgl. Gnutzmann 2004: 47). Mehrsprachigkeit kann so als übergeordnetes Lernziel im Unterricht gesehen werden. Um sie zu erreichen müssen jedoch auch noch andere Faktoren beachtet werden (vgl. op. cit.: 49):

- 1) Sprachliche Fächer sollen einerseits nicht mehr isoliert behandelt werden, andererseits darf ihre Autonomie auch nicht aufgehoben werden.
- 2) SchülerInnen sollen den Aufbau von Sprach(lern)kompetenz und sprachlicher Bildung verstehen lernen und somit eine sog. *language (learning) awareness* ausbilden.
- 3) Es soll bei der Didaktik auf andere Sprachen Bezug genommen werden, ohne jedoch die Autonomie der eigenen Sprache zu verleugnen oder zu problematisieren.
- 4) Das Ziel ist die Kooperation zwischen den Lehrenden der mutter- und fremdsprachlichen Fächer, um damit einen fächerübergreifenden Unterricht herbeizuführen.

Ganz allgemein kann mit individueller Zweisprachigkeit in mehrsprachigen Gesellschaften ganz unterschiedlich umgegangen werden. In der soziolinguistischen Forschung wird von vier verschiedenen Modellen ausgegangen (vgl. de Cillia 1998: 243):

- 1) *Einsprachiger Unterricht in der Muttersprache*: Es kommt hierbei zu einer Segregation der beteiligten Sprachgruppen, so wie es beispielsweise bei den autochthonen Minderheiten in Südtirol der Fall ist.
- 2) *Einsprachiger Unterricht in der Zweitsprache*: Die Muttersprache wird hierbei im Curriculum nicht berücksichtigt, somit erhalten die MigrantInnenkinder keine Förderung in ihrer Muttersprache und jeder weitere Spracherwerb gestaltet sich als äußerst schwierig.
- 3) *Übergangsmodelle für die Zweisprachigkeit*: Ein anfänglicher Unterricht in der Erstsprache wird immer stärker auf Grund der Zweitsprache zurückgedrängt, dies trifft etwa auf den Unterricht mancher autochthonen Minderheiten in Österreich zu.
- 4) *Zweisprachiges Curriculum*: Hier finden zweisprachige Programme, in denen beide beteiligten Sprachen als Unterrichtsmedium im gesamten Schulunterricht eingesetzt werden, Verwendung.

Diese letztgenannten zweisprachigen Modelle werden meistens in drei Grundtypen unterschieden: das so genannte Bereicherungsmodell, das Assimilationsmodell und das Emanzipationsmodell. Als möglicher vierter Typ können auch noch multikulturelle Programme angeführt werden. Die Charakterisierung kann wie folgt vorgenommen werden (vgl. op. cit.: 244f.):

- 1) Das *Bereicherungsmodell* richtet sich an die Mittel- und Oberschicht der Mehrheitsbevölkerung, bei der die Zweitsprache mehr oder weniger von Beginn an als Medium im Unterricht präsent ist. Als Beispiel dafür dienen kanadische Immersionsprogramme. Ziel dieses Modells ist es, additiven Bilingualismus zu forcieren. Das bedeutet, dass der Erwerb der Zweitsprache unter außer- und innerschulischer Entwicklung der Muttersprache vollzogen wird. Der Erwerb der Zweitsprache stellt somit keine Gefahr für die Muttersprache dar. Die Teilnahme an diesen Programmen ist normalerweise freiwillig und durch die pädagogische Qualität ist es möglich, sehr gute Ergebnisse zu erzielen.
- 2) Das *Assimilationsmodell* richtet sich in erster Linie an Minderheiten. In diesem Zusammenhang wird auch von „Submersions- und Übergangsprogrammen“ gesprochen. Submersionsprogramme werden in der Regel zu bilingualen Programmen gerechnet, weil hier in der Theorie nur zwei Sprachen beteiligt sind. In der schulischen Praxis jedoch wird nur die Zweitsprache verwendet, auf die verschiedenen Muttersprachen wird beinahe keine Rücksicht genommen.

3) Das *Emanzipationsmodell* ermöglicht Spracherhaltungsprogramme und bilinguale Programme für Minoritätenkinder, mit dem Ziel einen funktionalen Bilingualismus zu erreichen. Als Unterrichtssprache fungieren Muttersprache und Zweitsprache, wobei die Alphabetisierung in der Muttersprache erfolgt.

Unter Übergangsprogrammen werden Unterrichtsmodelle verstanden, die das Ziel haben Muttersprache nur kurzfristig einzusetzen, um mangelhafte Zweitsprachenkenntnisse zu kompensieren. Ziel dieser Programme ist, Chancengleichheit für alle Kinder zu garantieren. Sie richten sich an Minderheiten und verfolgen die Anschauung, möglichst schnell die Zweitsprache zu erlernen und sich letztendlich zu assimilieren. Die Muttersprache kommt in Form eines kompensatorischen Hilfsunterrichts zum Einsatz. Die KlassenlehrerInnen verstehen die Muttersprache der Kinder – bis auf ein paar Ausnahmen – nicht, und die LehrerInnen, die für den muttersprachlichen Unterricht an der Schule vorhanden sind, verfügen nicht über die nötigen Qualifikationen oder Materialien, um einen wertvollen Unterricht gewährleisten zu können. So wird zwar das Lesen in beiden Sprachen gelehrt, auf die jeweiligen Kulturen der Kinder wird jedoch nicht eingegangen (vgl. op. cit.: 244f.).

4.1. Umsetzung in Europa

Diese Konzepte werden in Europa auf unterschiedliche Weise gehandhabt. Inwiefern Modelle zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit umgesetzt werden, hängt von unterschiedlichen historischen und politischen Grundvoraussetzungen ab, beispielsweise ob das Land eine Kolonialmacht war oder wie sich die Geschichte der Migration seit der Nachkriegszeit gestaltet hat. Insbesondere aber wirkt sich aus, welche Regelungen es gibt, um die jeweilige Staatsbürgerschaft zu erlangen und welche Tradition es im Bildungswesen gibt. Aus all diesen Faktoren setzt sich die Schulpolitik eines Landes zusammen (vgl. de Cillia 1998: 248).

Vor allem die westeuropäischen Länder verfolgen eine unterschiedliche Schulpolitik, bedingt durch die relativ offenen Regelungen der EU, die zwar in der Vergangenheit immer wieder den Versuch anstrebte, eine Vereinheitlichung durchzuführen, was bis heute aber nicht wirklich gelang. Die Bildungspolitik der EU kann laut Cullen (1996) in drei unterschiedliche Phasen eingeteilt werden: In der ersten Phase war die Zielsetzung, den Zugang der MigrantInnenkinder zu Bildung/Erziehung in den Aufnahmestaaten zu gewährleisten. Die Politik zielte darauf ab, bei den MigrantInnen eine Assimilation herbeizuführen. Diese erste Phase dauerte bis in die siebziger Jahre an. In der zweiten Phase wird nun das Recht auf muttersprachlichen Unterricht anerkannt und auch die Kultur und Traditionen von

MigrantInnen spielten in der Öffentlichkeit eine Rolle. Grundlage für diese Reformen war jedoch die Annahme, die MigrantInnen würden wieder zurück in ihre Herkunftsländer gehen. Den Beginn der dritten Phase sieht Cullen in einem Bericht des Europäischen Parlaments, demnach zufolge der interkulturelle Unterricht für alle BürgerInnen der EU angeboten werden sollte. Dieser Report bildet auch die Grundlage für ein Aktionsprogramm der Europäischen Kommission für die Förderung von muttersprachlichem Unterricht (vgl. op. cit.: 248f.).

4.2. Österreichische Initiativen für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass Österreich keine große Tradition in der Sprachlehrforschung hat, es wurde zunächst versucht, diese an den Pädagogischen Hochschulen zu etablieren (vgl. Länderprofil Österreich 2009: 17), was jedoch bislang nicht den gewünschten breiten Erfolg zeitigte.²

Das Verfassen eines eigenen Curriculums für Mehrsprachigkeit (2013) von Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm kann als bedeutender bildungspolitischer Schritt hinsichtlich der Integration von Mehrsprachigkeit in den Schulalltag gesehen werden. Der Entstehung dieses Curriculums geht eine im Jahr 2008 stattgefundene Konferenz „Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch?“ in Graz voraus. Ziel dieser Konferenz war es, Konsequenzen und Maßnahmen für das österreichische Bildungssystem zu ziehen, die dem „Language Education Profiling“ des Europarates entnommen wurden. Entstanden ist das Curriculum in Zusammenarbeit mit dem Sprachen-Kompetenz-Zentrum unter finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (vgl. Reich/Krumm 2013: 8). In den folgenden Abschnitten werden zwei Projekte zur Förderung von Mehrsprachigkeit näher vorgestellt.

4.2.1. Das Curriculum Mehrsprachigkeit

Da Mehrsprachigkeit als ein durchgängiges und eigenständiges Bildungsziel formuliert ist, soll diesem in Form eines Curriculums für die Schule Rechnung getragen werden. Dabei soll das Curriculum – ganz allgemein gesprochen – die Normalität der Mehrsprachigkeit in unserer heutigen Gesellschaft aufgreifen und damit auch im Bildungswesen widerspiegeln. Außerdem soll es dazu anregen, die Sprachen, die die SchülerInnen in den Unterricht

² Ergänzend dazu muss erwähnt werden, dass die Universität Wien seit 2011 über einen eigenen Forschungsbereich zur Sprachlehr- und -lernforschung verfügt, geleitet von Susanne Reiterer und Eva Vetter. Ziel ist es, eine neue gemeinsame Ausbildung aller LehrerInnen unter dem Titel „PädagogInnenausbildung NEU“, in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen, zu entwickeln.

mitbringen, als Ressourcen anzusehen. Es soll die Isolation von einzelnen Sprachen verhindern und veranschaulichen, dass alle Unterrichtsfächer zur sprachlichen Bildung der SchülerInnen beitragen können. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es der Integration der sprachlichen Bildung im Unterricht dient (vgl. Reich/Krumm 2013: 9f.).

Unter Mehrsprachigkeit in der Schule versteht das Curriculum nicht nur die Muttersprache und Fremdsprache bzw. die häufig genutzten Schulsprachen der SchülerInnen, vielmehr wird auch auf Sprachen eingegangen, die zur persönlichen Lebenswelt der einzelnen SchülerInnen gehören. Diese Sprachen werden als persönliche Ressourcen der Persönlichkeitsentwicklung sowie als Lernhilfe angesehen. Ein bewusster Umgang mit Sprache und somit mit allen persönlichen Ressourcen, über die jedes einzelne Individuum verfügt, kann also als ein wichtiges bildungspolitisches Ziel definiert werden (vgl. op. cit.: 10f.).

Die österreichische Mehrsprachenpolitik verfolgt im Bezug auf Sprachenförderung unterschiedliche Aufgaben: Sie hat es sich zum Ziel gemacht, frühes und kontinuierliches Sprachenlernen zu unterstützen, Deutschunterricht als Erst- und als Zweitsprache sowie Minderheitensprachen und die jeweiligen Herkunftssprachen von MigrantInnen anzubieten, zusätzlich dazu das Kontingent von lebenden Fremdsprachen zu erhöhen und auch klassische Sprachen zu fördern. Außerdem soll der Sachfachunterricht in einer anderen Sprache als Deutsch stattfinden, vorausgesetzt die Lehrkräfte verfügen dafür über die entsprechende Qualifizierung. Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist Teil in der Umsetzung des von Europarat, der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur sowie Wissenschaft und Forschung und von dem österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums verfassten Profils des „Language Education Policy Profiling“, kurz LEPP.³ (vgl. op. cit.: 12).

Jeder LEPP-Länderbericht gliedert sich in drei Teile und verfolgt den gleichen Aufbau: Der erste Teil beinhaltet statistische Zahlen zur aktuellen sprachlichen Situation. Hier wird ein Überblick über alle möglichen Formen und Rahmenbedingungen von schulischem und außerschulischem Sprachunterricht gegeben. Auch die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen werden hier thematisiert. Im zweiten Teil des Berichts wird sich, im Sinne der gemeinsamen, europäischen Sprachenpolitik, auf das Thema Mehrsprachigkeit bezogen.⁴ Österreichische Initiativen zum Thema Viel- bzw.

³ Dieser Länderbericht ist als eine Momentaufnahme der österreichischen Sprachensituation zu sehen. Er beinhaltet nicht nur einen Überblick über alle in Österreich gesprochenen Sprachen, wie beispielsweise auch den Minderheitensprachen, sondern zeigt auch auf, welche Fremdsprachen unterrichtet werden. Dieser Bericht wurde von unabhängigen ExpertInnen, unter der Leitung von Hans-Jürgen Krumm, zusammengestellt.

⁴ Die gemeinsame, europäische Sprachenpolitik definiert Mehrsprachigkeit als ihr Bildungsziel (siehe Kapitel 4 dieser Arbeit).

Mehrsprachigkeit werden präsentiert. Im dritten und letzten Teil wird darauf eingegangen, welche Schritte und Initiativen Österreich bei der sprachlichen Frühförderung von Kindern setzt. Im Speziellen wird hier die vorschulische Förderung im Kindergarten behandelt, sowie die Schnittstellen und möglichen Einbrüche im Übergang zwischen Kindergarten und Schule bzw. Volksschule und Sekundarstufe I. Außerdem wird die Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen, von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen, thematisiert (vgl. de Cillia 2014: 6f.).

Das Curriculum Mehrsprachigkeit richtet sich an alle Personen, die Bildungsprozesse planen oder organisieren, d. h. einerseits an alle LehrerInnen oder Schulleitungen, es kann aber auch als Grundlage für die Erstellung für zukünftige Lehrpläne oder Lehrmaterialien herangezogen werden. In erster Hinsicht sind es natürlich die Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeitsunterricht erteilen, die dieses Curriculum nutzen sollen. Mithilfe des Curriculums können Lehr- und Lern-Aktivitäten für alle Schulstufen systematisch strukturiert werden (vgl. Reich/Krumm 2013: 13). Das Curriculum ist in verschiedene Bereiche gegliedert, wobei jeweils zwei Schulstufen zusammengefasst werden.

Gliederung im Primarbereich (vgl. op. cit.: 14f.):

1) *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen:*

Sprachaufmerksamkeit in Bezug auf Sprachen und Sprachvarietäten ist zu vermitteln.

2) *Wissen über Sprachen:*

Die SchülerInnen sollen lernen, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in unterschiedlichen Sprachen zu erkennen und zueinander in Beziehung zu setzen. Es soll für sie außerdem ein Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und dem damit verbundenen menschlichen Zusammenleben ersichtlich werden.

3) *Sprachlernstrategien:*

Hier sollen Möglichkeiten für die SchülerInnen aufgezeigt werden, wie sie einerseits ihre eigenen Sprachen ausbauen können, aber auch neue erlernen können. Das Ziel ist die bewusste Aneignung von Sprache unter Berücksichtigung des selbstbestimmten Lernens.

Am Anfang der Primarstufe setzen sich die Kinder mit der Sprachenvielfalt in ihrer Lebenswelt auseinander, erwerben dazu Strategien im Umgang mit Sprachen und lernen erste Begriffe um sie zu beschreiben. In den höheren Stufen verfügen die Kinder bereits über ein gewisses Maß an Sprachbewusstsein, dass sie in Lehr-Lern-Prozessen umsetzen können.

Gliederung im Sekundarbereich (vgl. op. cit.: 14f.):

1) *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen:*

Hier gelten die selben Lernziele wie im Primarschulbereich.

Der Kompetenzbereich „Wissen über Sprachen“ sowie er in der Primarstufe bezeichnet wird, wird in der Sekundarstufe aufgegliedert in zwei unterschiedliche Kompetenzbereiche:

2) *Vergleichen von Sprachen*

3) *Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen*

4) *Sprachlernstrategien:*

Auch hier gelten die selben Ziele wie im Primarschulbereich.

Im Sekundarbereich I zielt der Mehrsprachigkeitsunterricht darauf ab, bei den SchülerInnen systematisches Lernen zu entwickeln. Dabei werden in erster Linie Sprachstrukturen und Sprachlernprozesse erarbeitet, wobei auch grammatische und semantische Aspekte behandelt werden.

Im Sekundarbereich II dient der Mehrsprachigkeitsunterricht zur Entwicklung der allgemeinen Bildungsziele wie autonomes Lernen und kritisches Denken. Die SchülerInnen werden dazu angehalten, selbstständig komplexe Sprachstrukturen zu analysieren und erarbeiten somit soziologische und geschichtliche Aspekte von Mehrsprachigkeit.

Für die Organisation und die Umsetzung des Curriculum Mehrsprachigkeit gibt es verschiedene Möglichkeiten: Im Idealfall wird der Mehrsprachigkeitsunterricht von der Schule autonom als eigenes Fach deklariert. Dies würde aber mit sich bringen, dass andere Fächer zugunsten des Mehrsprachigkeitsunterrichts gekürzt werden müssten. Als Alternative dazu könnte an der Schule ein Modell der wechselnden Verantwortung eingeführt werden. Das bedeutet, dass das Curriculum in einer Schulstufe in einem einzelsprachlichen Fach umgesetzt werden würde, im darauffolgenden Schuljahr in einem anderen einzelsprachlichen Fach. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Schule einen permanenten Stoffverteilungsplan beschließt, bei dem unterschiedliche Fächer verschiedene Kompetenzen abdecken sollen und somit fächerintegrativer Unterricht geschieht. Ganz allgemein lässt sich sagen, dass dem Thema Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis ein bis zwei Wochenstunden gewidmet werden sollten (vgl. op. cit.: 19f.).

4.2.2. Die NÖ Sprachenoffensive

Im Jahr 2001 rief die Europäische Union gemeinsam mit dem Europarat das „Europäische Jahr der Sprachen“ aus. Das erklärte Ziel war die kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas zu erhalten und zu fördern.

Die Niederösterreichische Landesregierung begann deshalb im Schuljahr 2003/2004 unter der Initiative von Landeshauptmann Erwin Pröll die Sprachen der an Niederösterreich angrenzenden Länder, Tschechiens, der Slowakei und Ungarns, zu fördern. Die NÖ Sprachenoffensive erklärte sich zum Ziel, das Erlernen der Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch aktiv zu unterstützen, um somit den Kontakt bzw. Dialog zwischen Niederösterreich und den umliegenden Ländern herzustellen und auszubauen (vgl. Sprachenkompetenz. Zentrum: o. S.).

Die Koordination erfolgt durch das „Sprachkompetenz. Zentrum NÖ“, das der NÖ Landesakademie untersteht. Das Sprachkompetenz. Zentrum hat es sich zum Ziel erklärt, einen kulturellen, sportlichen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Austausch mit den Nachbarregionen zu führen. So sollen die Grenzen zwischen den beiden Ländern überwunden werden. Als weiteres Ziel schwebt vor, vom Kindergartenalter an eine der Nachbarsprachen zu lernen und die Sprachkenntnisse bis hin zum Abschluss der Mittelschule auszubauen. Das Sprachenkompetenz. Zentrum arbeitet hinsichtlich der NÖ Sprachenoffensive eng mit dem NÖ Landesschulrat, der Abteilung Kindergärten beim Land NÖ, der Pädagogischen Hochschule für NÖ und dem Regionalverband Industrieviertel-Projektmanagement zusammen, involviert in dem Projekt sind aber auch unterschiedliche Partner in Tschechien, der Slowakei und Ungarn (vgl. NÖ Landesakademie: o. S.).

Allen Pflichtschulen in Niederösterreich wird es im Zuge dieser Aktion ermöglicht, die Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch entweder als Unverbindliche Übung, Wahlpflichtfach oder als Arbeitssprache anzubieten. Die Finanzierung dieser Unterrichtsstunden erfolgt über das Land NÖ. Laut niederösterreichischem Pflichtschulgesetz ist es ab einer Lerngruppe von 5 SchülerInnen möglich, Unterricht in einer der drei Sprachen anzubieten. Im Pflichtschulbereich ist das Angebot klassen-, schulstufen- und schulübergreifend möglich. Der Unterricht erfolgt in den meisten Fällen von muttersprachlichen LehrerInnen, die im Schnitt ungefähr fünf verschiedene Schulen betreuen, wobei es hier so ist, dass die Lehrpersonen eine so genannte „Stammschule“ haben und auch noch vier weitere Schulen betreuen. Dies ist notwendig, um den vollständigen Versicherungsschutz in Österreich zu garantieren, da etwa nur die Hälfte aller Lehrpersonen

in Österreich lebt. Weiterbildungen für die Lehrkräfte werden von der Pädagogischen Hochschule organisiert und abgehalten (vgl. op. cit.: o. S.).

Zur Unterstützung und besseren Betreuung der Lehrkräfte wurde eine eigene Mediathek bzw. e-Learning Plattform von Seiten des NÖ Sprachenkompetenz Zentrums eingerichtet, so dass es den Lehrkräften möglich ist, sich auch untereinander auszutauschen. Für den Unterricht gibt es keine eigenen Lehrpläne, vielmehr orientieren sich die Lehrkräfte am GERS, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, und gestalten ihren Unterricht individuell an die Lebenswelt der SchülerInnen angepasst. Die NÖ Landesakademie entwickelt zu diesem Zweck verschiedene Broschüren und Folder und stellt sie den Lernenden kostenlos zur Verfügung. Im Zuge dieses Projekts sind bisher die Sprachführer für die Tourismusbranche, für das Sicherheitswesen, für das Gesundheitswesen und für die Wirtschaft entstanden. Im Juni 2014 ist in Zusammenarbeit mit tschechischen, slowakischen und ungarischen Autoren zum ersten Mal ein dreisprachiger Sprachführer zum Thema Natur erschienen. Bei den Sprachführern handelt es sich um kleine Folder, in denen die wichtigsten Begriffe und feste Redewendungen zu einem Themenbereich verzeichnet sind. Am Ende eines jeden Sprachführers gibt es ein Glossar, mit dessen Hilfe auch nach einzelnen Wörtern gesucht werden kann. Für das Lesen der Sprachführer werden keine Vorkenntnisse vorausgesetzt, wobei es natürlich schon von Vorteil ist, ein Basiswissen über die jeweilige Aussprache zu haben, da nur in den Sprachführern für die Tourismusbranche und das Gesundheitswesen auch Aussprachehilfen angeführt sind. Ziel der Sprachführer ist es nicht, grammatische Konstruktionen zu veranschaulichen, vielmehr geht es darum, die sprachlichen Fähigkeiten bezüglich Alltagssituationen zu schulen und praxisrelevante Begriffe und Bezeichnungen kennenzulernen (vgl. op. cit.: o. S.).

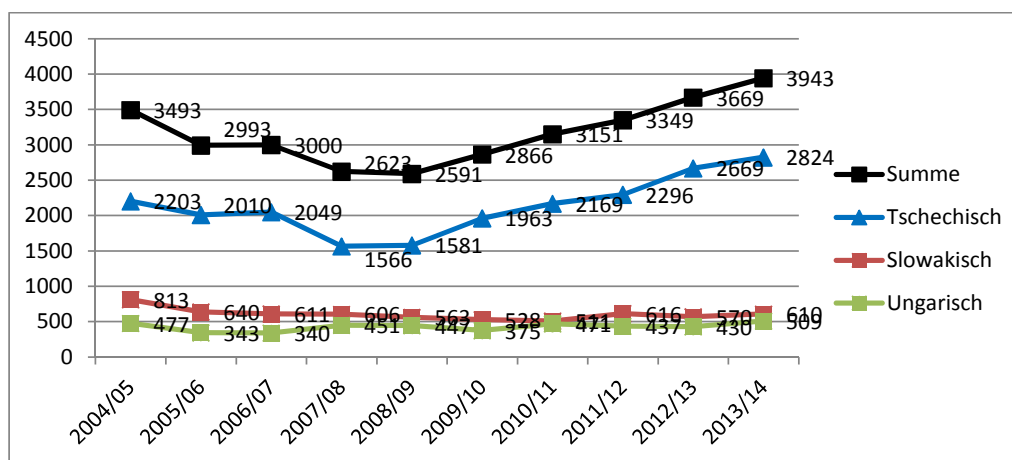
Ganz allgemein kann gesagt werden, dass seit Beginn der Initiative im Schuljahr 2003/2004 bis zum Schuljahr 2013/2014 insgesamt 39.000 SchülerInnen, 15.000 Kinder in Kindergärten und 1.500 Erwachsene in Fachsprachkursen oder Weiterbildungen an der NÖ Sprachenoffensive teilgenommen haben. Obwohl die Sprachenoffensive die drei Sprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch umfasst, muss festgehalten werden, dass der meiste Unterricht in Tschechisch erfolgt. Alleine auf die 15.000 Kindergartenkinder bezogen, lernten 10.500 von ihnen Tschechisch. Im Schuljahr 2013/2014 nahmen 157 Schulen und 109 Kindergärten das Angebot der NÖ Sprachenoffensive in Anspruch. Auch hier ist auffallend, dass in den meisten Schulen und Kindergärten Tschechisch am meisten vertreten ist:

1) *Tschechisch* wurde in 98 Schulen und 66 Kindergärten angeboten, insgesamt nahmen 2.824 SchülerInnen den tschechischsprachigen Unterricht in Anspruch.

2) *Slowakisch* fand in 28 Schulen und 39 Kindergärten statt, 610 SchülerInnen lernten Slowakisch in der Schule.

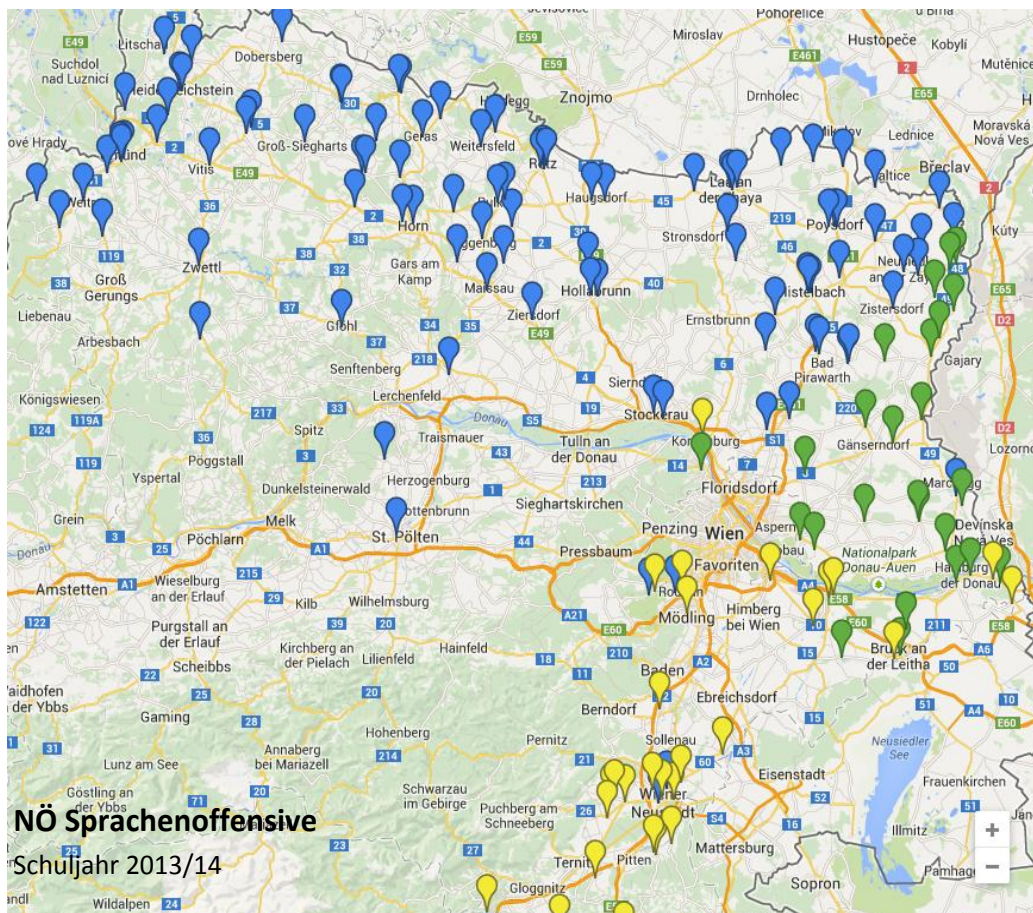
3) *Ungarisch* bildet mit 31 Schulen und 4 Kindergärten das Schlusslicht. Im Schuljahr 2013/2014 nahmen 509 SchülerInnen Ungarisch-Unterricht in Anspruch. In den meisten Fällen wird der Ungarisch-Unterricht als Unverbindliche Übung am Nachmittag angeboten.

Die NÖ Sprachenoffensive hat sich, die Teilnehmerzahlen betreffend, seit Beginn im Schuljahr 2003/2004 besonders im Bereich Tschechisch gut entwickelt. Als Ausgangsbasis besuchten 2.203 SchülerInnen den Tschechischunterricht, heute sind es 2.824. Auffallend ist, dass Tschechisch seit dem Schuljahr 2008/2009 stetig zugenommen hat, Ungarisch und Slowakisch hingegen ungefähr bei den gleichen Werten geblieben sind. Als mögliche Gründe für diese Entwicklung kann eventuell die enge Zusammenarbeit zwischen der Tschechischen Republik und Österreich gesehen werden bzw. das hohe Maß an Partnerschaften von österreichischen mit tschechischen Schulen. So werden Projekttag in Tschechischen und Österreich organisiert, bei denen sich die Kinder kennenlernen und austauschen können (vgl. op. cit.: o. S.).



(Quelle: Sprachenkompetenz. Zentrum, Stand 2015)

Wie oben bereits erwähnt, haben alle niederösterreichischen Pflichtschulen die Möglichkeit, Unterricht in Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch anzubieten.



Blau = Tschechisch, Grün = Slowakisch, Gelb = Ungarisch
(Quelle: Sprachenkompetenz. Zentrum, Stand 2015)

Wo der jeweilige Unterricht angeboten wird, richtet sich danach, in welchem Gebiet Niederösterreichs sich die Schulen/Kindergarten befinden. So lässt sich erkennen, dass in den Grenzregionen auch der jeweilige länderspezifische Fremdsprachenunterricht abläuft. So findet der Ungarischunterricht hauptsächlich südlich von Wien, in den Bezirken Baden, Mödling, Wiener Neustadt, aber auch in Bruck an der Leitha statt. Slowakisch wird vor allem entlang der March, an der Grenze zur Slowakei, großteils im Bezirk Gänserndorf, unterrichtet. Der Tschechischunterricht, der die größte Fläche abdeckt, findet in den Gemeinden im Grenzgebiet zu Tschechien statt, aber auch beispielsweise in St. Pölten, Stockerau, entlang der March (Weinviertel) und im Bezirk Wien Umgebung (vgl. op. cit.: o. S.).

Für die Sprache Ungarisch wurde die NÖ Sprachenoffensive von dem Projekt „EDUCORB“ organisiert und begleitet. Dieses Projekt entstand 2008 im Rahmen des Programms zur grenzüberschreitenden Kooperation zwischen Österreich und Ungarn, gefördert durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, die NÖ Landesakademie und die Republik Ungarn. Das Projekt blieb bis August 2012 bestehen und wurde dann als

„EDUCORB EXTENDED“ geführt. Gefördert wurde es einerseits durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, das Land NÖ und Ungarn. Als erklärtes Ziel galt die Förderung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten von SchülerInnen im Rahmen der NÖ Sprachenoffensive. Das Projekt endete im Dezember 2014 (vgl. EDUCORB: o. S.).

Eine ähnliche Initiative verbindet das Land NÖ auch mit der Tschechischen Republik. Das Projekt Edu.Region, das im Jahr 2012 ins Leben gerufen wurde, zielt darauf ab, österreichische SchülerInnen auf einen grenzenlosen Arbeits- und Wirtschaftsraum mit den tschechischen Nachbarregionen vorzubereiten. Im Zuge dieses Projekts sollen Partnerschaften und Netzwerke zwischen Schulen und Wirtschaft entstehen und Kompetenzen vermittelt werden. Natürlich liegt dabei der Schwerpunkt wieder auf der Sprache, aber zusätzlich auch auf der Vermittlung von Kultur. So werden verschiedene Lernangebote wie beispielsweise so genannte Innovationscamps oder Ferialpraktika organisiert, die den SchülerInnen einen ersten Einblick in die Berufswelt bieten sollen. Finanziert wird dieses Projekt von der Europäischen Union, dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, der Tschechischen Republik, dem Land NÖ sowie der Region Vysočina (vgl. Edu.Region: o. S.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die NÖ Sprachenoffensive unterschiedliche Projekte mit der Tschechischen Republik, der Slowakei und Ungarn betreut, die sich zum Ziel gesetzt haben, Vorurteile abzubauen und den Dialog zwischen den Kulturen zu fördern.

4.3. Mehrsprachigkeit im Kontext Schule

Unser ganzes österreichisches Schulsystem ist monolingual aufgebaut, unabhängig davon, dass ein großer Teil der österreichischen SchülerInnen bi- oder multilingual aufgewachsen sind. Der gesamte Bildungsprozess in den Schulen wird auf Deutsch abgewickelt, das Unterrichtsfach Deutsch ist als rein muttersprachlicher Unterricht konzipiert. Somit werden von Seiten der Gesetzgebung die unterschiedlichen sprachlichen Herkunftsebenen weitgehend ignoriert (vgl. Fischer 1997: 45).

Ingrid Gogolin (1994) stellte in diesem Zusammenhang die These „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“⁵ auf und spielt damit auf die Tatsache an, dass sich unsere Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt hat, die Sprachpolitik der Schule jedoch die gleiche geblieben ist. Die Sprache des Unterrichts kann als Politikum gesehen werden, da der Staat entscheidet, in welchen Sprachen die SchülerInnen unterrichtet werden. Daher wird auch von der so genannten Schulsprachenpolitik gesprochen. Sie hat die Aufgabe,

⁵ Ingrid Gogolins These gilt mittlerweile als überholt, da heute davon ausgegangen wird, dass die österreichische Gesellschaft vielsprachig ist. Somit ist es nicht möglich, dass den multilingualen SchülerInnen rein monolinguale Lehrpersonen gegenüber gestellt sind.

Konzepte für den Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht sowie den Muttersprachenunterricht zu entwickeln und zu organisieren (vgl. Christ 2003: 104f.).

Dass SchülerInnen vielfältige Sprachkenntnisse in den Unterricht mitbringen, wird weitgehend von unserem Bildungswesen nicht als Potenzial angesehen. Somit wirkt es nahezu vorprogrammiert, dass es seitens der Lehrpersonen große Unsicherheiten gibt, mit Mehrsprachigkeit richtig umzugehen. Das Einbeziehen der Erstsprachen von SchülerInnen bringt jedoch viele positive Aspekte in den Unterricht ein. So können Sprachvergleiche zwischen Deutsch und der jeweiligen Erstsprache auch vielfältige Möglichkeiten zur Sprachreflexion bieten. Das Interesse für grammatikalische und lexikalische Phänomene kann so spielerisch bei den SchülerInnen geweckt werden, und ihre Eindrücke und Erfahrungen können somit auch den Unterricht maßgeblich bereichern (Wojnesitz 2011: 50).

Außerdem sind auch die Fähigkeiten zur sprachlichen Analyse bzw. die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien bei bilingualen Kindern deutlich besser ausgeprägt als bei ihren monolingualen, gleichaltrigen MitschülerInnen. Des Weiteren sind die sprachliche Kreativität, sowie verbale und nonverbale Intelligenzleistungen bei ihnen in größerem Maße vorhanden, außerdem ist die Fähigkeit Empathie zu entwickeln besser ausgeprägt und ihre Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus geringer (vgl. de Cillia 2011: 6). Ein weiterer Nebeneffekt ist, dass mit der Beschäftigung der eigenen Erstsprache auch das Selbstbewusstsein der bi- oder multilingualen SchülerInnen gestärkt wird und zur Anerkennung bei ihren monolingualen MitschülerInnen führt (Wojnesitz 2011: 50).

Neue Studien im Bereich der Spracherwerbsforschung weisen – umgelegt auf den schulischen Kontext – ausdrücklich darauf hin, dass balancierte Zweisprachigkeit als Bildungsziel angesehen werden sollte. Dabei sollten Migrationssprachen gefördert werden, und zwar entweder in Form von Alphabetisierung in der Erstsprache oder durch zweisprachige Alphabetisierung sowie Muttersprachenunterricht. Letzterer sollte dabei in jeder Sprache und über mindestens drei oder vier Jahre angeboten werden. Wichtig in der Diskussion um Mehrsprachigkeit in der Schule und ihre Förderung ist, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht darstellt. Es ist also nicht zielführend, den Umgang mit Mehrsprachigkeit alleine nur den SprachlehrerInnen zu überlassen (vgl. de Cillia 2011: 6).

4.4. Vermittlung von Mehrsprachigkeit in der Schule

„Die Qualität eines Schulsystems zeichnet sich auch dadurch aus, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund auf Basis ihrer schulischen Qualifikationen in die Gesellschaft integrieren können.“ (Schreiner 2007: 59).

Die SchülerInnen sollen bereits beim Erwerb ihrer ersten Fremdsprache, in den meisten Fällen Englisch, auf das Erlernen von weiteren Fremdsprachen vorbereitet werden. Somit nimmt die erste Fremdsprache die Rolle einer Schlüsselsprache ein und wird zur Initialfunktion für weitere Fremdsprachen, sowie für das Entdecken von fremden Kulturen und Sprachen. In der heutigen Mehrsprachendidaktik werden in diesem Sinne alle Sprachen, also auch die Muttersprache und Erstsprache, aktiv in den Erwerb miteinbezogen. Dem Erwerb der ersten Fremdsprache kommt in der Didaktik ein ganz besonderer Stellenwert zu, denn er ist dafür verantwortlich, dass Fremdsprachenlernen nicht nur am Anfang Spaß macht, sondern, dass diese Freude am Sprachenlernen auch auf alle anderen weiteren Sprachen transferiert wird (vgl. Kleppin 2004: 88–90).

Annemarie Saxalber-Tetter (2008) sieht in der geglückten Vermittlung von Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen einen Reformbedarf. Besonders in der schulrechtlichen Organisation müssen unterschiedliche Schritte zum Gelingen von Mehrsprachigkeitsdidaktik unternommen werden (vgl. Saxalber-Tetter 2008: 72f.):

- 1) Die *Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen* muss anders als derzeit üblich organisiert werden (siehe Punkt 4.5. Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen).
- 2) Die sogenannte *Integrierte Sprachdidaktik*, die als eigenes Unterrichtsprinzip zu behandeln ist, soll in schulischen Gesamtsprachkonzepten, Landesrichtlinien und Lehrplänen beachtet werden. SprachenlehrerInnen sollen interdisziplinär zusammenarbeiten. Darüberhinaus sollten den Lehrpersonen Handreichungen bzw. Übersichten zur Verfügung stehen, aus denen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den unterschiedlichen Fächern gut erkennbar werden. So wird den jeweiligen Lehrkräften nicht nur in der Vorbereitung des Unterrichts geholfen, sondern sie erhalten durch diese auch Anregungen zur Umsetzung im Unterricht.⁶

⁶ Dazu erschien im Juni 2014 von der Universität Wien ein Mitteilungsblatt zu den neuen Bachelor/Master-Curricula für das Lehramt, die sich auch dem Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht annehmen. Da die LehrerInnenausbildung nicht mehr in Form eines Diplomstudiums gestaltet wird, sondern auch dem Bachelor/Master-Programm unterliegt, wird in den so genannten Querschnittskompetenzen die Forderung bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache nachgekommen (vgl. Mitteilungsblatt der Universität Wien 2014: 4f.). Demnächst wird auch das neue Curriculum für das Master-Studium publiziert, in dem auch ein Teil dieses Thema betroffen wird.

3) *Mehrsprachige Unterrichtssequenzen und Lernarrangements* sollten in Zukunft besser koordiniert und aufeinander abgestimmt werden. Sprachfächer und Förderinitiativen sollten Hand in Hand bei der Planung, der Abklärung der Lernvoraussetzungen, der Abstimmung der Ziele, Inhalte, Strategien und den Sozial- und Bewertungsformen gehen. Nur so können individuelle Angebote für SchülerInnen mit unterschiedlichen Muttersprachen geschaffen werden.

Um in einer mehrsprachigen Umgebung, wie sie jede Schule darstellt, Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Ressource zu schätzen und zu fördern, müssen differenzierte pädagogische Konzepte ausgebildet werden. Im schulischen Kontext ist es möglich, eine sehr komplexe Situation Sprachen betreffend, auszumachen. Die Sprache Deutsch nimmt in diesem Zusammenhang mehrere Rollen ein: Sie ist einerseits Muttersprache für einen Teil der SchülerInnen, für den anderen Teil jedoch Zweit- oder Drittsprache. Deutsch übernimmt die Funktion der Staatssprache, Standardsprache, Schulsprache, Unterrichtssprache, Bildungssprache, Mehrheits- und Nationalsprache und Amtssprache. Andererseits haben wir es in der Schule mit vielen anderen unterschiedlichen Sprachen zu tun, die als Erstsprachen, Herkunftssprachen oder Familiensprachen in Erscheinung treten. Dieses Beispiel verdeutlicht die Komplexität in Bezug auf Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen. Ideale Unterrichts- und Lernbedingungen für Mehrsprachigkeit können nur dann geschaffen werden, wenn ein integratives „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ realisiert wird. Dieses Konzept hat die Aufgabe, die Funktionen der einzelnen Sprachen zu definieren und zueinander in Beziehung zu setzen, so dass die höchstmögliche Wertschätzung erreicht werden kann (vgl. de Cillia 2011: 6).

4.5. Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen

Den Lehrenden kommt in Bezug auf Mehrsprachigkeit in der Schule eine tragende Rolle zu: Ihre Aufgabe ist es, SchülerInnen bei der Ausbildung ihrer persönlichen Sprachenprofile unterstützend zur Seite zu stehen. Dieser Form der Unterstützung geht voraus, dass die Lehrkräfte die individuellen sprachlichen Qualifikationen der SchülerInnen erkennen, sie erweitern und in der Folge miteinander verbinden und damit allgemeine sprachliche Einsichten ermöglichen. Die Qualifikationen über die eine Lehrperson dahingehend verfügen muss, sind vielfältig und werden in der Ausbildung der LehrerInnen nur in geringem Maß behandelt. Zwar sind seit kurzem Entwicklungen in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit auch in der LehrerInnenbildung zu beobachten, jedoch wäre eine

flächendeckende verpflichtende Ausbildung wünschenswert. Wichtig hierbei aber ist, dass Mehrsprachigkeit nicht nur die LehrerInnen von sprachlichen Fächern betrifft, sondern vielmehr sollte sie bei der Ausbildung aller PädagogInnen berücksichtigt werden (vgl. Reich/Krumm 2013: 184).⁷

Bei der Erstausbildung von LehrerInnen müssen also drei Bereiche in Bezug auf Mehrsprachigkeit unterschieden werden:

1) *Grundqualifikation für alle Lehrkräfte:*

Alle angehenden Pädagogen werden im Laufe ihrer Karriere mit Mehrsprachigkeit konfrontiert und müssen dahingehend geschult und ausgebildet werden – unabhängig davon, welches Fach sie unterrichten (vgl. op. cit.: 184f.). Ziel ist es, gemeinsame pädagogische, allgemein- und fachdidaktische Leitlinien für SprachlehrerInnen einzuführen. Diese Leitlinien können in verpflichtenden Fortbildungen umgesetzt werden, zielführender wäre es aber, wenn sie bereits in der fachlichen Ausbildung Platz finden würden. Einen wichtigen Punkt stellt hierbei nimmt auch die interkulturelle Bildung ein, die als Voraussetzung für interkulturelle Erziehungsarbeit gesehen werden kann (vgl. Saxalber-Tetter 2008: 71).

2) *Vermittlung spezifischer Kompetenzen:*

Dieser Bereich spricht alle Lehrpersonen an, die sprachliche Fächer unterrichten. Sie sollten über die Grundzüge der Mehrsprachigkeitsdidaktik informiert sein und im Unterricht gekonnt umsetzen können. Auch die Qualifikation Unterricht fächerübergreifend abzuhalten sollte vermittelt werden (vgl. op. cit.: 184f.).

3) *Einführung einer speziellen Fachqualifikation:*

LehrerInnen mit einer Fachqualifikation in der Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten als ExpertInnen an ihren Schulen wahrgenommen werden und beispielsweise in Form eines/r SprachberaterIn auftreten (vgl. op. cit.: 184f.).

5. Migration als Rahmenbedingung für Mehrsprachigkeit

„Migration und durch sie verstärkte, dynamisierte lebensweltliche Mehrsprachigkeit gehören zu den zentralen Einflussbedingungen auf das Lehren und Lernen von Sprache heute.“ (Gogolin 2004: 56).

Vor dem Hintergrund komplexer Globalisierungsprozesse hat sich eine große Dynamik von Migrationsprozessen im 21. Jahrhundert entwickelt, die sich grundlegend von jenen im 19.

⁷ Aktuell soll genau das in Form des neuen Curriculums für Lehramtsstudien umgesetzt werden (vgl. Mitteilungsblatt der Universität Wien 2014: 4f.).

Jahrhundert oder zu Beginn des 20. Jahrhunderts unterscheidet: Damals kehrte ein großer Teil der Auswanderer wieder in ihre Herkunftsregion zurück, was heute nicht mehr der Fall ist.⁸ Es erfolgt damit ein Umziehen von einer politisch und wirtschaftlich unsicheren Region in eine, in der es bessere wirtschaftliche, politische, kulturelle und soziale Chancen gibt (vgl. Gogolin 2004: 56).

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass der Ausdruck „Personen/SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ gegenüber den vor allem zu Beginn dieses Jahrhunderts noch gebräuchlichen Begriffen wie „AusländerInnen“ bzw. „Ausländerkindern“ oder „AusländerschülerInnen“ abgelöst hat. Das hat einerseits den Grund, dass der Begriff „AusländerIn“ häufig negativ konnotiert ist, andererseits aber auch, weil eine beträchtliche Anzahl von MigrantInnen über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügt und deshalb nicht mehr in die Kategorie „AusländerInnen“ fallen (vgl. Fleck 2013: 9). Laut Statistik Austria (hierbei wird von einem Jahresdurchschnitt für das Jahr 2014 ausgegangen) leben in Österreich 1.714.600 Personen, die entweder selbst im Ausland geboren wurden oder deren Eltern ausländische Staatsangehörigkeit haben (vgl. Statistik Austria 2015: o. S.).

Integration kann als wechselseitiger Prozess zwischen ZuwanderInnen und Einheimischen verstanden werden. Welche Einstellung die Zuwanderer zum Deutschen haben, wird wesentlich dadurch geprägt, welche Erfahrungen sie in dem deutschsprachigen Gastland geprägt haben. Um MigrantInnen schneller in die österreichische Gesellschaft zu integrieren wurde eine Reihe von Förder- und Bildungsprogrammen geschaffen. Die Vorgaben des österreichischen Integrationsgesetzes besagen, dass MigrantInnen ohne ausreichende Deutschkenntnisse 120 Stunden Sprachunterricht absolvieren müssen. Verglichen mit anderen Nationen, wie zum Beispiel den Niederlanden, wo 600 Stunden gefordert werden, ist das sehr wenig (vgl. Fischer 2004: 73).

Obwohl MigrantInnen oft mehrere Sprachen beherrschen, werden sie in unserer Gesellschaft als sprachlos oder sprachlich defizitär dargestellt, da ihre Deutschkenntnisse eventuell unzureichend sind oder nicht unseren Normen entsprechen (vgl. Krumm 2004: 106).

5.1. Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Die Kinder vieler MigrantInnen stehen oft vor der schwierigen Situation, weder ihre Muttersprache noch die Sprache des Gastlandes richtig zu beherrschen. Das wiederum ist ein

⁸ Ergänzend muss hier erwähnt werden, dass bei den Tschechen, die in Wien ansässig waren, nur rund 150.000 in die Erste Tschechoslowakische Republik zurückgingen. Alle anderen blieben in Österreich, was auch die lange Geschichte des Tschechischen Schulwesens erklärt (siehe Kapitel 9.4.2. dieser Arbeit).

wesentlicher Grund für schulisches Versagen und die deutlich geringere Bildungsbeteiligung dieser Kinder (vgl. de Cillia 1998: 231).

SchülerInnen, die bi- oder multilingual sind, werden viel öfter mitunter sehr leichtfertig in Schulen mit niedrigeren Ansprüchen geschickt, als jene mit Erstsprache Deutsch und österreichischen Eltern. In Österreichs Sonderschule gibt es einen überproportionalen Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Dies hängt jedoch nicht mit mangelnder Intelligenz oder Leistungsbereitschaft zusammen, sondern kann vielmehr so gedeutet werden, dass hier Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch vorliegen und daher der schulische Erfolg ausbleibt. Somit lässt sich sagen, dass die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem SchülerInnen benachteiligt, die dem Deutschen (noch) nicht auf einem geforderten Leistungsniveau mächtig sind⁹ (vgl. Wojnesitz 2011: 56).

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass der Spracherwerb in der Migration von individuellen und schulischen Faktoren abhängig ist. Deutlich wird dies an einer durchgeführten Longitudinalstudie, die von einer Grazer und Wiener Forschungsgruppe in den Jahren von 1999 bis 2003 durchgeführt wurde. Im Zuge dieser Studie wurden Sprachstanderhebungen von 106 Kindern unterschiedlicher Muttersprachen an Wiener Schulen durchgeführt und analysiert. Das Ergebnis war, dass türkische oder marokkanische Kinder systematisch schlechter abschnitten als Kinder die beispielsweise aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen. Katharina Brizić (2007) erklärte dieses Phänomen mit einer soziolinguistischen Begleituntersuchung: Bei den aus der Türkei stammenden Kindern gab es viele unterschiedliche Sprachen und Varietäten als Basissprachen. Die Spannbreite reicht von urbanem Türkisch der Eliten über Türkisch der Landbevölkerung bis hin zu Kurdisch oder anderen Minderheitensprachen. Jene Familien, die Kurdisch oder andere Minderheitensprachen als ihre Muttersprache haben, mussten sich zwingend assimilieren, da Kurdisch bis 2001 in der Türkei verboten war. Daher konnten die Eltern dieser Kinder ihre Muttersprachen nicht in korrekter und ausreichender Form an ihre Kinder weitergeben, da es bei ihnen selbst zu einem Sprachverlust gekommen war. Die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder aus der Türkei waren also bei den Sprachstanderhebungen nicht gleichbedeutend mit denen der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien (de Cillia 2011: 4f.).

Doch diese Tatsache betrifft nicht nur Kinder, die nicht in Österreich geboren wurden, sondern auch jene, die in zweiter oder dritter Generation hier leben. In dieser Frage muss ganz

⁹ Derzeit wird von Bildungsexperten darüber diskutiert (Stand Juni 2015), das Modell der Sonderschule gänzlich auslaufen zu lassen und jene SchülerInnen, die einen erhöhten Bedarf an Förderung benötigen, in das reguläre Schulwesen, etwa in Volks- und Hauptschule/Neue Mittelschule, zu inkludieren. Bereits jetzt gibt es Schulversuche zur so genannten „Inklusiven Schule“ in Österreich, in der Jugendliche mit und ohne Behinderung Seite an Seite lernen (vgl. Österreichisches Schulportal 2015).

deutlich zwischen der ersten und zweiten/dritten Generation von MigrantInnen differenziert werden. Die erste Generation unterscheidet sich nämlich von den darauffolgenden in sehr grundlegenden Punkten: Diese Personen wurden in ihrer Muttersprache und in der jeweiligen Kultur ihres Landes sozialisiert und erwerben die zweite Sprache meist im ungesteuerten Spracherwerb. Wie gut die Sprache beherrscht wird, hängt nicht nur von der Dauer des Aufenthaltes ab, sondern vielmehr davon, ob der/die MigrantIn Kontakt mit Einheimischen in der Freizeit oder in der Arbeit hat, mit welchem Alter er/sie nach Österreich gekommen ist, welche Ausbildung/Schulbildung im Heimatland absolviert worden ist und schlussendlich wie lange er/sie schon im Gastland ist. Ob es zu einer so genannten Ghettoisierung von MigrantInnen kommt, hängt vom Grad der Sprachbeherrschung ab. Die Situation bei Personen der zweiten bzw. dritten Generation stellt sich anders dar: Entweder sind sie so jung, dass der Erwerb ihrer Muttersprache noch nicht abgeschlossen ist, wenn sie in das Gastland kommen oder sie sind bereits im Einwanderungsland geboren. Da die Primärsozialisation immer in der Muttersprache erfolgt, die schulische Sozialisation aber größtenteils in der Fremd-/Zweitsprache stellt das die Kinder vor ein Problem. In keiner ihrer Sprachen erfolgt der Spracherwerb befriedigend. Bei SeiteneinsteigerInnen ist es in den meisten Fällen so, dass sie zwar über eine solide muttersprachliche Grundlage verfügen, jedoch unter schwierigen Bedingungen die Zweitsprache erlernen müssen. Bei MigrantInnenkindern, die im Gastland geboren wurden oder relativ früh danach einreisen, lassen sich große Defizite in der Muttersprache bemerken. Natürlich kann das nicht verallgemeinernd gesagt werden, da das Spektrum der möglichen Sozialisationsverläufe sehr breit gestreut ist. Faktoren wie die familiäre Situation, das Einreisealter, die Assimilationsbereitschaft der Elterngeneration etc. dürfen nicht außer Acht gelassen werden (de Cillia 1998: 231f.).

Seit dem Fall des Eisernen Vorhangs kommen vermehrt Familien aus Mittel- und Osteuropa nach Österreich. Unter ihnen befinden sich vor allem Kinder aus Russland, Tschechien, der Slowakei und Polen, deren Integration in den Regelunterricht in den meisten Fällen problemlos verläuft. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass diese Kinder der Mittelschicht entstammen und somit oftmals die Unterstützung ihrer Eltern, die selbst einen entsprechenden Bildungshintergrund haben, bei ihrer schulischen Integration genießen (vgl. Statistik Austria 2015: o.S.).

Hierbei nehmen wieder die Lehrpersonen eine wichtige Position ein, indem sie ihre Einstellungen und Handlungen kritisch hinterfragen sollten und die Sprache der Kinder nicht zum alleinigen ausschlaggebenden Bewertungskriterium werden sollte (vgl. Wojnesitz 2011: 50).

6. Die österreichische Sprachenpolitik

6.1. Die Sprachensituation in Europa

Alleine in Europa gibt es ungefähr 60 verschiedene Sprachen, die über Jahrtausende hinweg historisch gewachsen sind und als Basis für die europäische Mehrsprachigkeit gesehen werden können. Diese individuelle Mehrsprachigkeit der europäischen BürgerInnen führt zu gesellschaftlicher Vielsprachigkeit. Ausgelöst durch diese Vielsprachigkeit kommt es bei den einzelnen SprecherInnen zu einer Kompetenzerweiterung, die nicht nur sprachliche Vorteile mit sich bringt, sondern sich auch positiv auf das jeweilige Individuum auswirken kann. So kann im Allgemeinen davon ausgegangen werden, dass Mehrsprachigkeit auch eine erhöhte Kreativität, bessere Intelligenzleistungen, mehr kognitive Flexibilität und eine Horizonterweiterung durch divergentes Denken mit sich bringt (vgl. Ahrens 2004, S.9).

Weltweit gesehen sind mehrsprachige Gesellschaften und Staaten die Regel, einsprachige stellen hingegen die Ausnahme dar. Eine Gesellschaft, die zwei oder mehr funktionell differenzierte Sprachen oder Sprachvarietäten beheimatet, in der somit gesellschaftliche Mehrsprachigkeit vorliegt, wird als Diglossie oder Polyglossie bezeichnet. Dabei werden jeder Sprache bestimmte Funktionen und Domänen zugeschrieben, dadurch ist die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sehr stabil. Die Mehrsprachigkeit ohne Diglossie, so wie sie beispielsweise bei Minderheitensprachen auftritt, hingegen ist instabil. In weiterer Folge führt dies zu einem Sprachwechsel und einem möglichen Sprachverlust bei den SprecherInnen. In Europa bilden Länder mit einer größtenteils homogen sprachlichen Bevölkerung eine große Ausnahme. Monolinguale Gesellschaften, bei denen Sprache, Staat und Nation eine Einheit bilden, gibt es also de facto nicht. Die Herausbildung von Nationalsprachen war besonders in Europa mit dem Prozess der Nationsbildung verbunden. Die Sprachen bzw. Dialekte der Machthaber wurden zu Nationalsprachen erklärt, ohne Rücksicht auf die Sprachen der Minderheiten. Diese wurden unterdrückt oder im schlimmsten Fall sogar verboten. Sprache stellt besonders im 19. Jahrhundert ein so zentrales Element zur Herstellung von Nationen dar, dass sich sogar die Terminologie von der anfänglichen Staatssprache in Muttersprache änderte (vgl. de Cillia 1998: 236).

Das Hauptziel des Europarates ist, Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu schützen aber auch zu fördern. Als einer der Eckpfeiler dieses Vorhabens kann die Förderung einer europäischen Identität und Einheit gesehen werden, die auf zwar auf gemeinsamen Werten aufbaut und das gemeinsame Erbe achtet, jedoch auch kulturelle Vielfalt lebt und fördert. Um gegenseitiges Verständnis zu schaffen, ist das Lernen von Sprachen sowie das Kennenlernen von anderen Kulturen als unabdingbar. Nur mit dieser

grundlegenden Basis kann eine gemeinsame europäische Sprachenpolitik, die Sprachenlernen und Sprachenunterricht umfasst, gelingen. Als Hauptkonzept dieser gemeinsamen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik kann die individuelle Mehrsprachigkeit gesehen werden. Darunter wird das Repertoire an sprachlichen Varietäten, die eine Einzelperson verwendet, verstanden. Das ist zum einen die Muttersprache oder Erstsprache und zum anderen eine unbegrenzte Anzahl von anderen Sprachen oder Varietäten, die in unterschiedlichen Kompetenzstufen beherrscht werden. So besteht die Möglichkeit, dass einige Personen in multilingualen Gebieten individuell monolingual sind, andere wiederum individuell mehrsprachig oder plurilingual. Wichtig hierbei ist, dass der Europarat eine strikte Trennung zwischen dem Begriff der Mehrsprachigkeit und dem der Vielsprachigkeit vorsieht. Unter letzterer wird nämlich das Vorhandensein von mehr als einer Sprache oder sprachlicher Varietäten innerhalb eines geografischen Raumes verstanden. In solchen Räumen können die Einzelpersonen monolingual sein und somit nur ihre eigene sprachliche Varietät sprechen (vgl. Länderbericht 2009: 11).

Der Schwerpunkt der europäischen Sprachenpolitik liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit, mehrere Sprachen zu lernen und sie auch zu verwenden. Diese plurilinguale Bildung soll das Ziel haben, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Grundstein für eine demokratische Gesellschaft zu schaffen (vgl. op. cit.: 12).

Dass es sich bei dem Thema Mehrsprachigkeit um ein gesellschaftliches Phänomen handelt, zeigt sich am besten darin, dass die anfangs vertriebenen autochthonen Minderheitensprachen und somit Mehrsprachigkeit in vielen Ländern wieder präsent ist, da sie auf andere Weise wieder ihren Weg in die Gesellschaft gefunden hat. Durch die Arbeitsmigration wurde Mehrsprachigkeit wieder zu einem aktuellen Thema in den europäischen Ländern, das auch im Angesicht der Globalisierung nicht mehr abzustreiten ist. Diese neuen Minderheiten sind in ihrer Anzahl eine viel größere Gruppe als die bereits historisch etablierten und vom Staat anerkannten autochthonen Minderheiten, jedoch sind sie in den meisten Fällen weitaus schlechter gestellt (vgl. de Cillia 1998: 237). Auch in Österreich sind die neuen, zugewanderten Sprachgruppen wesentlich größer als die seit Jahrhunderten in Österreich beheimateten autochthonen Minderheiten (vgl. op. cit.: 229).

So kann gesagt werden, dass sich das Bildungswesen bezüglich des Umgangs mit Sprache stark gewandelt. Die Migration aus verschiedenen Sprachgebieten, die Internationalisierung der Arbeitsmärkte, das neue sprachliche Selbstbewusstsein der Minderheiten, der globale Tourismus und der größere Stellenwert des Englischen haben die Bildungssysteme massiv verändert. SchülerInnen, die eine andere Muttersprache als Deutsch

haben, die bewusst bilingual erzogen wurden, werden schon lange als reguläre Mitglieder im Schulsystem und Bildungswesen gesehen. Daraus ergibt sich die heutige Zielsetzung der österreichischen Schulpolitik, Mehrsprachigkeit aktiv zu fördern und die Sprachenvielfalt als etwas Positives wahrzunehmen (vgl. Reich/Krumm 2013: 12).

6.2. Sprachensituation in Österreich

Die Sprachensituation in Österreich kann als äußerst komplex beschrieben werden. Die Gründe hierfür ruhen einerseits in der Geschichte des Landes, da sie eng mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität verbunden ist, andererseits aber auch in der Veränderung der österreichischen Gesellschaft, die den neueren und neuesten Immigrationsbewegungen zuzuschreiben ist. Österreich sieht sich nun mit einem hohen prozentuellen Anteil an SchülerInnen konfrontiert, die selbst oder deren Familien nach Österreich eingewandert sind und ihre eigenen Sprachen mitgebracht haben. Über diese beiden Punkte hinaus kann gesagt werden, dass Österreich trotz seiner geringen Größe über ein hohes Maß an regionalen Varianten des Deutschen verfügt (vgl. Länderbericht 2009: 14).

Diese hohe Komplexität lässt sich nur schwer mit der österreichischen Bildungslandschaft und ihren Strukturen vereinbaren. Als mögliche Gründe hierfür könnten die Zuständigkeit und Verantwortung für Schulunterricht und Bildung gesehen werden, da diese zwischen den einzelnen Ländern bzw. der Bundesregierung und Behörden aufgeteilt wird. Außerdem wird die Zuständigkeit zweier Ministerien, gegenwärtig des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft kritisiert. Ausgehend davon wird vermehrt die Einbindung der Universitäten in den österreichischen Bildungsprozess gewünscht, um die Sprachenpolitik zu vereinfachen, da die österreichischen Universitäten autonom sind. Unter diesen Umständen ist es mitunter schwierig eine transparente und kohärente österreichische Sprach- und Sprachunterrichtspolitik zu verwirklichen, jedoch gab und gibt es viele unterschiedliche Maßnahmen in der österreichischen Bildungslandschaft um dem vorgegebenen Ziel des Europarates gerecht zu werden (vgl. op. cit.: 14).

In der Vergangenheit hat Österreich viele Schritte zur Erreichung von Mehrsprachigkeit gesetzt, ausschlaggebend dafür sind mehrere Faktoren:

- 1) die Internationalisierung von Märkten, Arbeit und Forschung
- 2) die Öffnung der Grenzen zu den mittel-, ost- und südosteuropäischen Staaten
- 3) die Mitgliedschaft in der Europäischen Union (vgl. Krumm/Portmann-Tselikas 1999: 13).

Wie bereits angesprochen werden nicht nur Österreich durch seine komplexe Zeitgeschichte große sprachenpolitische Herausforderungen zuteil: Zum einen kann der Fall des Eisernen Vorhangs im Jahr 1989 als wichtiges Ereignis für die österreichische Sprachenpolitik gesehen werden, da ab diesem Zeitpunkt der Kontakt zu den benachbarten Staaten wieder möglich war, mit denen man zuvor über Jahrhunderte in einem gemeinsamen Staatsgebilde verbunden war. 1995 wurde Österreich Mitglied der Europäischen Union, und 2004 wurden es seine Nachbarländer Tschechien, die Slowakei, Ungarn und Slowenien. Diese Ereignisse haben nicht nur die wirtschaftliche und politische Situation Österreichs stark verändert, auch sprachpolitisch wurden Maßnahmen gesetzt, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch oder Slowenisch zu erlernen. Durch die erhöhte inner- und außereuropäische Mobilität wurde nicht nur der Austausch von wirtschaftlichen Kompetenzen möglich, sondern auch für StudentInnen wurde es aufgrund des Bologna-Prozesses in einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum leichter, im europäischen Ausland zu studieren. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass diese StudentInnen ihr Studium dort in einer Zweit- bzw. Fremdsprache betreiben (vgl. Länderbericht 2009: 14f).

Verglichen mit der europäischen Sprach- und Schulpolitik weist Österreich große Defizite im Umgang mit Minderheiten auf. Der muttersprachliche Unterricht in Minderheitensprachen ist marginalisiert, findet als freiwilliges, zusätzliches Fach außerhalb des Regelunterrichts statt, und die LehrerInnen, die in den Klassen lehren, sind dienstrechtlich wesentlich schlechter gestellt als ihre KollegInnen. Was in Bezug auf die Lehrpersonen für muttersprachlichen Unterricht allerdings festhalten muss, ist, dass sie im Unterschied zu anderen europäischen Ländern, vom Staat angestellt und entlohnt werden. Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die Muttersprachen von den Kindern, die als ihre Erstsprache nicht Deutsch haben, im Unterricht viel zu wenig Beachtung finden. Aus diesem Grund zielt das österreichische Schulsystem in erster Linie noch immer darauf ab, eine möglichst schnelle Assimilation an die Staatssprache Deutsch zu erzielen. In Österreich fehlen vor allem die durchgängig bilingualen Schulformen, die es –ausgenommen für Englisch – im Regelschulwesen nicht gibt.¹⁰ Auch in Bezug auf die geeigneten Lehrmaterialien und Lehrbücher hat die österreichische Schulpolitik großen Aufholbedarf (vgl. de Cillia 1998: 278f.).

¹⁰ Ergänzend dazu muss angemerkt werden, dass es im Privatschulbereich sehr wohl durchgängige bilinguale Schulformen (Englisch ausgenommen) gibt. Beispielsweise die Tschechische Schule des Schulvereins Komensky ist eine Privatschule, wird jedoch von öffentlicher Hand unterstützt (siehe Kapitel 9.4.2. dieser Arbeit).

Trotz all dieser Mängel ergibt sich für Österreich im Pflichtschulbereich im internationalen Vergleich ein positives Bild: Es wird muttersprachlicher Unterricht, Zweitsprachenunterricht und interkulturelles Lernen angeboten. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die Situation in Höheren Schulen bzw. in der Mittelstufe absolut reformbedürftig ist. Schon lange lässt sich in Österreich erkennen, dass es eine neue gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gibt. Diese liegt vor allem in den neuen, zugewanderten Sprachgruppen begründet, die zahlenmäßig wesentlich größer sind als die autochthonen Minderheiten, die seit Jahrhunderten in Österreich ansässig sind. In der österreichischen Gesellschaft hat sich eine Mehrsprachigkeit entwickelt, die sich auch in der Schule als individuelle Mehrsprachigkeit verdeutlicht. Dass diese Mehrsprachigkeit kein vorübergehendes Phänomen darstellt, sondern mit diesen MigrantInnen neue sprachliche Minderheiten entstanden sind, stellt das österreichische Bildungssystem vor eine schwierige Aufgabe. In den siebziger Jahren verfolgte das Gastland den Ansatz, so schnell wie möglich assimilatorische Bildungskonzepte zu verwirklichen und die MigrantInnenkinder in das Schulwesen zu integrieren. Von diesem Ansatz ausgehend wurde der Muttersprache der Kinder eine gewisse Bedeutung beigemessen, weil sie durch diese Kenntnisse auf ihre Reintegration in ihrem Heimatland vorbereitet werden sollten. Schließlich brachten maßgebliche Erkenntnisse in der Bilingualismusforschung und der Psycholinguistik die Forderung auf, dem muttersprachlichen Unterricht eine zentrale Rolle im Unterricht zukommen zu lassen. Zwar wurden teilweise Versuche unternommen, sprachlich homogene und bilinguale „Ausländerklassen“ zu führen, wenig später wurde jedoch bemerkt, dass man dadurch nur gegen das Ziel der Integration arbeitete. Deshalb wurde das Prinzip des interkulturellen Lernens für alle SchülerInnen in allen Fächern verfolgt und der muttersprachliche Unterricht in das Regelschulwesen eingebunden (vgl. op. cit.: 229f.).

7. Die Rolle der Muttersprache für den Spracherwerb

Die Muttersprache nimmt eine ganz zentrale Rolle in der sprachlichen Entwicklung eines jeden Individuums ein. Sie ist die Grundlage für schulischen Erfolg und der Grundstein für den Erwerb einer Zweit-/Fremdsprache. Ein Kind erwirbt in der Regel zuerst einmal seine Erstsprache, wobei das mit der Geburt oder auch schon in der pränatalen Phase beginnt. Der Erwerb der Kerngrammatik ist etwa mit dem Schulalter abgeschlossen. In seltenen Fällen werden zwei Sprachen simultan erworben, das man als frühen Bilinguismus bezeichnet (vgl. de Cillia 1998: 238).

Bei Schulantritt haben die Kinder erste grundlegende grammatische Erkenntnisse erworben und erlernen erst in der schulischen Sozialisation wesentliche Bereiche der Grammatik, des Lexikons und der Orthografie. Der Spracherwerb muss in der Schule weiterentwickelt werden und darf unter keinen Umständen unterbrochen werden, da darunter nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache leidet, sondern vielmehr auch ganz allgemeine kognitive Fähigkeiten (vgl. op. cit.: 238).

Bei Kindern von Minderheiten passiert dies jedoch häufig, da ihre persönliche Entwicklung der Muttersprache bei Schulantritt unterbrochen wird, sie in der Zweitsprache alphabetisiert werden und der weitere Erwerb ihrer Muttersprache kaum oder gar nicht unterstützt wird. Bei SeiteneinsteigerInnen in das Schulsystem verläuft der Erwerb der Muttersprache damit besser, weil sie bei ihrer Einwanderung älter sind. Falls der Erwerb der Muttersprache nicht vollständig abgeschlossen werden kann und somit die Zweitsprache auch nicht in befriedigendem Ausmaß erlernt wird, kommt es zum Phänomen der Halbsprachigkeit, bei der sich weder die eine noch die andere Sprache voll entwickeln konnte. Da die Spracherwerbsfähigkeit nicht aufteilbar ist, wirken sich die Defizite in der Muttersprache negativ auf den Erwerb jeder weiteren Sprache aus (vgl. op. cit.: 238).

Empirische Befunde aus der Bilingualismusforschung zeigen, dass bei normalem Erwerb einer Sprache nicht nur Fähigkeiten in der spezifischen Sprache erworben werden, sondern vielmehr Sprache selbst. Wenn die Sprachfähigkeiten behindert werden, führt dies zu einer fortlaufenden Einschränkung, da die Bedingungen der eigenen Förderung begrenzt werden. Dies wird besonders deutlich in der Lese- oder Schreibleistung von Kindern in der Schule (vgl. op. cit.: 239).

Wenn sich das Kind nun in einer Umwelt bewegt, in der eine andere Sprache als seine Muttersprache dominiert, kann sich die Muttersprache im Normalfall nicht entsprechend entfalten, ausgenommen den Fall, die Eltern/Erziehungsberechtigte setzen entsprechend Initiativen, um die Herkunftssprache und Kultur weiterzugeben. Wenn dies nicht stattfindet, kann es dazu kommen, dass die Sprachkenntnisse bzw. die kulturelle Kompetenz nicht oder nur eingeschränkt entwickelt sind (vgl. Fischer 2004: 66f.).

Ein durchschnittliches MigrantInnenkind sieht sich oftmals mit schwierigen Lebensumständen hinsichtlich seiner sprachlichen Entwicklung konfrontiert: So kommt es aus einer nichtakademischen Familie, in denen beide Eltern berufstätig sind und keine Zeit für zusätzliche Sprach- und Kulturarbeit haben, außerdem wird im Familienverband keine Hochsprache, sondern Dialekt gesprochen, so dass, außer über TV- oder Internetinputs, die

Kinder keine korrekte Sprachbeherrschung lernen können.¹¹ Sie erlernen eine Sprache, in der abstrakte Begriffsbildung fehlt, kein entsprechender Wortschatz aufgebaut wurde und in der die komplexe Syntax, Wortbildung, Stilistik und Pragmatik nicht vorhanden sind. Diese Sprache entwickelt sich entlang der familiären Lebenswelt. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Deutschkenntnisse von MigrantInnenkindern stark davon abhängen, welche Sprachpraxis die Kinder im Deutschen machen können. Besonders bei Deutsch ist die Hochsprache sehr wichtig, diese kann jedoch nur in bestimmten Szenarien, abgesehen von der Schule, erlernt werden. Pädagogische Maßnahmen, die dahingehend gesetzt werden, kommen in den meisten Fällen zu kurz (vgl. op. cit.: 66f.).

Aus linguistischer Sicht bringt die Muttersprache eine Vielfalt von Varianten und Umsetzungsmöglichkeiten mit sich. Ein/e SprecherIn merkt schon sehr früh, dass es mit einem neuen Gegenüber zu tun hat und er/sie mit ihm anders sprechen muss, als beispielsweise mit Mutter oder Vater. Das Kind lernt dabei aus eigenem Antrieb heraus, kommunikative Strategien zu entwickeln. Diese Strategien beinhalten die richtige Wortwahl, einen bestimmten Tonfall bzw. einen entsprechenden Gesichtsausdruck. Somit erschaffen die Kinder selbst bestimmte Sprachregister, die als „innere Mehrsprachigkeit“ bezeichnet werden. Alle möglichen Varianten dieses Registers benötigen schulische Reflexion, so dass sich entsprechende Fachsprachen, mündlich formale Sprachen oder Soziolekte der Muttersprache herausbilden können. Somit wird die individuelle innere Mehrsprachigkeit gefestigt und das Kind erlernt einerseits sich außerhalb seines üblichen Registers zu bewegen, andererseits wird auch die Haltung vermittelt, offen gegenüber Neuem zu sein (vgl. Saxalber-Tetter 2008 :66).

7.1. Die Sprachsituation der „Ersten Generation“

Die MigrantInnen, die als „erste Generation“ bezeichnet werden, erlernen aus pragmatischen Gründen in vielen Fällen Deutsch nur so gut, so dass sie in der Lage sind den Alltag zu bewältigen. Sehr häufig ist es so, dass sie über keine mittlere oder höhere Bildung verfügen und daher keine Hochsprache beherrschen, sondern vielmehr nur regional begrenzte Dialekte oder Sprachvarianten. Da diese stark von der Schriftsprache abweichen, besteht die Möglichkeit, dass sie die Schriftsprache nicht beherrschen bzw. der Umgang mit ihr oder das Lesen nicht selbstverständlich sind. Hinzu kommt, dass in vielen MigrantInnenfamilien nicht nur eine, sondern zwei oder mehrere Umgangssprachen gesprochen werden. Als Beispiel

¹¹ In diesem Zusammenhang muss jedoch zwischen einfachen sprachlichen Beiträgen sowie pädagogisch und sprachlich wertvollen Inputs ganz klar differenziert werden. Nur weil Kinder beispielsweise eine Fernsehsendung in ihrer Muttersprache sehen, bedeutet dies noch lange nicht, dass sie dadurch ihre Sprachkompetenz ausbauen.

hierfür kann Kurdisch/Türkisch, Romanes/Serbisch oder Ungarisch/Rumänisch/Serbisch angeführt werden. Das bedeutet also, dass die sprachliche Praxis von der beim Deutschlernen ausgegangen wird, äußerst komplexe Züge aufweisen kann (vgl. Fischer 2004: 68).

Kinder aus MigrantInnenfamilien kommen überproportional oft aus sozial schwachen Schichten. So sind sie einerseits – wie oben erläutert – mit großen sprachlichen Defiziten ausgestattet, andererseits haben sie es aufgrund ihrer sozialen Familienstruktur, in die sie hineingeboren wurden, schwerer. In diesem Zusammenhang kann von einer doppelten Benachteiligung gesprochen werden, die sich im Laufe ihrer schulischen Laufbahn noch zusätzlich verstärken kann. Denn Kinder aus Familien einer höheren sozialen Schicht haben größere Chancen darauf, eine höhere oder weiterführende Schule zu besuchen. Angesichts dieser Tatsachen lässt das den Rückschluss zu, dass das österreichische Schulsystem Ungleichheiten eher verstärkt, als ihnen entgegenzuwirken (vgl. Burtcher 2004: 54).

Die MigrantInnenkinder der ersten Generation sind gezwungen, innerhalb kürzester Zeit, Deutsch so gut zu erlernen, dass sie dem Regelunterricht folgen können. Deutsch wird somit zum primären Medium, das darüber entscheidet, ob sich die jeweilige Person in die österreichische Gesellschaft integrieren kann oder nicht. Doch nicht nur die gesellschaftliche Integration ist von der Deutschkompetenz abhängig, sondern vielmehr auch ihre allgemeinen Bildungschancen. Um die Hochschulebene zu erreichen bzw. kulturelle Angebote zu nutzen, werden nicht nur sehr gute Deutschkenntnisse vorausgesetzt, es wird verlangt, Deutsch wie eine Zweitsprache zu beherrschen. Um diese sprachliche Kompetenz zu erwerben, sind viele hunderte Stunden gesteuerten Spracherwerbs nötig sowie eine intensive und bewusste Beschäftigung mit der Sprache. Natürlich muss in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass der Spracherwerb schneller und leichter stattfindet als im üblichen Fremdsprachenunterricht, jedoch muss dafür eine gesellschaftliche Akzeptanz der neuen Umgebung als Voraussetzung dienen (vgl. Fischer 2004: 68f.).

7.2. Die Sprachsituation der „Zweiten Generation“

Die Kinder der so genannten „Zweiten Generation“ wachsen unter bilingualen und bikulturellen Verhältnissen auf. Die Annahme, dass diese Kinder ihre Erst- bzw. Zweitsprache automatisch erlernen würden, ist jedoch falsch. Die sprachliche Kompetenz in zwei Milieus muss bewusst gefördert werden, um ein erfolgreiches Lernen in der Schule zu garantieren (vgl. Fischer 2004: 69).

Auch in Zusammenhang mit der zweiten Generation gibt es in vielen Fällen massive Unterschiede, wie sich die Kinder in ihrer schulischen Laufbahn entwickeln, je nachdem

welcher sozialen Schicht sie angehören. Eltern aus der sozialen Mittelschicht versuchen ihre Kinder häufig beim Erwerb ihrer Muttersprache zu fördern. So schicken sie ihre Kinder in Sprachkurse, fahren in den Ferien in ihre Herkunftsländer, fördern die Muttersprache konsequent in der alltäglichen Kommunikation, bemühen sich um muttersprachlichen Lesestoff bzw. Medien oder nutzen kulturelles Angebot in der Muttersprache. Die Kinder können somit ihre Sprache und Kultur kennenlernen und sich der Hochsprache bemächtigen (vgl. op. cit.: 69).

Anders hingegen gestaltet sich die Situation von MigrantInnenkindern sozial schwächerer Schichten, die zwar auch in bilinguaem und bikulturellem Milieu aufwachsen, die aber der Hochsprache/Schriftsprache weder in ihrer Muttersprache noch in ihrer Zweitsprache mächtig sind. Die Kenntnisse in ihrer Muttersprache bzw. Deutsch reichen für die alltägliche Kommunikation, sind jedoch zu wenig ausgereift, um eine Hochschule zu besuchen. Diese Tatsache entkräftet die Annahme, dass Kinder, die hier schon geboren sind, keine sprachlichen Probleme hätten. Ein weiterer Trugschluss ist die Vorstellung von MigrantInneneltern, dass es besser ist, mit den Kindern nur Deutsch zu sprechen, so dass sie schneller die Zweitsprache erlernen. Dies bewirkt eher einen gegenteiligen Effekt: Die Kinder beherrschen weder ihre Muttersprache noch die Zweitsprache in ausreichendem Maße, so dass Halbsprachigkeit entsteht. Da sich Identität auch durch Sprache äußert, bedeutet das für viele Kinder Verdrängung und Verlust der Sprache der Kindheit. Die Mehrheit der zweiten Generation erlernt somit keine Hochsprache, sondern lediglich einen Soziolekt, bei dem die ausländischen von den inländischen Kindern auf den ersten Blick nicht zu unterscheiden sind. Der große Unterschied liegt aber darin, dass die MigrantInnenkinder nur diesen Code beherrschen und keine gehobene Umgangssprache bzw. Hochsprache verwenden können (vgl. op. cit.: 69f.).

Viele Kinder der zweiten Generation sehen sich mit einem nur überschaubaren Wortschatz konfrontiert, der kaum über die Alltagskommunikation hinausreicht. Dieser Mangel an abstrakten Begriffen zeigt sich später nicht nur im Deutschunterricht, sondern in Höheren Schulen auch in anspruchsvollen Fächern, wo sich die SchülerInnen bei den jeweiligen Fachtermini nicht mit einer Übersetzung in ihre Muttersprache helfen können. Als abschließender Punkt, der die Situation von MigrantInnenkindern bestimmt, kommt noch die Tatsache hinzu, dass die Akzeptanz von Zweisprachigkeit auch eng an das Prestige der jeweiligen Sprache geknüpft ist. So wird Zweisprachigkeit kombiniert mit Englisch oder Französisch als etwas Wertvolles und Förderungswürdiges angesehen, in der Kombination

mit Türkisch, Serbisch oder Albanisch gibt es jedoch keine vergleichbare Wertschätzung (vgl. op.cit.: 69f.).

7.3. Förderungsmöglichkeiten

Als zentrales Element von gelungener muttersprachlicher Förderung ist der frühe Beginn, etwa im Vorschulalter, zu nennen. Es ist von großem Vorteil zuerst in der Muttersprache lesen und schreiben zu lernen, um den grundlegenden Erwerb der Muttersprache bis etwa zum 10. Lebensjahr gewährleisten zu können. Diese Fördermaßnahmen sollten am besten nicht in homogenen Klassen durchgeführt werden, sondern die Muttersprache sollte in das jeweilige Curriculum einbezogen werden (vgl. de Cillia 1998: 242).

Des Weiteren muss den Kindern bei Schulantritt vermittelt werden, dass ihre individuelle Muttersprache gleichwertig mit Deutsch ist. Die österreichische Schulpolitik fördert explizit Bikulturalität und Zweisprachigkeit, so dass hier keine vollständige Assimilation von den MigrantInnenkindern erwartet wird. Der Muttersprachenunterricht darf somit auch nicht als notwendige Zwischenstufe zum Deutschlernen gesehen werden. Wobei hier kritisch angemerkt werden muss, dass in der Theorie die Muttersprache dem Deutschen gleichgestellt ist, verglichen mit dem geringen Ausmaß des muttersprachlichen Unterrichts wirkt dies jedoch kaum vereinbar (vgl. Bauböck 1998: 292f.).

Somit ergibt sich, dass gesellschaftliche Gleichwertigkeit in diesem Zusammenhang ausgeschlossen werden kann. Vielmehr bezieht sich der Terminus Gleichwertigkeit auf den allgemeinen Wert von Sprachen als kulturelle Ressourcen. Die Sprachen der MigrantInnen sind nicht minderwertig im Vergleich mit dem Deutschen. Andererseits kann Gleichwertigkeit auch so interpretiert werden, dass es sich auch auf den Identifikations- oder Gebrauchswert von Sprachen der einzelnen Kinder bezieht: Als Ziel ergibt sich daher, dass diese Kinder der Muttersprache aber auch der deutschen Landessprache den gleichen Wert zumessen und die beiden Sprachen als gleichwertig erfahren (vgl. op. cit.: 293.).

Die Förderung von Muttersprache bei bilingualen Kindern wirkt sich auch affektiv aus, das bedeutet die jeweilige Minderheit entwickelt ein positives Selbstbild und eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe. Aber auch die verschiedenen Intelligenzbereiche können davon profitieren: So gibt es Studien, die eine Verbesserung der analytischen Fähigkeiten aufzeigen sowie eine Entwicklung im kreativen Bereich. Zusätzlich weisen Befunde zur sozialen Intelligenz nach, dass auch hier eine Weiterentwicklung stattfindet (vgl. de Cillia 1998: 240).

8. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich

8.1. Historische Grundlagen

Seit den frühen siebziger Jahren befassen sich Schul- und Bildungspolitik in Österreich mit den Auswirkungen der Nachkriegsmigration auf den schulischen Alltag bzw. die Gesellschaft im Allgemeinen. Voraussetzung dafür war das Bemühen von Seiten der politischen Ebene Kindern von MigrantInnen einen gleichberechtigten Zugang zu nationalen Schul- und Bildungseinrichtungen zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Überlegung angestellt, spezifische Betreuungs- und Fördermaßnahmen einzuführen. Seit Beginn dieses Prozesses wurde von der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) und der ILO (International Labor Organization), aber auch von den Ländern selbst, die Forderung nach muttersprachlichem Unterricht für die Kinder von MigrantInnen laut.

Die anfängliche Vermutung, bei den so genannten GastarbeiterInnen handle es sich um Personen, die nach einer bestimmten Zeit wieder in ihr Heimatland zurückkehren würden, erwies sich als falsch. Es wurde die Ansicht vertreten, dass die Kinder so schnell wie möglich in das nationale Schulsystem integriert werden sollen, um eine so genannte „Rückkehrvorbereitung“ zu vollziehen: Durch die Förderung ihrer Muttersprache entstand bei SchulexpertInnen und PolitikerInnen die Hoffnung, dass durch fundierte Sprachkenntnisse die Rückkehr in das jeweilige Heimatland schneller und besser vollzogen werden könnte (Cinar/Davy 1998: 17).

Dass diese Annahme sich als Trugschluss herausstellte und die Rückwanderung von MigrantInnenfamilien ausblieb, wurde in den späten achtziger Jahren festgestellt. Daher ergibt sich die schwierige Situation und Stellung, die der muttersprachliche Unterricht in Österreich hat.

In den neunziger Jahren folgte eine schulpolitische Entscheidung: Der seit den 1970er Jahren so genannte „muttersprachliche Zusatzunterricht“, der im Rahmen von bilateralen Kooperationen organisiert worden war, wurde ab dem Schuljahr 1993/1994 in den regulären Schulunterricht als „Muttersprachlicher Unterricht“ integriert. Vorerst fand diese Reform nur im österreichischen Pflichtschulbereich statt (op. cit.: 18).

Der in den siebziger Jahren durchgeführte „muttersprachliche Zusatzunterricht“ ist das Ergebnis von staatlichen Vereinbarungen zwischen Österreich und den beiden größten „Entsendeländern“, der Türkei und Ex-Jugoslawien. Die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Zusatzunterrichts bzw. die Auswahl der Lehrkräfte beruhte bis in die 1990er Jahre auf diesen bilateralen Vereinbarungen (op. cit.: 25).

Vorarlberg spielt in diesem Zusammenhang eine Vorreiterrolle, da hier im Schuljahr 1972/1973 erste Maßnahmen für einen muttersprachlichen Zusatzunterricht in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch angeboten wurde. Einige Jahre später wurden österreichweit im Pflichtschulbereich Schulversuche durchgeführt, die als Ergebnis zwischen der damaligen Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien, der Türkei und Österreich getroffen wurden. Diese Zusammenarbeit zwischen den Ländern hielt für 15 Jahre an. Im Zuge dieser Reformen bildete sich im Schuljahr 1974/1975 ein Komitee aus österreichischen und jugoslawischen ExpertInnen, das sich mit Fragen der Bildung von Kindern jugoslawischer GastarbeiterInnen auseinandersetzen sollte. Dieses Komitee, das sich als „gemischte jugoslawisch-österreichische Expertenkommission für den Unterricht der Kinder von zeitweilig in Österreich beschäftigten jugoslawischen Arbeitnehmern“ bezeichnete, setzte sich aus VertreterInnen für schul- und bildungspolitische Fragen, aus für Auslandsbeziehungen zuständigen Ministerien, Schulbehörden und VertreterInnen für Beschäftigungsangelegenheiten zusammen (op. cit.: 26f.).

Im Jahr 1976 kam es zur Gründung der „gemischten türkisch-österreichischen Expertenkommission für den Unterricht der Kinder türkischer Gastarbeiter in Österreich“, die auf ein Übereinkommen des damaligen Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst (BMUK) und dem Türkischen Erziehungsministerium zurückgeht (vgl. op. cit.: 26).

Die Konsulate vermittelten die muttersprachlichen Lehrkräfte, deren Qualifikation als Lehrkräfte in vielen Fällen nicht gegeben war. Oftmals verfügten die Personen nur über minimale Deutschkenntnisse, so dass es nicht möglich war, sie richtig in den Lehrkörper zu integrieren bzw. Kooperationen und Abstimmungen zwischen den Fächern zu organisieren (vgl. Fischer 2004: 64).

Insgesamt hielt die „österreichisch-jugoslawische Expertenkommission“ von 1974 bis 1989 sechzehn Tagungen ab, die „türkisch-österreichische Expertenkommission“ traf von 1976 bis 1990 insgesamt neun Mal zusammen. Die Themen dieser Gespräche stellten unterschiedliche Maßnahmen bzw. die Förderung von Kindern aus MigrantInnenfamilien und die Verbreitung von Informationen über die allgemeinen schulrechtlichen Bestimmungen in Österreich dar. Der Maßnahmenkatalog umfasste die vorschulische Erziehung, die Verringerung des Anteils der Kinder aus beiden Ländern in den Sonderschulen und die Verbesserung der beruflichen Aus- und Weiterbildung der Jugendlichen mit dem Ziel, sie besser am Arbeitsmarkt integrieren zu können. Zwar befasste sich diese Expertenkommission mit den oben angeführten Themenbereichen, jedoch standen im Vordergrund der bilateralen

Gespräche Maßnahmen, die nach einer Rückkehr der Kinder in ihr Heimatland ihre „Reintegration“ in das jeweilige Schulsystem erleichtern würden (vgl. Cinar/Davy 1998: 27).

8.2. Rahmenbedingungen für den muttersprachlichen Unterricht

Durch die Zusammenarbeit zwischen der jugoslawisch-österreichischen Expertenkommission mit dem österreichischen Bundesministerium wurde anfänglich eine „Modellbeschreibung für die Einrichtung von Schulversuchen zur Durchführung des muttersprachlichen Zusatzunterrichts für Kinder jugoslawischer Gastarbeiter“ ausgearbeitet. Diese Modellbeschreibung wurde im späteren Verlauf auch für den Türkischunterricht verwendet. Die Eckpfeiler dieses Modells stellten die Bedingungen für das Stundenausmaß dar, befassten sich damit, welche Lehr- und Lernmittel im Unterricht Verwendung finden und welchem Qualifikationsprofil die LehrerInnen entsprechen sollten. Diesen Fragen lag das Ziel zugrunde, dass die muttersprachliche Bildung der Kinder ausländischer ArbeitnehmerInnen eine Art „Präventionsmaßnahme“ in Hinsicht auf die Rückkehr in ihre Entsendeländer darstellte. Somit hatte der muttersprachliche Zusatzunterricht die Aufgabe, den Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei während ihres Aufenthaltes in Österreich die Gelegenheit zu geben, ihre Muttersprache zu pflegen und zu entwickeln. Sie sollten ausreichende Kenntnisse über ihr Heimatland erwerben, so dass sie sich im Anschluss an ihr Leben in Österreich ohne Probleme wieder in ihren Entsendeländern integrieren können. Damit sollte erreicht werden, dass die Kinder ihre schulische Laufbahn auch in ihrem Heimatland fortsetzen können. Durch den muttersprachlichen Unterricht sollte es den Kindern möglich sein, ohne komplizierte Aufnahmeverfahren oder Prüfungen regulär in den Unterricht einzusteigen, ohne dabei unnötige Zeit zu verlieren (vgl. Cinar/Davy 1998: 28).

Im muttersprachlichen Zusatzunterricht sollten neben Sprachkompetenz auch Kenntnisse über das Heimatland vermittelt werden. So sollte neben Geschichte und Geografie, auch Literatur einen Platz im Unterricht finden. In der ersten und zweiten Schulstufe sollte der Sprachunterricht mit „heimatkundlichem Sachunterricht“ (für Kinder aus der SFR Jugoslawien) bzw. „Sozialkundeunterricht“ (für Kinder aus der Türkei) ergänzt werden. Erst in der dritten Schulstufe sollte diese Heimatkunde vom Sprachunterricht getrennt werden und als externer Bereich des Sachunterrichts geführt werden. Ergänzend dazu gab es für die türkischen Kinder einen Religions- und Moralunterricht (vgl. op. cit.: 28).

Die Grundlage dieses Unterrichts bildeten die Lehrpläne der jeweiligen Herkunftsländer, die aber, um den österreichischen Vorschriften zu entsprechen, überarbeitet werden mussten. Die Lehrbücher für den Unterricht wurden von der jugoslawischen Unterrichtsverwaltung

bzw. dem türkischen Erziehungsministerium zur Verfügung gestellt. Alle Unterrichtsmittel, die im muttersprachlichen Zusatzunterricht verwendet wurden, mussten aber erst von Seiten des Bundesministeriums in einem Begutachtungsverfahren überprüft werden (vgl. op. cit.: 29).

Zur Organisation ist zu sagen, dass der Unterricht in Gruppen von jeweils ungefähr zehn bis zwölf TeilnehmerInnen abgehalten wurde. Wobei diese Zahlen variieren konnten, da im ländlichen Raum ab fünf SchülerInnen der Zusatzunterricht angeboten wurde, im städtischen erst ab sieben. Als Höchstzahl waren 15 SchülerInnen veranschlagt. Für den muttersprachlichen Unterricht von jugoslawischen Kindern waren vier Wochenstunden vorgesehen, für den türkischen Unterricht drei bis fünf Wochenstunden, da der Zusatzunterricht in Türkisch auch einen Moral- und Religionsunterricht umfasste. Die anfängliche Vorgabe des Bundesministeriums, der muttersprachliche Unterricht sei Teil des obligatorischen Unterrichts, wurde nicht entsprochen. Vielmehr wurde es vor allem im ländlichen Raum so gehandhabt, dass der Zusatzunterricht eine unverbindliche Übung darstellte (vgl. op. cit.: 30).

Der muttersprachliche Zusatzunterricht wurde zunächst nur für Kinder aus der SFR Jugoslawien im Schuljahr 1975/1976 in Oberösterreich, Salzburg und Wien eingeführt. Ein Jahr später wurde in diesen Bundesländern bzw. Niederösterreich und Tirol der Zusatzunterricht in Türkisch eingerichtet. In weiterer Folge wurde danach in allen Bundesländern der Zusatzunterricht für jugoslawische und türkische Kinder eingeführt. Das anfänglich ausgearbeitete Unterrichtsmodell für den muttersprachlichen Zusatzunterricht wurde jedoch in der Realität anders gehandhabt: So kritisierten die türkischen Behörden, dass in manchen Bundesländern die Mindestanzahl der vereinbarten Wochenstunden unterschritten wurde. Auch die jugoslawische Delegation bemängelte mehrmals, dass in der schulischen Praxis nur drei Wochenstunden stattfanden, statt der vereinbarten vier. Des Weiteren wurde von beiden Ländern gefordert, den muttersprachlichen Unterricht quantitativ sowie regional auszudehnen, als auch von dem Prinzip der Freiwilligkeit an der Teilnahme abzusehen und ihn verpflichtend einzuführen (vgl. op. cit.: 31).

Besonders die türkische Delegation forderte, dass der Zusatzunterricht auch am Zeugnis vermerkt werden sollte und forderte auch eine Benotung. Außerdem wurde das Anliegen laut, Türkisch an Stelle der ersten Fremdsprache zu zulassen. Auf der Seite der österreichischen Behörden hatte man es sich zum Ziel gesetzt, die Zahl der teilnehmenden Kinder zu erhöhen, die Rahmenbedingungen in denen dieser Unterricht stattfand, jedoch bei den gleichen zu belassen. Der muttersprachliche Zusatzunterricht wurde nicht von allen Eltern gleichermaßen

gut angenommen, da das Angebot nicht in allen Bereichen gut kommuniziert wurde. Bei vielen Eltern überwog außerdem die Meinung, ihre Kinder sollten zuerst gut Deutsch lernen, bevor sie ihre Muttersprache erlernen (vgl. op. cit.: 32).

8.3. Die Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts bis heute

Bei der Einführung des so genannten muttersprachlichen Zusatzunterrichts im Schuljahr 1975/1976 nahmen rund 30% aller Kinder mit jugoslawischer Staatsbürgerschaft dieses Angebot an. Im weiteren Verlauf des Unterrichtsmodells, im Schuljahr 1977/1978, waren es schon 45% aller Kinder von jugoslawischen MigrantInnen. Im Schuljahr 1977/1978 meldeten sich 40,8% der türkischen Kinder zum muttersprachlichen Zusatzunterricht an (vgl. Cinar/Davy 1998: 33). Was die Beteiligung am Zusatzunterricht betrifft, können in weiterer Folge keine exakten Zahlen genannt werden, bedingt dadurch, dass die Daten nicht kontinuierlich für jedes Bundesland in Bezug auf die Sprachzugehörigkeit eines Kindes erhoben wurden (vgl. op. cit.: 35).

Die Ausnahme stellt dabei die Stadt Wien dar: Hier kann belegt werden, dass seit den 90er Jahren eine rückläufige bzw. stagnierende Tendenz bezüglich des Besuches von muttersprachlichem Unterricht zu erkennen ist. Nur kurzfristig konnte hier auch in den Jahren 1987–1990 eine Beteiligung von mehr als 50% verzeichnet werden (vgl. Fischer 2004: 65).

Ganz allgemein kann aber gesagt werden, dass sich die anfänglichen Unterschiede zwischen türkischen und jugoslawischen Kindern beim Besuch von muttersprachlichem Zusatzunterricht bis Ende der achtziger Jahre deutlich verringert hat. Im Schuljahr 1992/1993 nahmen jeweils mehr als ein Drittel aller Kinder aus Ex-Jugoslawien oder der Türkei am muttersprachlichen Zusatzunterricht teil (vgl. Cinar/Davy 1998: 37).

Zu Beginn der neunziger Jahre stand die österreichische Bildungspolitik vor der Tatsache, dass bereits etwa drei Viertel aller jugoslawischen Kinder und knapp die Hälfte der türkischen Kinder in Wien geboren worden waren. Das Prinzip der Rückkehrvorbereitung schien daher nicht mehr greifen zu können. Somit fiel auch dieses Argument zur Rechtfertigung der Förderung für den muttersprachlichen Unterricht weg. Inzwischen wurde die Ansicht vertreten, dass gute muttersprachliche Kenntnisse den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache voraussetzen (vgl. Fischer 2004: 65).

Daher wurden auch die bilateralen Kooperationen zwischen Österreich und dem ehemaligen Jugoslawien bzw. der Türkei beendet, da sich schon Ende der achtziger Jahre die Erkenntnis einstellte, dass das anfängliche Ziel – die Kinder auf eine Rückkehr in ihre Heimat vorzubereiten – nicht bewahrheiten würde. Somit wurde eine schulpolitische Neuorientierung

notwendig, um die Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besser in den Unterricht bzw. in die Gesellschaft zu integrieren. Als Voraussetzung dafür wurde eine bessere Koordination des muttersprachlichen Zusatzunterrichts mit dem Deutschunterricht gefordert, sowie neue und an die Lebenswelt der SchülerInnen angepasste Unterrichtsmaterialien. 1992 wurde im Zuge einer Lehrplanänderung für Volks-, Haupt- und Sonderschulen sowie für Polytechnische Lehrgänge ein besonderer Förderunterricht für außerordentliche und ordentliche SchülerInnen beschlossen. Dieser Förderunterricht in der Muttersprache kann im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden stattfinden. Bei Bedarf kann für ordentliche SchülerInnen ein Förderunterricht im Ausmaß von bis zu fünf bzw. sechs Wochenstunden angeboten werden. Außerdem wurde festgehalten, dass für Kinder nicht-deutscher-Muttersprache in der Volks- und Sonderschule entsprechend ausgebildete LehrerInnen eingesetzt werden können (vgl. Cinar/Davy 1998: 46).

Da auf der einen Seite der österreichische Schulgesetzgeber daran festhält, dass Deutsch die grundsätzliche Unterrichtssprache an öffentlichen Schulen ist, auf der anderen Seite jedoch die Anzahl der Kinder mit nicht-deutscher-Muttersprache steigt, hat dies zu einigen Reformen im schulpolitischen Bereich geführt.

Seit Beginn an war klar, dass Kinder, die über keine oder unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, auch in Österreich der Schulpflicht unterliegen. Diesen Kindern wurde aber eine gewisse Eingewöhnungsphase zugestanden, so dass sie als außerordentliche SchülerInnen eingestuft wurden. Im Schulunterrichtsgesetz §3 Abs. 1 lit b wurde festgehalten, dass als Voraussetzung, um in einer österreichischen Schule als ordentliche/r SchülerIn zu gelten, die Unterrichtssprache soweit beherrscht werden muss, dass die SchülerInnen ohne Probleme dem Unterricht folgen können. Ist dies nicht der Fall, dann sind die Kinder als außerordentliche SchülerInnen zu führen und ihnen steht eine Frist von höchstens 12 Monaten zu, um die entsprechenden Sprachkenntnisse zu erwerben. Falls es den Kindern nicht gelingt in diesem Zeitraum eine entsprechende Deutschkompetenz aufzubauen, so wird diese Frist um weitere 12 Monate verlängert. Erst danach, werden sie ohne Rücksicht auf ihre Sprachkenntnisse als ordentliche SchülerInnen eingestuft (vgl. op. cit.: 42f.).

Seit der Einführung von muttersprachlichem Zusatzunterricht hat sich die österreichische Bildungslandschaft stark verändert. Inzwischen ist auch der Anteil von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an höheren und weiterführenden Schulen gewachsen. Die Problematik dabei ist die, dass viele dieser Kinder zwar über gute Deutschkenntnisse verfügen, sich jedoch nicht der Bildungssprache bedienen können, was somit wiederum gezielte Förderungsmaßnahmen nötig macht (vgl. Fischer 2004: 65).

8.3.1. Interkulturelles Lernen

Da in den achtziger Jahren ein Umdenken in der Gesellschaft und Politik in Bezug auf Migration und im Umgang mit MigrantInnen stattfand, entwickelte sich 1986 auch im Regelschulwesen die Idee, dass die kulturelle Vielfalt nicht nur negative Seiten habe, sondern ihr auch etwas Positives abzugewinnen sei. Somit kam es zu einer großen Änderung des Lehrplans für die allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschulen, in dem unter anderem festgehalten wurde, dass der Grundschule eine besondere sozialerzieherische Aufgabe zuteil wird, in dem sie das interkulturelle Lernen österreichischer und ausländischer Kinder ermöglichen kann (vgl. Cinar/Davy 1998: 43f.).

Die Umsetzung des Prinzips des interkulturellen Lernens wurde den allgemeinbildenden Pflichtschulen in Zusammenhang mit den damals neuen Unterrichtsformen des projektorientierten Lernens bzw. des offenen Lernens empfohlen. In weiterer Folge wurde Ende der 80er Jahre an einer Wiener Volksschule und einer HAK/HAS Schulversuche mit bilinguaem Unterricht unternommen. Diese Versuche wurden wissenschaftlich begleitet und fanden auch international große Beachtung. Manche dieser Erkenntnisse flossen auch in den überarbeiteten Lehrplan zu Beginn der neunziger Jahre ein (vgl. Fischer 2004: 66).

Im Jahr 1991 wurde an diese Ansätze angeknüpft und im Lehrplan der Volks- und Hauptschulen ein eigenes Unterrichtsprinzip namens „Interkulturelles Lernen“ eingeführt. Ziel dieses neuen Modells war es nicht nur die jeweils andere Kultur kennenzulernen, vielmehr sollte die kulturelle Vielfalt im gemeinsamen Lernen, Begreifen, Erleben und Mitgestalten erfahrbar werden. Somit sollte erreicht werden, dass es zu einem Abbau von Vorurteilen, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum besseren und gegenseitigen Verständnis kommt (vgl. Cinar/Davy 1998: 43f.).

Da heute alle Kinder in irgendeiner Form mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind, erfordert der erfolgreiche Umgang mit dieser Situation ein integriertes Konzept in Bezug auf sprachliche Bildung. Die Entwicklung der Zweitsprache der MigrantInnenkinder muss als Aspekt von interkulturellem Lernen in den Regelunterricht integriert werden (vgl. de Cillia 1998: 247).

Als ein weiteres Ziel interkulturellen Lernens kann der Versuch genannt werden, eine Gleichwertigkeit der Sprachen zu demonstrieren. Ein Individuum kann die Gleichwertigkeit zweier Sprachen nur erfahren, wenn einerseits ihr unterschiedliches soziales Prestige, aber auch ihre Zuordnung zu voneinander getrennten Lebenswelten außer Kraft gesetzt werden kann. Wichtig hierbei ist zu erwähnen, dass das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ viele Möglichkeiten für die SchülerInnen eröffnet, vorausgesetzt die Lehrperson verfügt über

die Expertise und gestaltet den Unterricht dementsprechend. Ansonsten kann es zu einer Verfestigung von ethnischen und nationalen Stereotypen kommen (vgl. Bauböck 1998: 294).

8.4. Aktuelle Ausgangssituation

In Österreich ist Deutsch Staats- und Unterrichtssprache, das bedeutet, dass der Deutschkompetenz eine zentrale Rolle zukommt. Nicht nur für den Deutschunterricht sind gute und fundierte Sprachkenntnisse relevant, vielmehr hängt damit auch der gesamte schulische Erfolg eines/r SchülerIn zusammen. Erfolgreiches Lernen in den Fächern steht somit in direktem Zusammenhang mit der jeweiligen Deutschkompetenz (de Cillia 2013: 144).

Um diese Deutschkompetenz zu erwerben ist es nötig, dass die Erstsprache von SchülerInnen in der Schule gefördert wird. Nicht nur für die Deutschkenntnisse ist die Beherrschung der Erstsprache wichtig, sondern vielmehr auch für das Erlernen jeder weiteren Fremdsprache. Des Weiteren lassen Studien erkennen, dass sich der Erwerb der Erstsprache positiv auf die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes auswirkt. Bei der Entwicklung der Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich wurden auch diese psychologischen Erkenntnisse berücksichtigt (Fleck 2013: 14f.).

Prinzipiell gilt die Schulpflicht für all jene Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten. Ihre Staatsbürgerschaft oder ihr aufenthaltsrechtlicher Status spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. In der Regel sind MigrantInnen- oder Flüchtlingskinder von Beginn an in eine ihrem Alter entsprechende Klasse integriert. Nur in besonderen Fällen gibt es eigene Klassen für diese SchülerInnen, sie bedürfen aber der Zustimmung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (vgl. Fleck 2004: 91).

Der muttersprachliche Unterricht richtet sich an all jene SchülerInnen, die innerhalb ihrer Familie eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch benutzen. Ob diese anderen Sprachen nur teilweise oder ausschließlich verwendet werden, spielt dabei keine Rolle. Wichtig hierbei festzuhalten ist, dass es für eine Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht nicht relevant ist, wo die SchülerInnen geboren wurden oder ob sie eine andere Staatsbürgerschaft haben. Auch ihre Schulbesuchsdauer in Österreich oder ihre Deutschkompetenz entscheiden nicht darüber, ob sie teilnahmeberechtigt sind. Die Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht beziehen sich nicht individuell auf jede einzelne Sprache, sondern sind vielmehr so offen gestaltet, dass sie sich auf jede Sprache umlegen lassen. Da nicht für jede Sprache ein eigener Lehrplan entwickelt werden muss, erleichtert das die Einführung von neuen Sprachen an den Schulen (Fleck 2013: 15).

Je nach Schulart erscheint der muttersprachliche Unterricht in der Liste der unverbindlichen Übungen bzw. der Freigegegenstände. Das bedeutet dass der Unterricht nur stattfindet, wenn eine bestimmte Mindestanzahl von Anmeldungen erreicht wird. Ab welcher Anzahl muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, hängt von den landesrechtlichen Richtlinien ab (vgl. Cinar/Davy 1998: 46f.).

8.5. Die muttersprachlichen Lehrkräfte

Den muttersprachlichen Lehrkräften kommt eine bedeutende Rolle zu, da sie die Vertrauenspersonen sind, die die SchülerInnen auf die Welt und die Gesellschaft im Allgemeinen vorbereiten. Sie haben die schwierige Aufgabe, das Interesse und die Neugier der SchülerInnen für eine neue Kultur und Sprache zu wecken. Die muttersprachlichen Lehrpersonen sind ein entscheidender Faktor, um Motivation, Zugang und Antrieb beim Erlernen anderer Sprachen herzustellen (vgl. Saxalber-Tetter 2008: 67).

Der muttersprachliche Unterricht wird in den meisten Fällen von Lehrpersonen durchgeführt, die ihre Qualifikationen im Ausland erworben haben. Sie werden von den österreichischen Schulbehörden ausgewählt, angestellt und bezahlt (Fleck 2013: 16). Die Rechtsgrundlage für das Dienstverhältnis von muttersprachlichen LehrerInnen findet sich in bundesgesetzlichen Vorschriften, auch wenn grundsätzlich die Länder im Pflichtschulbereich für die Unterrichtstätigkeit und Besoldung der Lehrkräfte verantwortlich sind (vgl. Cinar/Davy 1998: 48).

Zur Bezahlung ist zu sagen, dass die Lehrkräfte in Form von Sonderverträgen angestellt werden, so dass sie dienst- und besoldungsrechtlich schlechter eingestuft werden als ihre KollegInnen, die ihre Ausbildung in Österreich absolviert haben. Ihre Verträge müssen aus diesem Grund auch jährlich erneuert werden und sind somit befristet. Erst seit dem Schuljahr 2008/2009 ist es den Bundesländern möglich, befristete Verträge in unbefristete umzuwandeln, wenn die Lehrperson seit mehr als zehn Jahren im Schuldienst tätig ist. Im Schuljahr 2009/2010 wurde dieses Gesetz vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur novelliert und diese anfängliche zehnjährige Frist wurde auf eine fünfjährige Beschäftigungsdauer herunter gesetzt (vgl. Fleck 2013: 16).

In Österreich waren im Schuljahr 2013/2014 im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts 422 LehrerInnen tätig. Diese waren in den meisten Fällen nicht nur an einer Schule beschäftigt, sondern vielmehr an durchschnittlich 3,2 Schulen, wobei die durchschnittliche Lehrtätigkeit 17,1 Wochenstunden betrug. Die Schwankungsbreite ist hierbei zwischen den einzelnen Bundesländern jedoch sehr groß, wie man am Beispiel

Burgenland mit 7,2 und Kärnten mit 21,6 Wochenstunden sieht. Österreichweit wurden durchschnittlich von einer Lehrkraft 80,4 SchülerInnen unterrichtet (Garnitschnig 2014: 43). Die muttersprachlichen LehrerInnen waren in Oberösterreich durchschnittlich an 6 Schulen eingesetzt, was damit den Höchstwert darstellt. Im Burgenland und Wien waren die Lehrkräfte an durchschnittlich 1,8 bzw. 1,9 Schulen beschäftigt (op. cit.: 51). Auffällig hierbei ist, dass knapp zwei Drittel der muttersprachlichen Lehrkräfte (65,4%) eingebürgerte oder geborene österreichische StaatsbürgerInnen sind. Die größte Gruppe mit einer anderen Staatsbürgerschaft bilden die türkischen LehrerInnen (7,6%), gefolgt von den kroatischen (4,7%) und serbischen (4,3%) (op. cit.: 50).

Diese Situation hat sich jedoch erst im Laufe der Jahre entwickelt, denn wenn man an den Anfang von muttersprachlichem Unterricht zurückblickt, bietet sich ein anderes Bild: Die LehrerInnen aus dem damaligen Jugoslawien mussten nämlich nach vier Jahren, die LehrerInnen aus der Türkei nach fünf bzw. höchstens sechs Jahren wieder zurück in ihre Herkunftsländer. Die SFR Jugoslawien bzw. die Türkei bestanden auf dieser Vereinbarung, aus Sicht der österreichischen Behörden stellte dies allerdings ein Hindernis dar. Die bereits in der Unterrichtstätigkeit erfahrenen Lehrkräfte mussten nach Ablauf dieser Frist wieder aus dem Schuldienst austreten und durch neue LehrerInnen ersetzt werden. Nicht nur dieses Rotationsprinzip stellte ein Hindernis dar, sondern auch die Auswahl der LehrerInnen. Die österreichischen Behörden bestanden einerseits bei der Auswahl darauf, dass die Lehrkräfte über genügend gute Deutsch-Kenntnisse verfügten und andererseits hatten sie Vorstellungen über die entsprechende Ausbildung der LehrerInnen. Darüber, welche Qualifikationen sie mitbringen mussten um zu unterrichten, entschied aber jeweils das Herkunftsland. Dadurch kam es immer wieder zu Schwierigkeiten bei der Frage nach dem geeigneten Anstellungsverhältnis (vgl. Cinar/Davy 1998: 49f.).

8.6. Sprachangebot

Im Schuljahr 2013/2014 wurden im Zuge des muttersprachlichen Unterrichts österreichweit 25 Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci, Kurdisch/Zazaki, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Insgesamt wurden in 7.227,5 Wochenstunden 32.920 SchülerInnen unterrichtet. Wie auch schon in den Jahren davor, fielen in etwa drei Viertel aller SchülerInnen und Unterrichtsstunden auf BKS und Türkisch. Mehr als 1.000 SchülerInnen besuchten den

Albanisch- und Arabischunterricht. Wichtig hierbei festzuhalten ist, dass BKS die einzige Sprache ist, die im Schuljahr 2013/2014 in allen Bundesländern unterrichtet wurde, Türkischunterricht wurde in allen Bundesländern außer in Kärnten angeboten. Etwa die Hälfte allen muttersprachlichen Unterrichts in Österreich entfiel auf den BKS- und Türkischunterricht in Wien (etwa 44%) (Garnitschnig 2014: 50).

8.7. Unterrichtsformen

In den meisten Fällen findet Muttersprachenunterricht in Kursform statt, was bedeutet, dass eine Lehrperson für eine Gruppe von SchülerInnen zuständig ist. In Wien gibt es den Sonderfall, dass die überwiegende Form der Unterrichtsgestaltung der Teamunterricht ist. Ganz allgemein steigt der Teamunterricht bundesweit gesehen an (Garnitschnig 2014: 50).

Mehr als ein Fünftel aller Lehrkräfte hielt für die SchülerInnen verschiedener Schulen Sammelkurse ab. Wobei hier wieder zu beobachten ist, dass Wien – bedingt durch die hohe räumliche Konzentration und dem hohen Anteil der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – eine Sonderstellung einnimmt, da die Werte deutlich unter dem Bundesländerschnitt liegen (op. cit.: 51).

Die unterschiedlichen Sprachen wurden nicht an allen Schulformen im gleichen Ausmaß unterrichtet, so wurden in Volksschulen bundesweit nur 24 Sprachen (alle außer Italienisch) gelehrt. HauptschülerInnen bzw. SchülerInnen der Neuen Mittelschule erhielten in allen Sprachen Unterricht, ausgenommen Italienisch, Pashto und Tschechisch.¹² In der Sonderschule wurden die drei gefragtesten Sprachen BKS, Türkisch und Albanisch unterrichtet, sowie Romanes und vereinzelt andere Sprachen. SchülerInnen an der Polytechnischen Schule wurden in BKS, Türkisch und Persisch sowie nach Bedarf vereinzelt in anderen Sprachen unterrichtet. In der AHS gab es Unterricht in allen Sprachen, ausgenommen Französisch, Kurdisch/Kumanci, Romanes, Slowenisch und Somali.¹³ Daraus ergibt sich, dass in allen Schultypen Muttersprachenunterricht in Türkisch, Albanisch und Russisch stattfand (op. cit.: 51).

Österreichweit wurde im Schuljahr 2013/2014 an 855 Schulen muttersprachlicher Unterricht angeboten, der sich auf 580 Volks-, 123 Haupt-, 30 Sonder- und 3 Polytechnischen

¹² Diese Untersuchung stammt von Ines Garnitschnig (2014), die sie im Auftrag des Referats für Migration und Schule publizierte. Dass HauptschülerInnen bzw. SchülerInnen der Neuen Mittelschule keinen Tschechisch-Unterricht erhielten, muss an dieser Stelle widerlegt werden. Tschechisch wird unter anderem in der Neuen NÖ Mittelschule in Retz angeboten.

¹³ Ergänzend zu Garnitschnigs Ausführungen muss hier jedoch festgehalten werden, dass es sehr wohl einen Slowenisch-Unterricht in der AHS gab bzw. aktuell gibt (Stand Juni 2015). Dieser findet beispielsweise am Slowenischen Gymnasium in Klagenfurt statt (siehe Kapitel 9.4.6. dieser Arbeit).

Schulen, 184 Neue Mittelschulen, 39 AHS und 4 andere Schulen bezieht. Bei dieser Statistik führt die Stadt Wien das Feld mit 226 Schulen an, mit deutlichem Abstand zu allen anderen Bundesländern. An zweiter Stelle rangiert Oberösterreich mit 171, gefolgt von Niederösterreich mit 109 Schulen (op. cit.: 51).

8.8. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit muttersprachlichem Unterricht

8.8.1. Die Verbreitung

Viele unterschiedliche Faktoren bestimmen, ob muttersprachlicher Unterricht abgehalten wird oder nicht. Als grundlegende Annahme kann gesagt werden, dass mit der Größe einer Sprachgruppe bzw. dem Anteil zweisprachiger SchülerInnen die Wahrscheinlichkeit für *alle* SchülerInnen steigt, dass muttersprachlicher Unterricht angeboten wird (Garnitschnig 2014: 52).

Als einer der Hauptgründe kann die räumliche Konzentration oder Streuung der betreffenden SchülerInnen gesehen werden, so wie sich das am Beispiel Wien erkennen lässt. Je mehr SchülerInnen in einem bestimmten Wohngebiet die gleiche Umgangssprache benutzen, desto höher ist die Chance auf muttersprachlichen Unterricht in eben dieser Sprache (op. cit.: 52).

Im ländlichen Raum gestaltet sich dies schon schwieriger, da die Schulen und somit auch die SchülerInnen viel weiter von einander entfernt liegen. Zwar besteht die Möglichkeit standortübergreifende Kurse anzubieten, jedoch sind diese in der alltäglichen Schulpraxis eher schwierig zu organisieren, da die SchülerInnen unterschiedliche Stundenpläne haben. Hier ist Teamunterricht leichter zu gestalten, da er einfacher in den regulären Unterricht integriert werden kann (op. cit.: 52).

Eine weitere Schwierigkeit stellen Minderheitensprachen dar, bei denen keine geeigneten Lehrkräfte vorhanden sind, so wie es derzeit bei Kurdisch/Kurmanci und Kurdisch/Zazaki der Fall ist. Ein weiteres Hindernis um den Muttersprachenunterricht zu forcieren, ist die fehlende Information bzw. das damit verbundene fehlende Interesse der Eltern, das in der oftmals negativen Haltung/Meinung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Muttersprachenunterricht begründet liegt (op. cit.: 52).

8.8.2. Die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen

Zwar wird im Lehrplan für die allgemeinbildenden Pflichtschulen Zweisprachigkeit bzw. die Gleichwertigkeit des Muttersprachenunterrichts betont, jedoch wird der muttersprachliche Unterricht in den meisten Fällen nur in Form einer unverbindlichen Übung abgehalten. Ob diese unverbindliche Übung überhaupt abgehalten wird, hängt von der Anzahl der Anmeldungen ab, was wiederum bedeutet, dass es nicht für jedes Kind möglich ist – selbst wenn Interesse besteht – am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen. Somit wird diese angestrebte Gleichwertigkeit widerlegt, und die Herkunftssprachen werden an den Rand gedrängt (vgl. Cinar/Davy 1998: 47).

Ein weiterer großer Kritikpunkt sind die Hinweise des Lehrplans über die Gestaltung des Unterrichts, da sie an die Grenze der Gesetzeswidrigkeit stoßen. Der Lehrplan schreibt vor, dass der gesamte Erstlese- und Schreibunterricht, Rechnen, Sachunterricht oder Musik in der Grundstufe I entweder in der Muttersprache oder zweisprachig unterrichtet werden sollen. Dem gegenüber steht jedoch die Gesetzeslage, die der Ansicht ist, dass als Unterrichtssprache nur Deutsch fungieren darf, ausgenommen dem Fall, dass die Schulbehörde erster Instanz, früher war dies der/die BundesministerIn, es anders bestimmt (vgl. op. cit.: 47f.).

Ganz allgemein gesprochen hat das österreichische Bildungssystem die entsprechenden Rahmenbedingungen mit den Lehrplanverordnungen für mehrsprachige und multikulturelle Klassen geschaffen. Jedoch bedarf es noch einiger wichtiger Maßnahmen, damit diese theoretischen Verordnungen auch im schulischen Alltag erfolgreich umgesetzt werden können. So sollten die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für den muttersprachlichen Unterricht und den Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache verbessert werden. Das betrifft einerseits die Unterrichtsmaterialien, andererseits aber auch die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen. Außerdem wäre es wünschenswert die Leistungsbeurteilungsverordnung an die spezifische Lernsituation der zweisprachigen SchülerInnen anzupassen bzw. in diesem Zusammenhang auch eine Bewusstseinsbildung zum Stellenwert ihrer eigenen Sprache durchzuführen (vgl. Fleck 2004: 97).

8.9. Muttersprachlicher Unterricht in Niederösterreich

8.9.1. Ausgangswerte

Im Schuljahr 2013/2014 waren in Niederösterreich 28 LehrerInnen tätig, die 2.328 SchülerInnen unterrichteten. Insgesamt wurden 367,5 Unterrichtsstunden unterrichtet, wobei davon 236,5 Stunden in Form von Kursunterricht abgehalten wurden und 131,0 im Form eines Teamunterrichts. Gegenüber dem Vorjahr konnten in allen genannten Bereichen

Anstiege verzeichnet werden. So gab es sieben LehrerInnen mehr, das ist ein Plus von 26 SchülerInnen und insgesamt 46,5 mehr Wochenstunden (Garnitschnig 2014: 7-9).

Den höchsten Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch war in Niederösterreich in der Sonderschule mit 21,3% zu finden, der geringste in der AHS mit 6,9%. In allen Schultypen Niederösterreichs finden sich 14,5% SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, womit Niederösterreich weit unter dem Österreich-Durchschnitt mit 23,7% liegt (op. cit.: 11).

In Niederösterreich besuchten insgesamt 21.094 SchülerInnen in verschiedenen Schultypen muttersprachlichen Unterricht. Die meisten davon in der Volksschule (10.623), der Neuen Mittelschule (4.325), der Hauptschule (2.428), der AHS (2.420) der Sonderschule (848) und der Polytechnischen Schule (450) (op. cit.: 10).

8.9.2. Das Niederösterreichische Integrationsleitbild

Das Land NÖ setzt im Vergleich zu anderen Bundesländern viele Initiativen bezüglich Mehrsprachigkeit bzw. Erst- und Zweisprachenerwerb und hat seit Jahren Erfahrungen mit dem Einsatz von muttersprachlichen Stützkräften bzw. interkulturellen MitarbeiterInnen, die versuchen, die Muttersprache von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu festigen und den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen. So geschieht die mehrsprachige Förderung nicht erst in der Schule, sondern auch schon im vorschulischen Bereich: In über 100 Kindergärten sind derzeit Nativespeaker-PädagogInnen im Einsatz, um den Kindern die Nachbarsprachen Tschechisch und Slowakisch näher zu bringen (de Cillia/Krumm 2009: 8).

Die Erkenntnisse, die in dieser interkulturellen Arbeit gewonnen wurden, fanden auch in dem 2008 erschienenen NÖ Integrationsleitbild Beachtung. Dieses wurde seit November 2006 auf Antrag von Landesrätin Dr. Petra Bohuslav von der NÖ Landesakademie unter dem Motto „Guat Z’sammleben“ entwickelt. Unter der Leitung des Interkulturellen Zentrums Wien wurde ein Komitee aus Personen des Instituts für Konfliktforschung, der Dachorganisation der Behindertenverbände Österreichs und der Donau-Universität Krems gebildet. (vgl. NÖ Integrationsleitbild 2008: 2).

Ziel dieser Leitbilderstellung war die Entwicklung der wichtigsten Leitlinien für Politik und Verwaltung hinsichtlich der Integration von MigrantInnen. Das Leitbild entsprang der Strategie, gleichwertige Lebensbedingungen für alle gesellschaftlichen Gruppen in NÖ zu schaffen. Da sich NÖ selbst als pluralistische Gesellschaft versteht, soll dieses Leitbild dazu

beitragen, den Dialog für alle Menschen zu öffnen und somit ein gegenseitiges Fordern und Fördern zu gewährleisten (vgl. NÖ Integrationsleitbild 2008: 2f.).

Während der Erarbeitung des Leitbildes haben sich drei Hauptziele heraus kristallisiert, die für ein Gelingen der Integrationsprozesse und das Erreichen von positiven Ergebnissen für MigrantInnen bzw. der einheimischen Bevölkerung besonders maßgeblich sind: Die Förderung von Chancengleichheit, Selbstentwicklung und den Dialog zwischen den Kulturen (vgl. NÖ Integrationsleitbild 2008: 9).

In Bezug auf muttersprachlichen Unterricht kann hier die Verbesserung von interkultureller Kompetenz im Bereich der Pädagogik genannt werden. Um diese so genannte interkulturelle Pädagogik umsetzen zu können, braucht es die Unterstützung von formalen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie von informellen Organisationen. In der Folge soll auch die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern, Jugendlichen, Eltern und anderen Erwachsenen forciert werden und als Mittel zur Steigerung der Kommunikationskompetenz und als Basis für einen effizienten Integrationsprozess angesehen werden (vgl. NÖ Integrationsleitbild 2008: 17f.).

Als ein Teil dieser Strategie ist die Maßnahme BE9 (Beratung und Erziehung 9) herauszuheben. Diese befasst sich mit der Förderung und Unterstützung der mehrsprachigen/muttersprachlichen Kompetenzen von Kindern und Erwachsenen. Zuständig für diese Maßnahme ist der Landesschulrat in Kooperation mit der Fachstelle für Integration. Es soll ein Sonderkontingent zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Schule geschaffen werden, dass den Muttersprachenunterricht und Deutsch als Zweitsprache abdeckt, sowie einen flexiblen Umgang mit Ressourcen begünstigt, wenn AsylwerberInnen während des Schuljahres in den Unterricht einsteigen wollen. Außerdem soll es mehrsprachigen Personen ermöglicht werden zu unterrichten, und das Thema Interkulturelle Pädagogik soll durch den Landesschulrat auch nach außen hin vertreten werden (vgl. NÖ Integrationsleitbild 2008: 49).

8.9.3. Statistik über den muttersprachlichen Unterricht in NÖ

Die statistischen Daten bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts in Niederösterreich werden jährlich vom Unterrichtsministerium erhoben und über die Informationsblätter beim Referat für Migration und Schule öffentlich zugänglich gemacht. In weiterer Folge möchte ich nur auf den muttersprachlichen Unterricht von slawischen Sprachen in NÖ eingehen:

Im Schuljahr 2013/2014 waren an Niederösterreichs Schulen 140 BKS-Lehrkräfte tätig, die 10.907 SchülerInnen unterrichteten. Sie stellten den größten Anteil an muttersprachlichem Unterricht in Niederösterreich dar, da sie insgesamt 2.761,0 Wochenstunden unterrichteten.

An zweiter Stelle rangiert Polnisch mit 9 LehrerInnen für 797 SchülerInnen, die in 121,0 Wochenstunden unterrichtet wurden. Danach folgt Russisch mit ebenfalls 9 Lehrkräften für 413 SchülerInnen und 70,0 Wochenstunden. Auch für den Slowakischunterricht stehen 9 LehrerInnen zur Verfügung, die in 64,5 Wochenstunden 305 SchülerInnen unterrichten. Für den Tschechischunterricht zeichnen 3 Lehrpersonen verantwortlich, die für 63 SchülerInnen verantwortlich sind und ihren Unterricht in 16 Wochenstunden abhalten. Das Schlusslicht der slawischen Sprachen bildet Slowenisch, das über 2 LehrerInnen in Niederösterreich verfügt, die 19 SchülerInnen in 4 Wochenstunden unterrichten (Garnitschnig 2014: 16).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass neben dem in Österreich vorherrschendem BKS-Unterricht, auch so genannte große und kleine slawischen Sprachen in Bezug auf Muttersprachenunterricht vertreten sind.

9. Der Fremdsprachenunterricht in Österreich

Trotz der europäischen Integrationsbewegungen und der Öffnung der Grenzen der mittelost-, ost- und südosteuropäischen Länder in den letzten Jahren lässt sich der Trend erkennen, dass Englisch als erste und in manchen Fällen einzige Fremdsprache in Österreichs Schulen unterrichtet wird.

Gero Fischer kritisierte schon 1993 den forcierten und flächendeckenden Einsatz von Englisch als moderne Lingua franca in Europa. Neben Englisch spielen in Europa nur jene Sprachen im Fremdsprachenunterricht eine Rolle, die von ökonomisch bedeutenden Nationen verwendet werden, also Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch. Allgemein lässt sich sagen, dass die Fremdsprachenkenntnisse der ÖsterreicherInnen seit den 1970er Jahren stark zugenommen haben. Dieser Fakt wird insbesondere dadurch begründet, dass sich Englisch stark verbreitet hat. Durch die Möglichkeit Auslandsaufenthalte zu absolvieren bzw. neue Unterrichtsmethoden anzuwenden, ist auch der Grad der Beherrschung angestiegen (Fischer 1993: 9f.).

Der im Juni 2012 veröffentlichte Eurobarometer der Europäischen Kommission verdeutlicht diese Erkenntnis. Der Eurobarometer mit dem Namen „Die Europäer und ihre Sprachen“ gibt Aufschluss darüber, dass 78% der ÖsterreicherInnen über sich selbst angeben, mindestens eine Fremdsprache zu beherrschen. Im Vergleich zum Jahr 2005, der letzten Eurobarometer-Umfrage, ist dies ein Anstieg um 16 Prozent. Als besonders beachtenswert erschien im Zuge dieser Studie auch die positive Einstellung der ÖsterreicherInnen zum Thema Mehrsprachigkeit. Europaweit sind die häufigsten gesprochenen Fremdsprachen

Englisch (38%), gefolgt von Französisch (12%), Deutsch (11%), Spanisch (7%) und Russisch (5%) (vgl. Europäische Kommission 2013). Seit dem Jahr 2008 lernen in Österreich 93,7% aller SchülerInnen im Primarbereich mindestens eine Fremdsprache (vgl. Eurodice 2008, zitiert nach de Cillia/Krumm 2010: 154).

Diese Tatsache lässt sich unter anderem auf gezielte Sprachenpolitik zurückführen. Nach dem Jahr 1945 waren Fremdsprachenkenntnisse zunächst noch ein Merkmal höherer Schulbildung. Die Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht an Österreichs Schulen wurden ab 1962 im so genannten Schulorganisationsgesetz festgehalten, in dem die unterschiedlichen Lehrpläne je nach Schultyp definiert sind. Das SchuOG wurde seither nur mehr novelliert, so wurde hier etwa nach unterschiedlichen Schulversuchen ab dem Schuljahr 2002/2003 der Unterricht einer Fremdsprache schon ab der ersten Klasse Volksschule verpflichtend festgeschrieben (vgl. de Cillia/Haller 2003: 114).

Ganz allgemein lassen sich in den Lehrplänen allgemeine Bildungsziele und didaktische Grundsätze, die Stundentafeln, die Bildungsaufgaben, die didaktischen Grundprinzipien und die zu vermittelnden Lehrinhalte der einzelnen Fächer wiederfinden. Lehrpläne sind zwar bundesweit organisiert, jedoch ist es den Schulen autonom möglich, die Sprachen für den Fremdsprachenunterricht selbst festzulegen. Im Zuge des Fremdsprachenunterrichts an Österreichs Schulen werden dabei nicht nur Englisch, Französisch u. a. unterrichtet, sondern vielmehr auch die österreichischen Minderheiten- und Nachbarsprachen (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 154).

9.1. Umsetzung in der Schule

9.1.1. Kindergarten und Volksschule

Dem Schuleintritt geht seit dem Jahr 2010/2011 ein verpflichtendes Kindergartenjahr für alle fünf- bis sechsjährigen Kinder voraus, das eine Reihe von Neuerungen mit sich bringt, die sich auch auf die Schule auswirken. Da im Österreichschnitt ungefähr 20% aller Kinder, die einen Kindergarten besuchen, eine andere Muttersprache als Deutsch haben, werden die Kinder bereits im Kindergartenalter so weit gefördert, dass sie mit dem Eintritt in die Volksschule keine Defizite mehr in Deutsch aufweisen sollten. Ergänzend zu der Förderung in Deutsch wird in vielen Kindergärten auch Englisch als Fremdsprache unterrichtet, in manchen Kindergärten auch Französisch oder MigrantInnensprachen wie Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. In Kärnten und im Burgenland ist die Situation aufgrund der zweisprachigen Kindergärten anders: Hier werden in den Kindergärten neben Deutsch auch

Slowenisch, Burgenlandkroatisch und Ungarisch gesprochen (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 154f.).

Ergänzend dazu muss festgehalten werden, dass in Niederösterreich im Zuge der NÖ Sprachenoffensive auch die Sprachen der angrenzenden Nachbarländer Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch in den Kindergärten unterrichtet werden. Da die Kindergärten aber nicht dem Bund unterstellt sind, sondern in die Kompetenz der Bundesländer fallen, ist es oftmals schwierig, eine gesamtösterreichische Studie und Dokumentation zu erstellen.

Seit dem Schuljahr 1983/84 gibt es in Österreich ab der 3. Schulstufe (3. Klasse Volksschule) Fremdsprachenunterricht (in Form von einer Wochenstunde), seit dem Jahr 2003/2004 ist dies seit der 1. Schulstufe (1. Klasse Volksschule) der Fall. Dieser Fremdsprachenunterricht wird als unverbindliche Übung geführt und darf nicht benotet werden. In den ersten beiden Schulstufen soll der Fremdsprachenunterricht integrativ, das heißt fächerübergreifend, im Ausmaß von 32 Jahresstunden stattfinden. In der dritten und vierten Schulstufe kann eine zweite lebende Fremdsprache in Form einer unverbindlichen Übung hinzukommen. Aufgrund der Schulautonomie liegt die Verantwortlichkeit dafür aber bei den jeweiligen Schulen und kann daher bis zu 80 Jahresstunden pro Schuljahr betragen. Seit dem Schuljahr 1993/1994 umfasst das sprachliche Angebot in den Schulen neben Englisch und Französisch auch die Minderheiten- und Nachbarsprachen wie Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 155).

9.1.2. Sekundarstufe I

Zur Sekundarstufe I zählen vor allem einmal die Hauptschule/Neue Mittelschule und die AHS-Unterstufe. Von der 5. bis zur 8. Schulstufe der Hauptschule und des Realgymnasiums wird in der Regel nur eine lebende Fremdsprache unterrichtet. Das Wochenstundenausmaß ist 4/4/3/3 (von der 5. bis zur 8. Schulstufe). In der Unterstufe des Gymnasiums hingegen können die Stunden, die der Fremdsprachenunterricht beansprucht, schulautonom geregelt werden. Normalerweise ist das Wochenstundenausmaß aber 4/4/4/3 (von der 5. bis zur 8. Schulstufe). Das Sprachangebot umfasst österreichweit Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Ungarisch und Kroatisch. An manchen Hauptschulen wird auch Türkisch angeboten. An den Hauptschulen besteht die Möglichkeit, auch eine zweite lebende Fremdsprache schulautonom anzubieten, wobei hier festgehalten werden muss, dass sie entweder als Freifach oder als unverbindliche Übung angeboten wird. Ein Freifach darf benotet werden, eine unverbindliche Übung nicht. In

beiden Fällen kann das Stundenausmaß pro Woche 6 bis 12 Stunden, auf alle 4 Jahre verteilt, betragen. Im Gymnasium wird seit dem Schuljahr 2006/2007 entweder eine zweite lebende Fremdsprache oder die so genannte Erschließungssprache Latein angeboten (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 156).

Die Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht sind von der Sprachensituation des Landes und vom Schultyp abhängig. Der Empfehlung der EU, zwei Fremdsprachen während der Schullaufbahn zu erlernen, wird nicht immer Rechnung getragen. Der seit dem 1. 9. 2006 gültige Lehrplan für die AHS-Unterstufe enthält das Sprachengebot Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch und Polnisch. Die Lernziele orientieren sich dabei an dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (vgl. op. cit.: 156).

Der GERS stellt ein international anerkanntes Bezugssystem für Sprachen dar, das es möglich macht, Prüfungsniveaus und Kompetenzen auch über Landesgrenzen hinweg vergleichbar zu machen. Der GERS ist eine Publikation des Europarates, der Language Policy Division, die als Basis für die Einführung von Lehrplänen, Studienplänen, Sprachkursen und als Hilfe für die Entwicklung von Bildungsstandards dient. In diesem Zusammenhang werden die Lernziele in unterschiedliche Sprachniveaus von A1, A2 über B1, B2 bis hin zu C1, C2 unterteilt (vgl. ÖSZ 2010).

Auch in der Schule wird angestrebt, dass es im Fremdsprachenunterricht darum geht, bei den SchülerInnen Lernziele zu erreichen. So wird bei den Lehrzielen nur von Lernstoff und Lerninhalten ausgegangen, bei den Lernzielen kommen auch noch die Aspekte des Lernverhaltens und der Lernprozesse hinzu. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die Lehrpersonen in der Schule und ihre SchülerInnen in nur wenigen Ausnahmen die gleichen Ziele im Fremdsprachenunterricht verfolgen. Für die Lehrkräfte steht in den meisten Fällen im Mittelpunkt, dass die im Lehrplan gesetzten Ziele erreicht werden und sie den Lernenden ein fundiertes Basiswissen in der Fremdsprache mitgeben können. Für die SchülerInnen stehen hingegen andere Ziele im Vordergrund: Diese reichen von sozialen Zielsetzungen wie neue Leute kennenlernen oder sich im Urlaub verständigen können bis hin zu kurzfristigen so genannten „Überlebenszielen“ im Unterricht. Das kann beispielsweise bedeuten sich nicht zu langweilen oder unangenehm aufzufallen. Somit wird im schulischen Kontext, wo SchülerInnen in den meisten Fällen unfreiwillig eine Fremdsprache erlernen, von Lehrzielen gesprochen. Im außerschulischen Unterricht, wo die Lernenden aus eigenem Interesse Kurse belegen, werden hingegen Lernziele formuliert (vgl. Krumm 2003: 116).

Der Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I definiert so genannte allgemeine Fachziele. Darunter wird das Verstehen von gesprochener Sprache bei Standardaussprache und durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit verstanden, sowie das selbstständige Erschließen und Erfassen schriftlich fremdsprachlicher Texte. Außerdem sollen die SchülerInnen in der Lage sein, sich mündlich adäquat in Gesprächssituationen zu artikulieren sowie die erworbenen sprachlichen Mittel adressatenadäquat und mediengerecht schriftlich zu reproduzieren. Zu diesem Zweck sollen auch neue Informationstechnologien in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden (vgl. ÖSZ 2008).

An den Polytechnischen Schulen sind durchschnittlich 3 Wochenstunden in der lebenden Fremdsprache Englisch vorgesehen, wobei die Anzahl auch wieder aufgrund der Schulautonomie zwischen zwei und vier variieren kann. An Schulen, die den Fachbereich Tourismus besonders berücksichtigen, wird eine zweite lebende Fremdsprache im Ausmaß von zwei bis drei Wochenstunden angeboten. Die Allgemeinen Sonderschulen unterrichten Englisch von der 5. bis zur 8. Klasse als unverbindliche oder verbindliche Übung im Ausmaß von einer Wochenstunde (vgl. Krumm/de Cillia 2010: 156).

9.1.3. Sekundarschule II

Was den Fremdsprachenunterricht in den Höheren Schulen betrifft, gilt der Lehrplan aus dem Schuljahr 2004/2005. Hierbei muss zwischen der AHS-Oberstufe und dem Oberstufenrealgymnasium unterschieden werden: In der AHS-Oberstufe gilt für die 1. lebende Fremdsprache das Wochenstundenausmaß von 3/3/3/3 (von der 9. bis zur 12. Schulstufe, bei der 2. lebenden Fremdsprache beträgt die Anzahl der Stunden ebenfalls 3/3/3/3. Im Oberstufenrealgymnasium, das eine Kurzform ohne Unterstufe darstellt, beträgt das Ausmaß an Wochenstunden 4/3/3/3. Bei der 2. lebenden Fremdsprache gibt es seit dem Schuljahr 2006/2007 zwei Möglichkeiten: Entweder sie wird 6-jährig ab der 7. Schulstufe unterrichtet, oder 4-jährig ab der 9. Schulstufe bis zur Matura. Ob während der Oberstufe auch eine 3. lebende Fremdsprache im Form eines Wahlpflichtgegenstandes angeboten wird, hängt von der jeweiligen Schule ab. Ganz allgemein kann gesagt werden, dass ein/e Schüler/in, der/die eine AHS-Oberstufe besucht, mindestens eine Fremdsprache erlernt haben muss und maximal drei Fremdsprachen erlernen kann (vgl. Krumm/de Cillia 2010: 157).

Die zu erreichenden Lernziele gliedern sich wie folgt:

1) Die *1. lebende Fremdsprache* sollte nach dem 8. Lernjahr bzw. nach dem 12. Lernjahr (wenn die Volksschule dazu gezählt wird) auf dem Niveau B2 beherrscht werden. In den

meisten Fällen werden hier Kompetenzen in Englisch in den Bereichen Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben nachgewiesen.

2) Bei der *2. lebenden Fremdsprache* soll nach dem 6. Lernjahr der Großteil der Kompetenzen auf dem Niveau B1 sein, teilweise jedoch auch auf B2. Dem Niveau B1 sollen das Sprechen und Schreiben entsprechen, jedoch sollen auch beim Sprechen und Schreiben Teilkompetenzen auf B2-Niveau erworben werden. Beim Lesen soll jedenfalls das Niveau B2 erreicht werden.

3) Da die *3. lebende Fremdsprache* als Wahlpflichtgegenstand unterrichtet wird, können keine so hohen Sprachkenntnisse erwartet werden. Die SchülerInnen sollen nach 3 Lernjahren in der Lage sein, das Niveau A2 in allen Teilbereichen zu erfüllen (vgl. Krumm/de Cillia 2010: 157).

Da die Berufsbildenden Pflichtschulen anders als die AHS ein duales Bildungssystem mit Berufsschule und Lehre verfolgen, ist seit dem Schuljahr 1991/1992 für alle Berufe eine lebende Fremdsprache im Ausmaß von einer Wochenstunde verpflichtend. In manchen Ausbildungsbereichen, wie beispielsweise der Gastronomie, muss auch eine zweite lebende Fremdsprache unterrichtet werden. In den Berufsbildenden Mittleren Schulen schwankt das Angebot an Fremdsprachen zwischen einer und zwei. In der Handelsschule wird im Lehrplan das Fach Englisch mit der Ergänzung „einschließlich Wirtschaftssprache“ und im Ausmaß von 3 Wochenstunden pro Schuljahr geführt. Nach Abschluss der Schule sollen die SchülerInnen sprachliche Kompetenzen auf dem Niveau B1 erworben haben. Für die Fachschulen für wirtschaftliche Berufe gelten die gleichen Bedingungen. Die technisch-gewerblichen Fachschulen haben als einzige Fremdsprache Englisch definiert und die Anzahl der Wochenstunden variiert von Schule zu Schule. In den meisten Fällen wird der Fremdsprachenunterricht im Ausmaß von 2/2/1/1 Wochenstunden betrieben. Am Ende der Schulzeit soll, wie auch bei den anderen Mittleren Schulen auch, Niveau B1 erreicht werden (vgl. op. cit.: 157).

Bei den Berufsbildenden Höheren Schulen muss mindestens eine lebende Fremdsprache erlernt werden, es können aber bis hin zu maximal drei lebenden Fremdsprachen angeboten werden (vgl. Lehrplan der Handelsakademie 2013). Die österreichischen Handelsakademien und Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe sind in ihrer Organisation und dem Sprachenangebot bezüglich des Fremdsprachenunterrichts stark mit der AHS vergleichbar. In der HAK und HLW müssen jedoch verpflichtend zwei lebende Fremdsprachen erlernt werden, an manchen Schulstandorten gibt es auch verpflichtend eine dritte lebende Fremdsprache. Laut dem Lehrplan der HAK sollen nach

Schulende in dem Fach „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ SchülerInnen das Niveau B2, in manchen Teilbereichen C1 erreichen. Die 1. lebende Fremdsprache wird in einem Wochenstundenausmaß von 2/3/3/3/3 (von der 9. bis zur 13. Schulstufe) unterrichtet, die 2. lebende Fremdsprache im Ausmaß von 3/2/3/3/3, wobei die SchülerInnen hier am Ende das Niveau B1, in einzelnen Bereichen B2 erreichen sollen (vgl. Lehrplan der Handelsakademie 2013).

Bei den HLW werden Englisch als 1. lebende Fremdsprache und eine beliebige 2. lebende Fremdsprache im Ausmaß von jeweils 3 Wochenstunden pro Jahr unterrichtet. In Englisch soll das Niveau B2 angepeilt werden, bei der zweiten lebenden Fremdsprache nur B1. In den Höheren Technischen Lehranstalten wird normalerweise nur Englisch als 1. lebende Fremdsprache mit jeweils 2 Wochenstunden unterrichtet. Eine 2. lebende Fremdsprache kann in Form eines Freigegenstandes unterrichtet werden. Nach Beendigung der Schule sollen die SchülerInnen das Niveau B2 erreicht haben (vgl. Krumm/de Cillia 2010: 158).

Eine Ausnahme bildet auf das Sprachenangebot bezogen die Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik, hier wird nicht verpflichtend Englisch als 1. lebende Fremdsprache vorgeschrieben, sondern vielmehr eine lebende Fremdsprache oder Minderheitensprache, wobei die Wahl der Schule obliegt. Das Stundenausmaß beträgt 3/3/2/2/2 (von der 9. Bis zur 13. Schulstufe), und es soll das Niveau B2 erreicht werden (vgl. Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik 2004).

9.1.4. Umsetzung an den Hochschulen

Auf universitärer Ebene lassen sich unterschiedliche Möglichkeiten ausmachen, wie Fremdsprachen in Zusammenhang mit einem Studium erlernt werden können. So kann unterschieden werden in

- 1) *Fremdsprachen als Gegenstand des Studiums*: Sprachunterricht als Gegenstand philologischer Studienrichtungen wie beispielsweise Englischunterricht im Rahmen des Anglistik-Studiums.
- 2) *Fremdsprachen als obligatorischer Bestandteil des Studiums*: Im Zentrum des Studiums stehen andere Inhalte, verpflichtend muss aber im Laufe des Studiums eine bestimmte Anzahl an Fremdsprachenunterricht absolviert werden.
- 3) *Fremdsprachen als fakultativer Bestandteil des Studiums*: Fremdsprachen werden fakultativ in Kursen angeboten.

4) *Fremdsprachen als Voraussetzung für das Studium*: Kenntnisse einer Fremdsprache müssen noch vor Beginn des Studiums nachgewiesen werden, beispielsweise StudentInnen mit nicht-deutscher Muttersprache müssen einen so genannten Vorstudienlehrgang an der Universität absolvieren, bei dem sie Deutschkenntnisse erwerben bzw. sich anerkennen lassen müssen.

5) *Fremdsprachen als Unterrichtssprache*: Im Zuge einer so genannten Internationalisierung werden an Universitäten sowie Fachhochschulen Österreichs auch Lehrveranstaltungen in Fremdsprachen angeboten, meistens ist die Arbeitssprache Englisch (vgl. Stegu/Seidlhofer 2003: 138f.)

Ergänzend dazu kann gesagt werden, dass die österreichischen Universitäten bei ihren Vorstudienlehrgängen nicht nur Deutschkurse anbieten, sondern auch Vorbereitungskurse in Englisch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte und Geografie an (Stand Schuljahr 2014/2015). Über diese Vorbereitungskurse müssen so genannte Ergänzungsprüfungen abgelegt werden (vgl. OeAD 2014).

9.2. Deutsch als Zweitsprache

Die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache ist seit etwa Mitte der 1970er üblich. Der Terminus Zweitsprache hat sich deshalb durchgesetzt, weil dem Deutschen ein hoher Status bei den Lernenden zukommt. Daher ist er weit mehr mit der Muttersprache als mit der ersten oder zweiten Fremdsprache verwandt. Die Zweitsprache nimmt hier den zweiten Platz gleich hinter der Muttersprache ein, da sie eine hohe soziale und kommunikative Bedeutung aufweist, ohne die es unmöglich ist, in einer Gesellschaft zu überleben (vgl. Barkowski 2003: 525).

Wenn nun ein Kind Deutsch als seine Zweitsprache erwirbt, dann verläuft dieser Prozess, so wie auch beim Erwerb der Muttersprache, nicht linear. Der Zweitspracherwerb bei Kindern unterscheidet sich stark von Erwachsenen. Es wird davon ausgegangen, dass SchülerInnen im schulischen Umfeld fünf bis sieben Jahre brauchen, um Deutsch auf muttersprachähnlichem Niveau zu beherrschen. Natürlich kann diese Annahme nicht generalisiert werden, da die SchülerInnen besonders in dieser Phase ihres Lebens unterschiedliche Faktoren beim Erwerb der Zweitsprache beeinflussen. De Cillia (2011) spricht in diesem Zusammenhang von ausschlaggebenden Faktoren wie Alter bei Erwerbsbeginn, Lernmotivation, Umfang und Qualität/Authentizität des Inputs und anderen (vgl. de Cillia 2011: 5).

Der Förderunterricht in Deutsch wird sowohl für außerordentliche, als auch für ordentliche SchülerInnen an Österreichs Schulen angeboten. Die Grenzen liegen hierbei laut Lehrplan bei zwölf Wochenstunden für außerordentliche und fünf bzw. sechs Wochenstunden für ordentliche SchülerInnen. In der schulischen Praxis wird jedoch beinahe nie das volle Kontingent der Stundenanzahlen ausgeschöpft. Normalerweise werden nicht mehr als zwei oder drei Wochenstunden angeboten. Wenn hierbei an die Situation von so genannten SeiteneinsteigerInnen gedacht wird, liegt es auf der Hand, dass diese Anzahl an Wochenstunden bei weitem nicht genug ist. Der Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache dient für manche SchülerInnen auch als Beurteilungsgrundlage für das Unterrichtsfach Deutsch. Der Förderunterricht kann in drei verschiedenen Formen organisiert werden: unterrichtsparallel (die SchülerInnen werden in einer eigenen Gruppe zusammengefasst), integrativ (der/die Klassen-/FachlehrerIn und eine Begleitlehrperson unterrichten im Team) oder der Unterricht wird zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten. Dies sollte jedoch eher die Ausnahme darstellen und nur vorkommen, wenn es anders organisatorisch nicht möglich ist. Viele Lehrpersonen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichten, haben diesbezüglich keine entsprechende Ausbildung. Die diesbezüglichen Fort- und Weiterbildungsprogramme sind freiwillig (vgl. Fleck 2004: 93f.).

Da sich der DaZ-Unterricht als Teil des interkulturellen Lernens versteht, ist es Ziel des Unterrichts, dass die SchülerInnen Freude am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache entwickeln. Gleichzeitig dazu sollen sie zuhören und mitsprechen und somit die deutsche Sprache immer besser verstehen lernen. In der Regel wird zuerst von den SchülerInnen die Standardsprache gesprochen, und erst dann beginnt der Prozess der Verschriftlichung. Dabei entstehen eigene Texte, die für schulische und außerschulische Verarbeitung von Sprache von Bedeutung sind. Neue Arbeits- und Lerntechniken werden in der Zweitsprache erlernt und angewendet, so dass es für die SchülerInnen möglich wird, unter Bewahrung ihrer Identität als neues Mitglied in eine Sprach- und Kulturgemeinschaft hineinzuwachsen. Der Lehrplan setzt dabei unterschiedliche Schwerpunkte:

- 1) Hörverstehen und Sprechen
- 2) Lesen- und Schreibenlernen
- 3) Weiterführendes Lesen
- 4) Weiterführendes Schreiben
- 5) Sprachbetrachtung

Für jeden dieser Punkte gibt es formulierte didaktische und sprachliche Grundsätze, an die sich die jeweilige Lehrperson zu halten hat (vgl. Referat für Migration und Schule).

Seit dem Jahr 2010 gibt es an der Universität Wien neben dem Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache einen eigenen Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache, dessen Schwerpunkt in der „Entwicklung individualdiagnostischer Verfahren zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“ liegt (vgl. Universität Wien).

9.3. Der Unterricht von Slawischen Sprachen in Österreich

9.3.1. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Österreich einen großen Aufholbedarf bei der Ausbildung seiner LehrerInnen für die slawischen Sprachen hat. Das betrifft einerseits Lehrkräfte für die Pflichtschulen und die Höheren Schulen, andererseits aber auch KindergartenpädagogInnen (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 68). Zunächst gab es an den Universitäten universitäre Studienlehrgänge, die als Lehramtsstudium geführt wurden, die StudentInnen dazu ausbildeten, Russisch, Tschechisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (ursprünglich Serbokroatisch) und Slowenisch an Höheren Schulen zu unterrichten (vgl. ÖSZ 2009: 16). Aufgrund der steigenden Anzahl von slowakischsprachigen SchülerInnen in Ost-Österreich vor allem während der letzten 10 Jahren konnte seit dem Studienjahr 2009/2010 auch das Lehramtsstudium Slowakisch belegt werden. Ähnlich war die Entwicklung bei Polnisch: Hier konnte das Lehramtsstudium Polnisch seit dem Wintersemester 2009/2010 gewählt werden (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 85f.).

Seit dem Wintersemester 2014/15 bietet die Universität Wien neu gestaltete Lehramtsstudien an.¹⁴ Diese Studien schließen nach acht Semestern mit dem Bachelor of Education ab, an die ab dem Wintersemester 2015/16 entsprechende viersemestrige Masterstudien anschließen werden. Diese Studien gibt es für die slawischen Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Russisch, Polnisch, Slowakisch, Slowenisch und Tschechisch. Für angehende PflichtschullehrerInnen wird außerdem an der Pädagogischen Hochschule in Eisenstadt ein sechssemestriger Lehrgang angeboten, der Burgenlandkroatisch zum Inhalt hat und zum Unterrichten dieser Sprache in der Sekundarstufe I berechtigt. Dabei handelt es sich jedoch um keine akademische philologische Ausbildung. Angebote zum Burgenlandkroatisch bietet auch das Institut für Slawistik der Universität an, soweit dies im Rahmen seiner Ressourcen möglich ist (vgl. op. cit.: 81).

¹⁴ Dem Lehramtsstudium liegt dabei ein Aufnahmeverfahren zugrunde. Die StudentInnen müssen ein dreistufiges Eignungsverfahren durchlaufen (vgl. Universität Wien 2015).

Der LehrerInnenfortbildung in den slawischen Sprachen mangelt es aufgrund fehlender Ressourcen derzeit noch an einer Professionalisierung. Auch die Möglichkeiten, sich postgradual weiterzubilden, sind beschränkt. Des Weiteren sind Ausbildungsinhalte der Integrations- und Migrationspädagogik, der Interferenzdidaktik oder der Interkomprehensionsdidaktik noch stärker an die angehenden LehrerInnen zu vermitteln. Außerdem wäre vor allem im Bereich der slawischen Sprachen die Förderung von didaktischer Forschung und gemeinsamen Projekten bzw. der Austausch zwischen Universitäten, den Pädagogischen Hochschulen und Schulen für die Zukunft von großer Bedeutung (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 88).

Ganz allgemein kann in diesem Zusammenhang auch der Umstand kritisiert werden, dass in der österreichischen Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen bislang eine einheitliche Forschungsstruktur fehlte. So wurden bis vor kurzem die SprachlehrerInnen für die Höheren Schulen an der Universität ausgebildet, wobei diese ein stark auf die Philologie ausgelegtes Studium zu absolvieren hatten, andererseits wurden die Lehrkräfte für die Volks- und Hauptschulen an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, denen es an der nötigen philologischen Fachexpertise fehlte. Die vom Gesetzgeber bereits beschlossene neue PädagogInnenbildung sieht vor, dass die angehenden FremdsprachenlehrerInnen im jeweiligen Entwicklungsverbund bzw. Cluster nach einheitlichen Curricula gemeinsam von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden sollen.¹⁵ Derzeit wird von einem Start der neuen gemeinsamen Ausbildung für alle LehrerInnen für die Sekundarstufe spätestens mit dem Studienjahr 2016/17 ausgegangen (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung, Wirtschaft 2014).

Die Studierenden haben sich dabei schon während ihres Studiums mit dem Umstand eines mehrsprachigen Klassenzimmers auseinanderzusetzen und die nötigen Techniken zu erlernen, um mit solchen Lehr- und Lernsettings bestmöglich umzugehen. Als Beispiel hierfür können die Sprachdiagnostik oder sprach- und fachintegrierter Unterricht genannt werden (vgl.

¹⁵ Hierbei ist zwischen vier Entwicklungsverbünden zu unterscheiden. Der Entwicklungsverbund Süd-Ost sieht die Kooperation zwischen der Karl-Franzens-Universität Graz, der Pädagogischen Hochschule Steiermark, der Pädagogischen Hochschule Kärnten, der Pädagogischen Hochschule Burgenland, der Privaten Pädagogischen Hochschule Graz, der Privaten Pädagogischen Hochschuleinrichtung Kärnten, der Technischen Universität Graz und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt vor. Der Entwicklungsverbund West umfasst neben der Universität Innsbruck die Pädagogische Hochschule Vorarlberg, die Pädagogische Hochschule Tirol, die Private Pädagogische Hochschule Edith Stein und die Kunstuniversität Mozarteum Salzburg, der Verbund Mitte die Universität Salzburg, die Pädagogische Hochschule Salzburg, die Pädagogische Hochschule Oberösterreich, die Private Pädagogische Hochschule Linz, die Private Pädagogische Hochschule Edith Stein, die Universität Linz, die Kunstuniversität Linz und die Kunstuniversität Mozarteum Salzburg. Im Entwicklungsverbund Nord-Ost arbeiten die Universität Wien, die Pädagogische Hochschule für Niederösterreich, die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, die Pädagogische Hochschule Wien und die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik zusammen.

Krumm/de Cillia 2010: 164). Eine entsprechende Stärkung dieses Bereichs forderte auch der österreichische Rechnungshof bereits 2007 in seinem Bericht zur „Struktur des Fremdsprachenunterrichts“. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls kritisiert, dass Nachbarsprachen wie Tschechisch oder Slowakisch nur in unzureichendem Ausmaß angeboten werden, und gefordert, dass der bilinguale Unterricht ausgebaut werden müsse (vgl. BMUKK 2007).

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird ein kurzer, allgemeiner Überblick über die slawischen Minderheiten und ihre Sprachen in Österreich gegeben, bevor auf die aktuelle Situation der slawischen Sprachen in Niederösterreich näher eingegangen wird.

9.4. Minderheiten in Österreich

In Österreich gibt es heute sechs anerkannte autochthone Minderheiten nach dem so genannten Volksgruppengesetz von 1976.¹⁶ Unter Volksgruppen sind gemäß § 1 Abs. 2 „die in Teilen des Bundesgebietes wohnhaften und beheimateten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum“ zu verstehen. Diese gliedern sich in:

- 1) SlowenInnen (in Kärnten und der Steiermark): 17.953
- 2) Burgenland-KroatInnen (im Burgenland und Wien): 19.374
- 3) UngarInnen (im Burgenland und Wien): 25.884
- 4) Roma (im Burgenland): 4.348
- 5) TschechInnen (in Wien): 11.035
- 6) SlowakInnen (in Wien): 3.343

Die angeführten Zahlen stammen aus der Volkszählung von 2001 (vgl. Statistik Austria, 2015), wobei die angegebene Umgangssprache der österreichischen Wohnbevölkerung nach den Ergebnissen der Volkszählung 2001 ungleich höhere Zahlen liefert. Insgesamt können diese Zahlen bereits als überholt angesehen werden. Außerdem ist die österreichische Gebärdensprache als Sprache einer nicht-ethnischen Minderheit seit dem 1. September 2005 im Verfassungsrang (Artikel 8 Absatz 3 Bundes-Verfassungsgesetz) eine anerkannte Minderheitensprache.

¹⁶ Die Anerkennung der Minderheitenrechte ist für einige Volksgruppen bereits in Artikel 7 des Staatsvertrages von 1955 festgeschrieben (siehe Kapitel 8.2.1. dieser Arbeit).

Zur Terminologie ist zu sagen, dass im Staatsvertrag von 1955 von „Minderheiten“ gesprochen wird, ab dem Jahr 1976 wird dieser mit „Volksgruppe“ ersetzt. Daher ergibt sich auch, dass in dieser Diskussion von autochthonen Minderheiten nicht von einem Minderheitengesetz die Rede ist, sondern von einem „Volksgruppengesetz“ (vgl. Dorostkar 2014: 138).

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die österreichische Minderheitenpolitik in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Historisch gesehen, war die Entwicklung von nationalen Sprachgruppen innerhalb Österreichs schon vor dem Unterzeichnen des Staatsvertrages abzusehen. Den Hauptgrund dafür nimmt die Rolle des Vielvölkerstaats ein, die Österreich-Ungarn zu Zeiten der Habsburgermonarchie hatte. Trotz dieses reichen geschichtlichen Erbes wurde im Österreich der Nachkriegszeit bzw. teilweise bis heute noch Minderheitenpolitik nicht auf Basis von Überlegungen zu Sprachen- und BürgerInnenrechten gemacht, sondern vielmehr wurde diese durch die jeweilige innen- und/oder außenpolitische Situation bestimmt. Minderheiten und ihren Institutionen wurden in der Vergangenheit nicht so viele Rechte wie möglich eingeräumt, sondern gerade so viele Rechte, wie es die innen- und außenpolitische Situation erforderte (vgl. Baumgartner/Perchinig 1995).

In diesem Zusammenhang muss auch der Kärntner „Ortstafelsturm“ von 1972 erwähnt werden, bei dem zweisprachige Ortstafeln, die in Slowenisch und Deutsch verfasst wurden, von BürgerInnen rechtswidrig abmontiert wurden. Dieses Ereignis war der Auslöser für einen fast 40 Jahre andauernden Streit um die rechtlich korrekte Anbringung von Ortstafeln. Dieser Vorfall kann als Tiefpunkt der österreichischen Sprachenpolitik bzw. den Umgang mit autochthonen Minderheiten gesehen werden. Das österreichische Volksgruppengesetz sah in der Vergangenheit vor, dass zweisprachige topographische Aufschriften, nur dann anzubringen seien, wenn mindestens 25% eines Ortes sich zu einer Volksgruppe bekennen. ExpertInnen kritisierten diese Regelung vehement, da sie im Gegensatz zu dem standen, was im Staatsvertrag 1955 beschlossen wurde. Erst im Jahr 2011 wurden große Teile des Volksgruppengesetzes aufgelassen (vgl. Dorostkar 2014: 139f.).

Seit den letzten Jahrzehnten finden sich in Minderheitenschulen zwar auch oft SchülerInnen, die nicht dieser Minderheit angehören, im Allgemeinen ist die Nachfrage bzw. das Angebot an Minderheitensprachen aber eher gering. Um dieser Entwicklung gegenzusteuern, müssten in zweisprachigen Gemeinden bzw. Grenzregionen mehr Schulversuche oder Unterrichtsmodelle eingeführt werden, die die Zweisprachigkeit aktiv fördern und auch bei SchülerInnen beworben werden, die nicht Mitglieder dieser Minderheit

sind. Derzeit laufen dazu Schulversuche in Niederösterreich (BHAK Gmünd, HTL Hollabrunn, BHAK Retz, HLT Retz), in Oberösterreich (HLF Bad Leonfelden), oder in Kärnten (BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt). Für die Zukunft wäre eine Ausweitung dieser Schulversuche und Unterrichtsmodelle auf ganz Österreich wünschenswert (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 87f.).

9.4.1. Rechtliche Grundlagen

Im österreichischen Staatsvertrag aus dem Jahre 1955 wird festgehalten, dass zwar Deutsch Staatssprache ist, aber auch, dass Österreich für die Sprachenrechte der in Österreich ansässigen autochthonen Minderheiten im Bildungswesen garantieren muss. Dies wurde in den allgemeinen Bestimmungen über Sprachrechte festgehalten (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 71). In Artikel 7 des Staatsvertragsgesetzes sind die Rechte der Slowenen in Kärnten und in der Steiermark explizit verankert, ebenso die Minderheitenrechte der Burgenlandkroaten (vgl. Baumgartner/Perichnig 1995).

Im Verfassungstext ist des Weiteren festgehalten, dass sich die Republik zu „ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt [bekennt], die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt“ (Bundesverfassungsgesetz Artikel 8, 2015) bekennt. Im Jahr 1976 gab es dazu einen Nachtrag, der im so genannten Volksgruppengesetz (Bundesgesetz vom 7. 7. 1976 über die Rechtsstellung von Volksgruppen in Österreich) erschien und bis heute Gültigkeit hat. Darin wird festgehalten, dass der Bestand und die Sicherung der Volksgruppen gewährleistet und ihre Sprachen und Volkstum geachtet werden müssen. Außerdem sieht dieses Gesetz vor, Volksgruppenbeiräte einzurichten, welche die Bundesregierung bzw. die Bundesministerien in Volksgruppenangelegenheiten beraten sollen. Sie werden für eine Dauer von vier Jahren bestimmt. Das Volksgruppengesetz hatte zum Ziel, die unterschiedlichen Positionen durch eine für alle Minderheiten gültige Rechtsgrundlage zu ersetzen (vgl. Baumgartner/Perichnig 1995).

Der Bund verpflichtet sich in diesem Gesetz außerdem dazu, die Volksgruppen zu fördern und Maßnahmen zu setzen, die deren Schutz und Erhalt zugute kommen. Die Förderung kann dabei in drei verschiedenen Formen erfolgen: zum Ersten in der Gewährung von Geldleistungen, zum Zweiten in der Ausbildung und Betreuung von Volksgruppenangehörigen auf Sachgebieten und zum Dritten in der Unterstützung von vorgeschlagenen Maßnahmen, die aus Sicht des Volksgruppenbeirats unter Berücksichtigung seiner Zielsetzungen bestehen. Des Weiteren wird im Volksgruppengesetz festgehalten, dass spezifische topographische Bezeichnungen wie etwa Hinweisschilder oder Ortstafeln

zweisprachig anzubringen sind, wenn ein bestimmter Prozentsatz an Angehörigen der autochthonen Volksgruppen dort lebt. Diese Bestimmungen werden jedoch von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich ausgelegt. Was vor allem für den Schulbereich wichtig ist, ist, dass die Volksgruppen in manchen Regionen Österreichs Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht haben. Das Gesetz wurde zuletzt im Jahr 2011 novelliert (vgl. Rechtsvorschrift für Volksgruppengesetz 1976).

Das österreichische Volksgruppengesetz bildet eine wichtige Basis für die 1992 unterzeichnete und 2001 ratifizierte Europäische Charta der Regional- und Muttersprachen. Mit ihr hat sich Österreich auch über die Grenzen des Landes hinweg dazu verpflichtet, die Minderheiten zu schützen und ihre Sprachen zu erhalten (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 71). Die Charta hat zum Ziel, ihre Mitglieder besser miteinander zu verbinden und ihre gemeinsamen Grundsätze, Ideale und Werte zu wahren und zu fördern. Die Charta soll zum Schutz der geschichtlich gewachsenen Regional- und Minderheitensprachen beitragen. Die Charta stellt *„ein unveräußerliches Recht in Übereinstimmung mit den im Internationalen Pakt der Vereinten Nationen über bürgerliche und politische Rechte enthaltenen Grundsätzen“* (Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen 1992) dar. Außerdem dient sie zum Schutz der europäischen Menschenrechte und Grundfreiheiten.

Die Europäische Charta enthält verschiedene Bestimmungen, die sich auf die korrekte Förderung des Bildungsbereiches beziehen. Dabei werden die zu fördernden Sprachen in zwei Gruppen eingeteilt. Einerseits nach Teil II und andererseits nach Teil III, wobei hier festgehalten werden muss, dass jene Sprachen, die in die Kategorie III fallen, einen stärkeren Schutz und damit einen höheren Grad an Förderung genießen. Wenn dies nun auf die vorhandenen autochthonen Minderheiten in Österreich umgelegt wird, so wird deutlich, dass sowohl die KroatInnen und UngarInnen im Burgenland als auch die SlowenInnen in Kärnten mehr Rechte genießen als die TschechInnen bzw. SlowakInnen, Roma und die SlowenInnen in der Steiermark. Sowohl die SlowenInnen in Kärnten als auch die UngarInnen und KroatInnen im Burgenland haben auf der Grundlage eines eigenen Minderheitenschulgesetzes für den Bildungsbereich ihre eigenen Regelungen. Für alle anderen Sprachen und Bundesländer gelten die allgemeinen Bestimmungen der österreichischen Verfassung bzw. das schon oben erwähnte Volksgruppengesetz (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 72).

Die Verpflichtungen, die in der Charta des Europarates festgeschrieben wurden, entsprechen weitgehend dem österreichischen Volksgruppengesetz, so dass hier keine Ausweitung des Minderheitenschutzes vorliegt (vgl. op. cit.: 71). Ansonsten werden immer

wieder Bestrebungen deutlich, das Volksgruppengesetz zu novellieren, die Gespräche dazu laufen, doch kam es bis jetzt (Stand Juni 2015) noch zu keinem Ergebnis.

9.4.2. Tschechisch

Das tschechische Schulwesen in Österreich wird besonders durch den privaten Schulverein Komensky/Školský spolek Komenský, der 1872 in Wien gegründet wurde, geprägt. In den letzten Jahren vor dem Jahr 1989, also vor dem Fall des Eisernen Vorhangs, stand der Verein vor einer schweren Existenzkrise, da eine Schließung der Schule aufgrund fortschreitenden SchülerInnenmangels drohte. Heute ist diese Krise überwunden, die Schule umgebaut und modernisiert und die SchülerInnenzahl stark gestiegen. Gegenwärtig betreibt der Schulverein einen privaten Kindergarten, eine Volksschule und eine bilinguale Sekundarschule, die seit dem Jahr 1996/97 ein Realgymnasium ist, sowie ein bilinguales Oberstufenrealgymnasium, das seit dem Jahr 2000/2001 existiert und zur Matura führt (vgl. Fischer/Dolezal 2013: 84).

Derzeit besuchen 105 Kinder, unterteilt in fünf Gruppen, den Kindergarten, weiterführend gibt es acht Volksschulklassen mit 149 SchülerInnen. 111 SchülerInnen besuchen fünf Sekundarschulklassen und das Gymnasium verfügt über vier Klassen mit 80 SchülerInnen. Der Unterricht findet zweisprachig statt, einerseits auf Tschechisch bzw. Slowakisch, andererseits auf Deutsch. Das Team besteht aus vier LeiterInnen und 64 PädagogInnen, LehrerInnen und HorterzieherInnen (vgl. Schulverein Komensky 2015).

Die SchülerInnen setzen sich zusammen aus Kindern von Wiener TschechInnen, von PendlerInnen aus Tschechien, aber auch aus Kindern ohne tschechischen Wurzeln. Die letztgenannten sind größtenteils Deutschsprachige oder SlowakInnen. Der Unterricht an der Schule unterliegt dem österreichischen Lehrplan, ab der 1. Klasse wird jedoch zweisprachig in Tschechisch bzw. Slowakisch und Deutsch unterrichtet. Die Lehrkräfte, die diesen Unterricht gestalten, bilden pro Klasse ein zweisprachiges Team, bei dem zumindest ein/e LehrerIn selbst zweisprachig ist. Die Fremdsprache Englisch wird ab der 2. Klasse unterrichtet, ab der 3. Klasse kann die unverbindliche Übung Russisch gewählt werden (vgl. op. cit. 2015).

Durch das Inkrafttreten der 12. Schulorganisations-Novelle hat sich in ganz Österreich darüber hinaus die Möglichkeit aufgetan, Tschechisch als unverbindliche Übung, als Freigegenstand und Alternativgegenstand zu erlernen (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 84). Das bereits oben angesprochene Schulorganisationsgesetz befasst sich mit Freigegenständen, unverbindlichen Übungen und Förderunterricht. Im Gesetzestext wurde hierbei festgehalten, dass SchülerInnen frei darüber entscheiden können, zu welchen Freigegenständen oder

unverbindlichen Übungen sie sich anmelden möchten (vgl. Rechtsvorschrift für das Schulunterrichtsgesetz 2015).

Des Weiteren ist es nun möglich bei mindestens fünf Anmeldungen eine unverbindliche Übung, einen Freigegegenstand oder einen Alternativgegenstand anzubieten. Im Fall von Tschechisch ist das nun an den Höheren Schulen in Niederösterreich, wie in Hollabrunn, Gmünd, Laa an der Thaya, Retz und Waidhofen an der Thaya, sowie am Tourismuskolleg Bad Leonfelden in Oberösterreich möglich. In Wien wird – abgesehen von den Schulen des Schulvereins Komenský/Školský spolek Komenský – in der Handelsakademie Wien 10, Pernerstorfergasse 77, Tschechisch als Freifach unterrichtet. Im Schuljahr 2011/12 wurde an insgesamt fünf Wiener Volksschulen der Freigegegenstand Tschechisch angeboten (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 84).

Eine Sonderstellung bezüglich des Tschechisch-Unterrichts stellt hierbei die bilinguale Handelsakademie in Retz dar, wo in so genannten Begegnungsklassen österreichische und tschechische SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden. Da die Stadt Retz im Grenzgebiet zu Tschechien liegt, kommen die tschechischen SchülerInnen vornehmlich aus dem Raum um Znojmo (Znaim). Viele der Lehrkräfte, die an Österreichs Schulen Tschechisch unterrichten, stammen aus Tschechien. Voraussetzung für eine Anstellung als TschechischlehrerIn sind in der Regel Tschechisch als Muttersprache, sehr gute Deutsch-Kenntnisse und eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung. Von den Lehrpersonen wird erwartet, dass sie während ihrer Zeit in Österreich eine funktionale Zweisprachigkeit entwickeln. An der Universität Wien werden neben den philologischen Studien der Bohemistik derzeit das Bachelor- und Masterstudium für das Unterrichtsfach Tschechisch sowie gegenwärtig noch das auslaufende Lehramtsstudium Tschechisch für Höhere Schulen angeboten. Was die Erwachsenenbildung anbelangt, finden wir Tschechisch im Angebot vieler Volkshochschulen, vermehrt in Wien sowie in den Grenzregionen von Niederösterreich und Oberösterreich. Außerdem gibt es verschiedene regionale Initiativen zum Beispiel die „Waldviertelakademie“ mit Sitz in Waidhofen an der Thaya oder das „Weinviertelmanagement“ in Zistersdorf, die verschiedene grenzüberschreitende Projekte forcieren (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 84f.).

Da Tschechisch zu Zeiten der Habsburgermonarchie einen hohen Stellenwert genoss, fand Tschechisch-Unterricht auch in verschiedenen Militärschulen statt. Hier besonders herauszustreichen ist die Theresianische Militärakademie in Wiener Neustadt. In dieser wird seit dem Jahr 1752, mit Unterbrechungen, Tschechisch unterrichtet. Nach dem Zerfall der Monarchie gab es bis zu dem Jahr 1974 keinen organisierten Tschechisch-Unterricht in Militärschulen. Erst dann wurde wieder ein Unterricht für das österreichische Bundesheer

organisiert. Dieser wurde im niederösterreichischen Allentsteig abgehalten. Im Jahr 1974 wurde auch wieder an der Theresianischen Militärakademie Tschechisch-Unterricht angeboten. Das österreichische Bundeheer hat sich zum Ziel gesetzt, besonders slawische Sprachen zu fördern. So gibt es seit dem Jahr 1985 eine eigene Organisationseinheit der Landesverteidigungsakademie, das „Institut für militärisches Fremdsprachenwesen“ (IMF), das die Sprachen Englisch, Französisch, Russisch, Rumänisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch sowie die Nachbarsprachen (Slowakisch ausgenommen) unterrichtet (vgl. Newerkla 2007: 62f.).

9.4.3. Slowakisch

Die Volksgruppe der Slowaken ist seit 1992 als autochthone Minderheit anerkannt. Ähnlich wie bei der tschechischen Minderheit stellt der private Schulverein Komenský/Školský spolek Komenský auch für slowakischsprachige Kinder das einzige schulische Angebot dar (vgl. ÖSZ 2008). Daneben gibt es aber seit 2003 auch Angebote des slowakischen Schulvereins/Školský spolek SOVA.

Seit der Öffnung der Grenzen bzw. dem Beitritt der Slowakei zur Europäischen Union hat sich das Slowakische bezüglich seines Sprachbewusstseins und seiner Sprachpraxis sehr gut etabliert. Prinzipiell gilt für Slowakisch eine ähnliche Situation wie für Tschechisch, da es von einer bestimmten Anzahl von Personen vornehmlich im Wiener Raum gesprochen wird und einem starken Assimilationsdruck ausgesetzt ist. An den Schulen des Schulvereins Komenský/Školský spolek Komenský gibt es seit dem Jahr 2010 ein bilinguales Angebot für slowakische SchülerInnen: Sie können den zweisprachigen Unterricht der Schule besuchen, werden jedoch nicht auf Tschechisch und Deutsch unterrichtet, sondern auf Slowakisch und Deutsch. Im Schuljahr 2011/12 wurde Slowakisch an drei Volksschulen in Wien angeboten sowie an der Europäischen Mittelschule Wien 7, Neustiftgasse 100. Im Rahmen der Erwachsenenbildung ist es möglich, Slowakisch an verschiedenen Volkshochschulen im Wiener Raum zu lernen bzw. werden auch von Seiten des Slowakischen Kulturinstituts verschiedene Sprachkurse angeboten (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 85). An der Universität Wien werden derzeit neben den philologischen Studien der Slowakistik das Bachelor- und Masterstudium für das Unterrichtsfach Slowakisch sowie gegenwärtig noch das auslaufende Lehramtsstudium Slowakisch für Höhere Schulen angeboten.

9.4.4. Polnisch

Polnischstämmige Menschen haben in Österreich keinen Volksgruppenstatus, anders als dies bei den TschechInnen und SlowakInnen der Fall ist. Der Wunsch auf Zuerkennung dieses Status ist aber eine langjährige Forderung, die von den polnischen Vereinen gegenüber der Republik Österreich vertreten wird. In Wien gibt es eine Polnische Schule „Szkola polska“, die 1977 in Kalksburg gegründet wurde und in der es seit 1999 möglich ist, zu maturieren. Diese Institution, die eigentlich nur für DiplomatInnenkinder bestimmt war, ist nun allgemein zugänglich (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 86).

Das Ziel, das dem schulischen Polnisch-Unterricht zugrunde liegt, ist, dass sich Zweisprachigkeit und Bikulturalität entwickelt. Den betroffenen SchülerInnen soll es erleichtert werden, ihre eigene Identität zu begreifen. An der Universität Wien werden derzeit neben den philologischen Studien der Polonistik das Bachelor- und Masterstudium für das Unterrichtsfach Polnisch sowie gegenwärtig noch das auslaufende Lehramtsstudium Polnisch für Höhere Schulen angeboten. In der Erwachsenenbildung wird Polnisch vor allem in Form von Volkshochschulkursen und privaten Sprachkursen angeboten, etwa von einigen polnischen Vereinen, dem Polnischen Kulturinstitut sowie dem Wissenschaftlichen Zentrum der Polnischen Akademie der Wissenschaften in Wien (vgl. Grucza/Martyniuk 2003: 551f.).

9.4.5. Kroatisch

Die KroatInnen sind eine anerkannte sprachliche Minderheit im Burgenland. Sie wanderten ungefähr vor einem halben Jahrtausend aus dem Gebiet des heutigen Bosnien und Kroatien in das Burgenland ein. Das Besondere an der Sprache des Burgenlandkroatischen ist, dass diese Sprache isoliert verwendet wurde und somit nicht an den sprachlichen Veränderungen bzw. Innovationen des Kroatischen teilgenommen hat. Somit liegt es nahe, dass heute viele sprachliche Unterschiede in der Lexik, Morphologie und Syntax zwischen dem Burgenlandkroatischen und dem Standardkroatischen existieren. Das Burgenland verfügt über ein eigenes Minderheitenschulgesetz, das im Jahr 1994 in Kraft trat und den Unterricht an den Volks-, Haupt- und Allgemeinbildenden Höheren Schulen regelt. Außerdem umfasst es Regelungen zur LehrerInnen- und ErzieherInnenbildung. Dieses Gesetz ermöglicht es dem Burgenland auf der einen Seite zweisprachige Volksschulen zu führen, auf der anderen Seite auch Volksschulen mit burgenlandkroatischer oder ungarischer Unterrichtssprache, wobei es hier den Eltern freisteht, die Kinder vom zweisprachigen Unterricht gegebenenfalls auch abzumelden. Ganz allgemein kann gesagt werden, dass es im Pflichtschulwesen meistens entweder zweisprachige Schulformen gibt oder Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache,

an denen außerdem noch Sprachunterricht in Kroatisch bzw. Ungarisch angeboten wird (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 79).

Im Bereich der AHS wird das Ziel verfolgt, den Unterricht in etwa dem gleichen Ausmaß in beiden Sprachen zu führen. Als Beispiel kann hier das Volksgruppengymnasium in Oberwart angeführt werden. Aber auch an vielen anderen Gymnasien werden Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Ungarisch als Freifach oder Wahlpflichtfach angeboten, so etwa in Eisenstadt, Oberschützen, Oberpullendorf und Stegersbach (vgl. op. cit.: 80). An den Universitäten Wien und Graz werden derzeit neben den entsprechenden philologischen Studien auch das Bachelor- und Masterstudium für das Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sowie gegenwärtig noch das auslaufende Lehramtsstudium Bosnisch/Kroatisch/Serbisch für Höhere Schulen angeboten, in deren Rahmen auch auf das Burgenlandkroatisch spezialisierte Lehrveranstaltungen gewählt werden können. In der Erwachsenenbildung werden diese Sprachen vor allem in Form von Volkshochschulkursen und privaten Sprachkursen angeboten, etwa von Trägern wie dem Burgenländisch-Kroatischen Kulturverein in Wien oder dem Kroatischen Kulturverein im Burgenland.

9.4.6. Slowenisch

Bei keiner anderen autochthonen Volksgruppe in Österreich ist die Situation so komplex wie bei den SlowenInnen. Die Hauptgruppe der SlowenInnen verteilt sich heute auf die südöstlichen Grenzbezirke der Steiermark sowie auf den südlichen Teil von Kärnten. Nur wenige Slowenen in der Steiermark beherrschen das Standardslowenische, da es für sie im vergangenen 20. Jahrhundert kaum Sprachunterricht gab. Erst mit dem beginnenden 21. Jahrhundert wurde an vielen Schulen Slowenisch als Freifach oder unverbindliche Übung eingeführt. Anders die Situation in Kärnten: Hier wurde 1945 ein eigenes Minderheitenschulgesetz erlassen, dass im Jahr 2000 novelliert wurde. Die aktuelle Situation sieht zweisprachigen Unterricht für die ersten vier Schulstufen vor. Das bedeutet, dass die beiden Landessprachen gleichberechtigt von allen SchülerInnen eines zweisprachigen Gebiets erlernt werden sollen und somit alle Kinder slowenischer Herkunft ein Recht darauf haben, ihre Muttersprache zu lernen. Nach dem Zweiten Weltkrieg war die politische Stimmung gegenüber zweisprachigen Schulen aber vornehmlich negativ, so dass es in den Nachkriegsjahren zwar zur Gründung eines Slowenischen Gymnasiums kam, jedoch allgemein das zweisprachige Schulwesen nicht gefördert oder aufgebaut wurde. Durch die feindliche Stimmung, die den SlowenInnen entgegengebracht wurde, entschlossen sich auch

später immer mehr Eltern dazu, ihre Kinder vom zweisprachigen Unterricht abzumelden.¹⁷ Der Tiefstand an Anmeldezahlen zum Slowenisch-Unterricht wurde im Jahr 1976 verzeichnet, seitdem steigen die Zahlen wieder kontinuierlich an. Dies kann einerseits mit einem Umdenken bei der Bevölkerung interpretiert werden, die sich ein friedliches Zusammenleben der Volksgruppen wünscht, andererseits aber auch mit der Hoffnung auf bessere Zukunftschancen, die die Eltern für ihre Kinder sehen (vgl. Fischer/Doleschal: 74f).

Slowenisch-Unterricht in der Schule findet vor allem in Kärnten und als Wahl- und Freifach an einigen Schulen in der Steiermark statt. Außerdem wird im Fall von Slowenisch auch Muttersprachenunterricht angeboten. In der Erwachsenenbildung werden Slowenischkurse an Volkshochschulen angeboten und von unterschiedlichen privaten Anbietern (vgl. Feinig 2003: 566). Allgemein kann gesagt werden, dass das Slowenische weitgehend an Akzeptanz bei der Kärntner Bevölkerung gewonnen hat. Slowenisch wird aber weitgehend nicht als Umgangssprache in Kärnten angesehen, sondern vielmehr als Nachbarsprache (vgl. Fischer/Doleschal 2013: 77). An den Universitäten Wien, Graz und Klagenfurt werden derzeit neben den entsprechenden philologischen Studien auch das Bachelor- und Masterstudium für das Unterrichtsfach Slowenisch sowie gegenwärtig noch das auslaufende Lehramtsstudium Slowenisch für Höhere Schulen angeboten,

10. Der Unterricht von slawischen Sprachen in Niederösterreich

10.1. Zusammensetzung der Bevölkerung

Laut den von der Statistik Austria veröffentlichten Ergebnissen der Volkszählung im Jahr 2001 waren 8,8% der NiederösterreicherInnen (in Zahlen: 135.498) im Ausland geboren. Insgesamt lebten in Niederösterreich 94.034 MigrantInnen, die etwa 6,1% der Gesamtbevölkerung ausmachen. Hinsichtlich dieser Zahlen lag Niederösterreich damit unter dem Österreichdurchschnitt von 8,9%, wobei in der Zwischenzeit alle diese Zahlen als überholt angesehen werden müssen. Der Großteil dieser MigrantInnen kam nicht aus anderen EU-Staaten, sondern aus Drittstaaten. So stammten 40% aus dem ehemaligen Jugoslawien und 21% aus der Türkei. Wenn man nun zwischen den Nachfolgestaaten Jugoslawiens unterscheidet, so ergibt sich, dass ehemalige BürgerInnen aus Serbien und Montenegro mit 14.339 Personen nach den TürkInnen am stärksten vertreten waren. An dritter Stelle rangierte Bosnien und Herzegowina mit 13.997 Personen, Kroatien mit 5.172, Mazedonien mit 3.181

¹⁷ Die angesprochene feindliche Stimmung wird wohl am besten im so genannten Kärntner „Ortstafelstreit“ deutlich (siehe Kapitel 9.2. dieser Arbeit).

und Slowenien mit 624. Die Zahl der Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft nahm seit den 1990er Jahren stark zu und umfasste damals 39,5% (in Zahlen: 8.369 Personen), rangierte somit auf dem vierten Platz. Besonders interessant zu erwähnen ist, dass über ein Fünftel der im Ausland geborenen Niederösterreicher über eine österreichische Staatsbürgerschaft verfügt. Das kann zum Teil noch auf die Vertreibung deutschsprachiger Personen nach dem 2. Weltkrieg zurückgeführt werden. So zeigt sich, dass zum Zeitpunkt der Zählung 19% oder 10.900 NiederösterreicherInnen ihren Geburtsort in der Tschechischen Republik bzw. 3% oder 1.900 in der heutigen Slowakei hatten (vgl. Statistik Austria 2003).

10.2. Sprachliche Situation in NÖ

Anders stellt sich die Situation bei der Frage nach der Umgangssprache dar. Denn da führten insgesamt 92,5% der niederösterreichischen Bevölkerung ausschließlich Deutsch an. Weitere 5,7% benutzten neben Deutsch noch eine weitere Sprache als ihre Umgangssprache. Lediglich 1,8% (in Zahlen: 27.211) bekannte sich dazu, Deutsch nicht in ihrem Alltag zu verwenden, sondern gaben nur eine nichtdeutsche Umgangssprache an. Die Zuwanderung in Niederösterreich war bis dahin stark geprägt durch Arbeitsmigration aus der Türkei und Ex-Jugoslawien, das wird auch deutlich daran, welche Sprachen außer Deutsch noch zu den Umgangssprachen gezählt wurden: Nahezu ein Viertel davon sprach neben Deutsch auch noch Türkisch, gefolgt von 15% Serbisch und 11% Kroatisch. Diese Zahlen die Umgangssprache betreffend müssen von jenen Personen unterschieden werden, die zwar in Niederösterreich leben, jedoch über keine österreichische Staatsbürgerschaft verfügen: In diesem Fall war wieder Türkisch mit 21% (in Zahlen: 19.390) die am häufigsten genannte Umgangssprache, gefolgt von Serbisch mit 15% oder 14.100 Personen, danach Kroatisch mit 12% oder 10.800 SprecherInnen, Albanisch mit 6% oder 5.500 Menschen, Bosnisch mit 4% oder 3.800 BürgerInnen. Auffallend ist, dass damals noch trotz der unmittelbaren Nachbarschaft nur 3.300 Personen oder 4% Ungarisch sprachen sowie nur 2% Tschechisch und Slowakisch (vgl. Statistik Austria 2003).

Diese Zahlen müssen heute aber bereits als überholt angesehen werden und sind nicht zuletzt durch weiteren Zuzug seit dieser Zählung klar gestiegen. Das Land Niederösterreich hat sich angesichts dieser Entwicklung zum Ziel gesetzt, die Sprachen der an Niederösterreich angrenzenden Länder, also Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch zu fördern und den Spracherwerb dieser Sprachen zu forcieren. Hierzu gibt es verschiedene Projekte und Initiativen. Als ein bereits seit langen Jahren existierendes Beispiel hierfür kann ein Projekt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten und Schulen, namens „Interkulturelle

Pädagogik in Niederösterreichs Landeskindergrärten“, genannt werden. Dieses Modell der interkulturellen Erziehung und damit verbundener Sprachsensibilisierung im Kindergarten wird seit dem Jahr 1989 angeboten. Das Projekt befasst sich mit den Sprachen Türkisch, Kurdisch, Albanisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Bulgarisch, Russisch und auch Englisch (vgl. ÖSZ 2008).

10.2.1. Slawische Sprachen in den Kindergärten und Volksschulen

Ein positives Zeichen für das Erstarken der Nachbar- und Minderheitensprachen in NÖ sind die gestiegenen SchülerInnenzahlen im Unterricht der Sprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch. Zwar dominiert auch in NÖ der Englisch-Unterricht im Fremdsprachenunterricht so wie in ganz Österreich, jedoch lässt sich hier ein Trend erkennen, sich auch die Nachbarsprachen aktiv aneignen zu wollen (vgl. ÖSZ 2008).

Dieser Erfolg kann auf die Bemühungen der Landesregierung zurückzuführen sein, mit Projekten wie der NÖ Sprachenoffensive Tschechisch-, Slowakisch-, und Ungarisch-Unterricht vermehrt anzubieten. So wird derzeit im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen“ in 66 Kindergärten und 30 Schulen Tschechisch unterrichtet. Ziel dieses Projekts ist der interkulturelle Dialog und Austausch der Kulturen, denn auch auf tschechischer Seite haben Kinder in Kindergärten und Schulen die Möglichkeit, sich ein erstes Basiswissen in Deutsch anzueignen. Insgesamt lernten im Zuge dieser Aktion rund 2.000 SchülerInnen und 7.000 Kindergartenkinder Deutsch bzw. Tschechisch. Durch Kindergarten- und Schulpartnerschaften wird versucht, das Sprachenlernen zu fördern und den Austausch von Pädagogen und Studierenden zu forcieren. Das Projekt findet in 98 Gemeinden statt und wird in enger Abstimmung mit den tschechischen Regionen Südmähren, Südböhmen und Vysočina durchgeführt (vgl. NÖ Landesregierung 2014).

Auf diese Weise wird bereits vor Schuleintritt versucht, das Interesse für das Lernen der Nachbarsprachen, aber auch Englisch zu fördern. Laut einer im Jahre 2008 erschienenen ÖSZ-Studie standen zu diesem Zeitpunkt 5 Kindergärten mit englischem Programm rund 101 Kindergärten mit Tschechisch oder Slowakisch gegenüber. Zusätzlich fand in ca. 75 Kindergärten eine Betreuung der Kinder durch insgesamt 15 interkulturelle MitarbeiterInnen statt (vgl. ÖSZ 2008). Der Ungarisch-Unterricht in den Kindergärten wurde im Zuge dieser Studie nicht berücksichtigt.

10.2.2. Slawische Sprachen in den Höheren Schulen

Die Statistik macht deutlich, dass in Niederösterreich viele Minderheitensprachen sowie Sprachen der Nachbarländer vertreten sind. Bei dem Angebot an Fremdsprachen in den Schulen, wird jedoch auch klar, dass die Nachbar- und Minderheitensprachen im Vergleich zu den traditionellen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch eher eine untergeordnete Rolle spielen. Ob das Interesse an den Nachbarsprachen nur mit dem mangelnden Angebot zu tun hat, ist schwierig zu sagen. Fakt ist, dass der Fremdsprachenunterricht an den Schulen nur dann stattfinden kann, wenn es einerseits eine genügend hohe Nachfrage danach gibt, andererseits auch das geeignete Personal zum Unterrichten dafür vorhanden ist. Hans-Jürgen Krumm stellte schon 1998 im Zuge des Symposiums „Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen“ fest, dass österreichweit eine Fremdsprachenoffensive erfolgen muss, die vor allem die östlichen Nachbarsprachen einbezieht. Im Zuge dessen sprach er sich für hochwertige Bildungsangebote inklusive einer breiten Auswahl an Fremdsprachen aus, da nur so der Druck auszuwandern verringert werden könne (vgl. Krumm 1998: 121).

Als Ausgangspunkt für die Renaissance des Tschechisch-Unterrichts in NÖ kann das Jahr 1989 und der in diesem Jahr erfolgte Fall des Eisernen Vorhangs genannt werden. Dieses grundlegende historische Ereignis war ausschlaggebend für ein Umdenken hinsichtlich des Erlernens von slawischen Sprachen überhaupt. Damals begannen mehrere Gymnasien und Mittelschulen sowie Volkshochschulen Tschechischkurse anzubieten. Obwohl diese Schulen vor allem im Grenzgebiet anzutreffen waren, gelang es nur manchen von ihnen, den Tschechisch-Unterricht an ihren Schulen zu etablieren und beizubehalten. Bis heute wird in der Bikulturellen Handelsakademie Retz (Rupert-Rockenbauer-Platz 1a und 2) und der Interkulturellen Höheren Lehranstalt für Tourismus Retz (Seeweg 2) Tschechisch in gemischt österreichisch-tschechischen Klassen unterrichtet (vgl. Newerkla 2007: 60). Ergänzend dazu kann gesagt werden, dass auch an der Bundeshandelsakademie Hollabrunn (Kirchenplatz 2) Tschechisch im Ausmaß von einer Wochenstunde ab der 11. Schulstufe, bis hin zur Matura, unterrichtet wird (vgl. BHAK/BHAS Hollabrunn). Als Freigegenstand wird Tschechisch im Bundesoberstufenrealgymnasium in Mistelbach (Brennerweg 8) angeboten (vgl. BORG Mistelbach).

In diesem Zusammenhang muss auch Russisch, obwohl keine Nachbarsprache, erwähnt werden. Laut der Österreichisch-Russischen Freundschaftsgesellschaft findet derzeit in rund 13 Höheren Schulen in NÖ Russisch-Unterricht statt (vgl. ORFG 2015). Russisch als zweite lebende Fremdsprache wird hauptsächlich in Höheren Schulen wie AHS und BHS mit

wirtschaftlichem, kaufmännischem oder technischem Schwerpunkt unterrichtet. Aber auch an den kaufmännischen mittleren Schulen hat sich der Russisch-Unterricht etabliert. Ganz allgemein weist der Schultyp der AHS die größte Auswahl an Fremdsprachen auf, gefolgt von den kaufmännischen höheren Schulen (vgl. ÖSZ 2008).

Abschließend kann noch ergänzt werden, dass in der Erwachsenenbildung die Volkshochschulen bzw. das Wirtschaftsförderungsinstitut in ganz Österreich Sprachkurse anbieten. Auch an den Fachhochschulen, besonders in wirtschaftlich orientierten Studienfächern, werden vermehrt slawische Sprachen unterrichtet. Das genaue Kursangebot variiert jedoch von Studienjahr zu Studienjahr.

11. Abschließendes Fazit und Schlussfolgerung

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, der Frage nachzugehen, welche Maßnahmen, Konzepte und Schulversuche es für sprachliche Förderung im (vor-)schulischen Bereich gibt. Es konnte gezeigt werden, dass das Land Niederösterreich bei der sprachlichen Frühförderung von Kindern und Jugendlichen eine besondere Stellung einnimmt, da es verglichen mit anderen Bundesländern sehr viele Initiativen setzt. Als Beispiel hierfür kann das Projekt „NÖ Sprachenoffensive“ genannt, das es sich zum Ziel gesetzt hat, die Nachbarsprachen Niederösterreichs, Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch, aktiv zu fördern. Das Besondere an dieser Initiative ist, dass sie sich an die Nachbarsprachen richtet, die gleichzeitig in Österreich auch Minderheitensprachen darstellen. Es soll somit also eine Aufwertung dieser Sprachen, die lange Zeit kein besonders hohes Prestige genossen haben, geschehen. Dieses Umdenken soll einerseits bei österreichischen Kindern mit deutscher Muttersprache einsetzen, aber auch bei Kindern, deren Muttersprache eine Minderheitensprache in Österreich darstellt. Es soll vermittelt werden, dass jede Form von Mehrsprachigkeit als persönlicher Reichtum angesehen werden kann und die Kinder dadurch einen großen Vorteil, keinen Nachteil so wie es oft in den Medien dargestellt wird, haben. Natürlich kann sich individuelle Mehrsprachigkeit nur zu einem persönlichen Gewinn entwickeln, wenn sie auch richtig gefördert wird. Deshalb kommt in dieser Diskussion dem Muttersprachenunterricht eine ganz zentrale Rolle zu. Für die Zukunft wäre es wünschenswert, wenn es eine einheitlichere, transparentere Gesetzgebung für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte gebe, sowie eine rechtliche Gleichstellung mit VertragslehrerInnen an einer Schule.

Dass sich auch im Fremdsprachenunterricht an Österreichs Schulen ein Wandel vollzieht, ist unübersehbar. Zwar wird Englisch immer noch als so genannte Lingua franca angesehen, jedoch geschieht auch hier ein Umdenken. So werden vermehrt Schulversuche und Austauschprogramme gestartet, die interkulturelles Lernen fördern und den Dialog zwischen den SchülerInnen intensivieren sollen.

12. Shrnutí v češtině

1. Úvod

V této magisterské práci demonstрую důležitost výuky migrantů v mateřském jazyce, zaměřuji se přitom na první a druhou generaci žijící v Rakousku. Také v práci ilustruji, které ze slovanských jazyků jsou používány a vyučovány ve východní části Rakouska, tj. v Dolním Rakousku. K výběru tématu jsem se rozhodla na základě praktických zkušeností – již několik let? pracuji se studenty z různých částí světa, zejména z Ruska, a učím je němčinu pro cizince ve Vídni a v Moskvě. Z tohoto důvodu mne cizí jazyky, především slovanské, velmi zajímají. Tuto práci jsem rozdělila do tří částí: V první části se věnuji nejvíce relevantním konceptům a teoriím o jazykové akvizici.

2. Koncepty

Tato kapitola je věnována hlavním konceptům, které ve své práci používám: rozdílem mezi naučeným a získaným jazykem, mezi mateřským a cizím jazykem v porovnání také s tím, co vlastně cizí jazyk definuje. Kromě toho představuji bilingualismus, multilingualismus a semilingualismus.

3. Teorie jazykové akvizice

3.1. Akvizice prvního jazyka

Akvizice prvního jazyka dítěte je spojena s úspěchem ve škole. Když děti jako šestileté nastupují do školy, jejich jazyková akvizice není kompletní, podle Rudolfa de Cilly (2011) se musí naučit určité části gramatiky, lexikologie, pragmatiky a ortografie.

3.2. Akvizice druhého jazyka

Akvizice druhého jazyka obvykle začíná až po akvizici jazyka prvního. Děti již většinou ovládají gramatické základy ve svém prvním jazyce. Podle Kleina (1984) je důležité rozhodnout se mezi kontrolovanou a nekontrolovanou akvizicí. Akvizici druhého jazyka se věnuje celá řada hypotéz, v této práci se věnuji třem hlavním: kontrastivní hypotéze, hypotéze identity a mezijazykové hypotéze.

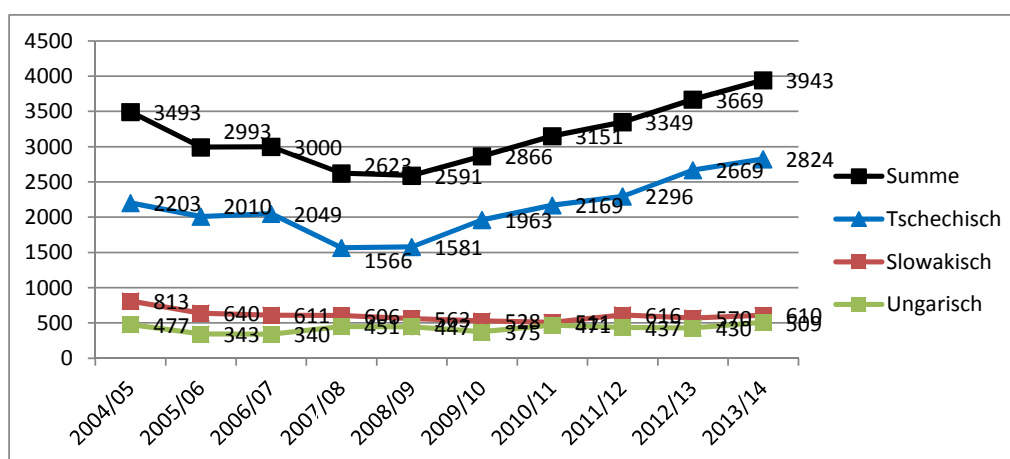
4. Multilingualismus jako vzdělávací cíl

Cílem Evropské rady a evropského parlamentu je, že každý občan evropské unie by měl kromě mateřského jazyka ovládat i dva cizí. Odezva tohoto cíle se liší země od země. Závisí to na historické a politické situaci, která v dané zemi byla v minulosti a také na té současné.

Na cestě za multilingualismem Rakousko hledá nové způsoby a vzdělávací modely, které mají přimět více žáků a studentů, aby se cizím jazykům věnovali. Nápady a koncepty rakouské vlády jsou popsány v dokumentu „Profilace jazykového vzdělávání“. Mimo to experti Hans Reich a Hans-Jürgen Krumm vyvinuli takzvané „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (2013).

Kromě toho, Dolní Rakousko také vytvořilo takzvanou „NÖ Sprachenoffensive“ v letech 2003/04, organizovanou jazykovým institutem „Sprachkompetenz Zentrum Niederösterreich“. Jejím cílem bylo, aby se žáci a studenti ve škole věnovali jazykům sousedních zemí, tj. českému, slovenskému a maďarskému. Všechny školy v Dolním Rakousku měly povinnost poskytnout výuku jednoho z těchto jazyků. Školáci/studenti byli obvykle vyučováni rodilými mluvčími, cílem těchto hodin bylo zlepšení dialogu a mezinárodní spolupráce.

V období do školního roku 2013/14 se kurzů „NÖ Sprachenoffensive“ zúčastnilo 39.000 žáků, 15.000 dětí v mateřské škole a 1 500 dospělých.



(Sprachkompetenz. Zentrum 2015)



Modrá = čeština, zelená = slovenština, žlutá = maďarština (Sprachkompetenz. Zentrum 2015)

Přestože celý rakouský školský systém je monolingvní, mnoho žáků je bi- nebo multilingvních. V této souvislosti Ingrid Gogolin vytvořila tezi o “monolingvním habitu multilingvních školy”. Odkazuje přitom na fakt, že se naše společnost v posledních letech hodně proměnila, zatímco strategie v oblasti výuky jazyka zůstaly nezměněny. Proto je potřeba připravovat budoucí učitele na jejich nové úkoly v rámci školy a podpořit je nejen během jejich studia, ale i později, když začnou sami učit.

5. Migrace jako rámec pro vícejazyčnost (multilingvnost)

Díky globalizaci jsou dnes migrační procesy velmi odlišné od těch, které se uskutečnily během 19. a na počátku 20. století. Migranti dnes přicházejí z ekonomických, politických, sociálních a kulturních důvodů. Chtějí přitom zůstat - nehodlají se vracet do zemí, odkud přišli, tak jak to bylo v 19. a 20. století.

Děti migrantů se často dostávají do složité situace, protože ještě dobře neovládají první jazyk ani druhý jazyk natolik dobře, aby mohly držet krok se spolužáky. Často nedosahují středoškolského vzdělání a bývají zařazovány do zvláštních škol. Od pádu železné

opony do Rakouska proudilo mnoho rodin s dětmi z Ruska, České republiky, Slovenska a Polska – jejich integrace však proběhla bez problému. Rodiče těchto dětí pocházeli ve velké většině ze střední nebo vyšší sociální třídy, a proto často své děti ve studiu podporovali. V těchto situacích hraje učitel velmi důležitou roli, nejen jako posuzovatel inteligence žáka a jeho schopnosti mluvit německy. Mezi další faktory, které je třeba vzít při hodnocení v potaz, patří například rozvoj dítěte.

6. Rakouská jazyková politika

Jen v Evropě je používáno na 60 různých jazyků, což vytváří základ pro multilingualismus. Monolingvní společnosti, kde by se v jedné zemi mluvilo jen jedním jazykem, neexistují. Rozvoj národních jazyků v Evropě byl spojen s procesem formování národů a států. Jazyk byl používán v 19. století jako základní element pro vytvoření národa.

Vícejazyčnost (multilingvnost) je dnes fenoménem společnosti. Minority a jejich jazyky jsou opět přítomny v naší společnosti. Našly si cestu do společnosti skrze moderní migraci. V době globalizace jsou jazyky takzvané “pracovní migrace” nových menšin přítomny v rakouské společnosti. Tyto nové menšiny mají populace větší než ty předcházející, které v Rakousku již po staletí existují.

Jazyková problematika v Rakousku je komplexní, hraje v ní roli bohatá historie, ve které je multilingualismus propojený s multikulturalismem, a také dynamicky měnící se rakouská společnost, která je ovlivněna migrací. Rakousko se potýká jak s množstvím jazykových variací, tak i s migranty a jazyky, které s sebou do země přinášejí.

7. Důležitost mateřštiny při učení se jazykům

Mateřský jazyk hraje nejdůležitější roli pro jakéhokoli jedince, je to základní jazyková vybavenost, kterou má každý z nás. Bez mateřštiny je učení se jakémukoli jazyku téměř nemožné, a je také nemožné uspět ve škole. Často se stává, že děti z minoritních skupin se ve škole začnou učit druhému jazyku již v době, kdy ještě nemají dostatečné znalosti mateřštiny. Rozvoj jejich mateřského jazyka se tímto přeruší a těžko mohou tyto jazykové dovednosti plně nabýt. Deficit v mateřštině pak ovlivňuje učení jakéhokoli dalšího jazyka – ani jeden z těchto jazyků není plně vyvinutý. V těchto případech dochází k semilingualismu.

Pokud jde o migranty, je třeba rozlišit mezi první a druhou generací. Většina migrantů první generace nemá vysokoškolské vzdělání a ovládá jen základy němčiny. Děti z první generace jsou nuceny naučit se německy velmi rychle. Bez těchto dovedností nejsou schopny udržovat tempo ve škole a dále pak získat vysokoškolské vzdělání nebo získat dobře placenou práci. Druhá generace pak vyrůstá v bilingvním a bikulturním prostředí. Úspěch dětí ve škole závisí na sociálním statusu rodiny. Pokud jsou rodiče členy střední třídy a mají zájem o jazykový vývoj dítěte (např. placení jazykových kurzů), získají tyto děti dobré výsledky ve škole. Naneštěstí je ale většina dětí druhé generace členy nižší třídy, takže se většinou ani nenaučí standardní verzi mateřštiny a bývají konfrontováni pouze s dialektem.

Příležitosti k tomu, aby se dítě naučilo svoji mateřštinu, se zřídka vyskytují před samotným nástupem do školy. Když jsou děti ve škole, školní systém jim musí ukázat, že jejich jazyk je stejně důležitý jako němčina. Rakouský stát všechny druhy multilingualismu a bilingualismu podporuje.

8. Výuka mateřských jazyků v Rakousku

Od 70. let začaly v Rakousku vznikat projekty s cílem učit děti migrantů jejich mateřskému jazyku. Za vznikem těchto projektů stojí situace, kdy se rakouská vláda domnívala, že migranti zůstanou v zemi jen na krátký čas, a poté se vrátí zpět do vlasti. A návratu migrantů do rodné země byl nastaven i vzdělávací systém, který děti na toto připravoval. Výuka v rodném jazyce se uskutečňovala jen ve dvou největších imigrantských skupinách: pro migranty z Turecka a ze zemí bývalé Jugoslávie. Hypotéza o návratu migrantů se nepotvrdila, a že děti migrantů v Rakousku zůstanou, se s konečnou platností potvrdilo na konci 80. let.

Vzhledem k této situaci je pochopitelné, že výuka rodného jazyka má v Rakousku složitou pozici. Od školního roku 1993/1994 se výuka v rodném jazyce stala stálou součástí rakouského školského systému. Na konci 80. let vznikl projekt „mezikulturní vzdělávání“, aby na multilingualismus a bilingualismus již dále nebylo nahlíženo jako na něco nepotřebného či špatného, ale jako šance investovat kapitál. V roce 1991 se mezikulturní vzdělávání dostalo do osnov základních a středních škol.

Učitelé mateřských jazyků byli většinou narození nabyli zbělání v dané zemi, kde také nabyli vzdělání. V Rakousku pracují v rámci speciálních pracovních smluv. Ve školním roce 2013/2014 v Rakousku vyučovalo 422 učitelů. Většinou působí ve více než jedné škole, v průměru připadá na jednoho učitele 3,2 škol. Průměr vyučovacích hodin v mateřském jazyce je 17,1 hodin za týden, což se ale v jednotlivých spolkových zemích liší. V Dolním

Rakousku je v průměru 80,4 žáků na jednoho učitele. Vyučující obvykle působil v 6ti školách.

Ve školním roce 2013/2014 bylo v Rakousku vyučováno celkem 25 cizích jazyků: albánština, arabština, bosenština, bulharština, čeština, čečenština, čínština, darijština, francouzština, chorvatština, Italština, kurdština/kurmándží, kurdština/zazaki, maďarština, perština, polština, portugalština, rumunština, romština, ruština, slovenština, slovinština, srbština, španělština a turečtina. Celkem se mateřské jazyky odučily v počtu 7 227,5 hodin za týden pro 32 920 žáků. Tři čtvrtiny z těchto hodin tvoří výuka turečtiny a bosenštiny, chorvatštiny a srbštiny.

8.1. Situace v Dolním Rakousku

Ve školním roce 2013/2014 zde bylo 28 učitelů na 2.328 žáků. Celkem bylo v Dolním Rakousku odučeno 367,5 hodin mateřského jazyka. Obecně je vedení Dolního Rakouska otevřené různým projektům a modelům škol a školek, které se snaží o zlepšení vnímání multilingualismu a bilingualismu. Tyto nápady byly sepsány v dokumentu “NÖ Integrationsleitbild“ v roce 2008.

9. Výuka cizích jazyků v Rakousku

Přestože Evropu ovlivnila celá řada migračních procesů a také otevření hranic směrem na východ, zůstává angličtina často jediných cizím jazykem vyučovaným v Rakousku. Gero Fischer označil již v roce 1993 angličtinu jako *lingua franca* evropského kontinentu. Kromě toho existuje jen několik málo jazyků, které jsou důležité pro evropskou ekonomiku – jedná se o němčinu, francouzštinu a italštinu. Faktem je, že se Rakušané z hlediska znalostí cizích jazyků od 70. let výrazně zlepšili. Projekt Evropské unie „Eurobarometer“ ukázal, že Rakušané zaujímají vůči multilingualismu velmi pozitivní postoje. V roce 2008 se drtivá většina žáků (93,7%) učila na základní škole minimálně jeden cizí jazyk.

Na pozadí této situace je možné hledat jazykovou politiku státu. Od školního roku 2002/2003 se žáci musí učit cizímu jazyku už od první třídy základní školy. Toto pravidlo bylo poprvé sepsáno již v zákoně z roku 1962, který upravoval didaktiku a vzdělávací cíle ve výuce. Zákona byla nejen výuka cizích jazyků, ale také výuka menšinových nebo sousedních jazyků.

9.1. Školní systém

Od školního roku 2010/2011 musí každé dítě v Rakousku absolvovat jeden rok předškolního vzdělávání. 20% dětí v rakouských mateřských školách mluví jiným mateřským jazykem než němčinou. Cílem je podpořit tyto děti do té míry, že v době, kdy začnou s nástupem do školy, již nemají žádné jazykové deficity. Kromě němčiny se děti v mateřských školách učí anglicky. V některých dokonce francouzsky nebo jazykem některých migrantských skupin, jako například turecky nebo bosensky, chorvatsky a srbsky. Z tohoto hlediska má Dolní Rakousko jedinečnou pozici – během projektu „NÖ Sprachenoffensive“ se děti v mateřských školách učily i česky, slovensky a maďarsky.

Ve druhém stupni vzdělávání existují dva různé modely. Na druhém stupni základní školy a na gymnáziu se obvykle vyučuje více než jen jeden cizí jazyk. Na nižším stupni gymnázia si škola může sama určit, kolik hodin a kolik jazyků se bude vyučovat.

Na učilištích je jediným cizím jazykem angličtina. Na speciálních školách je angličtina vyučována povinně nebo volitelně.

Výuka cizích jazyků na středních školách je upravena podle kurikula z roku 2004/2005.

Existuje několik výjimek ve školním systému, přesto však existuje několik styčných bodů: žákům je nabízena výuka dvou cizích jazyků, v některých případech se učí i jazykům třem.

9.2. Univerzitní systém

Co se týká univerzit, existuje celá řada možností, jak mohou být cizí jazyky vyučovány: cizí jazyk jako hlavní oblast studia, jako povinná součást studia, jako fakultativní součást studia nebo jako požadavek při přihlášce na vysokou školu. V některých případech je cizí jazyk i hlavním jazykem vysokoškolského studia.

9.3. Němčina jako druhý jazyk

Pokud mají žáci jiný mateřský jazyk než němčinu, budou mít výuku němčiny ve škole mezi pěti až sedmi lety, aby dosáhly stejné jazykové způsobilosti jako děti, pro které je němčina rodným jazykem. Existuje celá řada faktorů, které děti při učení se cizímu jazyku ovlivňují. Podle Rudolfa de Cilleho (2011) je to věk, ve kterém se dítě jazyku začne učit, motivace a množství kvality a autenticity sdělovaného obsahu.

9.4. Akademická výuka a další vzdělávání učitelů

Obecně Rakousko potřebuje vylepšit akademickou výuku učitelů, zejména pokud jde o slovanské jazyky. Rakousko nabízí několik univerzitních programů zaměřených na výuku bosenštiny, chorvatštiny a srbštiny, turečtiny, češtiny a slovinštiny. Díky migraci probíhající posledních deset let, je možné se také stát učitelem slovenštiny a polštiny (od roku 2009/2010). Toto akademické vzdělávání je určeno pouze studentů, kteří se chtějí věnovat výuce na středních školách. Fischer und Dolezal (2013) podotýkají, že v dalším vzdělávání učitelů chybí profesionalita. Rakouskému systému bývá vytýkáno právě další vzdělávání učitelů a také nedostatečná nabídka cizích jazyků sousedních států, například češtiny a slovenštiny.

9.5. Menšiny v Rakousku

V Rakousku existuje šest minorit, které jsou popsány v rakouské státní smlouvě z roku 1955:

- 1) Slovinci: 17 953
- 2) Chorvaté: 19 374
- 3) Maďaři: 25 884
- 4) Romové: 4 348
- 5) Češi: 11 035
- 6) Slováci: 3 343

Tyto počty jsou z posledního sčítání lidu, které se uskutečnilo v roce 2001.

Je možné říci, že menšinová politika je obecně velmi složitá a že neexistuje jednotný systém. Každá spolková země může rozhodnout o tom, jak zacházet s minoritami a to i přes zákon „Österreichisches Volksgruppengesetz“ vydaný v roce 1992, který se později v roce 2001 stal evropskou chartou regionálních a menšinových jazyků.

10. Výuka slovanských jazyků v Dolním Rakousku

V Dolním Rakousku je trend výuky jazyků sousedních států, což je součástí různých projektů dolnorakouské vlády. Tyto projekty jsou často spojeny s regiony a městy v sousedních zemích. Tyto projekty se uskutečňují v mateřských školách a na 1. a 2. stupni základních škol. Jejich cílem je propojit kultury a země, které byly na dlouhý čas odděleny. Slovanské jazyky jsou vyučovány nejen na školách, ale také na univerzitách, technických vysokých školách a také na vojenských základnách. Slovanské jazyky, zejména pak čeština, mají dlouholetou tradici.

Příkladem těchto mezinárodních projektů je „Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen“, který umožnil výuku češtiny na 66ti školkách a 30ti školách. Díky tomuto projektu se učilo češtinu a němčinu 7 000 předškolních dětí. Tento projekt umožňuje dětem/žákům v Rakousku učit se češtinu a českým dětem/žákům naopak němčinu. Dolní Rakousko navázalo spolupráci s regionem Jižní Morava, Jižní Čechy a Vysočina.

13. Anhang

13.1. Literaturverzeichnis

Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 9-15.

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.

Barkowski, Hans (2003): Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 525-528.

Bauböck, Rainer (1998): Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts. In: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Wien: STUDIEN Verlag, S. 289-320.

Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 439-444.

Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co., Verlags-KG.

Bredella, Lothar (2004): Die Bedeutung multikultureller narrativer Texte für die Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 16-21.

Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.

Bruner, Jerome (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber Verlag.

Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 22-29.

Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntaxtheorie (Übersetzung von: Aspects of the Theory of Syntax, 1965). Frankfurt.

Cinar, Dilek/Davy, Ulrike (1998): Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Wien: STUDIEN Verlag, S. 23-80.

Cullen, John (1996): The challenge of Te Whāriki for future developments in early childhood education, Delta, S. 113–26.

de Cillia, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Wien: STUDIEN Verlag, S. 229-288.

de Cillia, Rudolf/**Haller**, Michaela (2003): Englisch und...? Fremdsprachenlernen an Schulen in Österreich. In: Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 114-135.

de Cillia, Rudolf (2014): The Language Education Policy Profile of the Council of Europe - the example of Austria. In: Šebesta, Karel (Hrsg.): Studie z aplikované lingvistiky/Studies in applied linguistics (SALi). Prag: Univerzita Karlova.

Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Wien: Verlag V&R unipress GmbH.

Edmondson, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 39-44.

Feinig, Tatjana (2003): Slowenisch. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 565-567.

Fischer, Gero (1993): Zum gegenwärtigen Stand der österreichischen Schulsprachenpolitik angesichts gesamteuropäischer Veränderungen. In: de Cillia/Anzengruber: Fremdsprachenpolitik in Österreich und Mittel- und Osteuropa. Wien: Jugend & Volk-Edition. S. 8-20.

Fischer, Gero (1997): An der multilingualen Öffnung des Sprachunterrichts führt kein Weg vorbei. In: de Cillia/Fischer/Anzengruber (Hrsg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, S. 45-53.

Fischer, Gero (2004): Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der zweiten Generation. In: Migration, Rassismus, Zweisprachigkeit, Integration? Schulheft, 29. Jahrgang. Innsbruck: Studienverlag, S. 63-78.

Fleck, Elfie (2004): Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen. Gesetzliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Migration, Rassismus, Zweisprachigkeit, Integration? Schulheft, 29. Jahrgang. Innsbruck: Studienverlag. S.90-98.

Gnutzmann, Claus (2004): Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 45-54.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 55-61.

Grucza, Franciszek/**Martyniuk**, Waldemar: Polnisch. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 550-553.

Günther, Britta/**Günther**, Herbert (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Henrici, Gert/**Riemer**, Claudia (2003): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 38-42.

Klein, Wolfgang (1984). Zweitspracherwerb: Eine Einführung. Königstein: Athenäum.
Lewandowski, Theodor (1990): Linguistisches Wörterbuch, Bände 1-3. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.

Kleppin, Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 88-95.

Krumm, Hans-Jürgen (2003): Lehr- und Lernziele. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 116-120.

Krumm, Hans-Jürgen (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 105-112.

Lüdi, Georges (1997): Die Sprachenlandschaft Schweiz. Bern: Bundesamt für Statistik.

Neuner, Gerhard (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.173-180.

Newerkla, Stefan Michael (2007): Der Tschechischunterricht (und der Slowakischunterricht) in Österreich von seinen Anfängen bis in die Gegenwart. In: Zeitschrift für Slawistik. Band 52, Heft 1, S. 52–75.

Reich, Hans H./**Krumm**, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann Verlag.

Saxalber-Tetter, Annemarie (2008): Zweit- und Fremdsprachlernen und muttersprachliche Basiskompetenzen. In: schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Schulheft 131/2008. Wien: STUDIENVerlag 2008, S. 65-75.

Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

Wojnesitz, Alexandra (2011): Über den Wert der Mehrsprachigkeit an Wiener AHS - Ergebnisse einer Untersuchung und Desiderata. In: Krumm/Portmann-Tselikas (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch , Bd. 14, S. 39-60.

Internet-Quellen

Baumgartner, Gerhard /Perchinig, Bernhard (1995): Minderheitenpolitik in Österreich – die Politik der österreichischen Minderheiten [18.3.2015]
http://minderheiten.at/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=30#baumgartner_perchinig

Bundesoberstufenrealygymnasium Mistelbach [10.6.2016]
<http://www.borgmistelbach.ac.at/Sprachen.29.0.html>

de Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen - Länderbericht Österreich [6.6.2015]
<http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>

de Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fremdsprachenunterricht in Österreich [4.5.2015]
http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Krumm_FU_in_A_in_sociolinguistica_2010.pdf

de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache [4.5.2015]
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf

de Cillia, Rudolf (2013): Spracherwerb in der Migration [3.5.2015]
http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publicationen/De_Cillia_2013_Spracherwerb_in_der_Migration.pdf

Europäische Kommission: Eurobarometer [20.5.2015]
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf

Fischer, Gero/Doleschal, Ursula: Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen – Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen 2011. [18.4.2015]
http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/sprachenpolitik-inhaltsverzeichnis.pdf

Fleck, Elfie (2013): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik [18.5.2015]

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/sprachenpolitik-beitrag-fleck.pdf

Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen [17.4.2015]
<http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>

Franceschini, Rita (2000): "A multilingual network in the reactivation of Italian as the third language among German speakers: Evidence from interactions", Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 5, Nummer 1. [9.6.2015]
<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/frances3.htm>

Garnitschnig, Ines (2014): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich [14.5.2015]
http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/zehnjahresbericht.pdf

Integrationsleitbild NÖ [20.5.2015]
<http://images.derstandard.at/20080710/integrationsleitbildNOE.pdf>

Komensky Schulverein [1.6.2015]
<http://www.komensky.at/wir-ueber-uns/stammdaten/index.php>

Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. [12.5.2015]
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>

Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (2004) [1.6.2015]
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2036_BAKIP.pdf

Lehrplan der Handelsakademie (2013) [1.6.2015]
https://www.hak.cc/files/syllabus/Beilage_2_LPL_TEXT_HAK.pdf

NÖ Landesakademie: Edu.Region [20.5.2015]
<http://edu-region.noelak.at/dokumente>
http://wnoe.vwg.at/schule/downloads/EDU.region_folder.pdf

NÖ Landesakademie: EDUCORB [20.5.2015]
http://www.educorb.eu/index.php?article_id=115&clang=0

NÖ Landesakademie: NÖ Sprachenoffensive [20.5.2015]
<http://noelak.at/noe-sprachenoffensive-hoch-im-kurs>

NÖ Landeskörrespondenz: Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen [20.5.2015]
http://www.noegv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/112064_Interkulturelle-Bildung.print.html

NÖ Sprachenkompetenz. Zentrum: Publikationen [20.5.2015]
<http://www.sprachkompetenz.at/erwachsenenbildung/lernmaterial-eigenpublikationen1/>

NÖ Sprachenkompetenz. Zentrum: NÖ Sprachenoffensive [22.5.2015]
<http://www.sprachkompetenz.at/sprachenoffensive/allgemeines/>

NÖ Sprachenoffensive: Jubiläumsfeier [22.5.2015]
<http://www.sprachkompetenz.at/schulen/aktuelles/aktuelles/die-noe-sprachenoffensive-feierte-10-jaehrigen-jubilaum/>

NÖ Sprachenoffensive: Teilnehmerzahlen [22.5.2015]
http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20141125_OTS0192/10-jahre-noe-sprachenoffensive-mit-54000-teilnehmenden-kindern-und-jugendlichen

OEAD (2014): Ergänzungsprüfungen [1.6.2015]
https://www.oead.at/willkommen_in_oesterreich/vorstudienlehrgaenge/wien_vwu/ergaenzungspruefungen/

ORFG: Österreichisch-Russische Freundschaftsgesellschaft [1.6.2015]
<http://www.orfg.net/?lang=de&page=44-russisch-an-schulen&m=44&>

Österreichisches Institut für Familienforschung: Sackgasse Halbsprachigkeit. Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zwischen Schule und Familie. [18.3.2015]
http://www.oif.ac.at/service/zeitschrift_beziehungsweise/detail/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=776&cHash=1bb9d4ba0a2a961e9937fb86369180dd

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: GERS [8.6.2015]
http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Reality Check Sprachenunterricht Niederösterreich [10.6.2015]
http://oesz.at/download/realitycheck_sprachenunterricht_herbst2013_noe.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Sprach- und Unterrichtspolitik in Österreich – Länderprofil [15.6.2015]
http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2008): Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich [10.6.2015]
http://www.oesz.at/download/Attachments/Fokus_8.pdf

Rechnungshof: Bericht „Die Struktur des Fremdsprachenunterrichts“ [10.6.2015]
<http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/struktur-des-fremdsprachenunterrichts.html>

Rechtsvorschrift für das Schulunterrichtsgesetz, Fassung 27.5.2015 [18.3.2015]
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

Rechtsvorschrift für das Volksgruppengesetz, Fassung 21.5.2015 [18.3.2015]
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602>

Referat für Migration und Schule: Interkulturelles Lernen [25.3.2015]

<http://www.schule->

[mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6_14_15.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6_14_15.pdf)

Statistik Austria: Bevölkerung mit Migrationshintergrund [26.3.2015]

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

Universität Wien: Aufnahmeverfahren Lehramtsstudium [12.6.2015]

<http://aufnahmeverfahren.univie.ac.at/studien/lehramt/>

Bild-Quellen

NÖ Sprachenkompetenz. Zentrum (Februar 2015)

13.2. Abstract in Deutsch

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung von Muttersprachenunterricht, sowie dem Fremdsprachenunterricht von slawischen Sprachen in Niederösterreich. Ziel ist die Darstellung der Notwendigkeit von sprachlicher Förderung im vorschulischen und schulischen Bereich, ihre historische Entwicklung, aktuelle Umsetzung und damit verbundene Schwierigkeiten und Problemfelder, sowie Ideen und Konzepte für die Zukunft.

In welchem Rahmen fand/findet Mutter- und Fremdsprachenunterricht statt? Welche Modelle/Schulversuche zur Umsetzung in der Schule gibt es? Welche slawischen Sprachen werden in Österreich unterrichtet?

Als Grundlage werden dafür im ersten, theoretischen Teil zuerst die Fachbegriffe, die dem Thema Mehrsprachigkeit zugrunde liegen, erklärt. Anschließend wird ein Einblick in die verschiedenen Spracherwerbstheorien gegeben, wobei in diesem Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitspracherwerb unterschieden wird.

In weiterer Folge wird Mehrsprachigkeit im Sinne der europäischen Sprachenpolitik als Bildungsziel definiert und es werden verschiedene (nieder-)österreichische Initiativen zur sprachlichen Bildung vorgestellt. Dabei wird auch die sprachliche Situation Österreichs und die österreichische Sprachenpolitik, sowie der damit verbundene Umgang mit Migration näher beleuchtet. Der zweite Teil befasst sich mit der Entwicklung und der aktuellen Situation des Muttersprachenunterrichts, wobei hier auch auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte eingegangen wird. Im abschließenden dritten Teil wird erläutert, welche slawischen Fremdsprachen gelehrt, sowie in welchem Ausmaß und unter welchen Rahmenbedingungen sie unterrichtet werden.

13.3. Abstract in English

The present thesis deals with the importance of mother-tongue teaching and the foreign language teaching of slavic languages in the area of Lower Austria. The aim is to demonstrate the need of early language development in pre-school and school stage, while illustrating its historical development and current implementation. In this regard there will be also shown difficulties and possible problems, as well as ideas and concepts for the future.

Under which conditions took/takes mother-tongue teaching place? Which models/school pilots are there? How is the foreign language teaching structured? Which slavic languages are taught in Austria?

The first part provides a theoretical basis. It focuses on the definition and characterization of the technical terms connected with multilingualism, as well as the explanation of different kinds of language development theories. Additionally, this thesis introduces the concept of the multilingualism policy by the European Union, shown on various examples in (Lower) Austria. Subsequently, Austria's linguistic situation and language policy, including the dealing with autochthonous minorities and migration, will be illuminated. The second part focuses on the development of mother-tongue teaching in Austria and presents the current situation. Finally, the last chapter gives an overview of which and how foreign slavic languages are taught in school.

13.4. Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Sonja Wieser, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Sonja Wieser

13.5. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Sonja Wieser, BA
Nationalität: Österreich
E-Mail: wieser.sonja@gmx.at
Geburtsdaten: 23.09.1989, Mistelbach

Ausbildung

November 2014: **Verleihung des akademischen Grades „Bachelor of Arts“ (BA) in Germanistik an der Universität Wien**

Juli 2012: **Sprachaufenthalt** im Zuge des Programmes AKTION Česká republika – Rakousko (AKTION Tschechische Republik - Österreich) in **Poděbrady (Podiebrad)**

WS 2011/12: **Auslandssemester (Programm ERASMUS) an der Masarykova univerzita (Masaryk-Universität) in Brno (Brünn)**

Juli 2010: **Sprachaufenthalt** im Zuge des Programmes AKTION Česká republika – Rakousko (AKTION Tschechische Republik - Österreich) in **České Budějovice (Böhmisch Budweis)**

2009 – 2015: **Lehramtsstudium Deutsch und Tschechisch an der Universität Wien**

WS 2008/09: **Bakkalaureat-Studium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien**

2000 – 2008: **Konrad Lorenz-Gymnasium, 2230 Gänserndorf**

1996 – 2000: **Volksschule, 2230 Gänserndorf**

Weitere Qualifikationen/ Berufserfahrung

Mai 2015: Zertifikat für ÖSD-Prüfende (Österreichisches Sprachendiplom), Wien

April 2015: Zertifikat über „Diversity Management“, Wien

Dezember 2014: Zertifikat über „Gender Mainstreaming in der praktischen Bildungsarbeit“, Wien

Dezember 2014: Berechtigung des ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) Deutsch-Integrationskurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung abzuhalten

seit 2013 – heute: Deutschtrainerin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in Wien und Moskau