



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Muttersprachlicher Arabisch-Unterricht an
Pflichtschulen in Wien“

Verfasserin

Dipl. Päd. Raoudha Lejri

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 0647904

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Mag. Dr. Liselotte Abid

Abstract

In dieser Arbeit wird versucht, Erkenntnisse über den Sprachgebrauch von Volksschul-Kindern zu gewinnen, die den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht besuchen.

Eine wesentliche Frage ist, ob der muttersprachliche Arabisch-Unterricht nicht nur die Beherrschung der Erstsprache festigt, sondern die Kinder im Gebrauch des Arabischen im Alltag und in der Familie unterstützt und damit die Zweisprachigkeit fördert.

Ein wichtiger Punkt, der angesprochen wird, ist die Förderung einer positiven Einstellung des Kindes zu seiner Zweisprachigkeit. Damit hängt auch die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers zusammen, denn Sozialstatus und Sprache sind eng miteinander verbunden. Zu diesen Themen wird der aktuelle Forschungs- und Theoriestand auf der Basis publizierter Fachliteratur diskutiert.

Des Weiteren wird in dieser Arbeit auf den Stellenwert der arabischen Sprache in der islamischen Religion und auf die religiöse und kulturelle Bedeutung des Erlernens des Arabischen aus der Sicht der Eltern eingegangen.

Letztlich spielen auch die wechselseitigen Wirkungen des aktiven Sprachgebrauchs und die passive Beherrschung der Sprache beim Hören und Sehen medialer Programme eine Rolle. Obgleich für Kinder mit arabischer Herkunft im Allgemeinen Deutsch zur dominierenden Sprache wird, bedeutet die zusätzliche Kenntnis des Arabischen – ob eigentliche Muttersprache bzw. Erstsprache oder nur Zweitsprache – eine Verbesserung der Chancen im späteren Berufsleben im Zeitalter der Globalisierung und weltweiter Wirtschaftsbeziehungen.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
1. Einleitung	7
1.1. Zielsetzung	8
1.2. Einleitende Bemerkungen zum muttersprachlichen Arabisch- Unterricht	9
1.2.1. Was versteht man unter muttersprachlichem Unterricht?	9
1.2.2. Was sind die Ziele und der Nutzen des muttersprachlichen Unterrichts?	10
1.2.3. Welche Eigenheiten hat die arabische Sprache?	11
1.2.4. Gibt es eine Verbindung zwischen dem Erlernen der arabischen Sprache und der Religion?	11
1.3. Methode	12
1.4. Forschungs- und Theoriestand	13
2. Der Erwerb der Muttersprache	14
2.1. Bilingualismus	14
2.2. Die Förderung der Muttersprache	17
2.3. Die Bedeutung der Muttersprache für den Spracherwerb	17
2.4. Bildungs- und Lehraufgabe des muttersprachlichen Unterrichts	19
2.5. Der Erwerb der Muttersprache aus theoretischer Sicht	21
2.5.1. Die sprachliche Entwicklung des Kindes	21
2.5.2. Die soziolinguistischen Bedingungen	23
2.5.3. Die emotionalen Faktoren	24
2.5.4. Die sprachlichen Bedingungen	24
3. Der muttersprachliche Unterricht	25
3.1. Die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts	25
3.2. Statistik der MigrantInnenzahl an österreichischen Schulen	28
3.3. Die gesetzlichen Grundlagen für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich	32

3.4. Ziele des muttersprachlichen Unterrichts	33
3.5. Organisatorische Aspekte	33
3.5.1. Anmeldung	34
3.5.2. Zur Organisationsform	35
3.5.3. Die ideale Größe einer Gruppe	35
3.5.4. Lehrkräfte	36
3.5.5. Der Vermerk im Zeugnis aller SchülerInnen	36
3.6. Die in Österreich angebotenen Sprachen	36
3.7. Methoden im muttersprachlichen Unterricht	37
3.7.1. Das Arbeiten in sprachhomogenen Gruppen in der jeweiligen Muttersprache	39
3.7.2. Das integrative Arbeiten in der Klassengemeinschaft	41
4. Die arabische Sprache und Schrift	43
4.1. Definition der arabischen Sprache	43
4.1.1. Die historischen Ursprünge der arabischen Sprache	45
4.1.2. Die arabische Sprache im Hocharabischen und im Dialekt	48
4.2. Die Entwicklungsschritte der arabischen Schrift vor und nach dem Auftreten des Islam	51
4.3. Die arabische Kalligrafie	53
4.3.1. Beispiele zur arabischen Kalligrafie	55
4.4. Der Stellenwert der arabischen Sprache in der islamischen Religion	58
4.5. Zahlen muslimischer BürgerInnen in der EU und in Österreich als Indikator für ein mögliches Interesse an der arabischen Sprache	63
5. Der Erwerb der arabischen Sprache in Österreich – Erfahrungen aus der Praxis	66
5.1. Umgang mit SchülerInnen, Eltern und LehrerkollegInnen	66
5.1.1. Motive für den Besuch des muttersprachlichen Arabisch-Unterrichts	69
5.2. Unterrichtsmaterialien und Schulbücher für den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht	70

6. Erhebung zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern des muttersprachlichen Arabisch-Unterrichts	77
6.1. Einfluss der verschiedenen arabischen Dialekte auf den Sprachgebrauch von Kindern aus arabisch sprechenden Familien	77
6.2. Stichprobe	78
6.2.1. Durchführung der Umfrage	78
6.3. Dimensionen	79
6.4. Umfrage-Ergebnisse	80
6.4.1. Dimension 1: Alltäglicher Sprachgebrauch	80
6.4.2. Dimension 2: Fernsehnutzung	81
6.4.3. Fernsehgewohnheiten und Auswirkungen auf den Sprachgebrauch	81
6.5. Schlussfolgerung für den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht	83
7. Abschließende Zusammenfassung	84
8. Literaturverzeichnis	87
ANHANG: Muster des Anmeldeformulars für den muttersprachlichen Unterricht an Pflichtschulen	90
Lebenslauf der Verfasserin	91

Vorwort

Das Thema „Der muttersprachliche Arabisch-Unterricht“ ist ein Gegenstand, der mir sehr vertraut ist, weil ich selbst Arabisch-Lehrerin bin. Daher schreibe ich mit großem Interesse über meine Tätigkeit, was mir auch Gelegenheit bietet, mich in vielen Bereichen weiter zu vertiefen. Meine Arbeit wird auch durch meine Erfahrungen geprägt, denn ich bin selber Mutter und habe mit meinen Kindern Jahr für Jahr erlebt, wie sie mit zwei Sprachen aufwachsen. Ich war manchmal froh, manchmal unsicher und auch ängstlich. Ich wusste nicht, zu welcher Sprache ich halten sollte: zu unserer Muttersprache, mit der wir seelisch verbunden sind und die unsere Heimat repräsentiert oder zur deutschen Sprache, die uns beheimatet hat und mit der wir Eins geworden sind.

Ich darf auch nicht vergessen, dass meine Erfahrungen selbst als Einwanderin auf diese Arbeit abfärben. Ich begann sehr spät mit dem Erlernen der deutschen Sprache und erlebte selbst, dass meine Sicherheit in meiner Muttersprache beim Erlernen der neuen Sprache eine große Hilfe war.

Danksagung

Beim Schreiben dieser Arbeit kam mir die moralische Unterstützung meiner Familie sehr zugute. Deshalb bedanke mich speziell bei meiner Familie in Tunesien - meinem Vater, meiner Mutter und meinen Geschwistern - die nie aufgehört haben, mich zu motivieren. Immer wieder bestärkten sie mich darin, das zu vollenden, was ich begonnen hatte.

Ebenso danke ich meiner Familie in Wien, meinem Mann und meinen beiden Töchtern, die mit mir diesen – aus familiären Gründen manchmal schweren – jedoch gleichzeitig geistig lohnenden Weg beschritten haben.

Außerdem wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen, wenn ich nicht Muttersprachlehrerin gewesen wäre. Deshalb möchte ich dem Inspektor für die Allgemeinbildenden Pflichtschulen im 7. und 15. Wiener Gemeindebezirk, Herrn Mag. Manfred Pinterits, der die Wichtigkeit des Muttersprachunterrichts zu schätzen wusste, meinen Dank aussprechen. Durch ihn war eine persönliche Kontaktaufnahme zu Sprachpädagoginnen und -pädagogen möglich, wie Herrn A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia oder Frau Mag. Elfie Fleck, deren Veröffentlichungen meine Basisliteratur darstellen.

Mein Dank gilt auch Herrn Univ.-Prof. Dr. Ednan Aslan, dem Leiter der Forschungseinheit „Islamische Religionspädagogik“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, für die wissenschaftliche Anleitung während meiner gesamten Studienzzeit. Ebenso gilt mein spezieller Dank Frau Mag. Dr. Liselotte Abid, meiner Betreuerin, für ihre Beratung und Geduld. Trotz ihrer vielen Beschäftigungen verlieh sie mir den Eindruck, dass meine Arbeit immer im Vordergrund steht.

1. Einleitung

In dieser Zeit der großen Mobilität nimmt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch an den Schulen in Österreich zu, und gleichzeitig erweitert sich auch die kulturelle Vielfalt.

Für die Identität des Menschen ist die Erstsprache nicht nur wegen der positiven Selbstidentifikation von großer Bedeutung, sondern auch für die Fähigkeit, eine weitere Sprache erwerben zu können. Eine Studie von Rudolf de Cillia aus dem Jahr 1994 hat bewiesen, dass eine Person umso mehr Chancen hat, eine andere Sprache zu erlernen, je besser der- oder diejenige fähig ist, in der eigenen Sprache sprechen zu können.¹

Den arabischen muttersprachlichen Unterricht in Österreich gibt es noch nicht lange, nämlich erst seit dem Schuljahr 2003/2004. Deshalb ist die Zahl der arabischen Schüler, die diesen Unterricht besuchen, sehr gering. Daraus ergibt sich das Problem, dass der Unterricht nachmittags an mehreren verschiedenen Schulen stattfinden muss. Damit sich eine vollständige Gruppe bildet, kommen die Schüler aus verschiedenen Bezirken in einer Schule zusammen. Zu bedenken ist auch, dass nicht alle Schüler auf demselben Niveau sind. Trotzdem sollen alle zur selben Zeit unterrichtet und gefördert werden.

Was ebenfalls als eine Schwierigkeit gilt, ist die Schrift. Im muttersprachlichen Arabisch-Unterricht muss die arabische Schrift erlernt werden, die für die SchülerInnen neu ist. Jedoch im türkischen oder kroatischen muttersprachlichen Unterricht beherrschen die Schüler bereits vom regulären Unterricht das lateinische Alphabet bzw. die Lateinschrift und haben es dadurch leichter, das Lesen und Schreiben zu erlernen.

¹ Vgl. DE CILLIA, Rudolf: Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen S. 6, Nr. 3/2006, 9. aktualisierte Auflage. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien Sept. 2006

Ebenfalls muss auch gesagt werden, dass sich die Sprache des Unterrichts und die eigentliche Muttersprache der Kinder unterscheiden. Arabische Schüler kommen aus verschiedenen Gebieten. In jeweils einem Land wird eine andere Art des Dialektes gesprochen. Um miteinander kommunizieren zu können, gibt es eine allgemeine arabische Hochsprache, die zu Hause nie gesprochen wird und erst im arabischen muttersprachlichen Unterricht gelehrt wird.

Das Arabische spielt des Weiteren auch eine große Rolle für die Religion des Islam. Denn um das heilige Buch, den Qur'an, lesen zu können, muss man die arabische Schrift beherrschen.

1.1. Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist, Erkenntnisse über den Sprachgebrauch von Volksschul-Kindern zu gewinnen, die den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht besuchen. Es handelt sich entweder um Kinder aus Zuwanderer-Familien aus arabischen Ländern oder um Kinder aus gemischten Ehen, in denen ein Elternteil österreichischer und der andere arabischer Herkunft ist.

Eine zentrale Frage ist, ob der muttersprachliche Arabisch-Unterricht nicht nur die Beherrschung der Erstsprache festigt, sondern die Kinder im Gebrauch des Arabischen im Alltag und in der Familie unterstützt und damit die Zweisprachigkeit fördert.

Wie im Abschnitt 1.4. „Forschungs- und Theoriestand“ erwähnt, lassen Studien darauf schließen, dass die Beherrschung der Muttersprache das Erlernen einer Zweitsprache fördern kann.² Eine weitere interessante Frage ist in diesem Zusammenhang, ob die arabische oder die deutsche Sprache für die Kinder schließlich zur dominanten Kommunikationssprache wird, und in welchem Umfeld (Familie, Schule, Freizeit ...) die Kinder vorzugsweise welche Sprache benutzen.

² Vgl. DE CILLIA, Rudolf: a.a.O., S.6, 2006

Dabei spielen die wechselseitigen Wirkungen des aktiven Sprachgebrauchs und die passive Beherrschung der Sprache beim Hören und Sehen medialer Programme eine Rolle. Ich werde versuchen, diese Wirkungen auf die Sprachkompetenz zu beobachten und zu beschreiben.

Für das Erlernen des Arabischen, bzw. für die Erhaltung des Arabischen als Muttersprache oder Erstsprache hat natürlich der Sprachgebrauch in den Familien und die im Alltag benutzten arabischen Dialekte eine wichtige Funktion. Verwendung und Verständnis der Hochsprache – genauer des modernen Hocharabisch - wird nicht zuletzt durch die Nutzung arabischer Satelliten-Fernsehprogramme geprägt.

Um einen Überblick zu bieten, sollen in dieser Arbeit eingangs Fragen und Beobachtungen behandelt werden, die mit dem arabischen muttersprachlichen Unterricht einhergehen. Zur Einführung in das Thema wird zunächst dargestellt,

- zu welchem Zweck der muttersprachliche Unterricht an Schulen eingeführt wurde,
- und welche besonderen Anforderungen für SchülerInnen und Lehrkräfte der arabische muttersprachliche Unterricht mit sich bringt.

Nach kurzer Darstellung pädagogischer Aspekte der zweisprachigen Erziehung werde ich versuchen, jene praktischen Erfahrungen darzulegen, die speziell im Zusammenhang mit dem muttersprachlichen Arabisch-Unterricht stehen. Diese sind einerseits durch die sprachlichen Herausforderungen geprägt, die das Erlernen des Arabischen in Sprache und Schrift für die Schülerinnen und Schüler, aber andererseits im Unterricht für die Lehrkräfte mit sich bringen.

1.2. Einleitende Bemerkungen zum muttersprachlichen Arabisch-Unterricht

1.2.1. Was versteht man unter muttersprachlichem Unterricht?

„Seit Mitte der siebziger Jahre gibt es für die Kinder aus Einwanderer- bzw. Flüchtlingsfamilien an österreichischen Schulen das Angebot der muttersprachlichen Förderung.“ ist in Band 13 der Reihe „Bildungsforschung“ des Bundesministeriums

für Unterricht und Kunst zu lesen. Dieser Band mit dem Titel „Gleichwertige Sprachen?“³ befasst sich mit den aktuellen Zielsetzungen des muttersprachlichen Unterrichts, die sich von der anfänglichen Zielsetzung der Vorbereitung zur Rückkehr ins Herkunftsland wesentlich unterscheiden. Die Einteilung des muttersprachlichen Unterrichts ist grundsätzlich in jeder Unterrichtssprache möglich, sofern der Bedarf gegeben ist und die dafür nötigen Ressourcen vorhanden sind, schreibt die österreichische Bildungswissenschaftlerin Elfie Fleck.⁴ Im Folgenden führt die Autorin aus, dass an allgemein bildenden Pflichtschulen sowie an allgemein bildenden höheren Schulen Österreichs im Schuljahr 2001/02 folgende Sprachen angeboten wurden: Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Chinesisch, Kurdisch, Makedonisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Serbokroatisch (jetzt Bosnisch/Kroatisch/Serbisch = BKS) Slowakisch, Slowenisch, Spanisch und Ungarisch; der größte Teil fällt nach wie vor auf BKS und Türkisch.

Im Schuljahr 2007/08 zeigt sich, dass folgende Sprachen hinzugekommen waren: Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Romanes, Russisch und Tschetschenisch hinzu.⁵ In der neuesten Liste des BMUKK ist in Wien das Pashto, eine der offiziellen Sprachen Afghanistans, hinzu gekommen.⁶

1.2.2. Was sind die Ziele und der Nutzen des muttersprachlichen Unterrichts?

Im Lehrplan des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ist zu lesen, dass die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts in der Unterstützung der Persönlichkeitsbildung des Kindes im Hinblick auf den Sprach- und Kulturkreis seiner Eltern zu sehen ist. Daraus soll sich im Kind eine positive Einstellung gegenüber seiner Zweisprachigkeit und Biculturalität bilden, die zur Gleichwertigkeit seiner Sprache und von Deutsch führt. Wichtig für zweisprachige SchülerInnen ist es, dass

³ CINAR Dilek (Hg.): Rainer Bauböck R., de Cillia R., Çinar D., Davy U., Freigang J., Waldrauch H.: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. S. 1, BMUK Wien, 1998 http://www.euro.centre.org/detail.php?xml_id=462.html (Zugriff: November 2008)

⁴ Vgl. FLECK Elfie: Der muttersprachliche Unterricht. In: Erziehung und Unterricht Nov./Dez. 9-10, S. 1114, Wien 2002 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_unterr_fleck.pdf (Zugriff: November 2008)

⁵ Vgl: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch- Gesetze und Verordnungen, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 1/2006, 10; aktualisierte Auflage, S. 23, Wien 2006

⁶ Vgl. Liste: Schulen mit muttersprachlichem Unterricht <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14006/schulenmuttunt0809.pdf> (Zugriff: Dez. 2009)

der Sprachgebrauch der Muttersprache schriftlich sowie mündlich gefördert und gefestigt wird.⁷

1.2.3. Welche Eigenheiten hat die arabische Sprache?

Da die Kinder in der Schule die Lateinschrift erlernen, ist die arabische Schrift für sie ein erstes großes Hindernis beim Erlernen des Arabischen. Die arabische Schrift ist eine Konsonantenschrift mit 28 Buchstaben, in der nur die Langvokale a, i und u ausgeschrieben werden. Kurzvokale werden durch Lautzeichen kenntlich gemacht, was in vielen Printmedien – Zeitungen, Zeitschriften und Büchern – jedoch unterbleibt oder nur in Ausnahmefällen angegeben wird. Anders verhält es sich bei Qur'an-Texten, die immer vollständig mit Vokalzeichen versehen sind. Auch andere religiöse Texte – z.B. prophetische Überlieferungen – sind meist vollständig vokalisiert.

Eine weitere Besonderheit ist, dass das Arabische von rechts nach links geschrieben wird. Auch gibt es in der arabischen Schrift keine Groß- und Kleinbuchstaben, und einzelne Wörter kann man nicht trennen, sondern sie müssen dann in der nächsten Zeile ausgeschrieben werden. Normalerweise gab es in der vormodernen Zeit noch keine Interpunktionszeichen, wie Punkt, Fragezeichen, Komma, usw.⁸

1.2.4. Gibt es eine Verbindung zwischen dem Erlernen der arabischen Sprache und der Religion?

Arabisch ist die Sprache, in der der Prophet Muhammad den Qur'an, das heilige Buch der Muslime, empfangen hat. Deshalb sind gute Kenntnisse im klassischen Arabisch sowohl für arabisch- als auch für nicht arabisch sprechende MuslimInnen unerlässlich, wenn sie den Qur'an nicht nur lesen, sondern auch verstehen wollen.

Nicht nur in mehrheitlich muslimischen Ländern, sondern auch in Europa lernen Musliminnen und Muslime zumindest Teile des Qur'an auswendig, um das islamische Ritualgebet in arabischer Sprache verrichten zu können. Gebet und

⁷

Vgl. „Muttersprachlicher Unterricht“ (ohne Autorenangabe), Lehrplan der Volksschule, Neunter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen, Grundschule - Muttersprachlicher Unterricht, S. 1, Wien, Stand: Juni 2003
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf (Zugriff: November 2008)

⁸

Vgl. MANDEL Gabriele: Gemalte Gottesworte. Das arabische Alphabet. Geschichte, Stile und kalligraphische Meisterschulen, S. 11, Marix Verlag, Wiesbaden 2004

Qur'an-Rezitation in Arabisch stellen einen einigenden Faktor für die islamische Gemeinschaft weltweit dar. Es geht jedoch nicht nur um das Auswendiglernen. Für einen individuellen Zugang zu den heiligen Texten und im Sinne ihres zeitgemäßen Verständnisses sind Kenntnisse des Arabischen unbedingt zu empfehlen. Der muttersprachliche Unterricht für Kinder aus arabischen Familien kann eine erste Grundlage für einen späteren, eigenständigen Zugang zu Quellentexten des Islam sein.

1.3. Methode

Meine Arbeit stellt eine literaturbasierte Ausarbeitung über verschiedene Aspekte des muttersprachlichen Arabisch-Unterrichts an Volksschulen in Österreich dar, die durch eigene Beobachtungen ergänzt wird.

Nach Darstellung des Forschungs- und Theoriestandes im Hinblick auf den muttersprachlichen Unterricht befasste ich mich mit Literatur über die Förderung der Muttersprache im Allgemeinen und ziehe dazu auch Beispiele aus anderen europäischen Ländern, speziell aus dem deutschsprachigen Raum, heran. Ich benutzte auch Arbeiten zum Thema Bilingualismus, das im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen eine besondere Herausforderung im schulischen Alltag darstellt. Des Weiteren wurde auf die Entwicklung der gesetzlichen Grundlagen für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich eingegangen.

Nach einem kurzen Überblick über die Besonderheiten der arabischen Sprache gehe ich auf praktische Erfahrungen ein, die ich im Unterricht machte. Hinweise aus der islamischen Literatur auf den Zusammenhang zwischen der arabischen Sprache und der islamischen Religion ergänzen diese Übersicht.

Zur Ergänzung meiner literaturbasierten Arbeit führte ich eine nicht-repräsentative Fragebogenerhebung mit einem halbstandardisierten Interview in kleinerem Umfang durch. Konkret befragte ich achtzig Schülerinnen und Schüler in sechs Volksschulen. Die unter Kapitel 6. dargestellten Ergebnisse sollen das Sprachverhalten von SchülerInnen, die am muttersprachlichen Arabisch-Unterricht teilnehmen, grob veranschaulichen helfen.

1.4. Forschungsstand und Theoriestand

Mit dem Thema „Muttersprachlicher Unterricht“ beschäftigen sich seit den 1970er Jahren soziolinguistische Studien, die zu zahlreichen Veröffentlichungen in Verbindung mit den Bereichen Pädagogik, Spracherwerb und Bilingualismus, Interkulturalität und Integration, führten.⁹

Elfie Fleck erwähnt in ihrem Fachartikel¹⁰, dass Mitte der Siebzigerjahre bereits auf europäischer Ebene Empfehlungen an die einzelnen Staaten erarbeitet wurden, da die Lage der Migranten in den verschiedenen europäischen Ländern ähnlich war und eine ähnliche Entwicklung aufwies. Die Entscheidung zum muttersprachlichen Unterricht folgte aus verschiedenen Gründen, die aus sprachwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Sicht folgende sind:

- Die Sprache hilft dem Kind, seine Welt zu entdecken und zu „ordnen“, deshalb spielt die Erstsprache eine wichtige Rolle im Spracherwerbsprozess jedes Einzelnen.
- Die Erstsprache unterstützt nicht nur das Erlernen von Deutsch, sondern dient auch bei der Aneignung anderer Sprachen als solide Basis. Auch dem schulischen Erfolg und der kognitiven Entwicklung ist sie von Vorteil.
- Die Muttersprache wird aufgewertet, weil die betreffende Sprache, mit der die SchülerInnen mit dem Lehrer kommunizieren, „offiziell“ vorhanden ist. Dadurch gewinnen SchülerInnen Selbstbewusstsein und können sich in der Institution Schule identifizieren, was die Lernmotivation stärkt.
- Man geht davon aus, dass die arabische Muttersprache ohnehin von den Schülern beherrscht wird. Wenn man jedoch berücksichtigt, dass es viele arabische Dialekte gibt, die dem Hocharabischen in nur geringem Maße ähneln, merkt man, dass dies ein Vorurteil ist. Die arabischen Kinder sollten daher imstande sein, nicht nur den eigenen arabischen Dialekt zu beherrschen, sondern auch die Basis aller Dialekte. Dies ist die moderne

⁹ Ausgewählte Publikationen sind im Literaturverzeichnis angeführt.

¹⁰ Vgl. FLECK Elfie: a.a.O., S. 1112

arabische Hochsprache, die durch den muttersprachlichen Unterricht vermittelt wird.

In den Informationsblättern des Spracherwerbs in der Migration, die von Rudolf de Cillia¹¹ verfasst wurden, werden in diesem Zusammenhang zusätzlich noch pädagogische Vorteile erwähnt:

- Das Erlernen der Muttersprache behindert nicht den Spracherwerb der Zweitsprache (in diesem Falle Deutsch), sondern im Gegenteil:
- Das Beherrschen der Muttersprache fördert das Erlernen der Zweitsprache.

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten theoretischen Ansätze zum Erwerb der Muttersprache und zu ihrer Erhaltung unter Migrationsbedingungen dargestellt. Ebenso wird die sprachliche Entwicklung als Lernprozess im Kindesalter behandelt, wobei speziell das Verhältnis zwischen Muttersprache bzw. Erst- und Zweitsprache von Interesse ist.

2. Der Erwerb der Muttersprache

2.1. Bilingualismus

Der Begriff Bilingualismus oder Zweisprachigkeit scheint sich zunächst leicht erklären zu lassen. Nachdem man sich aber näher damit beschäftigt hat, merkt man schon die ersten Komplikationen, denn nach längerem Recherchieren kommen einem mehrere Definitionen unter. Es scheint, dass viele Wissenschaftler, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, eigene Theorien und Definitionen entwickelt haben und eine einheitliche Standardisierung fehlt.

Die Bilingualismusforscherin Barbara Abdelilah- Bauer diskutiert in ihrem 2008 erschienenen Buch ¹² zwei Konzepte, die sich in ihrem Inhalt wesentlich unterscheiden: das von Leonard Bloomfield und François Grosjean.

¹¹ Vgl. DE CILLIA Rudolf: a.a.O., S.6, 2006

¹² ABDELILAH-BAUER Barbara: Zweisprachig aufwachsen - Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher, Beck Verlag, München 2008

Die im Jahre 1935 veröffentlichte Theorie des Sprachwissenschaftlers Bloomfield besagt, dass man erst dann von Zweisprachigkeit sprechen kann, wenn beide Sprachen im Niveau der Erstsprache entsprechen.

Abdelilah-Bauer meint jedoch dazu:

„Auch heute treffen wir oft noch die Meinung an, dass Zweisprachige ‚zwei Monolinguale in einer Person‘ sind.“¹³ Sie weist jedoch darauf hin, dass aufgrund des soziokulturellen Umfeldes der bilingualen Personen, ungewiss bleibt, unter welchen Kriterien das Sprachniveau der Erstsprache gemessen wird.

Als Gegensatz zu Leonard Bloomfield kann der Bilingualismusforscher François Grosjean betrachtet werden. Um als zweisprachig bezeichnet werden zu können, muss man nach seiner Ansicht die Zweitsprache nicht perfekt beherrschen und außerdem muss man der Schriftsprache nicht mächtig sein, bzw. eine Sprache nicht unbedingt schriftlich beherrschen. Immerhin gibt es genügend Analphabeten, die sich problemlos mit den Mitmenschen verständigen können, meint Grosjean.¹⁴

Dazu sei ein Beispiel zitiert, das Barbara Abdelilah-Bauer in ihrem Buch anführt. Sie schreibt:

„In einem Seminar traf ich eine in Frankreich geborene Studentin, Tochter chinesischer Einwanderer. Sie bedauerte sehr ‚nicht zweisprachig‘ zu sein, denn weder sie noch ihre Schwester beherrschten die chinesische Schrift. Obwohl sie mit ihren Eltern ausschließlich Chinesisch sprach, da diese nie Französisch gelernt hatten, kam es ihr nicht in den Sinn, sich selbst als zweisprachig zu bezeichnen!“¹⁵

Neuere Arbeiten zur Bilingualismusforschung wie z.B. jene von Bernd Kielhöfer und Sylvie Jonekeit¹⁶ zeigen, dass sich zu den zuvor angeführten extremen Gegensätzen, die von minimalen Kenntnissen in einer Sprache bis hin zur perfekten

¹³ ABDELILAH-BAUER Barbara: a.a.O., S. 29

¹⁴ Vgl. GROSJEAN Francois: „Le bilingualisme et le biculturalisme. Essai de définition“ in: Bilingualisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles, Acte du 2e colloque d'orthophonie/logopédie, Neufchatel, 17-18 Sept. 1992, zitiert in ABDELILAH-BAUER B., a.a.O., S. 30
15 Ebd.

¹⁶ KIELHÖFER Bernd/ JONEKEIT Sylvie: Zweisprachige Kindererziehung, Stauffenberg Verlag, Tübingen 1983

Beherrschung reichen, ein Mittelweg finden lässt. Im Großen und Ganzen hängt die Sprachkompetenz mit dem Umfeld zusammen. Nicht immer verwendet man beide Sprachen in gleichem Ausmaß. Deshalb kann man daraus schließen, dass zweisprachige Menschen, die Wort und Schrift in den jeweiligen zwei Sprachen beherrschen, eher selten vorzufinden sind.

Die meisten zweisprachigen Menschen haben eine „schwache“ Sprache, die zumeist zu Hause gesprochen wird und eine „dominante“ bzw. besser entwickelte Sprache, die außerhalb von zu Hause gesprochen wird.¹⁷

Diese Ansicht wird auch von Bernd Kielhöfer und Sylvie Jonekeit unterstützt. Demnach gilt die ausschlaggebende Bewertung dem „Bewusstsein der Zweitsprachigkeit“, was soviel heißt wie „sich wohl fühlen beim Kommunizieren in beiden Sprachen“. Kielhöfer und Jonekeit stellen dazu in ihrem Buch „Zweisprachige Kindererziehung“ fest:

„Dabei muss festgehalten werden, dass das objektive Ausmaß der jeweiligen Sprachbeherrschung in den verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten (Sprechen – Verstehen – Schreiben - Lesen) sehr unterschiedlich sein kann. Nur selten kommt es vor, daß[ss] beide Sprachen in allen Bereichen gleich stark ausgeprägt sind. Fast immer existiert ein Ungleichgewicht zwischen den Sprachen: Eine dominiert die andere.“¹⁸

Kielhöfer und Jonekeit geben zusätzlich zu bedenken, dass man die Rollen der beiden Sprachen als stark oder schwach nicht eindeutig einteilen kann, denn es kann sich manchmal ereignen, dass sich die eigentlich starke Sprache beim Lesen als schwache Sprache herausstellt.¹⁹

¹⁷ ABDELILAH-BAUER Barbara, a.a.O., S. 35

¹⁸ KIELHÖFER Bernd/ JONEKEIT Sylvie, a.a.O., S. 11f,

¹⁹ Vgl. ebd., S. 12.

2.2. Die Förderung der Muttersprache

Eine Handreichung des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur ²⁰ nennt drei Punkte, welche die die wesentlichen Aufgabenbereiche des muttersprachlichen Unterrichts umfassen.

- Festigung der Muttersprache/ Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen.
- Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)
- Auseinandersetzung mit dem bikulturellen Prozess (d.i. Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw.)

Durch die angegebenen Punkte wurde die Aufgabe der muttersprachlichen LehrerInnen festgelegt, die nicht die Verantwortung des Erlernens der Zweitsprache Deutsch übernehmen.

Um einen positiven und interessanten Schuleinstieg gestalten zu können, kann man dies durch den zusätzlichen Unterricht in der Muttersprache erreichen. Als Beispiel versetzt Rudolf de Cillia Erwachsene in die Situation von Kindern, die die Erstsprache (also die Muttersprache) nicht vollständig beherrschen und meint, dass man sich erst dann psychisch wohl fühlt, wenn man sich in der eigenen Muttersprache verständigen kann - das bedeutet soviel wie angesprochen werden und zu antworten oder sich zu einigen in der Herkunftssprache.

2.3. Die Bedeutung der Muttersprache für den Spracherwerb

De Cillia ²¹ meint in den Informationsblättern des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dass beim Schuleintritt die Muttersprache des Kindes

²⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam - Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen, S. 59, Wien, Dezember 2002

weder genug gefestigt noch abgeschlossen ist, sondern wichtige Punkte der Grammatik, des Wortschatzes und der Orthographie müssen in den Unterricht mit einbezogen werden. Wenn der Spracherwerb in der Schule nicht weiterentwickelt wird, leiden nicht nur die Sprachkenntnisse in der Muttersprache darunter, sondern auch das Entwickeln der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Als Folge der Vernachlässigung der Muttersprache gibt De Cillia an, dass Angehörige von Migrationsminderheiten, die nicht von Anfang an ihre Muttersprache verfolgen, in ihrer Zweitsprache alphabetisiert werden und dadurch ihre Muttersprache ziemlich vernachlässigen. Als Folge gelingt der Erwerb beider Sprachen nicht wirklich. Das Ergebnis davon ist, dass der Schüler bzw. die Schülerin die Sprachfähigkeiten nicht ganz entfalten kann und diese Defizite der muttersprachlichen Sozialisation wirken sich negativ auf den Erwerb weiterer Sprachen aus.

Die folgende Aussage basiert auf die in den Informationsblättern erwähnte „Independenztheorie“ von Jim Cummins²².

„Der Erstspracherwerb ist in der Regel der wichtigste Spracherwerb. Er verläuft Hand in Hand mit der kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes, [...] Die Beherrschung einer Sprache versetzt den Menschen u.a. in die Lage, Denkprozesse zu konstituieren und zu strukturieren; oft wird die Sprachentwicklung als die wichtigste Determinante der kognitiven Entwicklung angesehen [...]. [...] Je größer der Wortschatz eines Individuums ist, desto differenzierter und umfassender sind Wahrnehmung, Verständnis und kognitive Durchdringung der Umwelt. Zur Wortschatzgröße muss noch die Bedeutungsstruktur des Wortschatzes hinzukommen, das heißt, welche Denkinhalte von diesem Wortschatz abgedeckt werden.“

Deshalb regt de Cillia an, die Muttersprache des Kindes weiterzuentwickeln. Untersuchungen zeigen, dass daraus ein verbessertes „sprachliches Selbstbewusstsein“ resultiert, was sich positiv auf die Leistungen in Deutsch und

²¹ Vgl. DE CILLIA, Rudolf: a.a.O., S. 4, 2006

²² Vgl. CUMMINS Jim: Linguistic Independence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research, S. 222-251, 49/2/1979, zitiert in: de CILLIA, Rudolf: a.a.O., S. 4f., 2006

anderen Fächern auswirkte.²³ Die Beherrschung der Muttersprache sollte daher parallel zur, in diesem Falle, deutschen Sprache verlaufen. Dies kann nur mit Hilfe eines muttersprachlichen Lehrers oder einer muttersprachliche Lehrerin erreicht werden - von größerem Vorteil wäre es, ein Lehrerteam aufzustellen, darunter auch einige KollegInnen, die deutsch sprechen.

2.4. Bildungs- und Lehraufgabe des muttersprachlichen Unterrichts

Die Sprache – sei es körperliche, verbale oder beides - spielt eine große Rolle bei jeder Begegnung zweier Menschen. Die Stimme, verbunden mit Intonationen, Stimmlage, mit ihrer Kraft, Wärme oder Kälte prägt mitunter eine erste Begegnung. Besonders die Schule übernimmt die verantwortungsvolle Aufgabe bezüglich des Spracherwerbs und der Aufmerksamkeit, was sprachliche Ressourcen bei ihren Schülerinnen und Schülern betrifft. Durch ein hohes Maß an „Language Awareness“ erreichen Lehrkräfte mehr Erfolg zur Sprachenvielfalt und zum Spracherwerb von Menschen mit einer anderen Erstsprache als der üblichen Landessprache.²⁴

Karl Rieder meint, dass nicht mehr die Staatsgrenzen in Europa unüberwindliche Barrieren darstellen, sondern Sprachen.²⁵ Daher ist der muttersprachliche oder herkunftssprachliche Unterricht für SchülerInnen, die zweisprachig aufwachsen, ein Angebot, das zur Förderung der Zweisprachigkeit dient.

Im Laufe der Zeit hat sich der ursprüngliche Auftrag des muttersprachlichen Unterrichts verändert, denn anfangs galt sie ausschließlich zur Vorbereitung auf die Rückkehr in das Herkunftsland. Die jetzige Funktion des herkunftssprachlichen Unterrichts ist es, eine Integration und ein Zusammenleben in einer monolingualen Gesellschaft herzustellen, denn für das konstruktive Arbeiten ist die gemeinsame Auseinandersetzung mit Inhalten und sprachdidaktischen Konzepten notwendig, zum Beispiel kommen diese Sprachen durch die sich immer verstärkende Globalisierung

²³ AKKUS Reva, BRIZIC Katarina, DE CILLIA Rudolf: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts, Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2005; zitiert in DE CILLIA Rudolf, a.a.O., S. 5, 2006

²⁴ Vgl. BLUMBERGA Ieva, FURCH Elisabeth, OZOLINA Solveiga (Vortragende): Interkulturelle Kommunikation - Cultural Awareness, TDN-Projekt (=Trade Dissemination Network, Koordination: Universität Osnabrück), S.1, Seminar 1.4.2005, Pädagogische Akademie (jetzt: Pädagogische Hochschule) Wien/Bund, 2005

²⁵ Vgl. RIEDER Karl: Intercomprehension- Fremdsprachige Texte entschlüsseln, S.5, öbv & hpt, Wien 2001.

oder durch die EU- Erweiterungen zum (sinnvolleren) Einsatz. Der Erwerb mehrerer Sprachen in einer monolingualen Gesellschaft ist deswegen von Vorteil, weil man in jeder Hinsicht sprachlich unabhängiger wird. Die Lehrpläne europäischer Länder versuchen dem Rechnung zu tragen. Beispielsweise heißt es in "Entwurf, Richtlinien und Lehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht, Landesinstitut für Schule und für Nordrhein-Westfalen":

„Didaktisch ist der Muttersprachenunterricht nicht nur der Herkunftssprache gegenüber verpflichtet, sondern mehr noch den Kindern, die sich in mehreren Sprachen Kompetenzen aufbauen wollen und sich auf diesem Weg auf eine sprachlich plurale europäische Zukunft vorbereiten“²⁶

Im Lehrplan der Volksschule ²⁷, herausgegeben vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, ist zu lesen, dass die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts in der Kontinuität und Unterstützung der Persönlichkeitsbildung des Kindes im Hinblick auf den Sprach- und Kulturkreis seiner Eltern zu sehen ist. Daraus soll sich im Kind eine positive Einstellung gegenüber seiner Zweisprachigkeit und Bilingualität bilden, die zur Gleichwertigkeit seiner Sprache mit Deutsch führt. Wichtig für zweisprachige SchülerInnen ist es, dass der Sprachgebrauch der Muttersprache schriftlich sowie mündlich gefördert und gefestigt wird.

Ein Schwerpunkt wurde auf die interkulturelle Handlungsfähigkeit gelegt, die darauf setzt die gemeinsamen und unterschiedlichen Werte zu erkennen, vor allem zu respektieren und mit deren Vertretern zu interagieren. Ein weiterer Schwerpunkt ist es, auf die Existenz in einer multikulturellen Lebenswirklichkeit vorzubereiten.

Demgemäß verweist Irena Rosandic vom Wiener „Zentrum für Interkulturelles Lernen, Bilingualität und Schulentwicklung“ auf sprachliche Anforderungen in der

²⁶ Entwurf, Richtlinien und Lehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht, Landesinstitut für Schule und für Nordrhein-Westfalen, S.6, Soest, 2000

²⁷ Vgl. Lehrplan der Volksschule, Neunter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen, Grundschule - Muttersprachlicher Unterricht, Stand: Juni 2003, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf (Zugriff: November 2008)

realen Lebenswelt: Das Ziel sei „lebensweltliche Zweisprachigkeit“²⁸, die nicht mit monolingualen Maßstäben gemessen werden könne. Diese Zielvorgabe findet sich auch im „Hamburger Entwurf, Rahmenplan Muttersprachlicher Unterricht, Jahrgangsstufen 1 – 4“, den Rosandic in ihrer Arbeit erwähnt.

2.5. Der Erwerb der Muttersprache aus theoretischer Sicht

2.5.1. Die sprachliche Entwicklung des Kindes

Nach Elke Burkhardt-Montanari durchläuft das Kind beim Sprechenlernen eine Reihe von Entwicklungsschritten, die nicht allein dem Sprechen dienen.²⁹ Dabei sind Kinder sehr unterschiedlich, das zeigt sich schon bei den ersten Worten des Kindes. Manche sprechen früher, andere wiederum später, ohne dass dies ein Hinweis auf die Intelligenz wäre.

Burkhardt-Montanari meint, dass Kinder durch folgende Schritte das Sprechen lernen: In der sensomotorischen Entwicklung, also der Entwicklung des Hörens, sind Kinder bereits im Mutterleib in der Lage, hören zu können. Ab dem vierten Lebensmonat wenden sich Kinder schon zur entsprechenden Richtung, aus der die Geräusche stammen. Sie fangen mit dem siebten Lebensmonat an, Laute nachzuahmen.³⁰

Wichtige Anreize für die Sprachentwicklung liefert das Sehen, und weiters wird die Produktion von Lauten wie Schreien und Lallen in der Stimme entwickelt. Durch das Tasten werden dem Kind Informationen über seine Umgebung geliefert und so die Entwicklung der Sprache angeregt. Die Motorik ist auch für das Erlernen der Sprache wichtig.

Die Hirnreifung und die Entwicklung des Geistes ist auch ein weiterer essentieller Schritt im Erlernen einer Sprache. Die neuronalen Netzwerke werden im Gehirn des Säuglings gebildet, jedoch werde ich im nächsten Kapitel näher darauf eingehen. Es

²⁸ ROSANDIC Irena: Muttersprachlicher Unterricht – Quo vadis? S. 1, Zentrum für Interkulturelles Lernen, Bilingualität und Schulentwicklung, Wien (ohne Datum)
http://www.zibs.at/theo_d.pdf (Zugriff 17. Nov. 2009)

²⁹ Vgl. BURKHARDT-MONTANARI Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. S. 59, Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V., 2. Aufl., Brandes & Apsel, Frankfurt a.M. 2001

³⁰ Ebd.

kommt zur Entwicklung der Fähigkeiten des Geistes.³¹

Wenn alle diese Schritte durchgegangen wurden und zusammen funktionieren, gelingt das Sprechen. Detaillierte Darstellungen dieser Entwicklung finden sich bei Saskia Hoffmann³²: Im ersten Lebensjahr werden die ersten Laute gebildet, danach Wörter, die gleichzeitig auch als Sätze gelten können, wie zum Beispiel: Das Wort „Mama“ bedeutet manchmal „Mama komm zu mir“ oder „Mama ich hab Hunger“. Wir erkennen die Unterschiede und durch den Stimmklang die Situation. Mit der Zeit bildet das Kind mehrere Sätze. Etwa im dritten Lebensjahr lernt das Kind, sich selbst mit „Ich“ zu benennen; gleichzeitig erweitert es die Verwendung grammatikalischer Strukturen. In den folgenden Lebensjahren nimmt das Kind ständig neue Wörter in seinen Wortschatz auf. Dies geschieht vor allem im Zuge der Schulbildung, durch Herausbildung eigener Interessen und deren Förderung in der Familie. Wichtig ist dabei auch Lesen altersgemäßer Texte.

Bei der Untersuchung des Einflusses der Zweisprachigkeit auf die kindliche Entwicklung kamen Bilingualismusforscher zu dem Ergebnis, dass es aus der Sicht der Erziehung den Kindern keineswegs schadet, eine zweite Sprache zu erlernen.³³ Jedoch darf man nicht außer Betracht lassen, dass einige bestimmte Faktoren die Entwicklung des Kindes bzw. dessen Sprachkompetenz beeinflussen können. Im Buch „Mehrsprachige Erziehung - Wie Sie Ihr Kind fördern“ von Vassilia Triarchi-Hermann werden diese Faktoren übersichtlich aufgelistet:

- „die emotionalen Bedingungen
- die sozio-kulturellen Bedingungen
- die sprachlichen Bedingungen“³⁴

Man kann bei diesen drei Faktoren davon ausgehen, dass untereinander Zusammenhänge vorhanden sind und dass sie sich ergänzen. Aus diesem Grund kommt es zur unterschiedlichen bzw. einzigartigen Dynamik, die dazu veranlasst, dass jede Erziehung verschieden ist.

³¹ Ebd.

³² Vgl. HOFFMANN Saskia: Kinder fremder Muttersprache – eine pädagogische Herausforderung. Examensarbeit, S. 18, GRIN Verlag (Druck: Books on Demand, Norderstedt), 2006

³³ TRIARCHI-HERMANN Vassilia: Mehrsprachige Erziehung - Wie Sie Ihr Kind fördern, S. 101, Reinhardt Verlag, München 2003

³⁴ ebd.

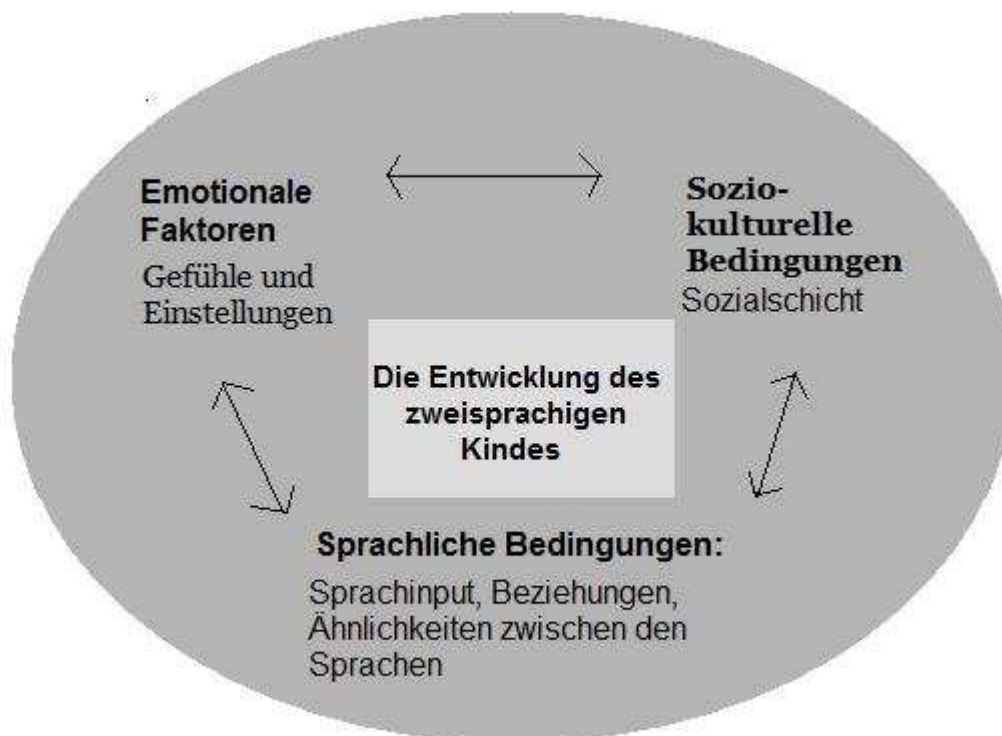


Abb: Einflussfaktoren auf die Entwicklung des zweisprachigen Kindes;

Quelle: TRIARCHI-HERMANN Vassilia: Mehrsprachige Erziehung - Wie Sie Ihr Kind fördern, a.a.O., S. 102

2.5.2. Die soziolinguistischen Bedingungen

Im Buch „Mehrsprachige Erziehung“ schreibt Vassilia Triarchi-Hermann, wie wichtig die soziale Schicht ist, in der das einzelne Kind aufwächst und dass auch der sozio-ökonomische Status einer Familie die kindliche Entwicklung sehr beeinflusst.³⁵

Andererseits ist diese Autorin auch der Meinung, dass die Kultur als Repräsentant einzelner Sprachen im Allgemeinen und auch die Beziehung zwischen den Kulturen von Bedeutung sind.

Jedoch auch entscheidend ist die Einstellung, die die „native speakers“ der Mehrheitsgesellschaft dieser Kultur entgegenbringen. Somit ist es einfacher, in einem Deutsch sprechenden Land deutsch- und französischsprachig erzogen zu werden, als Deutsch und Albanisch bzw. Deutsch und Arabisch sprechend.³⁶

³⁵ Vgl. TRIARCHI-HERMANN Vassilia: a.a.O., S. 102.

³⁶ Vgl. ebd. S. 103

2.5.3. Die emotionalen Faktoren

Die sprachliche und emotionale Entwicklung eines Kindes ist in erster Linie abhängig von der Einstellung gegenüber seiner Erstsprache. Aus diesem Grund ist die psychische Verfassung eines bilingualen Kindes grundlegend.

Zum einen Teil ist es keine Überraschung, wenn man mit Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten rechnen muss. Denn es kann sein, dass sich das Kind schämt, wenn es mit einem Elternteil in einer der beiden Sprachen sprechen muss. Zum anderen Teil kann das Kind die Zweisprachigkeit als Vorteil sehen. Wenn es stolz ist, zwei Sprachen zu beherrschen, kann man eine problemlose Entwicklung des Kindes erwarten. Daraus folgt, dass das Kind motiviert ist, die Sprache öfter einzusetzen, was die weitere Sprachentwicklung unterstützt.³⁷

2.5.4. Die sprachlichen Bedingungen

Bilingualismusforscher haben herausgefunden³⁸, dass die sprachliche Umwelt bzw. der Sprachinput, dem das Kind täglich begegnet, in einer bilingualen Kindererziehung auch eine wesentliche Rolle spielt. Da das Kind das Kommunizieren durch Anregungen seiner Umwelt lernt, entscheidet dieser sprachliche Input, ob ein Kind über eine ausgeglichene/ „balancierte“ oder eine „dominante“ Zweisprachigkeit verfügt. Das Kind hat dann eine balancierte Zweisprachigkeit entwickelt, wenn die Sprachanregungen in beiden Sprachen sowohl qualitativ als auch quantitativ gleich sind. Wenn jedoch eine der zwei Sprachen öfter gebraucht wird und somit stärker vertreten ist, spricht man von einer dominanten Zweisprachigkeit. Triarchi-Hermann führt aus:

„Den kindlichen zweisprachigen Spracherwerb - und damit auch die Entwicklung des zweisprachigen Kindes - beeinflusst auch die Tatsache, ob die beiden Sprachen viele Ähnlichkeiten oder Unterschiede in ihrer Struktur aufweisen.“³⁹

Viele Studien haben bewiesen, dass Sprachen aus der selben Sprachfamilie von Kindern aufgrund der ähnlichen Laute einfacher und schneller erworben werden.

³⁷ Vgl. TRIARCHI-HERMANN Vassilia: S. 103f

³⁸ Vgl. ebd., S. 105

³⁹ ebd. S. 107

Andererseits kann der Spracherwerb einer Sprache mit sowohl anderen Lauten als auch anderen grammatikalischen oder morphologischen Strukturen dem Kind Schwierigkeiten bereiten. Aus diesem Grund werden diese meist erst am Ende der Sprachentwicklung erworben.⁴⁰

3. Der muttersprachliche Unterricht

3.1. Die Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts

Durch die wirtschaftliche Hochkonjunktur in den 1960er Jahren stand Österreich vor einem Arbeitskräftemangel, der sogar durch die Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt und auch durch die Integration der bislang in der Landwirtschaft tätigen Bevölkerung in Industrie- und Dienstleistungsbetriebe nicht beseitigt werden konnte. Also nahm man sich gezielt Arbeitskräfte aus der südöstlichen Mittelmeer-Region vor, wie der damaligen Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien und der Türkei.

Die österreichische Gastarbeiterpolitik verstand sich zuerst dadurch, dass die Arbeitskräfte aus dem Ausland durch das sogenannte „Rotationsprinzip“ nach einigen Jahren in ihre Heimat zurückgeschickt werden sollten und durch andere Arbeitskräfte ersetzt werden sollten, also war die Migration von ganzen Familienverbänden im Konzept nicht vorgesehen.⁴¹

Trotz der Gedanken Österreichs und seiner Wirtschaft an die Rückkehr der ausländischen ArbeitnehmerInnen in ihre Heimatländer wurde dies praktisch nicht umgesetzt und somit wurden aus den ausländischen GastarbeiterInnen ImmigrantInnen, die ihre Familien ebenfalls nach Österreich kommen ließen.

Von nun an waren österreichische Schulen - besonders Volks- und Hauptschulen in den größeren Städten - erstmals mit den ausländischen Kindern der Gastarbeiterfamilien konfrontiert.

⁴⁰ Vgl. TRIARCHI-HERMANN Vassilia: a.a.O., S. 107

⁴¹ Vgl. FLECK Elfie: a.a.O., S. 1110

Mitte der 1970er Jahre fand die „Standing Conference of European Ministers of Education“ in ihrer „Ad Hoc Conference on Migrants‘ Education“ auf europäischer Ebene statt, da in den anderen westeuropäischen Staaten eine ähnliche Entwicklung stattgefunden hatte. In diesem Kongress wurden die Empfehlungen an die Einzelstaaten erarbeitet. Man kam überein, dass die Mitgliedsstaaten des Europarates – abgesehen von Programmen zur Förderung der Landessprache – auch Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Muttersprache ergreifen sollten:

„... provide opportunities for migrants‘ children to learn, keep up and develop a good knowledge of their mother tongue and the culture of their country of origin so that they can both settle down well in the educational system of the host country and keep the door open for a return to their country of origin, while taking advantage, if they so desire (in particular in their careers) of their bilingual situation ...“⁴²

Die ersten muttersprachlichen Unterrichtsstunden fanden 1972 in Vorarlberg in Form eines Schulversuchs („Muttersprachlicher Zusatzunterricht“) statt, als erstmals Kurse in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch angeboten wurden- bis 1991/92.⁴³

Unter dem Kapitel „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“ findet man ab 1992/ 1993 im 9.Teil des österreichischen Lehrplans der Volksschule den Bereich „Muttersprachlicher Unterricht“.

Man richtete „Gemischte Kommissionen“ zwischen Österreich und dem damaligen Jugoslawien im Jahre 1974, bzw. zwischen Österreich und der Türkei 1976 ein, wo die Voraussetzungen für den „Muttersprachlichen Zusatzunterricht“ bestimmt wurden. Nach den zwischenstaatlichen Gesprächen begann man schließlich den Unterricht im Schuljahr 1975/76 für die SchülerInnen aus Jugoslawien und im Schuljahr 1976/77 für die SchülerInnen aus der Türkei durchzuführen. Darüber hinaus dehnte man den „Muttersprachlichen Unterricht“ später erfolgreich auf weitere Bundesländer aus. Um den Unterricht konstruktiv durchführen zu können, standen die Lehrpläne

⁴² Council of Europe: Record of the Proceedings of the Ad Hoc Conference on Migrants‘ Education, S. 25, Strasbourg 1975. In: ÇINAR Dilek: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Band 13 der Reihe „Bildungsforschung“. Studien Verlag, Innsbruck/Wien 1998

⁴³ Vgl. FLECK Elfie: a.a.O., S. 1110f.

und Lehrbücher aus dem jeweiligen Herkunftsland zur Verfügung. Da dieser Zusatzunterricht seit Beginn unter Beobachtung der österreichischen Schulaufsicht stand, musste dieser einem Begutachtungsverfahren unterzogen werden.

Bezüglich der Lehrkräfte verlief alles nach dem Rotationsprinzip, denn sie wurden von ihrem Herkunftsland zur Verfügung gestellt und sollten hinterher nach ungefähr vier oder fünf Jahren in ihre Heimat zurückkehren. Diese Lehrkräfte sollten dann durch neues Personal ersetzt werden.

Zuerst war das Ziel, den Kindern zu ermöglichen:

„ ...ihre Muttersprache zu pflegen und weiter zu entwickeln sowie Kenntnisse über ihr Heimatland zu erwerben, um nach ihrer späteren Rückkehr in die Heimat ohne Schwierigkeiten ihre schulische Ausbildung fortsetzen zu können.“⁴⁴

Ein weiteres wichtiges Anliegen in diesem Kontext während des Aufenthalts im „Gastland“ war die „Erhaltung der kulturellen Verbundenheit mit der Heimat.“⁴⁵

Damals war eine Koordination mit der Deutschförderung nicht vorgesehen. Die Förderung in der deutschen Sprache wurde in diesen Jahren ebenfalls basierend auf Schulversuche angeboten und hatte als Ziel, dass sich die Schüler aus anderen Ländern besser in die österreichischen Schulen eingliedern würden. Es standen sich eher die Wünsche gegenüber, einerseits die Deutschförderung durchzuziehen und andererseits den Zusatzunterricht durchzuführen, um die Kinder dabei zu unterstützen, sich wieder in das Schulsystem ihres „Heimatlandes“ reintegrieren zu können. Die Zielvorstellungen waren also genau entgegengesetzt. Jedoch muss erwähnt werden, dass dies in den siebziger und achtziger Jahren nicht als mangelnde Übereinstimmung galt, denn die anderen europäischen Staaten hatten im Vergleich zu Österreich auch zwei parallel verlaufende Angebote, die damit auch den Empfehlungen des Europarates entsprachen.⁴⁶

⁴⁴ Council of Europe, a.a.O., S. 28

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 28.

⁴⁶ Vgl. FLECK Elfie, a.a.O., http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_unterr_fleck.pdf, (Zugriff: Februar 2009)

Bezüglich des allgemeinen Unterrichtsziels zeichnet sich eine Entwicklung zur Förderung der Zweisprachigkeit im Sinne einer erwünschten, erweiterten Sprachkompetenz aus. In der bereits genannten Handreichung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur aus dem Jahre 2002 heißt es:

„Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität der und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern.“⁴⁷

3.2. Statistik der MigrantInnenzahl an österreichischen Schulen

Zum Inhalt der statistischen Tabellen des Informationsblattes Nummer 2/2008⁴⁸ ist zu sagen, dass diese auf der Grundlage der Österreichischen Schulstatistik erstellt und jedes Jahr auf den aktuellen Stand gebracht werden (Tabelle siehe Seite 28). Als Ziel hat man sich dabei gesetzt, die vorhandenen Informationen möglichst überblicksartig zu präsentieren und gleichzeitig zu ermöglichen, die letzten sieben Schuljahre auf einen Blick vergleichen zu können. Dabei ist zu bemerken, dass die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kontinuierlich ansteigt. Außerdem nimmt die Zahl dieser Schülergruppe an mittleren und höheren Schulen zu, vor allem in Wien. Daraus kann man schließen, dass auch der Bedarf an muttersprachlichem Unterricht zunimmt.

Zu den Informationsblättern des Referats für interkulturelles Lernen über SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gehören zusätzlich wichtige Informationen, die das Verstehen der Tabellen erleichtern sollen:

- 1) Erstmals wurde 1991/92 die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch festgestellt, wobei diese damals bekannt waren unter dem Begriff „SchülerInnen mit vorwiegend nicht-deutscher Umgangssprache“. Zu beachten ist aber, dass diejenigen aus forstwirtschaftlichen und

⁴⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. a.a.O. S. 59, Wien 2002

⁴⁸ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1999/2000 bis 2006/07, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 9. Aktualisierte Auflage, Wien 2008

berufsbildenden Pflichtschulen in den Schuljahren 1991/92 und 1992/93 noch nicht mitgerechnet wurden, wobei die Zahlen somit nicht vergleichbar sind.

- 2) Zu beachten ist, dass Volksgruppen, die in Österreich heimisch sind, wie z.B. die Slowenen in Kärnten oder Ungarn und Kroaten im Burgenland, bei diesen Statistiken nicht berücksichtigt wurden. Hierbei werden nur die SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch gezählt, die Kinder nicht nur von ArbeitsmigrantInnen aus der EU, anderen europäischen und außer-europäischen Ländern, sondern auch von Flüchtlingen, AsylwerberInnen, usw., unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft. In dieser Übersicht sind also auch SchülerInnen miteinbezogen, die die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen haben. Die jeweilige Verteilung der Sprachen wurde jedoch bis jetzt noch nicht analysiert.
- 3) Da es im Schuljahr 2003/04, nachdem man das Bildungsdokumentationsgesetz in Kraft gesetzt hatte, zu beträchtlichen Problemen bei der Datenerhebung kam, liegen nun keine Daten vor.
- 4) Bei Schularten wie berufsbildenden Pflichtschulen oder land- und forstwirtschaftlichen Schulen kann, vor allem im ländlichen Raum Österreichs, die Anzahl der SchülerInnen nicht genau eingegrenzt werden, da diese Schulen nur in Wochenblöcken besucht werden. Daher wurde die Anzahl der SchülerInnen an solchen Schulen auf das anschließende Schuljahr dazugerechnet, sodass man z.B. die SchülerInnen, die eine berufsbildende Berufsschule im Schuljahr 1998/99 besuchten, auf das anschließende Schuljahr aufgerechnet hat. Bei dieser Veröffentlichung wurden jedoch die SchülerInnen an einer berufsbildenden Pflichtschule dem zutreffenden Schuljahr zugewiesen, wodurch die von der Österreichischen Schulstatistik veröffentlichten Zahlen nicht mit der Gesamtzahl der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch übereinstimmen.
- 5) Anders als beim letzten Punkt wurden dazu die Daten aus der österreichischen Schulstatistik über die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch der land- und forstwirtschaftlichen Pflichtschulen statistisch nicht erfasst, zuerst einmal wegen der äußerst geringen Anzahl

dieser SchülerInnen in diesen Schularten und zweitens wegen des enorm großen rechnerischen Aufwands, der jährlich erforderlich ist, um diese Daten zu ermitteln. Daraus kann man schließen, dass die wenigen SchülerInnen dieser Zielgruppe, welche die land- und forstwirtschaftlichen Schulen besuchen, in den „berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schulen“, in derselben Anzahl wie im Vorjahr enthalten sind.

- 6) Bei allen Daten der Schuljahre 2004/05 und 2005/06 geht es um zum Teil aufgerundete Werte - die Vorgangsweisen, die in den Punkten 4) und 5) beschrieben wurden gelten nur bis zum Schuljahr 2002/03.
- 7) Damit es möglich ist, die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in absoluten Zahlen sowie auch den prozentuellen Anteil unter Vergleich zu anderen Schulen zu stellen, wurden die AHS-SchülerInnen zum ersten Mal in die Unterstufe und in die Oberstufe aufgegliedert. Bei den absoluten Zahlen in den Tabellen kann man nicht nur die Langform der AHS ab der 5. Klasse finden, nämlich auch Oberstufenrealgymnasien, allgemein bildende höhere Schulen für Berufstätige, aber auch Aufbau-Realgymnasien. Zu den prozentuellen Zahlen ist zu sagen, dass die Benennung „AHS-Oberstufe“ bis zum Schuljahr 2002/03 nur für die Langform der AHS gilt, weiter ab dem Schuljahr 2004/04 wurden dann alle AHS- Formen mit einbezogen.
- 8) Aufgrund der Gleichförmigkeit hat man nach den Sammelbegriffen „Allgemein bildende Pflichtschulen“ und „Allgemein bildende höhere Schulen“ später auch die Kategorie „Berufsbildende Schulen“ eingerichtet. Hier werden diejenigen gezählt, die eine berufsbildende Pflichtschule, eine berufsbildende mittlere und höhere Schule, aber auch lehrerbildende höhere Schulen, d.h. Bildungsanstalten für Sozialpädagogik und Kindergartenpädagogik.
- 9) Diese Kategorien sind anders als die einzelnen Schularten in der Tabelle fett gedruckt, damit man sich auf dem ersten Blick zu Recht finden kann.

10) Weiters wurden hier die Prozentwerte zur Sammelkategorie „Berufsbildende Schulen“ errechnet - die Ermittlung der Prozentwerte für alle Schulen ist hierbei möglich.

MigrantInnenzahl an österreichischen Schulen von 1999/2000 bis 2007/2008

SCHULTYPEN	1999/2000	00/01	01/02	02/03	04/05	05/06	06/07
Volksschule (inkl. Vorschule)	13,4	14,4	15,3	16,4	17,4	18,8	20,3
Hauptschulen	11,9	13,0	13,0	13,1	15,1	17,3	18,7
Sonderschulen	19,9	13,3	23,5	22,0	24,0	24,9	26,5
Polytechnische Schulen	11,4	12,5	14,6	15,3	19,2	18,8	20,4
Allg. bildende Pflichtschulen	12,9	14,0	14,6	15,2	16,7	18,3	19,8
AHS- Unterstufe	7,7	7,9	8,3	9,1	10,3	11,5	12,3
AHS- Oberstufe	6,7	7,3	8,1	8,6	9,7	10,1	10,8
Allg. bildende höhere Schulen	7,2	7,6	8,2	8,9	10,0	10,9	11,7
Berufsbildende Pflichtschulen	5,4	5,5	6,2	5,6	5,9	6,2	7,9
Berufsbildende mittlere Schulen	10,1	10,7	12,0	12,5	13,4	14,2	15,4
Berufsbildende höhere Schulen	6,3	6,6	7,4	7,7	8,4	8,7	9,8
Lehrerbildende höhere Schulen	0,8	1,2	1,4	2,3	2,5	2,3	2,6
Berufsbildende Schulen					8,1	8,4	9,7
Alle Schulen					13,3	14,4	15,5

Quelle: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1999/2000 bis 2006/07, S. 24, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 9. Aktualisierte Auflage, Wien 2008

3.3. Die gesetzlichen Grundlagen für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich

In den frühen Siebzigerjahren lief der muttersprachliche Unterricht unter dem Titel „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ als ein Schulversuch. Ab 1992/93 gehörte das Fach in den allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischen Schulen) zum Regelschulwesen.

Der muttersprachliche Unterricht wird nach dem grundlegenden Lehrplan aus dem Jahr 1992 in Volks- und Sonderschulen mit Ausnahme für schwerstbehinderte Kinder erteilt. Der geltende Lehrplan für die Sekundarstufe in der Zeit des Schuljahres 2000/01 enthält einen für beide Schularten wortidenten Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht. Im Falle der Hauptschule (aber auch der Volksschuloberschule) wird der Lehrplan aus dem Jahr 1992 ersetzt.

Sowohl Bildungs- und Lehraufgaben als auch der Lehrstoff und die didaktischen Grundsätze des muttersprachlichen Unterrichts sind auf die Polytechnische Schule und die Oberstufe der Sonderschule sinngemäß anzuwenden.

Im Schuljahr 2004/05 trat der Lehrplan für die AHS- Oberstufe aufsteigend in Kraft. Er besteht aus einem Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht.⁴⁹

Betreffend die Teilnahme am Muttersprachunterricht sind nur SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch berechtigt, teilzunehmen. SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ebenfalls ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, haben ebenfalls das Recht, den muttersprachlichen Unterricht zu besuchen.

⁴⁹ Vgl: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch - Gesetze und Verordnungen, S. 20, 11. aktualisierte Auflage, Wien 2008

3.4. Ziele des muttersprachlichen Unterrichts

Was der muttersprachliche Unterricht bezwecken möchte, ist zunächst einmal die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie auch die Festigung der Zweisprachigkeit. Des Weiteren spielt im muttersprachlichen Unterricht auch die Förderung der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung der betreffenden SchülerInnen eine besonders wichtige Rolle.

Die Fachlehrpläne sind aufgrund der offenen Gestaltung des muttersprachlichen Unterrichts grundsätzlich für alle Sprachen anwendbar, was für die Einführung zusätzlicher Sprachen als eine Erleichterung dient. Aus diesem Grund muss nicht für jede einzelne Sprache ein neuer Lehrplan entwickelt werden.

Es ist notwendig anzumerken, dass die religiöse Unterweisung im Sinne eines Religionsunterrichts nicht im Aufgabenbereich des muttersprachlichen Unterrichts liegt, da es diesbezüglich viele Missverständnisse zu geben scheint.

3.5. Organisatorische Aspekte

Das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts kann entweder als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung in der Volksschulstufe, an Sonderschulen, Hauptschulen und der Volksschuloberstufe im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden. Jedoch beträgt das Wochenstundenausmaß für den „Muttersprachlichen Unterricht“ an Polytechnischen Schulen drei Wochenstunden. In einem Ausmaß von acht bis 21 Wochenstunden im Laufe von vier Jahren, d.h. pro Schulstufe mindestens zwei und maximal fünf oder sechs Wochenstunden, kann der muttersprachliche Unterricht als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung an der AHS- Unterstufe gehalten werden.

Der muttersprachliche Unterricht an der AHS-Oberstufe kann ebenfalls entweder als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung in einem Ausmaß von zwei bis acht Wochenstunden im Laufe von vier Jahren durchgeführt werden.

Für das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wurde kein entsprechender Lehrplan verordnet. Die Möglichkeit besteht jedoch, diesen Unterricht schulautonom anzubieten.

Die Festlegung des muttersprachlichen Unterrichts, ob nun an Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung, findet in der jeweiligen Landesverordnung oder am Schulstandort statt. Die Entscheidung wird von den SchülerInnen selbst bzw. in einzelnen Fällen von ihren Erziehungsberechtigten getroffen.

Ein organisatorisches Problem für den arabischen muttersprachlichen Unterricht ist die relativ geringe Zahl der Schülerinnen und Schüler, die im Verhältnis zur Zahl arabischer Zuwanderer in Österreich steht. Deshalb wird an mehreren Schulstandorten ein Sammelunterricht abgehalten.

3.5.1. Anmeldung

Es gelten die Anmeldefristen für Freigegegenstände bzw. für unverbindliche Übungen (§ 12, Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz - SchUG).

Gemäß dem 2. Schulrechtspaket hat die Anmeldung zum Freigegegenstand bzw. zur unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ „anlässlich der Aufnahme in die Schule oder innerhalb einer vom Schulleiter zu Beginn des 2. Semesters der vorangegangenen Schulstufe vorzusehenden Frist von mindestens drei Tagen und längstens einer Woche zu erfolgen und gilt nur für das nächstfolgende Unterrichtsjahr; nach dieser Frist ist eine Anmeldung zulässig, wenn sie keine Teilung der Unterrichtsveranstaltung zur Folge hat.“ (§ 12, Abs. 1, letzter Satz SchUG).

Alle SeiteneinsteigerInnen, d.h. SchülerInnen, die erst während des Jahres in eine österreichische Schule gekommen sind, können sich, wenn dadurch keine Gruppenteilungen entstehen, trotz abgelaufener Anmeldefrist zum Muttersprachunterricht anmelden.

Das Anmeldeformular ist auch in allen angebotenen Muttersprachen übersetzt an den österreichischen Schulen vorzufinden (Muster im Anhang).

An allgemeinbildenden Pflichtschulen erfolgt der Unterricht parallel, integrativ oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag. In Volksschulen hingegen wird in Teamwork gearbeitet. LehrerInnen aus anderen Herkunftsländern sind gemeinsam mit der österreichischen Klassenlehrkraft beschäftigt, und diese Zusammenarbeit erscheint pädagogisch sinnvoll, solange aus organisatorischer Sicht alles im Rahmen des Möglichen liegt.

3.5.2. Zur Organisationsform

An allgemeinbildenden Pflichtschulen erfolgt der Unterricht parallel, integrativ oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag. In Volksschulen hingegen wird in Teamwork gearbeitet. LehrerInnen aus anderen Herkunftsländern sind gemeinsam mit der österreichischen Klassenlehrkraft beschäftigt, und diese Zusammenarbeit erscheint pädagogisch sinnvoll, solange aus organisatorischer Sicht alles im Rahmen des Möglichen liegt.

3.5.3. Die ideale Größe einer Gruppe

Unter einer nicht integrativen Führung eines Unterrichts (beispielsweise in Form eines Kurses) gelten die Eröffnungs- und Teilungszahlen für die unverbindlichen Übungen bzw. Freigegegenstände. Dabei muss darauf geachtet werden, dass für Landesschulen die entsprechenden Landesausführungsgesetze und für Bundesschulen die bundesweit einheitliche Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung anzuwenden sind. In Wien gelten als ideale Größe einer Gruppe zehn SchülerInnen.

Die Bildung von Gruppen kann auf verschiedene Methoden übergreifen. Bei einer neuen Zusammensetzung oder Teilung einer bestehenden Gruppe wird die Teilnahme von AHS-SchülerInnen nicht mitgezählt, weil es nicht vorgesehen wird, dass diese teilnehmen.

3.5.4. Lehrkräfte

Die Anstellung und Bezahlung der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht erfolgt über die österreichischen Schulbehörden. Um angestellt werden zu können, ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich Voraussetzung. Die Ersetzung von jenen Personen, die sich bereits gut eingearbeitet haben durch Neuzugänge ist wenig sinnvoll, deshalb wurde vom ursprünglichen Rotationsprinzip, d.h. Rücksendung nach vier oder fünf Jahren in das Heimatland, längst abgegangen. Dies ist der Grund warum LehrerInnen, die sich durch ihre Bereitschaft zur Weiterbildung und zur Teamarbeit in der pädagogischen Arbeit bewährt haben, weiter verwendet bzw. wieder eingestellt werden. Weiterhin werden auch ausgebildete Lehrkräfte, die ihren Wohnsitz in Österreich haben, neu eingestellt. Für den muttersprachlichen Unterricht waren im Schuljahr 2001/02 über 300 Lehrkräfte im Einsatz.⁵⁰

3.5.5. Der Vermerk im Zeugnis aller SchülerInnen

Die Note für den Freigegegenstand bzw. die unverbindliche Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ ist im Zeugnis bzw. in der Schulnachricht der Schulbesuchsbestätigung zu vermerken.

Im Falle des Nichterscheinens im Freigegegenstand wird dies zwar vermerkt, im Zeugnis bzw. in der Schulnachricht jedoch mit „Nicht beurteilt“ benotet. Ebenso wird verfahren, wenn der Arabisch-Unterricht als unverbindliche Übung eingetragen ist, der Schüler bzw. die Schülerin jedoch nicht teilgenommen hat.

3.6. Die in Österreich angebotenen Sprachen

Der muttersprachliche Unterricht ist generell in jeder Sprache möglich, sofern Bedarf besteht und stellenplanmäßige und personelle Ressourcen vorhanden sind.

Folgende Sprachen wurden im Schuljahr 2007/08 in verschiedenen Bundesländern je nach Bedarf angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS),

⁵⁰ Vgl. FLECK Elfie: a.a.O., S. 1116
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_unterr_fleck.pdf (Zugriff: Februar 2009)

Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Makedonisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch.⁵¹

Die Bundesländer Steiermark und Wien können das vielfältigste Angebot vorweisen. Für diese folgenden Sprachen wurden im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen im Schuljahr 2006/07 an mehreren Wiener Schulstandorten Sammelkurse abgehalten: Arabisch, BKS, Bulgarisch, Persisch, Polnisch, Slowakisch, Türkisch und Ungarisch.⁵² Im Verlauf des Schuljahres 2008/09 kamen für den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht weitere Schulstandorte hinzu, für die auch zwei weitere Arabisch-Lehrkräfte angestellt wurden.

3.7. Methoden im muttersprachlichen Unterricht

In einem Fortbildungsseminar für den muttersprachlichen Unterricht an der Pädagogischen Hochschule in Wien, welches ich 2008 besuchte, wurden von der Diplompädagogin Elisabeth Nevyjel Methoden vorgestellt und Erfahrungen diskutiert, wie man als Lehrkraft den sprachlichen Lehrstoff leichter und auf abwechslungsreiche Art vermitteln kann. Die meisten Unterlagen und weitere Zusatzinformationen zum Seminar sind aus dem Lehrplan für den Muttersprachunterricht (BMUKK) entnommen. Die Referentin erwähnte jedoch zusätzlich, dass diese Methoden auf eigenen Erfahrungen und auf Erfahrungen aus der Teamarbeit mit ihren KollegInnen basieren.

Bevor ich auf die Unterrichtsmethoden eingehe, möchte ich auf den Zusammenhang zwischen den Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts und den verwendeten Methoden hinweisen.

Zu den wichtigsten Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts zählt, die SchülerInnen zu befähigen, ihre vorhandenen Kenntnisse in ihrer Erstsprache vermitteln zu können. Dabei haben andere Bereiche, wie die Hilfe beim Erwerb der

⁵¹ Vgl: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, a.a.O., 10. aktualisierte Auflage, S. 23, Wien 2006

⁵² ebd.

Zweitsprache (hier: Deutsch), Aufbau der kulturellen Identität, die Vermittlung der Kultur, etc. eine nebensächlichere Rolle, obwohl sie auf keinen Fall wegzudenken sind. Eine Möglichkeit, diese Punkte bei der Verarbeitung eines Themas in der Muttersprache einbringen zu können, ist es, die verschiedenen Bereiche miteinander in Verbindung zu setzen.

Zur grundsätzlichen Sprachvermittlung sind wesentliche Aufgaben zu beachten, wie der Aufbau eines Wortschatzes, der dem Alter der SchülerInnen entspricht. Ebenso setzt man sich als Ziel, die kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern und die SchülerInnen zur Hochsprache ihrer Herkunftsländer, in diesem Falle Arabisch, hinzuführen. Eine sehr essentielle Aufgabe des Muttersprachunterrichts ist nicht nur der Erwerb der Lese- und Schreibkenntnisse in der Muttersprache, sondern auch das Erlernen der Grammatik und Rechtschreibung.

Zuletzt ist es auch wichtig, den SchülerInnen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die den muttersprachlichen Spracherwerb, aber auch den grundsätzlichen Wissenserwerb begünstigen, wie die Verwendung von Wörterbüchern und Sachbüchern. Moderner wäre der Gebrauch von Internet in der Muttersprache.

Nicht nur im normalen Sprachunterricht, sondern auch im muttersprachlichen Unterricht können offene Lernformen sinnvoll sein.

Die offene Lernform ist eine Unterrichtsmethode, bei der die SchülerInnen nicht zur selben Zeit dasselbe Unterrichtsmaterial bearbeiten; d.h. dass verschiedene Lernvorhaben möglich sind. Auf diese Art und Weise lernen Kinder, ihr Wissen selbstständig zu erwerben. Außerdem lernen sie sich mit dem Arbeitsmaterial auseinanderzusetzen und die Arbeitsweise zu planen und zu organisieren. Dabei ist auch das Umsetzen von Ideen gefragt, was sehr wohl auch das Fehlermachen erlaubt. Dadurch steigt die Problemlösungskompetenz und die Fähigkeit, Probleme erkennen und selbstständig lösen zu können. Auf diese Art können Lernprozesse „mit dem Blick auf die Umsetzung des Ansatzes die vier Planungsschritte (Erkunden- Entscheiden- Handeln- Nachdenken) spiralförmig ineinander greifen.“⁵³

⁵³ HOFMANN Franz, MOSER Gerlinde: Offenes Lernen. Planen und Coachen, S. 25f, Veritas Verlag, 3. Aufl., Wien 2006

Weitere Methoden können in einer Spracheinheit für die unterschiedlichen Gruppen, d.h. sowohl altershomogen als auch -heterogen, als effektive Lernformen angeboten werden und den SchülerInnen einen gewissen Freiraum und ein selbstständiges Arbeiten ermöglichen.

Zunächst werden dazu zwei verschiedenen Arten von offenen Lernformen angeführt, nämlich das Arbeiten in sprachhomogenen Gruppen im eigenen Raum und das integrative Arbeiten in der Klassengemeinschaft:

3.7.1. Das Arbeiten in sprachhomogenen Gruppen in der jeweiligen Muttersprache

Die Hauptaufgabe des Muttersprachenunterrichtes ist es, ausschließlich die Muttersprache bzw. Primärsprache zu unterrichten. Pro Woche sollte es mindestens eine Stunde geben, in der Kinder auch aus Parallelklassen oder – wenn zu wenige vorhanden sind – SchülerInnen aus verschiedenen Schulstufen zusammen in einem Klassenraum die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache zu erlernen und zu üben.

Wenn mehrere Stunden pro Woche sprachhomogen stattfinden, gibt es die Möglichkeit, weitere Inhalte bearbeiten zu können. Wenn aber nur eine Stunde stattfinden kann, die der Arbeit an der Sprache dient, muss sie exakt geplant und gut vorbereitet werden. Deshalb ist ein Jahresplan für diese Arbeit zu erstellen. Es sollen die einzelnen Schwerpunkte aufgeschrieben, in mehreren Arbeitsschritten aufgeteilt und auf die einzelnen Schulwochen verteilt werden. In dieser Vorbereitung sollten folgende Punkte der sprachlichen Arbeit in Betracht gezogen werden:

Die SprachlehrInnen sollen das Hörverständnis und den aktiven Sprachgebrauch berücksichtigen, weil die Kinder zuhause nur den Dialekt sprechen und dadurch nur sehr reduzierte Sprache hören bzw. verstehen. Der muttersprachliche Unterricht gibt den Kindern die Möglichkeit, die Hochsprache in korrekter Form hören und in Folge daraus auch lernen zu können. Darunter gibt es viele verschiedene Möglichkeiten, die das Hörverständnis im Hocharabischen fördern können; z.B.: könnte die Lehrkraft eine Geschichte erzählen oder vorlesen, oder die Kinder könnten sich gemeinsam CDs aus den Heimatländern anhören.

Zum aktiven Sprachgebrauch lässt sich sagen, dass SchülerInnen viele Möglichkeiten zum selbstständigen Sprachgebrauch erhalten sollten. Dies ist beispielsweise durch Diskussionen, Rollenspiele, Gruppenarbeiten oder auch durch Quizspiele in Form von gegenseitigen Fragestellungen möglich.

Es sollen Grammatikarbeiten durchgeführt werden, die dem individuellen Sprachstand der Kinder angepasst sein sollten. Zum Plan gehört das Erlernen der Deklinationen der Nomen, der Zeitwortformen, des Weiteren gehören die Verneinungen dazu, Zeit- und Ortsangaben, etc. Parallel zum Grammatikgebrauch können auch Themen verarbeitet werden, um neben der Grammatik auch den Wortschatz erweitern zu können.

Die SchülerInnen sollen so früh wie möglich lesen können und ein gewisses Leseverständnis haben. Um möglichst problemlos mit dem Erlernen der Buchstaben voranzukommen, ist es wichtig, die Kinder zu motivieren. Dies ist nur möglich, wenn ihnen klar wird, dass sie das in der Muttersprache Gelesene verstehen. Jedoch dadurch, dass die Kinder im regulären Unterricht Deutsch lesen und schreiben lernen, ist es sinnvoller, in den ersten Wochen des Muttersprachunterrichts zunächst einmal mündlich zu arbeiten.

Anfangs, nachdem schon viele Buchstaben erlernt wurden, können für das Erstlesen relativ einfache Texte gelesen werden, die den Kindern gefallen und die sie vor allem auch verstehen können. Auch für spätere Leseübungen gilt, dass der Lesestoff interessant und abwechslungsreich sein sollte, um die SchülerInnen zum freiwilligen Lesen von muttersprachlichen Büchern zu bringen. Dazu können SchülerInnen selbst still für sich lesen und danach entweder Diskussionen führen oder textbezogene Fragen beantworten, die Schüler können aber auch in Kleingruppen lesen. Weiters können auch muttersprachliche Lesestationen bei integrativer Arbeit in der Klasse angeboten werden oder Lesestationen im Stationenbetrieb eingerichtet werden.

Die Rechtschreibung und das selbstständige und freie Verfassen von Texten sind die nächsten Hürden, die von den SchülerInnen zu bewältigen sind. Der Schreibunterricht schreibt nämlich vor, unter anderem Buchstaben zu erlernen, die

nicht im deutschen Alphabet vorkommen, sowie Texte richtig verarbeiten zu können, indem sie beispielsweise grammatikalische Übungen, Satzbildungen verwenden und verschiedene Sätze oder Absätze bearbeiten, umformulieren oder auch selbst gestalten können.

Der Wortschatzaufbau im muttersprachlichen Unterricht nimmt aus dem Grund einen besonderen Stellenwert ein, weil genau in diesem Punkt die SchülerInnen die meisten Defizite aufweisen. Deshalb muss beim Hören und Sprechen ebenso wie auch beim Lesen und Schreiben gezielt am zu erweiternden Wortschatz gearbeitet werden.

Durch den muttersprachlichen Unterricht sollen die SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht mit einer der Alterstufe angepassten Hochsprache konfrontiert werden. Die Schüler sollen durch den schrittweise erfolgenden Wortschatzaufbau beim aktiven Sprechen in der Lage sein, sich verschiedenartig ausdrücken zu können und auch bestimmte Ausdrücke zu suchen und neue Wörter gezielt und bewusst einzusetzen.

Jeder Schüler bzw. jede Schülerin soll, nachdem er/sie die Pflichtschule abgeschlossen hat, über gesicherte Lese- und Schreibkenntnisse in der Muttersprache verfügen, denn dies zu vermitteln ist die Grundaufgabe dieses Sprachunterrichts.

3.7.2. Das integrative Arbeiten in der Klassengemeinschaft

Das integrative Arbeiten ist ein handlungsorientierten Unterricht. Diese Methode verbindet das kognitive, soziale und moralische Lernen. Dabei spielen die Eigenaktivität bzw. die Selbsttätigkeit der SchülerInnen eine große Rolle, weil es an deren Interessen anknüpft. Das Ziel dieser Unterrichtsmethode ist es, dass den Beteiligten Raum für Selbstverantwortung und -organisation gelassen wird und auch dass die Kooperation im gemeinsamen Handeln gefördert wird. Um dies schaffen zu können, müssen die Lern- und Handlungsziele der SchülerInnen verbunden werden.⁵⁴

54 TERHART Ewald, Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, S.64f, Juventa Verlag, 4. Aufl., Weinheim, Juli 2005

Durch das integrative Arbeiten im Muttersprachunterricht bekommen die Lehrkräfte die Möglichkeit, nicht mehr nur in sprachhomogenen Gruppen zu unterrichten. Betreffend diese Lehrmethode ist es wichtig, im Einverständnis mit den KlassenlehrerInnen aus dem regulären Unterricht zu handeln, was ein einführendes Gespräch erfordert. Zudem wäre noch von Vorteil, muttersprachliche Stationen und Freiarbeitsmaterial mit Selbstkontrollen zur Verfügung zu stellen, zu denen die SchülerInnen immer Zugriff haben. Solche Stationen sollten beispielsweise Lesestoff in der Muttersprache, grammatikalisches Übungsmaterial, Sachbücher über aktuelle Themen bzw. Informationsmaterial über die verschiedenen arabischen Herkunftsländer der Kinder und vor allem auch Bildwörterbücher beinhalten.

Außerdem wäre für das integrative Arbeiten der Sprach-Erwerb in Kleingruppen erwünscht, in denen gemeinsam gearbeitet wird. Denn das Betreuen eines einzelnen Kindes geht nach einer Zeit auf Kosten der Einheit, und somit bleiben den Schülerinnen und Schülern der Gesamtgruppe nur noch wenige Minuten, in denen die muttersprachliche Arbeit möglich ist.

Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass im Muttersprachunterricht ausschließlich in der Muttersprache gesprochen werden kann, um zu einem effizienten Resultat gelangen zu können. Denn Parallelitäten, d.h. der ständige Wechsel vom Arabischen ins Deutsche und umgekehrt, führt nur zu Störungen, die insbesondere die Konzentration der jüngeren SchülerInnen beeinträchtigen können. Somit sind zweisprachige Übungen auf dieser Ebene nicht zielführend.

Weiterführend kann Teamteaching ⁵⁵ eine ergänzende Möglichkeit sein, wobei die muttersprachliche Lehrkraft im Deutschunterricht zusätzlich anwesend ist und in Zusammenarbeit mit der Deutschlehrkraft den SchülerInnen sprachliche Besonderheiten erklärt, die im Deutschen und in der Muttersprache verschieden sind.

⁵⁵ Zu Methoden und praktischer Anleitung zum Teamteaching siehe z.B.: Teamteaching im Rahmen des Unterrichts in Blockzeiten. Handreichung für Kindergarten- und Primarlehrpersonen (ohne Autorenangabe). Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, Amt für Volksschule, St. Gallen, März 2008
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/schulentwicklung/blockzeiten_lehrplan/informationen.Par.0046.DownloadListPar.0022.File.tmp/Handreichung%20Teamteaching.pdf (Zugriff Dez. 2009)

Schulprojekte mit bilinguaem Teamteaching gibt es in Wien mit Englisch⁵⁶ und Französisch⁵⁷, wie der Homepage des Wiener Stadtschulrates zu entnehmen ist. Erfahrungen gibt es auch bereits in den Sprachen Kroatisch und Deutsch in der Volksschule Benedikt-Schellinger-Gasse 1-5 im 15. Wiener Gemeindebezirk.⁵⁸

Im muttersprachlichen Arabisch-Unterricht ist jedoch wegen der geringen Anzahl der SchülerInnen Teamteaching in Verbindung mit dem Deutschunterricht an Wiener Schulen derzeit keine sinnvolle Option, da die Übungen nur in deutscher Sprache erfolgen sollen. Eine individuelle Hilfe ist nur in Ausnahmefällen erforderlich, wenn Verständnisprobleme auftauchen. Ein sinnvolles Teamteaching kann im Sachunterricht oder in Mathematik konstruktiv und zielführend sein, weil man sich hier auf den Sachinhalt einschränkt und nicht auf die Sprache selbst konzentriert. Wie meine Erfahrungen als Arabisch-Lehrerin zeigen, ist aber wegen der geringen Schülerzahl auch in solchen Fächern eine individuell gegebene Erklärung oder Übersetzung auf Ersuchen der jeweiligen Fachlehrkraft oder des Kindes als praktikable Lösung vorzuziehen.

4. Die arabische Sprache und Schrift

4.1. Definition der arabischen Sprache

Im Lexikon der Deutschen Enzyklopädie wird die arabische Sprache wie folgt definiert:

„Die arabische Sprache (auf Arabisch: اللغة العربية) gehört zum südlichen Zweig der semitischen Sprachen und damit zur afro-asiatischen Sprachfamilie.“⁵⁹

Des Weiteren ist in diesem Lexikon zu lesen, dass sich das klassische Hocharabisch nicht sehr unterscheidet von der altarabischen Sprache. Wenn man die Wurzel aller semitischen Sprachen zu vergleichen versucht, stellt sich heraus, dass diese der

⁵⁶ vgl. <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18/detid4> (Zugriff Dez. 2009)

⁵⁷ Vgl. <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid19/> (Zugriff Dez. 2009)

⁵⁸ Vgl. <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid24/> (Zugriff Dez. 2009)

⁵⁹ Deutsche Enzyklopädie, Open Directory Project

http://lexikon.calsky.com/de/txt/s/se/semitische_sprachen.php (Zugriff September 2008)

klassisch-arabischen Form gleichen. Aus diesem Grund nimmt die arabische Sprache eine zentrale Position innerhalb aller semitischen Sprachen ein.

Anfangs nahmen die Semitisten an, dass das klassische Arabisch die ursprünglichste aller semitischen Sprachen sei. Doch nach einigen Vergleichen mit den afro-semitischen Sprachen stellte sich heraus, dass das Arabische doch nicht so ursprünglich war, wie man zuerst angenommen hatte. Die klassische Form zeigt eher eine neue Schicht von semitischen Sprachen, die viele Bereiche in der Grammatik im Laufe der Zeit weiter ausgebaut hat. Des Weiteren hat das Arabische den reichen semitischen Wortschatz bewahrt und teilweise auch erweitert.

Zu den heutigen arabischen Dialekten kann man einwenden, dass diese auch viele Veränderungen durchgemacht haben, genauso wie es schon die anderen semitischen Dialekte vor ungefähr 2000 - 3000 Jahren taten. Schließlich fällt auf, dass das Alt-Hebräische und die modernen arabischen Dialekte betreffend der Grammatik und der Lautgestalt viele Gemeinsamkeiten haben.

Es gibt ungefähr 350 Millionen Menschen, die das Arabische oder zumindest eine Variante bzw. einen Dialekt als Muttersprache haben.

In den folgenden Ländern ist das Arabische Amtssprache: Ägypten, Algerien, Bahrain, Dschibuti, Eritrea, Irak, Israel, Jemen, Jordanien, Komoren, Katar, Kuwait, Libanon, Libyen, Marokko, Mauretanien, Oman, Palästinensische Autonomiegebiete, Saudi-Arabien, Somalia, Sudan, Syrien, Tschad, Tunesien, Vereinigte Arabische Emirate.⁶⁰

Es muss jedoch angemerkt werden, dass in einigen der angeführten Staaten die Amtssprache nicht nur Arabisch ist: In Algerien sind die weiteren Sprachen Berberisch und Französisch (eher eine Verkehrssprache), in Dschibuti ist auch Französisch Amtssprache, in Eritrea ist neben dem Arabischen Tigrinya die Amtssprache, im Irak Kurdisch, in Israel Neuhebräisch, auf den Komoren gilt neben dem Arabischen als Amtssprache das Komorische und das Französische, in Marokko ist zum Teil auch Französisch Amtssprache, in Somalia auch Somali, im

⁶⁰ Vgl.: Deutsche Enzyklopädie, Open Directory Project, http://lexikon.calsky.com/de/txt/a/ar/arabische_sprache.php (Zugriff September 2008)

Sudan ist zusätzlich noch Englisch Amtssprache, in Tschad Französisch und in Tunesien ist ebenfalls Französisch die zweite Amtssprache.⁶¹

Die folgende Abbildung zeigt die Staaten, die Arabisch als eine der dort geltenden Amtssprachen haben.



Quelle: <http://www.aiesec-mainz-forum.de/images/karte.gif> (Zugriff September 2008)

4.1.1. Die historischen Ursprünge der arabischen Sprache

Ursprünglich findet die arabische Sprache ihren Ausgangspunkt auf der arabischen Halbinsel. Anfang des 1. Jahrhunderts vor Christus lassen sich Sprachen im südlichen Teil wie Sabäisch und Minäisch nachweisen, jedoch konnten sie sich nicht gegenüber den nordarabischen Sprachen durchsetzen.⁶²

Im 9. Jahrhundert v.Chr. fand man die ältesten Belege des Arabischen, nämlich um die assyrischen Keilschrifttexte, weiters fand man noch im 5. Jahrhundert nabatäisch-aramäische Inschriften und um Christi Geburt liegen altsyrische Inschriften vor.⁶³

⁶¹ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Arabische_Sprache (Zugriff September 2008)

⁶² Vgl. SCHALL Anton, Elementa Arabica. Einführung in die klassische arabische Sprachen, S.3. Harrassowitz, Wiesbaden 1988

⁶³ Vgl. SABUNI Abdulghafur, Einführung in die Arabistik, S. 46, Buske Verlag, Hamburg, 1981

Der Arabist Wolfdietrich Fischer⁶⁴ teilte die Geschichte der arabischen Sprache in drei Perioden ein: in die vorklassische, klassische und nachklassische Periode. Die vorklassische Periode dauerte bis zur Mitte des 8. Jahrhunderts und beinhaltet die vorislamische Dichtung, den Qur'an, die *Hadithe* (Prophetentraditionen) und zuletzt noch einige Annalen über das Leben des Propheten Muhammad. Die Verkündigung des Islam durch den Propheten Muhammad um ungefähr 610 n. Chr. beeinflusste das Schicksal der arabischen Sprache erheblich, weil der Qur'an – das heilige Buch des Islam – diese Hochsprache gefestigt und bewahrt hat. Nach dem Tod des Propheten im Jahre 632 n.Chr. entwickelte sich in den weiteren Generationen eine klassische Sprache, die „von den muslimischen Grammatikern von Dialektmerkmalen gereinigt wurde und durch den geistlichen Charakter bis zur modernen Renaissance der arabischen Literatur einheitlich blieb,“ schreibt der Linguist Ferhan Shahab Ahmad in seinem Werk über „Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch: zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht.“⁶⁵

Zur Erhaltung des klassischen Arabisch schreibt Wolfdietrich Fischer:

„Jede Abweichung davon verdient nicht den Namen *al-arabiya*; es kann sich nur um Dekadenz handeln, die im schlimmsten Fall zur Vernichtung des Arabischen führen würde. Die qur'anische Verkündigung, dies ist ein Buch, das in deutlicher arabischer Sprache die Offenbarung bestätigt' (Sura 46, 12:11) verlieh dieser Sprache eine so starke Behauptungskraft, dass ihr das Schicksal des Lateinischen, das in einer Vielzahl romanischer Sprachen untergegangen ist, bis heute erspart blieb.“⁶⁶

Die klassische Periode begann ungefähr in der Mitte des 8. Jahrhunderts nach Chr. Die Grammatik wurde erst dann normiert und gelehrt, nachdem die sprachliche

⁶⁴ FISCHER Wolfdietrich: Die geschichtliche Rolle des Arabischen. In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd. 1 (Sprachwissenschaft), hrsg. von W. Fischer, Wiesbaden, 1992

⁶⁵ AHMAD Ferhan Shahab: Kontrastive Linguistik - Deutsch/ Arabisch: zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. S. 73, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996

⁶⁶ FISCHER Wolfdietrich: a.a.O., S. 2

Überlieferung aller arabischen Stämme niedergeschrieben worden war.⁶⁷ In dieser Periode war der Konkurrenzkampf zwischen Arabern und Persern typisch. Sie hatten beide zwar den Islam angenommen und die arabische Sprache in Wort und Schrift beherrscht, jedoch hatten sie die neue Stellung im Kulturleben sowie auch am Hofe der Kalifen mit vollem Stolz wahrgenommen. Später, im Zuge der Islamisierung weiterer Gebiete, stellte sich heraus, dass sich das korrekte Arabisch mit der Zeit abschwächte und so die Sprache vom sozialen Wandel nicht verschont bleiben konnte. Eine der Folgen ist, dass die grammatikalischen Fehler im alltäglichen Gebrauch nicht von Seltenheit sind, obwohl sich die zum Islam bekehrten fremdsprachigen Völker stets bemüht haben, die arabische Sprache zu beherrschen.

Es überrascht also nicht, dass sich die Menschen linguistisch mit der kanonischen arabischen Sprache beschäftigten, dass sich dies zu einer heiligen Angelegenheit entfaltete und bis heute mit Eifer betrieben wird.

Zwischen zwei großen Schulen aus den Städten Kufa (Kufische Schule) und Basra (Basrische Schule) entstand dann später ein Wettstreit, wobei sich auch viele wichtige Forschungen als fruchtbar erwiesen haben. Diesen Konkurrenzkampf machten sich Gelehrte und Grammatiker beider Schulen zunutze, weil sich alle Erkenntnisse als brauchbar erwiesen.⁶⁸

In der klassischen Periode, in den ersten Jahrzehnten des 9. Jahrhunderts n.Chr., wurde auch eines der wichtigsten Übersetzungsinstitute und eine Bibliothek gegründet, nämlich das „Haus der Weisheit“ (*Bayt al-hikma*) in Bagdad, in dem sehr viele Schriften aus dem Griechischen und Persischen ins Arabische übersetzt wurden.⁶⁹

Der Zeitpunkt der nachklassischen Periode ist äußerst schwierig festzustellen, aber man nimmt an, dass diese ungefähr vom Beginn des Niedergangs im 11. Jahrhundert bis zur Gegenwart dauert. Was diesen Abschnitt auszeichnet, sind die

⁶⁷ Vgl. FISCHER Wolfdietrich: Das Altarabische in islamischer Überlieferung: Das klassische Arabisch, S. 43; In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd.1 (Sprachwissenschaft), hrsg. von W. Fischer, Wiesbaden, 1992

⁶⁸ Vgl. SABUNI Abdelghafur, a.a.O., S. 92-95.

⁶⁹ LERNER Fred: The Story of Libraries – From the Invention of Writing to the Computer Age. Libraries of the Islamic World, S. 69, Continuum New York/London 1998

Neuerungen betreffend den Stil und den Wortschatz, jedoch liegen keine Veränderungen in der Grammatik vor.

Die arabische Sprache wurde maßgeblich vom Arabischen des Qur'an durch die Geschichte hindurch geprägt. Diese Prägung ist heute noch wirksam. Es ist möglich, dass man in vielen theologischen Schriften nicht imstande ist festzustellen, ob ein Text aus der jetzigen Zeit stammt oder einige Jahrhunderte alt ist.

4.1.2. Die arabische Sprache im Hocharabischen und im Dialekt

Fakt ist, dass es in der arabischen Welt eine Hochsprache und viele regionale Dialekte gibt, die in den jeweiligen Gebieten die Funktion einer Umgangssprache haben und sowohl vom Volk als auch von Gebildeten verwendet werden. Die verschiedenen Dialekte zeigen im Gegensatz zum Hocharabischen ein differenziertes Bild, denn sie sind phonologisch, morphologisch und syntaktisch unterschiedlich. Die arabischen Dialekte weichen immer mehr vom Hocharabischen ab. Es liegen über die Entstehung und Entwicklung der arabischen Dialekte keine eindeutigen Nachweise vor. Es ist nur bekannt, dass diese Dialekte aus der Gegenwart auf die altarabischen Dialekte zurückgehen. Dass jedoch die arabischen Dialekte aus dem klassischen Arabisch stammen und von zum Islam konvertierten Nichtarabern verändert wurden, kann man nicht gelten lassen, denn man muss in Betracht ziehen, dass der arabische Dialektbereich schon in der vorislamischen Zeit existiert hat.⁷⁰

Die gegenwärtigen Dialekte aus dem arabischen Bereich lassen sich in fünf Hauptgruppen einteilen:⁷¹

1. Halbinsel-Arabisch
2. Mesopotamisch-Arabisch
3. Syrisch-Palästinensisch-Arabisch
4. Ägyptisch-Arabisch
5. Maghrebinisch-Arabisch

⁷⁰ Vgl. AS-SAMARRA'I Ibrahim: al-fi'lu zamanuhu wa-'abniyatuhu, S. 139 – 147, Moessasah Amissalah, Bagdad 1966

⁷¹ Vgl. FISCHER Wolfdietrich/ JASTROW Otto (Hg.): Handbuch der arabischen Dialekte, S. 23ff, Harrassowitz, Wiesbaden, 1980

Weiterhin lassen sich diese Gruppen in viele Untergruppen aufteilen, deren Unterschiede untereinander nicht groß sind. Im Großen und Ganzen weisen sie ein großes Maß an Übereinstimmungen auf, was sie zu einer Einheit bildet. Somit haben zwei Sprecher derselben Hauptgruppe keine Verständigungsprobleme.

Jedoch gibt es erhebliche Schwierigkeiten, wenn sich zwei Sprecher, einer aus der ostarabischen und einer aus dem maghrebinischen Teil, miteinander verständigen wollen. Die Unterschiede zwischen diesen Dialekten sind groß, aus dem Grund, weil im maghrebinischen Dialekt auch Elemente aus dem Berberischen und Französischen mit enthalten sind.⁷²

Die Abweichungen von der arabischen Hochsprache sind je nach Ausbildungsgrad unterschiedlich, weil es davon abhängt, welchen sozialen und kulturellen Hintergrund die Person hat, aber auch welche regionalen und strukturellen Besonderheiten der jeweilige Dialekt hat.

Es ist bekannt, dass die hocharabische Sprache in den arabischen Ländern nicht die Umgangs- bzw. Alltagssprache ist, denn die Araber sprechen von ihrer jüngsten Kindheit her den geläufigen Dialekt, und das Hocharabische ist nur in bestimmten Situationen von Gebrauch. Zu diesen Fällen der Zweisprachigkeit in den arabischen Ländern liest man bei Werner Diem ⁷³:

„Jeder Araber beherrscht einen bestimmten Dialekt vollkommen. Sein Dialekt ist seine eigentliche und wahre Muttersprache, die er schon viele Jahre gebraucht hat, wenn er in der Schule von der Existenz des Hocharabischen erfährt.“ [...] „Während der Dialekt auf natürlichem Weg erlernt wird, muss das Hocharabische in der Schule bewusst gelernt werden. Die Kompetenz im Hocharabischen hängt somit in erster Linie von Schulbildung ab.“

Um diesen Paragraphen zu bekräftigen, sei ein Beispiel aus dem vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften herausgegebenen Ratgeber zitiert.

⁷² Vgl. SCHALL Anton, a.a.O., S. 5f

⁷³ DIEM Werner: Hochsprache und Dialekt im Arabischen, Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit, S. 9, Erstveröff.: Franz Steiner, Wiesbaden 1974, 2. unveränd. Aufl., Harrassowitz, Wiesbaden 2006

Susanne F., eine Deutsche, die mit einem Tunesier verheiratet ist, berichtet darin über eigene Erfahrungen in ihrer Familie.⁷⁴ Sie erklärt, dass die Wörter im Dialekt betreffend den Wortschatz manchmal nicht ausreichen. Susanne F. berichtet ferner, dass ihr Mann konsequent mit den Kindern Tunesisch-Arabisch redet. Anfangs gab es zwar keine sprachlichen Probleme, da der Wortschatz ziemlich begrenzt war. Mit dem zunehmenden Alter der Kinder wurde auch der Wortschatz komplexer und ihr Mann musste in diesem Falle somit auch zu hocharabischen Wörtern greifen, weil viele Ausdrücke, wie zum Beispiel spezielle Tiernamen, im tunesischen Dialekt nicht vorhanden sind. Weiterhin muss erwähnt werden, dass ihr Ehemann selbst gelegentlich die arabischen Tiernamen nachschauen musste, weil es sich im Tunesischen meist um Ziegen und Gazellen handelt, selbst wenn es sich um Hirsche oder Antilopen handelte. Außerdem meinte sie:

„Mittlerweile versucht mein Mann, den Kindern kleine Bücher, die er auf Tunesisch nacherzählt, von Zeit zu Zeit auf Hocharabisch vorzulesen. Bis zu einem bestimmten Grad akzeptieren sie es, lassen sich jedoch immer die tunesische Übersetzung nachliefern. Oder sie bitten ihn gleich, dass die Geschichte in ‚ihrem Arabisch‘ und nicht im ‚Arabisch der Schule‘ erzählt wird.“

Aus der Sicht von Susanne F. war das abendliche Erzählritual sehr fruchtbar für sie, weil es ihr ermöglichte, ihren Wortschatz ungemein auszuweiten.

Man kann daraus schließen, dass das Hocharabische somit diejenige Sprache ist, die die festgelegten Regeln hat, wobei sich die Dialekte von Generation zu Generation modifizieren können, sich aber auch politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Angelegenheiten anpassen können. Weiters ist zu sagen, dass das Hocharabische nur für die schriftlichen Formulierungen von Texten gilt. Die Verwendung des Hocharabischen im mündlichen Verkehr hat innerhalb eines Landes an Stellenwert verloren, jedoch wird sie verwendet, wenn zwei Araber, die aus unterschiedlichen Ländern kommen, miteinander kommunizieren wollen.⁷⁵

Bei der Standardisierung des modernen Hocharabisch, die ungefähr 1990 anfang, begann man sich auf das arabisch Geschriebene zu konzentrieren. Geografisch gesehen hat man sich vorgenommen, in der ganzen arabischen Welt neue Werke in

⁷⁴ BURKHARDT MONTANARI Elke, a.a.O., S. 97

⁷⁵ Vgl. FISCHER Wolfdietrich/JASTROW Otto: a.a.O., S. 20

modernem Hocharabisch („Modern Written Arabic“) zu veröffentlichen. Diese arabischen Schriften wichen nicht sehr vom im entsprechenden Land gesprochenen Arabisch ab. Die Syntax und Morphologie scheinen in der arabisch sprechenden Welt noch mit enthalten zu sein. So kann ein Leser bzw. eine Leserin sehr wohl erkennen welche Nationalität der Autor hat.

Das „Modern Written Arabic“ ist in der Theorie alles Geschriebene im Arabischen - von einfachsten Schriften bis hin zur hoch angesehenen Literatur - wobei die Dichtung ausgeschlossen ist. Mit Hilfe des „Modern Written Arabic“ ist man in der Lage, auf modernem Niveau äquivalent zum klassischen Arabisch korrekt zu schreiben. Das klassische Arabisch, das von der mittelalterlichen Grammatik festgelegt ist, ist der Maßstab für die Arabischen Akademien und im Beschließen des „Modern Written Arabic“.

Dieses an die moderne Welt angepasste Arabisch bezieht seinen Standard und Inhalt aus der eher dominierenden Öffentlichkeit. Aus praktischen Gründen sind dafür ägyptische Texte und solche aus den arabischen Golfländern grundlegend, mit Einflüssen der Texte aus anderen arabischen Gebieten. Jedoch ist das sich ergebende ausgearbeitete Material weder von den beiden dominierenden Regionen ungleichmäßig beeinflusst, noch für den Gebrauch in der ganzen arabischen Welt frei gewählt.⁷⁶

4.2. Die Entwicklungsschritte der arabischen Schrift vor und nach dem Auftreten des Islam

Die arabische Schrift ist eine Konsonantenschrift. Das Alphabet besteht aus 28 Zeichen, die von rechts nach links geschrieben werden. Manche der Schriftzeichen werden miteinander verbunden, andere bleiben nach links unverbunden. Die drei Langvokale a, i und u (arab. auch w, waw) werden schriftlich dargestellt, Kurzvokale werden lediglich durch Lautzeichen kenntlich gemacht. Ähnlich geformte Konsonanten (z.B. b, t und th) werden durch sog. diakritische Punkte voneinander unterschieden. Die SchülerInnen im muttersprachlichen Arabisch-Unterricht müssen

⁷⁶ Vgl. BADAWI Elsaid , CARTER Michael G., GULLY Adrian: Modern Written Arabic: A Comprehensive Grammar, S. 1 - 3, Barnes & Noble, New York 2004

daher ein für sie neues Alphabet erlernen. Das Kennenlernen der Schrift ist somit ein wesentlicher Bestandteil dieses Unterrichts. Neben der Fähigkeit zur verbalen Verständigung sollen die Kinder auch ausreichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben altersgemäßer arabischer Texte erwerben.

Über die historische Entwicklung der arabischen Schrift lässt sich nach heutigem Stand der Wissenschaft Folgendes sagen: Ungefähr im 5. und 6. Jh. v. Chr im "fruchtbaren Halbmond", das Gebiet, das die Länder Ägypten, Palästina, Jordanien, Libanon, Syrien, Anatolien, Irak und westlicher Iran einschloss, entstand die Idee eines Alphabets. Es wird angenommen, dass einer der Gründe dafür das Aufeinandertreffen zweier Völkerschaften war: der sesshaften und nomadischen Völker. Die sesshaft gewordenen Nomaden erfanden Piktogramme, woraus die Nomaden Bedeutungen zogen, so gelangten sie zum Alphabet.⁷⁷

Man zählt die aramäische, nabatäische und die demotische Schrift zu den Vorläufern des arabischen Alphabets. Inschriften in Umm al-Gimal (im heutigen Jordanien) und Namara (im heutigen Syrien), die auf dem Grab des vorislamischen Königs Imru al-Qais gefunden worden sind, helfen uns Ursprünge der arabischen Schriften zu entdecken. Es gibt Ähnlichkeiten mit der zweiten nabatäischen Inschrift von Umm-al-Gimal und dem formalen arabischen Alphabets des 5. Jahrhunderts. Dieselbe Schrift wurde von dem Schreiber Muhammads, Zayd bin Thabit, für die Niederschrift des Qur'an verwendet, nachdem man die zu Lebzeiten des Propheten entstandenen schriftlichen Aufzeichnungen gesammelt hatte und um 650 n.Chr. in die Form eines Buches brachte.

Das erste Alphabet ist wahrscheinlich nordarabischen Ursprungs. Um den Qur'an so leserlich wie möglich schreiben und weitergeben zu können, beschloss man diese in Mekka und Medina geläufige Schrift ohne jegliche diakritische Zeichen einzusetzen. Schon vor der Zeit vor dem Islam wurden Schriften je nach Gebiet des Ursprungs benannt, wie z.B.: die *Hiri*-Schrift aus al-Hira, die *Makki*-Schrift aus Mekka und die *Madani*-Schrift aus Medina. Jedoch war es die *Kufi*-Schrift aus Kufa im heutigen Irak, die mehr als alle anderen Schriften verbreitet wurde.⁷⁸

⁷⁷

Vgl. MANDEL Gabriele: a.a.O., S.7.

⁷⁸

MANDEL Gabriele, a.a.O. S. 9.

Unter dem umayyadischen Kalifen Abd al-Malik ibn Marwan beschloss man Ende des 7. Jahrhunderts, die Kurzvokale aus religiösen Gründen für die Eindeutigkeit der Wörter anzuzeigen. Auch wurde mit der Zeit dazu übergegangen, dem Syrischen ähnlich, diakritische Punkte unter oder über jeden Buchstaben zu setzen, damit man sie besser von einander unterscheiden könne. Zuletzt entschloss man sich unter seiner Herrschaft, Kurzvokale und weitere Leseunterstützungen durch Sonderzeichen einzusetzen, mit dem Ziel, Verwechslungen mit den diakritischen Zeichen zu verhindern: *fatha* für das „a“, *kasra* für das „i“, *damma* für das „u“, usw.⁷⁹

Nicht nur der Islam verbreitete sich unter den asiatischen, afrikanischen und europäischen Völkern, sondern im Laufe der Jahrhunderte kam auch die arabische Schrift außerhalb der arabischen Gebiete in Gebrauch. Damit wurde sie Schrift für mehrere Sprachen, wie z.B.: für die verschiedenen Turksprachen, die von der Türkei bis hin zum im heutigen China gelegenen Ost-Turkestan gesprochen wurden, für das Persische oder Farsi, für das bosnische Slawisch, für das andalusische Spanisch, für das Urdu, für das Hausa und das Suaheli in Afrika und sogar für das Malayische. In mehreren dieser Gebiete wurde jedoch die arabische Schrift später durch die Lateinschrift ersetzt, zuletzt 1972 in Malaysia⁸⁰.

4.3. Die arabische Kalligrafie

Der islamische Kulturkreis hat eine so enge Verbindung zwischen der Sprache, der Schrift und der Religion aufgebaut, welche auch in der Schrift reflektiert wird. Außerdem steht der Islam der bildlichen Darstellung von Lebewesen ablehnend gegenüber. Das sog. "Bilderverbot" wurde zwar sehr unterschiedlich und nicht immer streng gehandhabt,⁸¹ dennoch hat es die Herausbildung der arabischen Kalligrafie als besondere Kunstform gefördert.

⁷⁹ MANDEL Gabriele, a.a.O, S. 10

⁸⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Malaiische_Sprache, (Zugriff: Jänner 2009)

⁸¹ IBRIC Almir: Islamisches Bilderverbot vom Mittel- bis ins Digitalzeitalter. vgl. S. 41-50, LIT Verlag, Religionswissenschaft Bd. 12, Wien 2006

Das Wort Kalligrafie stammt aus dem Griechischen und setzt sich zusammen aus *kallos* = schön, *graphein* = schreiben. Wenn man von islamischer Kalligrafie spricht, bedeutet dies, dass man die arabische Schönschrift meint und umgekehrt.⁸²

Der Kalif Ali ibn Abi Talib (reg. 656-661 n.Chr.) war ein hoch angesehener Kalligraf. Zu seiner Zeit entstanden zwei Hauptzentren der arabischen Kalligraphie, nämlich die sog. hijazische Schule in Medina und Mekka und die irakische Schule in Kufa und Basra. Später zählte man die Schule von Isfahan dazu.⁸³ Im Laufe der Zeit entstanden viele weiteren Schulen. Meister der Kalligrafie entwickelten stilistische Formen, die das ästhetische Erscheinungsbild der klassischen Stile variierten und mit individuellen Variationen bereicherten. Außerdem kam es zu einer geografischen Differenzierung, so dass bestimmte Stilrichtungen z.B. für den *Maghreb* – das westliche Nordafrika -, für den indischen Subkontinent, den Islam in China, und für den türkischen und iranischen Kulturraum mit deren bedeutenden Kalligrafie-Schulen typisch wurden.⁸⁴

Die arabische Schrift nimmt bei der Ausschmückung von Moscheen einen wichtigen Platz ein. Schrift-Ornamente und kunstvolle Schriftbänder – oft in Stein gemeißelt oder als farbige Fayencen – sind zu einem charakteristischen Element islamischer Architektur geworden.

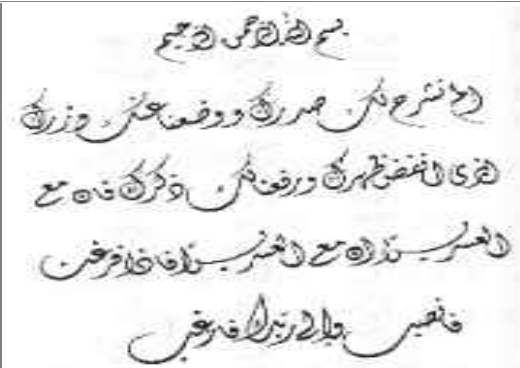

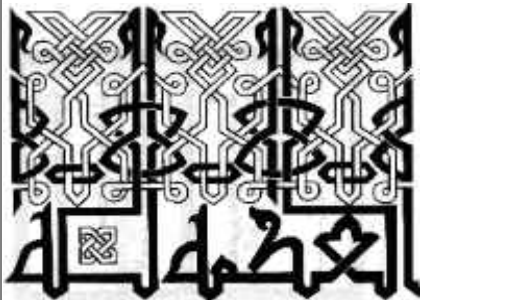
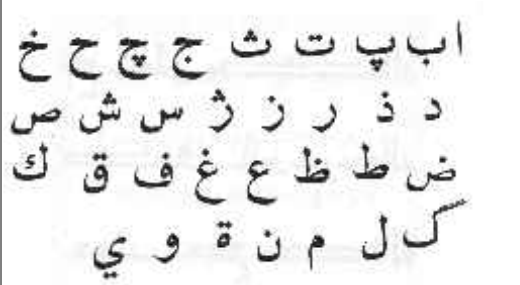
Um den Unterricht aufzulockern, zeige ich den Schülern manchmal solche Beispiele der ästhetischen Schreibkunst, der arabischen Kalligrafie. Die vielen Variationen der arabischen Schrift, mit denen sich sogar bildliche Darstellungen formen lassen, erregen bei den Schülern Bewunderung und Interesse.

⁸² Vgl. <http://www.canoun.de/resources/Arabische+Sprache-Web.doc> (Zugriff November 2008)

⁸³ Vgl. MANDEL Gabriele, a.a.O. S. 12

⁸⁴ Vgl. MANDEL Gabriele, a.a.O. S. 18ff

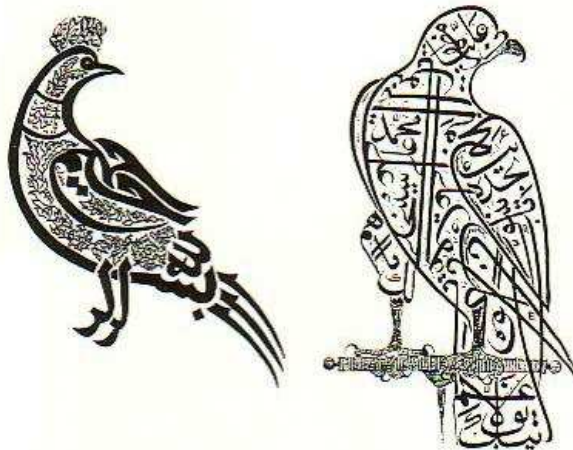
4.3.1. Beispiele zur arabischen Kalligrafie:

Deewani-Schrift	 <p>Handwritten text in Deewani script, featuring elegant, flowing cursive letters. The text is arranged in four lines, starting with a Basmala (Bismillah).</p>
Farsi-Schrift	 <p>Handwritten text in Farsi script, enclosed in a decorative rectangular border. The text is written in a bold, stylized cursive style.</p>
Kufi-Inschrift aus der Türkei 12. Jahrh.	 <p>Handwritten text in Kufi script, featuring highly stylized, geometric letters. The text is arranged in two lines, with a decorative border.</p>
Alphabet in Naskh	 <p>Handwritten text in Naskh script, showing the letters of the Arabic alphabet arranged in four rows. The letters are clear and well-spaced.</p>

Req'aa aus der Türkei	<p>جَارُهُ فَيُضَمُّهُ وَتَرْتِي سُمَرِي صوبيلور ، معرفت و عرفان فما لصا ايريد سعي يسغ دائما فيضه وده عمراندر بقلم عزيز الدين وكيلي</p>
Thuluth	

Quelle: <http://www.canoun.de/resources/Arabishe+Sprache-Web.doc> (Zugriff Sept. 2009)

Auf den folgenden Seiten sind einige Beispiele von arabischer Schrift in bildlicher Gestaltung dargestellt.



5 • Rasmala in Form eines Vogels, Türkische Kalligraphie in arab. 19. Jh.

6 • Scheinisches Ueber in Form eines Falken, kalligraphiert in arab. von Muhammad Faheyeh (1822, 19. Jh.)

7 • Talisman mit der Rasmala, kalligraphiert in Form eines Vogels auf einer Keramik aus Iznik, (Türkei), 1760.

STILE, VARIANTEN, KALLIGRAPHISCHE ADAPTIONEN 155

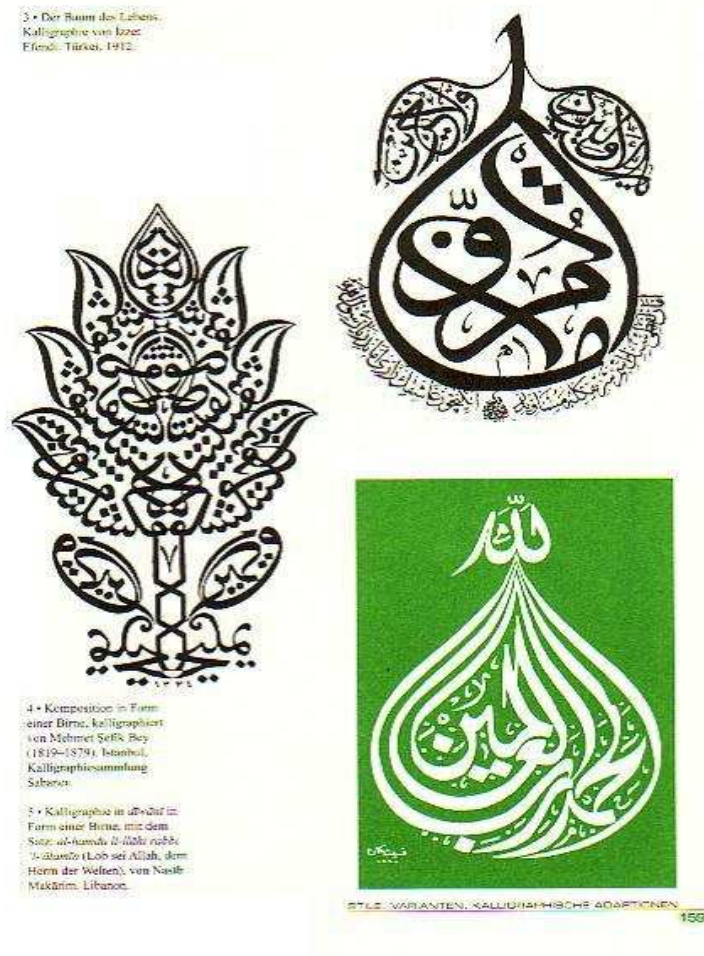
KOMPOSITION IN PFLANZENFORM



1924

Quelle: Gabriele Mandel: Gemalte

Gottesworte Das arabische Alphabet, Geschichte
 Stile und kalligraphische Meisterschulen, Marix
 Verlag, Wiesbaden 2004, oben: S. 155, unten S. 158



Quelle: Gabriele Mandel: Gemalte Gottesworte- Das arabische Alphabet, a.a.O., S. 159

4.4. Der Stellenwert der arabischen Sprache in der islamischen Religion

Die große Bedeutung der arabischen Sprache im Islam erklärt sich aus der zentralen Rolle, die dem heiligen Buch zukommt. Der Qur'an wurde von Muhammad (geb. ca. 570 – gest. 632 n.Chr.) über einen Zeitraum von ca. 22 Jahren verkündet und gilt den Muslimen nicht nur als Abschluss der göttlichen Offenbarungen. „Auch wird die kunstvolle sprachliche Form als eine Art Beglaubigungswunder des Propheten

aufgefasst“, schreibt der Islamwissenschaftler Heinz Halm.⁸⁵ Das Wort „*Qur'an*“ bedeutet im Arabischen „Vortrag“ oder „Lesung“. Im Vergleich zum Christentum steht jedoch der islamische Prophet Muhammad nicht so sehr im Mittelpunkt wie Jesus Christus, denn für die Muslime ist Gottes Wort nicht wie im Christentum Mensch geworden, sondern den Menschen in Form eines Buches überbracht worden. Zu Lebzeiten Muhammads wurden – sobald er eine Offenbarung empfing - diese Teile des Qur'an von den Anwesenden, bzw. seinen Schreibern, auf verschiedenen Schreibmaterialien niedergeschrieben; große Teile wurden aber auch auswendig gelernt und dann bei passender Gelegenheit schriftlich aufgezeichnet. Während der Regierungszeit des dritten Kalifen Uthman (Osman, 644 – 656 n.Chr.) wurden die gesammelten Niederschriften unter Zuhilfenahme der auswendig gelernten Texte in Form eines Buches zusammengestellt und als autoritative Version, die sog. „uthmanische Rezension“, herausgegeben.⁸⁶ Dies war notwendig geworden, um zu vermeiden, dass der ursprüngliche Text verändert werde oder verloren ginge. Mit der Zusammenstellung des Qur'an wurde ein Komitee kompetenter Personen befasst, an deren Spitze Zaid ibn Thabit, der „Sekretär“ des Propheten, stand. Der Qur'an ist in 114 Kapitel, sog. Suren, unterteilt, die nach ihrer Länge angeordnet sind.

In Sure 14, Vers 4 zu lesen, Gott habe seine Propheten mit Offenbarungen in der Sprache des jeweiligen Volkes zu den Menschen entsandt:

„Und Wir schickten keinen Gesandten, es sei denn in der Sprache seines Volkes, damit er sie (wirksam) aufkläre. Doch Allah lässt irregehen, wen er will, und leitet recht, wen Er will. Und Er ist der Mächtige, der Weise.“⁸⁷

Da Arabisch die Sprache des Propheten Muhammad war, wurde der Qur'an „in deutlicher arabischer Sprache“ herab gesandt. In Sure 42, Vers 7 heißt es:

„Und so haben Wir dir einen arabischen Qur'an geoffenbart, damit du die Mutter der Städte [Mekka] warnst und alle ringsum, nämlich vor dem Tag der

⁸⁵ HALM Heinz: Der Islam – Geschichte und Gegenwart, S. 16, C.H. Beck, München 2000

⁸⁶ Vgl. SCHÖLLER Marco in ELGER R., STOLLEIS B.: Kleines Islam-Lexikon S. 168-172, Verlag C.H.Beck, München 2001

⁸⁷ Der Koran. Aus dem Arabischen von Max HENNING, Überarbeitg. u. Einleitg. v. Murad W. Hofmann, S. 255, Cagri Yayinlari Verlag, Istanbul 2003

Versammlung warnst; an dem kein Zweifel ist. Ein Teil wird sich im Paradies finden und ein Teil in der Flamme.“⁸⁸

Das arabische Wort für Gott, das im Qur'an durchgehend verwendet wird, ist „Allah“. Das Wort ist eine Kontraktion aus der arabischen Bezeichnung „*al-ilah*“ („der (alleinige) Gott, die Gottheit“),⁸⁹ die bereits vorislamischen Ursprungs ist. Ähnliche Wortwurzeln gibt es in anderen semitischen Sprachen. Die Bezeichnung „Allah“ ist kein Eigenname und daher mit „Gott“ zu übersetzen. Das Wort „Allah“ wird auch von arabischen Christen für Gott verwendet.⁹⁰ Im Islam wird die Gottheit als ewige Schöpfungsmacht betrachtet, die weder männlich noch weiblich ist. Allah hat 99 Namen, die an verschiedenen Stellen im Qur'an aufscheinen. Die meisten dieser Bezeichnungen betonen die Güte und Barmherzigkeit Gottes, weitere Eigenschaften sind z.B. Strenge und Gerechtigkeit.

Schon in der Frühzeit des Islam beschäftigten sich die Muslime nicht nur mit dem inhaltlichen Verständnis des Qur'an, sondern auch mit dessen linguistischen Besonderheiten. Zu diesem Zweck zogen sie auch Beispiele aus der vorislamischen arabischen Dichtung heran. Auch die Entwicklung und Standardisierung der klassischen arabischen Grammatik geht wesentlich auf diese intensive Beschäftigung mit dem heiligen Buch zurück. Die Rezitation des Qur'an gilt als gottesdienstliche Handlung (arab. *'ibada*).⁹¹

Nach Meinung vieler islamischer Gelehrter könne man die arabische Sprache nicht vom Islam trennen, und sie möglichst gut zu beherrschen sei eine Pflicht, weil dadurch der Qur'an und die *Sunna*⁹² verständlich werden. Erklärend ist dazu zu sagen, dass es nach islamischer Lehre Verpflichtungen sowohl für den einzelnen Muslim als auch für die Gemeinschaft, die sog. *Umma*, gibt. Wenn einige Experten diese Verpflichtungen sozusagen stellvertretend für die Gemeinschaft erfüllen, dann ist der Rest von dieser Pflicht befreit. In diesem Zusammenhang besagt eine

⁸⁸ Der Koran, a.a.O., S. 483

⁸⁹ GUTH Stephan in ELGER R., STOLLEIS B., a.a.O. S. 108f

⁹⁰ HALM Heinz, a.a.O., S. 9f

⁹¹ Vgl.: Z Aidan Amir M. A.: Einführung in die Qur'an-Wissenschaft, S. 6, Skriptum, Hg. IRPA – Privater Studiengang für das Lehramt Islamische Religion an Pflichtschulen, Wien (ohne Datum)

⁹² *Sunna* – „Tradition“, d.i. in der islamischen Lehre die Gesamtheit der überlieferten Aussprüche und Handlungen des Propheten Muhammad sowie seine Billigung gängiger Verhaltensweisen.

Überlieferung, welche von Abu Bakr ibn Abi Shaybah überliefert wurde: "Isa Ibn Yunus erzählte uns von Thawr von 'Umar Ibn Yazeed, dass dieser zu Abu Musa Al Ash'ari (gest. 662 oder 672) schrieb: „Lerne die Sunna und lerne Arabisch. Lerne den Qur'an in Arabisch.“⁹³ Diese Überlieferung, die sich auf eine Kommunikation zwischen frühen Muslimen und Gefährten des Propheten Muhammad bezieht, zeigt, dass eine einwandfreie Beherrschung der arabischen Sprache selbst dann als wichtig erachtet wurde, wenn deren Muttersprache das Arabische war. Demnach wird das sprachliche Verständnis als Voraussetzung für das theologische Verständnis und für die Fähigkeit zur Auslegung des heiligen Textes betrachtet.

Vom zweiten Kalifen Umar (Regierungszeit 634 - 644 n.Chr.) ist folgender Ausspruch überliefert:

„Lerne Arabisch, denn es ist ein Teil deiner Religion und lerne, wie der Besitz des Verstorbenen aufgeteilt wird, dies ist auch ein Teil deiner Religion.“⁹⁴

Einige spätere Gelehrte gingen allerdings so weit, dass sie das Kommunizieren in einer anderen Sprache außer Arabisch als verpönt betrachteten. Taqi ad-din Abu-I Abbas Ahmad (Shaykh Al-Islam) Ibn Taymiya (1263 - 1328), ein sunnitisch-islamischer Gelehrter, vertrat in seinem Buch „*Iqtida us-Sirat il-Mustaqim*“ diese Meinung. Diese Haltung lässt sich aus der Konkurrenz des Arabischen, das sich als Wissenschaftssprache bis zum 10. Jh. weit verbreitet hatte, vor allem mit dem Persischen erklären, das etwa ab dem 11. Jh. wieder verstärkt als Sprache der Literatur und der Wissenschaften in Erscheinung trat und nun ebenfalls mit arabischen Buchstaben geschrieben wurde. Ibn Taymiya dachte auch, dass das Anwenden einer Sprache einen Einfluss auf das Denken, Benehmen und auf den Glauben einer Person habe und zog eine Parallele zu den früheren Generationen der *Umma* (der muslimischen Gemeinschaft), den Gefährten des Propheten und den *Tabi'in* (= deren Folgegeneration).

⁹³ IBN TAYMIYA Shaykh Al Islam (Taqi ad-din Abu-I Abbas Ahmad): *Iqtida us-Sirat il-Mustaqim* 2/207, Dar al-Sharq Verlag, Doha/Qatar 2006

⁹⁴ Ebd.

Allgemein kann man sagen, dass die gebildeten Schichten der arabischen Welt sowohl aus religiösen wie auch aus kulturellen Gründen stets darauf Wert legten, die arabische Sprache zu bewahren und lebendig zu erhalten.

Wegen der Wichtigkeit der arabischen Sprache aus der Sicht des Islam ist es verständlich, warum viele Musliminnen und Muslime trotz anderer Muttersprache das Bedürfnis haben, die arabische Sprache zu erlernen, um die heilige Schrift in der Originalfassung lesen und verstehen zu können. Ein weiterer Grund ist auch, dass denjenigen göttliche Belohnung verheißen wird, die den Qur'an rezitieren und sich grundsätzlich mit ihm beschäftigen. Auch gilt es als verdienstvoll, den Qur'an nicht nur für sich zu lernen, sondern ihn auch den anderen zu lehren. Ein Ausspruch des Propheten Muhammad lautet: „Der Beste unter euch ist der, der den Qur'an lernt und lehrt.“⁹⁵

Die arabische Sprache hat auch eine Funktion der Vereinheitlichung, was den islamischen Gottesdienst betrifft. Weltweit werden die rituellen Gebete von Musliminnen und Muslimen in arabischer Sprache verrichtet. Die spirituelle Wirkung des Arabischen kommt sowohl beim Gebet als auch durch die Ästhetik der Qur'an-Rezitation zum Ausdruck. Deshalb werden auch im islamischen Religionsunterricht, den es in Österreich seit 1982/83 an öffentlichen Schulen gibt, Grundkenntnisse des Arabischen vermittelt. Muslimische Kinder, die den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht besucht haben, sind hier im Vorteil.

Heute ist der Islam weltweit die zweitgrößte Religionsgemeinschaft. Um einen Überblick über Länder zu geben, deren Einwohner trotz anderer Erstsprache das Arabische als Sprache des Qur'an zu erlernen trachten, sei nachfolgende Karte mehrheitlich muslimischer Länder und muslimischer Minderheiten eingefügt. Die Abbildung stellt auch die Verteilung der rund 1,3 Milliarden Muslime dar.

⁹⁵ Vgl: CANAN Ibrahim: *Kütüb-i Sitte*, Bd. 16, S. 540, *Muhtasari Tercüme ve Serhi*, Akçag Yayinlari Verlag, Ankara 1990



Entnommen aus: KHORCHIDE Mouhanad: „Muslime und die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich“, Vortrag: Islam in Österreich, Universität Wien, 2008

4.5. Zahlen muslimischer BürgerInnen in der EU und in Österreich als Indikator für ein mögliches Interesse an der arabischen Sprache

In Gesamt-Europa wurden im Jahre 2005 rund 52 Millionen Muslime geschätzt. Davon entfallen auf die 25 EU-Mitgliedsstaaten 14,86 Millionen. An der Gesamtbevölkerung der Europäischen Union haben die Muslime einen Anteil von 3,28 Prozent.

An erster Stelle liegt Zypern: Von 770 000 Einwohnern sind davon 200 000 Muslime, was 25,97 Prozent entspricht. Danach, an nächster Stelle, kommt Frankreich mit 5,5 Millionen Muslimen bei einer gesamten Bevölkerung von 59,34 Millionen- dies macht einen Anteil von 9,27%. An dritter Stelle stehen die Niederlanden mit 6,2% Muslimen bei einer Bevölkerung von 16,14 Millionen Holländern. An letzter Stelle kommt

schließlich Polen, von denen bei einer Gesamtbevölkerung von 38,6 Millionen nur ungefähr 0,02% Muslime sind - das sind an die 7.000 Menschen.⁹⁶

Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es verschiedene Angaben über die Anzahl der Muslime in diesen Ländern gibt. Zum Beispiel beträgt laut Wikipedia die Anzahl der Muslime in Polen 30.000 - 31.000, was ungefähr 0.07% der Bevölkerung wären.

Auf der Homepage des ORF⁹⁷ wurden folgende Zahlen über Muslime in Österreich veröffentlicht, die sich auf die offizielle Statistik aufgrund der Volkszählung vom Jahr 2001 stützen. Damals wurde eine Gesamtzahl von 338.998 Muslimen registriert. Im Jahr 2005 schätzte man, dass unter den 8,05 Millionen Einwohnern Österreichs ungefähr 350 000 Muslime lebten. Somit lag Österreich zu diesem Zeitpunkt mit einem muslimischen Bevölkerungsanteil von 4,35% in den EU- Staaten an vierter Stelle. Im Jahre 2006 lag die Schätzung schon bei 4,9%, was rund 400.000 Muslime in Österreich ausmachen würde.

Innerhalb der österreichischen Bundesländer weist Vorarlberg mit 8,4% den höchsten Anteil an Muslimen auf. Als nächstes folgt Wien mit 7,8%, wo der Islam bereits zweitstärkste Religionsgemeinschaft ist - vor den Protestanten und orthodoxen Christen. Österreichweit lagen die Muslime bei der Volkszählung 2001 mit 4,2% knapp hinter den Protestanten (4,7%).

Die weiterhin größte muslimische Gruppe sind jene mit türkischer Staatsbürgerschaft (123 000), gefolgt von den Österreichern (96 052) und Bosniern (64 628).⁹⁸ Die meisten arabischen Muslime kommen aus Ägypten (3 541) und Tunesien (1 065).

Laut Statistik Austria stammt der Großteil der eingebürgerten Muslime in Österreich aus der Türkei und aus Bosnien. 48 300 Türken und 12 400 Bosnier wurden von

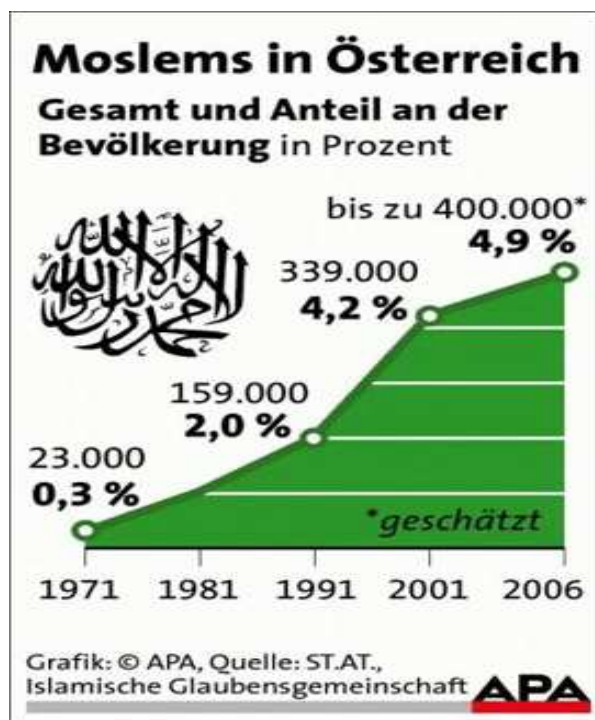
⁹⁶ Vgl: http://religion.orf.at/projekt03/news/0605/ne060515_islam_europa_fr.htm (Zugriff Okt. 2008)

⁹⁷ http://religion.orf.at/projekt03/news/0605/ne060515_islam_oesterreich_fr.htm (Zugriff Okt. 2008)

⁹⁸ Zum Zahlenmaterial vgl. auch KHORCHIDE Mouhanad: Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation. S. 220f in: WEISS H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. 1. Aufl., Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, Wiesbaden 2007

Anfang der 90-er Jahre bis zum Jahr 2000 eingebürgert. Unter den 339.000 Muslimen in Österreich besaßen im Jahr 2001 96.000 (28%) die österreichische Staatsbürgerschaft.

Die nachfolgende Grafik, die wie die oben angeführten Daten ebenfalls von der Homepage des ORF stammt, stellt den Anteil der muslimischen Bevölkerung in Österreich vom Jahre 1971 bis 2006 bildlich dar. Hier ist zu sehen, dass die Anzahl der Muslime in Österreich innerhalb von 35 Jahren von 23.000 auf geschätzte 400.000 gestiegen ist. Als Quelle der genannten Zahlen werden Statistik Austria und die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich angegeben, die Grafik wurde von der APA (Austria Presse-Agentur) erstellt.⁹⁹



Aktuelle Meldungen nennen keine neuen Zahlen, sondern lediglich Schätzungen. In der österreichischen Tageszeitung „Die Presse“ vom 6.12.2009 ist zu lesen, dass die Zahl der bekennenden Musliminnen und Muslime in Österreich auf etwas mehr als 400.000 geschätzt wird, Schätzungen des Innenministeriums sollen laut Aussage von Anas Schakfeh, des Präsidenten der Islamischen Glaubensgemeinschaft in

⁹⁹ http://religion.orf.at/projekt03/news/0605/ne060515_islam_oesterreich_fr.htm (Zugriff Okt. 2008)

Österreich, von knapp 500.000 ausgehen.¹⁰⁰ Ähnliches berichtet auch die Tageszeitung „Der Standard“.¹⁰¹

5. Der Erwerb der arabischen Sprache in Österreich – Erfahrungen aus der Praxis

Als Arabischlehrerin für den muttersprachlichen Unterricht an mehreren Volksschulen (1200 Wien, Dietmayergasse 3; 1190 Wien, Pantzergasse 25 und Kreidlgasse 24; 1150 Wien, Friesgasse 4, 1180 Wien, Schulgasse 57; 1150 Wien, Ortnergasse 4) ist es mir ein Anliegen, über Nutzen und Bedeutung, aber auch über die Probleme und Herausforderungen dieser Tätigkeit zu schreiben und einen Einblick in den aktuellen Stand dieses ergänzenden Unterrichtsfachs an Pflichtschulen in Wien geben.

5.1. Der Umgang mit Schülern, Eltern und LehrerkollegInnen

Der Begriff „Muttersprache“ wird oft mit Gefühlen assoziiert, und aus wissenschaftlicher Sicht ist dieser Ausdruck schwer zu definieren. Somit verwendet man „Muttersprache“ nur im alltäglichen Leben und drückt das Bild für die Sprache aus, in der sich der- bzw. diejenige wie „zu Hause“ fühlen sollte. In der neueren Fachliteratur wird die Bezeichnung „Muttersprache“ oft durch den Begriff „Erstsprache“ ersetzt. Unbestreitbar ist jedoch, dass eben dieser Erstsprache eine wichtige Rolle für die Selbstidentifikation einer Person zukommt.¹⁰²

Neben der Förderung der Zweisprachigkeit ist die Erhaltung der Bikulturalität eines der Ziele des muttersprachlichen Unterrichts (vgl. Abschnitt 3.4). Ob Arabisch für die Kinder im muttersprachlichen Arabisch-Unterricht die Sprache der Mutter oder des Vaters ist (z.B. bei Kindern aus Mischehen) ist hier unerheblich. Von Bedeutung ist lediglich, dass der Schüler/die Schülerin im Elternhaus in dieser Sprache

¹⁰⁰ Die Presse (ohne Autorenangabe): Anzahl der Muslime in Österreich soll erhoben werden. <http://diepresse.com/home/panorama/religion/526620/index.do>

¹⁰¹ Der Standard (ohne Autorenangabe): Muslime in Österreich werden erstmals gezählt. <http://derstandard.at/1259281307700/Muslime-in-Oesterreich-werden-erstmal-gezaehlt>

¹⁰² Vgl. DE CILLIA Rudolf, a.a.O., S. 6, 2006

(mehrheitlich oder gelegentlich) kommuniziert. Dies kann sowohl bei Zuwanderer-Familien als auch bei Kindern aus Mischehen der Fall sein. Die Lehrkraft kann für einen erfolgreichen Erwerb der Muttersprache oder Erstsprache nicht nur durch eine kompetente Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten beitragen, sondern auch durch die Schaffung einer Atmosphäre, in der Schülerinnen und Schüler das Gefühl erhalten, mit dieser Sprache auch emotional vertraut zu werden bzw. zu bleiben.

Meine Erfahrungen zeigen, dass es bestimmte Faktoren gibt, die verhindern können, dass die Schülerinnen und Schüler am muttersprachlichen Unterricht Interesse finden bzw. diesen Unterricht gerne besuchen. Eine dieser Schwierigkeiten ist, dass der Unterricht aufgrund der niedrigen Anzahl arabischer SchülerInnen an den jeweiligen Schulen am Nachmittag stattfinden muss. Dabei kommen die Kinder aus verschiedenen Schulen zum Sammelunterricht an einer zentral gelegenen Schule zusammen. Normalerweise gehen die Kinder jedoch zur Nachmittagsbetreuung in einen Hort, wo es eine neben Hausaufgabenhilfe auch eine interessante Freizeitgestaltung gibt, so dass die Kinder nach der Schule Spaß und Entspannung haben können. Der Arabisch-Unterricht hindert die Kinder einmal pro Woche, an solchen Aktivitäten teilzunehmen. Viele sind daher gedanklich beim Spiel, während sie Arabisch lernen sollten.

Als Motivation für die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht bemühen sich viele Eltern, durch eine Belohnung oder ein besonderes Programm an einem anderen Tag den Verzicht des Kindes auf Freizeit auszugleichen. Außerdem ist es oft eine organisatorische Herausforderung für die Eltern, ihre Kinder in den Unterricht in einem anderen Bezirk zu begleiten und wieder abzuholen.

Auch ist zu bedenken, dass der muttersprachliche Unterricht eine unverbindliche Übung ist und die Schüler keine Note bekommen. Deshalb fühlen sich Schüler nicht immer verpflichtet, zum Unterricht zu erscheinen. Der Wunsch der Eltern und die Zustimmung der Kinder selbst hält die SchülerInnen an, am Unterricht regelmäßig teilzunehmen und den Lehrinhalten zu folgen.

Außerdem muss berücksichtigt werden, dass jede Gruppe aus verschiedenen Einstufungen besteht. Grundsätzlich wird zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen

unterschieden. Manche Kinder haben gute verbale, aber keine schriftlichen Kenntnisse der arabischen Sprache. Es gibt auch Fortgeschrittene, die bereits gut lesen und schreiben können und sich durch den arabischen Unterricht perfektionieren wollen.

Für die verschiedenen Niveaus der Schülerinnen und Schüler muss sich die Lehrkraft entsprechend vorbereiten. Da an den Schulstandorten, an denen ich unterrichte, die einzelnen Gruppen klein sind, werden teilweise zwei bis drei Gruppen auf einmal unterrichtet. Dabei ist darauf zu achten, dass die Kinder entsprechend ihrem Lern-Niveau beschäftigt und betreut werden, und dass sie auch Texte zum Lesen oder Vorlesen erhalten, die für alle verständlich und interessant sind.

Die Führung der Stunde sollte auch so verlaufen, dass jeder Schüler Neues dazu lernt und sich nicht vernachlässigt fühlt. Wenn eine Gruppe keine Beschäftigung hat, stört sie die anderen. Und somit würde am Ende der Stunde das Ziel des Unterrichts nicht erreicht.

Haben AnfängerInnen keine schriftlichen Vorkenntnisse des Arabischen, so bedeutet dies, dass der/die Arabischlehrer/in anfangs in derselben Situation ist wie der/die Deutschlehrer/in in der ersten Klasse. Die Lehrkraft versucht, den Kindern die Buchstaben Schritt für Schritt beizubringen. Das Kind soll zum Beispiel lernen, die Buchstaben schreiben und zu Wörtern verbinden zu können. Das Problem liegt darin, dass der Unterricht nur einmal pro Woche stattfindet, sodass das Erlernte ohne jegliche selbstständige Wiederholungen zu Hause schnell vergessen werden kann. Es hängt dann von den Eltern ab, ob sie bereit sind, ihre Kinder zu unterstützen und mit ihnen verschiedene Übungen durchzugehen, die sie als Hausaufgabe bekommen haben. Deshalb ist es wichtig, dass die MuttersprachlehrerInnen einen möglichst regelmäßigen Kontakt zu den Eltern pflegen und eventuelle Fragen, Schwächen oder Erklärungsbedürfnisse abklären.

Ich machte die Erfahrung, dass auch die Einstellung der KlassenlehrerInnen als Motivation für das Erlernen oder Erhalten der Muttersprache wichtig ist. Es ist hilfreich, wenn sich andere Lehrkräfte der Wichtigkeit der Muttersprache bewusst

sind und in der muttersprachlichen Lehrkraft eine Unterstützung und Ergänzung zum regulären Unterricht am Vormittag sehen. Bisher machte ich durchwegs positive Erfahrungen. So lassen sich z.B. die anderen KlassenlehrerInnen von mir über die arabischen SchülerInnen informieren, ob diese Kinder selbstständige Gedankengänge in der Muttersprache darlegen können.

5.1.1. Motive für den Besuch des muttersprachlichen Arabisch-Unterrichts

Auf meine Nachfrage bei den Eltern der SchülerInnen, ob sie die arabische Sprache im Umgang mit ihren Kindern bewusst einsetzen, bejahten die meisten Eltern diese Frage mit der Begründung, dass dies ihrer Ansicht nach den Zusammenhalt der Familie fördere.

Ein weiteres Motiv für die Teilnahme der Kinder am muttersprachlichen Arabisch-Unterricht ist die Absicht, in den jeweiligen Herkunftsländern ihre arabischen Familienmitglieder besser verstehen und auch mit ihnen kommunizieren zu können.

Spätere Berufschancen sind ebenfalls ein Anreiz für den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts. Sowohl Zweisprachigkeit als auch Bilingualität können im Zeitalter der Globalisierung und angesichts des Ausbaus internationaler Handelsbeziehungen die Berufsaussichten wesentlich verbessern. Wie ich aus Gesprächen mit den Eltern der SchülerInnen entnahm, sind sich Mütter und Väter dessen bewusst und streben teilweise gezielt eine spätere Berufsausbildung ihrer Kinder unter Nutzung der Zweisprachigkeit an. Kinder beginnen diese Vorteile naturgemäß erst in den höheren Klassen zu erkennen und zu schätzen.

Dadurch zeigt sich, dass für die Teilnahme am muttersprachlichen Arabisch-Unterricht keineswegs nur die religiöse Motivation in Frage kommt, sondern mehrere praktische Motive für den Erhalt bzw. das Erlernen der Muttersprache oder Erstsprache maßgeblich sind.

5.2. Unterrichtsmaterialien und Schulbücher für den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht

Die Schulbücher aus der Schulbuchliste bzw. aus dem Anhang können für den muttersprachlichen Unterricht bestellt werden. Aus der Sicht der budgetären Möglichkeiten können auch, nach Maßgabe, die Unterrichtsmaterialien vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur angekauft und für die jeweiligen LehrerInnen zur Verfügung gestellt. Außerdem dürfen SchülerInnen ab der Sekundarstufe I, die am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, einmal ein zweisprachiges Wörterbuch erhalten. Folgende zweisprachige Wörterbücher, die das derzeitige Sprachenangebot des muttersprachlichen Unterrichts betreffen, werden in der Schulbuchliste für das Schuljahr 2006/07 geführt:

„Hauptschulen, Sonderschulen, die nach dem Lehrplan der Schule geführt werden, allgemein bildende höhere Schulen:

Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch und Türkisch

Polytechnische Schulen:

Albanisch, Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, Polnisch, Rumänisch“¹⁰³

Zu Beginn des Schuljahres können die benötigten Bücher aus der Schulbuchliste bestellt oder im Laufe des Schuljahres mittels eines Nachbestellungsformulars online nachbestellt werden, da in vielen Fällen die genaue Zahl der am muttersprachlichen Unterricht teilnehmenden SchülerInnen erst später bekannt wird.

Die folgenden Abbildungen zeigen Auszüge aus den vom Unterrichtsministerium zugelassenen Schulbüchern für den arabischen Muttersprachunterricht in Österreich.

¹⁰³ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen, S.24, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 1/2007, 11. aktualisierte Auflage, Wien 2007




Seite aus dem Arabisch-Lehrbuch für die 1. Klasse: Kennenlernen und Üben der arabischen Buchstaben (hier der Buchstabe „L“ – arabisch „Lam“).

ل تَدْرِيبَات

أصِلْ بَيْنَ جُزْءِي الْكَلِمَةِ ثُمَّ اكْتُبْهَا كَمَا فِي الْمِثَالِ :

..... مَلِكَةٌ	←	لَاءٌ	ك	
	←	كَةٌ	إِمَّةٌ	
	←	لَامٌ	مَلِدٌ	

تَحْمِلُ يَدٌ : ل - ل - ل - ل

		
جَبَةٌ	بَالُونٌ	هَيْلًا

حَطٌّ :

ل

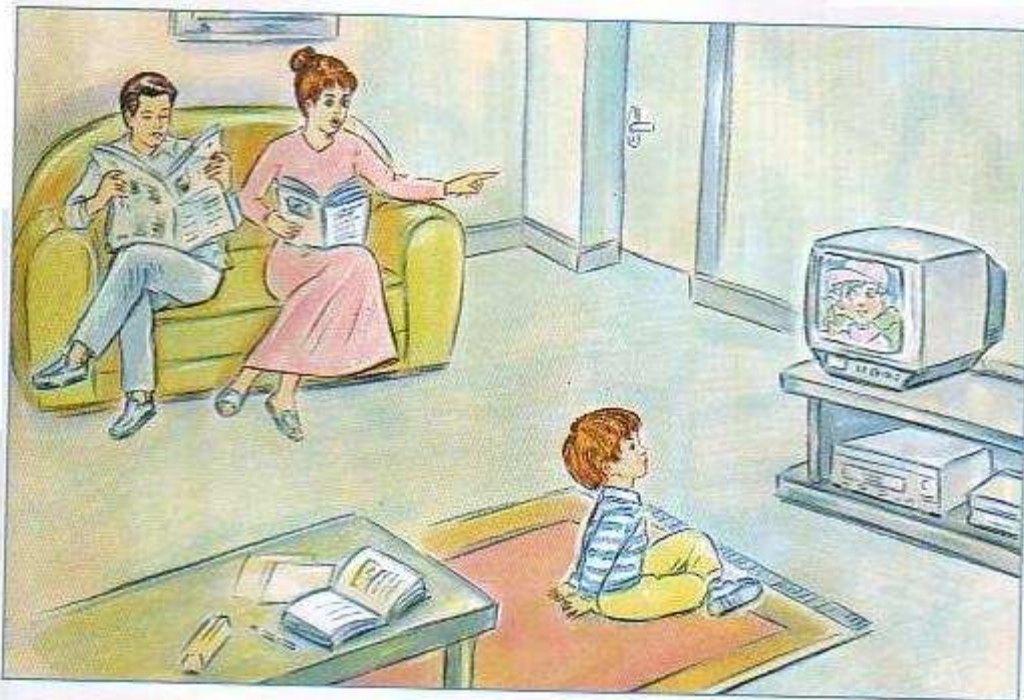
ل

بِلَالٌ

إِفْلَاءٌ :

In der 2. Klasse finden sich kleine erzieherische Bildgeschichten im Schulbuch:

عَلَيْكَ أَنْ تُنَظِّمَ وَقْتَكَ !



أقرأ وأفهم:

مَرَّتْ سَاعَةٌ وَمَا زَالَ عَزِيزٌ أَمَامَ التِّلْفَازِ. نَادَتْهُ أُمُّهُ فَلَمْ
يَنْتَبِهْ إِلَيْهَا. كَلَّمَتْهُ بِحَزْمٍ قَائِلَةً: أَلَا تَمَلُّ التِّلْفَازَ؟
- عَزِيزٌ: إِنَّهُ بَرْنَامِجِي الْمُفَضَّلُ.
- الأُمُّ: قَرُبَ وَقْتُ النَّوْمِ، فَمُ وِرَاجِعْ دُرُوسَكَ!
فَجَاءَهُ، انْقَطَعَ التِّيَّارُ الْكَهْرَبَائِيُّ، فَصَاحَ عَزِيزٌ:
- مَاذَا أَفْعَلُ الْآنَ؟ وَمَتَى سَأُنْجِزُ وَاجِبَاتِي؟
قَالَ أَبُوهُ: مُسْتَقْبَلًا عَلَيْكَ أَنْ تُنَظِّمَ وَقْتَكَ ...

Im Buch für die 3. Klasse wird die Beantwortung von Fragen und die selbstständige Bildung von Sätzen gefordert:

مَعْنَى الْكَلِمَاتِ :



﴿ يَمَلُّ : لَمْ يَعُدْ يُطِيقُ
﴿ مَلَّ الْمَرِيضُ الْفِرَاشَ .

﴿ الْمُفْضَلُ : الْأَحْسَنُ

﴿ أَفْضَلُ رُكُوبِ الْخَيْلِ عَلَى السِّبَاحَةِ .

﴿ أَنْجَزَ : أَتَمَّ - أَكْمَلَ

﴿ أَنْجَزَتْ عَزِيْزَةٌ دُرُوسَهَا قَبْلَ النَّوْمِ .



سَبَبٌ عَنِ الْأَسْطَلَةِ :

لِمَاذَا مَا أَنْجَزَ عَزِيْزَةٌ دُرُوسَهُ ؟

لِمَاذَا نَصَحَ الْأَبُ وَوَلَدَهُ ؟

هَلْ تُرِيدُ أَنْ تَكُونَ مِثْلَ عَزِيْزٍ ؟ لِمَاذَا ؟

سَبَبٌ مِنَ الدَّرْسِ :

﴿ أَنْظِمُ وَقْتِي . ﴿ أَنَامُ بَاكِرًا . ﴿ أُطِيعُ وَالِدَيَّ .

Schwierigere Fragen zur Rechtschreibung sowie Rätsel-Aufgaben zur Übung finden sich im Buch für die 4. Klasse:

رَسْمٌ وَإِمْلَاءٌ: الحُرُوفَانِ أ / هـ وَ الْمَدُّ (الإشباع)

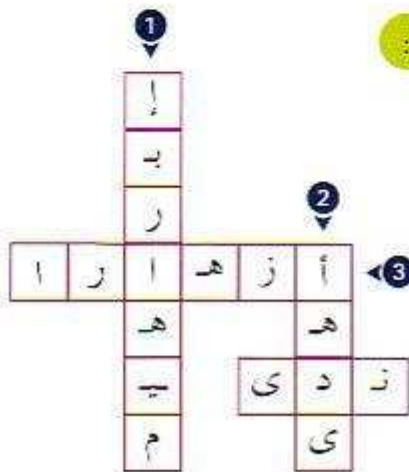
أقرأ الكلمات وأميز بين أ و هـ في النطق:

صَدِيقَتُهَا - يَفْهَمُونَ - تَقْرَأِينَ - أَنْشُودَةٌ
يَجْتَهِدَانِ - سَأَوْجِهْكَ - قِرَاءَةٌ - دُرُوسُهَا - كَلَامُهُ

أستخرج من كلمات الجدول المقاطع الطويلة ثم القصيرة التي توافقها:

الكلمات	صَدِيقَتُهَا	يَفْهَمُونَ	تَقْرَأِينَ	أَنْشُودَةٌ
المقاطع	صديق / ها	فهمون / هـ	تقري / ن	أنشودة / هـ
الكلمات	تَجْتَهِدَانِ	قِرَاءَةٌ	دُرُوسُهَا	كَلَامُهُ
المقاطع	تجتهدان / هـ	قراءة / هـ	دروسها / هـ	كلامه / هـ

أكتب الكلمات المقاطعة مستعيناً بمعانيها ثم أكمل بها الجملة:



1 أبو إسماعيل عليه السلام:

2 قدم هدية:

3 جمع زهرة:

4 اسم بنت:

إليها أبوها

Schließlich werden die SchülerInnen aufgefordert, selbst kleine Bildgeschichten zu verfassen oder diese zu ergänzen (Arabisch-Buch für die 4. Klasse):

تَعْبِيرٌ

أَتَأْمَلُ الصُّورَ وَأَعْبِرُ كَمَا فِي الْمَثَالِ : أَتَقْرَأِينَ الْعَرَبِيَّةَ يَا سَعَادُ ؟



- أ... ؟



- أ... ؟



- أ... ؟

أَكْمِلِ الْجُمْلَةَ التَّالِيَةَ :

أ- بِكَلِمَاتٍ مِنَ النَّصِّ :

- قَالَتْ زَيْنَبُ : أ..... الْعَرَبِيَّةَ ؟

- قَالَتْ سَعَادُ : أ..... حَقًّا فِي ذَلِكَ ؟

ب- بِاسْتِعْمَالِ الْأَفْعَالِ التَّالِيَةِ : فَهَمَ - أَكْمَلَ

قَالَ الْمُعَلِّمُ لِلتَّلَامِيذِ : - أ..... الدَّرْسَ ؟

- أ..... التَّمْرِينَ ؟

6. Erhebung zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern des muttersprachlichen Arabisch-Unterrichts

Ich wollte einen präziseren Eindruck davon gewinnen, welche Sprache im familiären Alltag der Kinder dominiert, ob dies Hocharabisch, ein arabischer Dialekt oder die deutsche Sprache ist. Die schulischen Leistungen im Deutschunterricht sind natürlich nicht Gegenstand meiner Untersuchung, interessant ist jedoch der Sprachgebrauch im Umgang der Kinder mit Schul- oder SpielkameradInnen, Eltern und Geschwistern. Deshalb führte ich eine kleine, nicht repräsentative Umfrage durch, für die ich einen einfachen Fragebogen entwarf, um diese Schwerpunkte herauszuarbeiten. Bezogen auf die Alltagsrealität der Kinder ist die Fernsehnutzung dabei besonders interessant.

6.1. Einfluss der verschiedenen arabischen Dialekte auf den Sprachgebrauch von Kindern aus arabisch sprechenden Familien

Wie bereits erwähnt, gibt es in der arabischen Welt einerseits das länderübergreifende Hocharabisch sowie verschiedene Dialekte. Hauptsächlich unterscheidet man fünf regionale Dialekte¹⁰⁴, die unter Punkt 4.1.2 bereits angeführt wurden. In jeder Klasse, die ich unterrichtete, sind einer oder mehrere dieser fünf regionalen Dialekte vertreten. Dies führt dazu, dass Kinder mit arabischer Muttersprache, die aus verschiedenen Ländern kommen, sich im Schulalltag nicht miteinander in Arabisch unterhalten, da der Unterschied zwischen den einzelnen Dialekten eine Verständigung schwierig oder unmöglich macht.

Modernes Hocharabisch ist für den Schriftverkehr und alle Arten von Druckwerken maßgeblich. Film und Fernsehen bedienen sich hingegen – mit Ausnahme von Nachrichtensendungen – häufig der regionalen Dialekte.

Da Hocharabisch als alltägliche Umgangssprache fast nicht verwendet wird, ist die Verständigungssprache dieser Kinder – z.B. in den Pausen oder in der

¹⁰⁴ Vgl. SCHALL Anton, a.a.O., S.5f.

Nachmittagsbetreuung – somit Deutsch. Dieses Sprachverhalten von Kindern, die einen arabischen Dialekt als Muttersprache haben, unterscheidet sich z.B. von Kindern türkischer Herkunft, die untereinander häufig die türkische Muttersprache benutzen.

Die durch den muttersprachlichen Unterricht angestrebte Zweisprachigkeit von Kindern aus arabisch sprechenden Familien bezieht sich somit auf das moderne Hocharabisch. Die Kinder erwerben damit eine zusätzliche Qualifikation, die sie in die Lage versetzt, arabische Printmedien zu konsumieren, Literatur zu lesen und selbst Texte in Arabisch zu verfassen. Ob der arabische Dialekt des Elternhauses im privaten Bereich als Erstsprache erhalten bleibt, ließe sich erst bei älteren Jugendlichen oder Erwachsenen feststellen.

6.2. Stichprobe

Meine Stichprobe bei dieser Untersuchung setzte sich aus achtzig VolksschülerInnen im Alter von sechs bis zehn Jahren und 30 Elternteilen zusammen. Von diesen SchülerInnen sind ungefähr 70% männlich und 30% weiblich. 63% der Kinder kommen aus Ägypten, d.h., dass beide Elternteile aus Ägypten kommen. 15% der Kinder kommen aus Tunesien, davon haben drei eine österreichische Mutter. 10% kommen aus Syrien, eine Schülerin davon hat eine österreichische Mutter. 6% der SchülerInnen kommen aus Palästina, zwei der Mütter sind aus Österreich. Schließlich kommen 4% aus dem Sudan, aus dem Libanon, aus Kuwait und eine Schülerin aus Marokko, deren Vater Österreicher ist. 2 % der Kinder sind IrakerInnen.

6.2.1. Durchführung der Umfrage

Die Vorgangsweise beim Austeilen der Fragebögen beinhaltete eine Erklärung für die Kinder und die Anleitung, den Namen anonym zu halten. Das Herkunftsland des Kindes wurde erfasst (geb. in einem arabischen Land oder in Österreich), das Herkunftsland der Mutter und des Vaters wurde ebenfalls erfasst. Zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Elternteile Araber sind. Sechs meiner Schüler haben eine österreichische Mutter, ein Mädchen hat eine arabische Mutter und einen österreichischen Vater.

6.3. Dimensionen

Ich erstellte zwei Hauptdimensionen, die ich in mehrere Frageblöcke unterteilte:

Dimension 1: Alltäglicher Sprachgebrauch

Frageblöcke: Deutsch / Deutsch-Arabisch gemischt

Arabisch: Hocharabisch / Dialekt

Dimension 2: Fernsehnutzung

Frageblöcke: Fernsehen mit der Mutter

Fernsehen mit dem Vater

Fernsehen allein oder mit Geschwistern

Zusatzfragen: Auflistung der Lieblingsfernsehprogramme

a) In einem österreichischen Sender

b) In einem arabischen Sender

In Dimension 1 setzte ich mich zunächst mit dem Gebrauch der arabischen Sprache zu Hause auseinander. In einzelnen Frageblöcken fragte ich danach, woher die Eltern kommen, denn zunächst besitzen meine SchülerInnen verschiedene Nationalitäten und einige SchülerInnen haben zudem eine österreichische Mutter.

In Dimension 2 konzentrierte sich mein Interesse auf die Fernsehgewohnheiten.

Aus Beobachtungen während des Unterrichts konnte ich entnehmen, dass die Kinder sich öfter über Fernsehsendungen unterhielten, weshalb ich dieses Thema in meine Fragebögen integrierte. Was dabei besonders auffiel, war, dass Kinder mit arabischem Hintergrund unter dem Begriff „Fernsehsendung“ hauptsächlich die Sendungen arabischer Satellitenprogramme meinten. Sie erwähnten ausschließlich Namen von Programmen, die nur in arabischen Sendern – wie beispielsweise MBC, Dubai TV, etc. ausgestrahlt werden.

6.4. Umfrage-Ergebnisse

Nachdem die Kinder die Fragebögen ausgefüllt hatten, wertete ich die Antworten aus. Die Ergebnisse zu den jeweiligen Frageblöcken in den beiden Dimensionen wurden deskriptiv zusammenfassend dargestellt.

6.4.1. Dimension 1: Alltäglicher Sprachgebrauch

- Kinder, deren **beide Elternteile** aus einem arabischen Land kommen, **sprechen zu Hause mit den Eltern durchgehend Arabisch**, und zwar den jeweiligen regionalen Dialekt.
- Dieselben Kinder sprechen **mit ihren Geschwistern auch zu Hause durchgehend Deutsch**.

Bei diesen Kindern besteht also **Zweisprachigkeit** (mit unterschiedlich guten Kenntnissen in der einen oder anderen Sprache).

- Sechs Kinder, deren Mütter Österreicherinnen und Väter Araber sind: diese Familien **sprechen zu Hause deutsch**.
- Die Schülerin, deren Mutter aus Marokko stammt und deren Vater Österreicher ist, spricht zu Hause mit ihren Eltern **teils den regionalen arabischen Dialekt und teils deutsch, mit ihren Geschwistern deutsch**.

In den beiden letzteren Fällen – also bei Kindern aus Mischehen – zeigt sich der Einfluss der „Muttersprache“ als Sprache der Mutter: Ist die Mutter deutschsprachig, sprechen die Familienmitglieder miteinander deutsch. Gewisse (meist eher schwache) Kenntnisse der arabischen Sprache nehmen die Kinder nebenbei vom Vater auf.

Ist die Mutter jedoch arabisch-sprachig, lernt das Kind in Arabisch zu kommunizieren, auch wenn der Sprachgebrauch in der Familie gemischt ist. Zweisprachigkeit kann sich hier ebenfalls gut entwickeln.

6.4.2. Dimension 2: Fernsehnutzung

Seit ungefähr zehn Jahren – seit die technischen Voraussetzungen gegeben sind – begannen die arabischen Sender bei fast jeder arabischen Familie zu laufen.

Schon in den 1960er Jahren entstand in der arabischen Welt die Idee, die Satellitentechnologie im Bereich der Kommunikation einzusetzen. Somit wurde im Jahre 1967 bei einem Zusammentreffen der Informations- und Kulturminister der arabischen Staaten das „Satellitenkommunikationsgesetz“ beschlossen.¹⁰⁵ Nach dem Vertrag der Arab Satellite Communication Organisation mit der französischen Firma Aerospatiale im Jahre 1981 wurden die ersten zwei Satelliten ARABSAT-1A und ARABSAT-1B im Jahre 1985 gestartet.¹⁰⁶

Über die Jahre kam es zu einer raschen technologischen Entwicklungen und immer steigenden Nachfragen, was zum Start einer weiteren Generation von TV-Satelliten führte. Durch die Konfiguration der Satelliten war es möglich, zunächst in der arabischen Welt, in vielen zentralafrikanischen Ländern sowie im gesamten Mittelmeerraum die Satellitensender direkt in den Wohnhäusern mit kleinen Antennen zu empfangen. Später, ab dem Jahre 1999, durch das Erscheinen der dritten Generation mit dem ARABSAT-3A, war es möglich die arabischen Sender nicht nur in allen arabischen Staaten und ihren afrikanischen Nachbarländern, sondern auch im gesamten nordwestlichen, mittel- und südeuropäischen Raum zu empfangen.¹⁰⁷

Die technische Entwicklung seit der Jahrtausendwende hat es möglich gemacht, mehrere arabische TV-Sender nicht nur in Zentraleuropa, sondern praktisch weltweit zu empfangen. Hinzu kommt, dass Fernsehsender auch mittels Computer empfangen werden können.

6.4.3. Fernsehgewohnheiten und Auswirkungen auf den Sprachgebrauch:

Es fällt auf, dass die Kinder, die mit dem arabischen Satelliten-TV aufgewachsen sind, einen umfangreicheren Wortschatz im dialektalen Arabisch und ein größeres bikulturelles Wissen besitzen. Sie sind offen und haben neben Kenntnissen über

¹⁰⁵ Vgl. AL-MIKHLAFY Abdo Jamil: Al- Jazeera, S. 22, Schüren Verlag, Marburg 2005

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 23

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 26

Österreich auch Kenntnisse über ihre ursprüngliche Heimat, bzw. das Herkunftsland ihrer Eltern. Sie stehen ständig im Vergleich zwischen hier und dort - vor allem nach den Sommerferien. Nachdem sie wieder aus dem Herkunftsland zurückgekommen sind, halten sie durch das Satellitenfernsehen einen gewissen informativen, kulturellen und emotionalen Kontakt zum Herkunftsland aufrecht.

SchülerInnen mit einer österreichischen Mutter haben jedoch meist keinen engeren Bezug zu den arabischen TV-Sendern.

Die aus einem arabischen Land stammenden Mütter sehen hauptsächlich Kanäle aus ihren Heimatländern, weil sie sich auch im Ausland zu ihrer Heimat hingezogen fühlen. Zusätzlich wurden auch Sender wie „Dubai“ und „MBC“ von ihnen erwähnt, die viele Unterhaltungsprogramme anbieten. Oft handelt es sich um Serien aus dem Nahen Osten und der arabischen Halbinsel. Die Filme sind hauptsächlich ägyptische Produktionen, in denen der ägyptisch-arabische Dialekt dominiert.

Arabische Väter bevorzugen arabische Nachrichten-Programme, zumeist die des internationalen TV-Senders Al-Jazeera. Nachrichten- und Informationssendungen werden in modernem Hocharabisch ausgestrahlt.¹⁰⁸ Auch wenn die Kinder bei diesen Programmen nicht lange zusehen, weil sie sich für Nachrichten kaum interessieren, nehmen sie dennoch das Gesprochene unbewusst wahr. Sie sind daher in der Lage, modernes Hocharabisch zumindest einigermaßen zu verstehen, auch wenn sie mit ihren Eltern im Dialekt des Herkunftslandes sprechen.

Das maghrebische Arabisch, d.h. die nordafrikanischen Dialekte, sind in der arabischen Fernsehwelt eher abwesend. Ein Film, der beispielsweise im algerischen Dialekt gedreht wurde, wird in der übrigen arabischen Welt mit hocharabischen Untertiteln ausgestrahlt, denn dieser Dialekt ist im östlichen Teil der arabischen Welt weitgehend unverständlich. Umgekehrt verstehen aber die Maghrebener den ägyptischen Dialekt und die Ausspracheweise aus dem östlichen Bereich der arabischen Welt, weil sie weitgehend abhängig vom nahöstlichen Fernsehen sind.

Der Fernsehgebrauch in Familien mit einem österreichischen und einem arabischen Elternteil ist bei gemeinsamer TV-Nutzung fast ausschließlich deutsch. Arabische

¹⁰⁸ Vgl. AL-MIKHLAFY Abdo Jamil.: a.a.O., S. 46

Väter bzw. die arabische Mutter nutzen arabische Sender fast nur dann, wenn andere Familienmitglieder nicht fernsehen. Die Kinder aus den 7 gemischten Familien sehen daher arabische Programme nur in Ausnahmefällen (manchmal einen Spielfilm aus dem Herkunftsland des arabischen Elternteils, oder einen Kinderfilm oder Zeichentrickfilm, den ihnen der arabische Elternteil zeigen möchte und der auch ohne besondere arabische Sprachkenntnisse leicht verständlich ist.)

Des Weiteren wollte ich herausfinden, ob die Kinder auch von sich selbst aus arabische Sender wählen oder ob dies nur der Fall ist, wenn sie mit ihren Eltern gemeinsam fernsehen. Ebenso wie alle befragten Kinder mit ihren Geschwistern praktisch nur in der deutschen Sprache kommunizieren, zeigte sich, dass sie auch TV-Programme in deutscher Sprache wählen, wenn sie alleine sind oder nur mit ihren Geschwistern fernsehen.

6.5. Schlussfolgerung für den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht

Meine Beobachtungen zeigen, dass die dominierende gesprochene Sprache, mit der die Kinder aufwachsen, Deutsch ist – auch wenn ihre angestammte Muttersprache Arabisch ist. Bei der schriftlichen Beherrschung des Deutschen gibt es jedoch große Unterschiede und teilweise Defizite. Das Elternhaus bietet in unterschiedlichem Ausmaß eine Stütze beim Erwerb von Arabisch-Kenntnissen, wobei sich diese hauptsächlich auf die gesprochene Sprache, d.h. dialektales Arabisch, beziehen.

Wenn beide Eltern aus einem arabischen Land stammen, ist die Chance der Kinder wesentlich besser, Arabisch zu verstehen und auch gebrauchen zu können. Bei Kindern mit einer österreichischen Mutter sehe ich keine besonders großen Fortschritte im Erlernen der arabischen Sprache, da sie mit der Mutter Deutsch sprechen. Ein Kind mit einem österreichischen Vater und einer marokkanischen Mutter zeigte jedoch dieselben Fortschritte wie die Kinder mit einem arabischen Vater und einer österreichischen Mutter.

Der muttersprachliche Arabisch-Unterricht bietet einerseits die grammatikalische Grundlage sowie das altersgemäße Vokabular und eine gewisse Übung in der modernen arabischen Hochsprache. Er kommt andererseits dem Interesse der Eltern

entgegen, ihren Kindern das Hocharabische als verbindende Sprache der Kultur im Allgemeinen, der Medien und der Literatur, Religion, aber auch der Wirtschaft und des Handels mitzugeben.

Für die heranwachsenden Kinder bedeutet die zusätzliche Kenntnis der arabischen Sprache – ob eigentliche Muttersprache bzw. Erstsprache oder nur Zweitsprache – eine Verbesserung der Chancen im späteren Berufsleben im Zeitalter der Globalisierung und weltweiter Wirtschaftsbeziehungen.

7. Abschließende Zusammenfassung

Dass in Österreich ein muttersprachlicher Arabisch-Unterricht an öffentlichen Schulen stattfindet, ist - außer dem Lehrpersonal und den MitarbeiterInnen im schulischen Bereich sowie den involvierten Familien - kaum einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Zweck dieser Arbeit war daher, einen informativen Überblick zu bieten, der auch als Referenz im universitären Bereich dienen kann.

Meine Unterrichtserfahrungen beziehen sich auf sechs Schulen mit ungefähr achtzig Schülerinnen und Schülern. Der familiäre Hintergrund der Kinder, ihre Herkunft oder die Herkunft zumindest eines Elternteils liegt in einem von 26 arabischsprachigen Ländern. Die Teilnahme am muttersprachlichen Arabisch-Unterricht ist freiwillig, bzw. erfolgt auf Wunsch der Eltern. Die Kinder erhalten keine Noten, jedoch einen Teilnahme-Vermerk in ihrem Zeugnis.

Als Unterrichtsmaterialien im muttersprachlichen Arabisch-Unterricht dienen Lehrbücher, die im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht von Abdel-Rauf En-Najjar, Slimane Bou Chouicha, Chokri El-Hamrouni und Fadhel Bedda erarbeitet wurden und herausgegeben werden.

Der theoretische Hintergrund aus pädagogischer Sicht zeigt, dass das Erziehungsziel einerseits die schulische Sozialisation und andererseits die Zweisprachigkeit ist. Pädagogische Studien zeigen, dass das Erlernen und Festigen der Muttersprache den Erwerb der Zweitsprache unterstützen kann, womit auch das

Selbstbewusstsein der Schüler gestärkt wird.¹⁰⁹ Die Vernachlässigung der Muttersprache kann hinderlich für die geistige Entwicklung und das Erlernen einer zweiten Sprache sein. Es gibt Anzeichen dafür, dass durch eine solche Vernachlässigung die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten gehemmt werden kann.¹¹⁰ Aus diesen Gründen erweist sich die Förderung einer positiven Einstellung des Kindes gegenüber seiner Zweisprachigkeit als sinnvoll. Des Weiteren werden durch den muttersprachlichen Unterricht die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung gefördert, denn Sozialstatus und Sprache sind eng miteinander verbunden.¹¹¹

Aus der Sicht des kindlichen Spracherwerbs ist zu sagen, dass die erste Sprache eine wichtige Rolle im Prozess des Spracherwerbs jedes Menschen spielt. Durch die Sprache, die erlernt wird, entdecken und ordnen Kinder ihre altersgemäßen Erfahrungen mit dem Medium Sprache. Ein Kind mit einer anderen Muttersprache als Deutsch kann eine altersgemäße Sprachentwicklung in seiner Erstsprache aufweisen und ist somit kein „unbeschriebenes Blatt“: Es kann beim Erwerb der deutschen Sprache auf die sprachlichen Ressourcen aus der Erstsprache zurückgreifen.

Das Erlernen der deutschen Sprache wird durch den muttersprachlichen Unterricht nicht negativ beeinflusst. Fachpublikationen wie jene von Rudolf de Cillia zeigen vielmehr das Gegenteil: Die Studie von de Cillia im Jahre 1994 hat gezeigt, dass das Beherrschen der Muttersprache das Erlernen der Zweitsprache fördert.

Hinzuzufügen ist, dass der arabische Muttersprachunterricht einige Besonderheiten hat. Da das Arabische keine lateinischen Buchstaben, sondern eigene Schriftzeichen benutzt und es außerdem große Unterschiede zwischen den Dialekten verschiedener arabischer Länder gibt, ist es nicht möglich, den Unterricht parallel mit dem Deutschunterricht zu führen. Zu Hause sprechen die Kinder verschiedene arabische Dialekte ihrer Herkunftsländer.

¹⁰⁹ Vgl. FLECK Elfie: a.a.O., S. 1112

¹¹⁰ Vgl. CUMMINS Jim: a.a.O. S. 222-251

¹¹¹ Vgl. HAMMER Maud: a.a.O., S. 29f

Durch persönliche Beobachtungen des Sprachverhaltens der Kinder, aber auch durch Gespräche mit SchülerInnen und Eltern versuchte ich, einen Eindruck zu gewinnen, wie der alltägliche Sprachgebrauch in den Familien und das Fernsehverhalten die Sprachkompetenz der Kinder beeinflussen. Um im Rahmen dieser Arbeit einen Einblick in diese Thematik zu geben, führte ich unter 80 Schülerinnen und Schülern im Alter von sechs bis zehn Jahren eine anonyme Erhebung zu ihrem Sprachgebrauch mittels eines einfachen Fragebogens durch.

Die Ergebnisse meiner Befragung zeigen, dass die Kinder mit ihren Geschwistern praktisch ausschließlich deutsch sprechen. Wegen der großen Unterschiede zwischen den arabischen Dialekten sprechen auch Kinder, die Arabisch als Erstsprache haben, mit SchulkollegInnen aus anderen arabischen Ländern grundsätzlich deutsch. Meist fällt ihnen die verbale Kommunikation in Deutsch leichter; so wird Deutsch für Kinder mit arabischer Herkunft zur dominierenden Sprache. Die schriftliche Beherrschung der deutschen Sprache ist jedoch in vielen Fällen schwächer als die verbale Sprachkompetenz.

Der Gebrauch des Arabischen in den Familien orientiert sich stark an den Eltern, bzw. deren arabischem Dialekt. Außerdem vermitteln arabische Satelliten-Fernsehprogramme eine zumindest passive Kenntnis des modernen Hocharabisch. Da im muttersprachlichen Arabisch-Unterricht modernes Hocharabisch gelehrt wird, ist dieses passive Verstehen im Unterricht hilfreich. Während die Kinder arabische Filme, Unterhaltungs- und Nachrichtenprogramme meist gemeinsam mit einem Elternteil sehen, wählen sie – wenn sie allein oder mit Geschwistern fernsehen – deutschsprachige Kinderprogramme. Das Fernsehen wird im Optimalfall für sie zu einem Medium der Übung in beiden Sprachen.

Im Hinblick auf die wirtschaftliche Globalisierung einerseits und einen verstärkten interkulturellen Dialog andererseits lässt sich für den muttersprachlichen Arabisch-Unterricht der Schluss ziehen, dass die Beherrschung des Arabischen – auch wenn sie keineswegs perfekt und schriftlich mangelhaft bleibt – eine wichtige Starthilfe für die Kinder und Jugendlichen im späteren beruflichen Umfeld sein kann. Außerdem kann zweisprachigen Menschen auch eine kulturelle Brückenfunktion zukommen.

8. Literaturverzeichnis

1. ABDELILAH-BAUER Barbara: Zweisprachig aufwachsen - Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher, Beck Verlag, München 2008
2. AHMAD Ferhan Shahab: Kontrastive Linguistik - Deutsch/Arabisch, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996
3. AL-MIKHLAFY Abdo Jamil: Al-Jazeera, Schüren Verlag, Marburg 2005
4. AS-SAMARRA'I Ibrahim: al-fi'lu zamanuhu wa-'abniyatuhu, Moessasah Amissalah, Bagdad 1966
5. AT-THA'ALBI Mansour: Sprachwissenschaft und das Geheimnis der arabischen Sprache, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996
6. BADAWI Elsaid, CARTER M. G., GULLY Adrian: Modern Written Arabic- A Comprehensive Grammar, Comprehensive Grammars, New York 2004
7. BURKHARDT MONTANARI Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen - Ein Ratgeber, Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V., 5. Auflage, Brandes & Apsel, Frankfurt/Main, 2000
8. CANAN Ibrahim: Kütüb-i Sitte, Band 16, Muhtasari Tercüme ve Serhi, Akçag Yayinlari Verlag, Ankara 1990
9. ÇINAR Dilek: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Band 13 der Reihe „Bildungsforschung“. Studien Verlag, Wien 1998
10. Council of Europe: Record of the Proceedings of the Ad Hoc Conference on Migrants, Strasbourg 1975
11. CUMMINS Jim: Linguistic Independence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research, 49/2/1979
12. DIEM Werner, Hochsprache und Dialekt im Arabischen: Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit, Harrassowitz, Wiesbaden 2006.
13. Entwurf, Richtlinien und Lehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht, Landesinstitut für Schule und für Nordrhein-Westfalen, Soest, 2000
14. FISCHER Wolfdietrich: Die geschichtliche Rolle des Arabischen, In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd. 1 (Sprachwissenschaft), hrsg. von W. Fischer, Wiesbaden, 1992,
15. FISCHER Wolfdietrich: Das Altarabische in islamischer Überlieferung: Das klassische Arabisch, In: Grundriss der arabischen Philologie, Bd.1 (Sprachwissenschaft), hrsg. von W. Fischer, Wiesbaden, 1992
16. FISCHER Wolfdietrich, JASTROW Otto, Handbuch der arabischen Dialekte, Hassarowitz, Wiesbaden, 1980
17. FLECK Elfie: Der muttersprachliche Unterricht. In: Erziehung und Unterricht, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien, November/Dezember 2002
18. HALM Heinz: Der Islam – Geschichte und Gegenwart, C.H. Beck, München 2000
19. Hamburger Entwurf, Rahmenplan Muttersprachlicher Unterricht, Jahrgangsstufen 1-4, 2003
20. HAMMER Maud: Zweisprachige Kindererziehung, Diplomarbeit, Geisteswissenschaftl. Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Dez. 1999
21. Der Koran. Aus dem Arabischen von Max HENNING, Überarbeitg. u. Einleitg. v. Murad W. Hofmann, Cagri Yayinlari Verlag, Istanbul 2003
22. HOFFMANN Saskia: Kinder fremder Muttersprache – eine pädagogische Herausforderung. Examensarbeit, GRIN Verlag (Druck: Books on Demand,)

- Norderstedt 2006
23. HOFMANN Franz, MOSER Gerlinde: Offenes Lernen. Planen und Coachen, Veritas Verlag, 3. Aufl., Wien 2006
 24. IBN TAYMIYA Taqi ad-Din Ahmad (Shaykh Al-Islam): Iqtida us-Sirat il-Mustaqim, Dar al-Sharq, Doha/Qatar 2006
 25. IBRIC Almir: Islamisches Bilderverbot vom Mittel- bis ins Digitalzeitalter, LIT Verlag, Religionswissenschaft Bd. 12, Wien 2006
 26. Interkulturelle Kommunikation - Cultural Awareness, TDN-Projekt (= Trade Dissemination Network, Koordination: Universität Osnabrück), Seminar 1.4.2005, PädAk Wien Bund, Vortragende: Ieva Blumberga, Elisabeth Furch, Solveiga Ozolina
 27. KHORCHIDE Mouhanad: Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation. S. 220f in: WEISS H. (Hg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. 1. Aufl., Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, Wiesbaden 2007
 28. KIELHÖFER Bernd/ JONEKEIT Sylvie: Zweisprachige Kindererziehung, Stauffenberg Verlag, Tübingen 1983
 29. LERNER Fred: The Story of Libraries – From the Invention of Writing to the Computer Age. Libraries of the Islamic World, Continuum, New York/London 1998
 30. MANDEL Gabriele: Gemalte Gottesworte. Das arabische Alphabet. Geschichte, Stile und kalligraphische Meisterschulen, Marix Verlag, Wiesbaden 2004
 31. PARADIS Michel, Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages, in: J. E. Copeland and P.W. Davis, The seventh LACUS Forum, Columbia, S. C., Hornbeam Press 1981
 32. Die Presse (ohne Autorenangabe): Anzahl der Muslime in Österreich soll erhoben werden.
<http://diepresse.com/home/panorama/religion/526620/index.do>
 33. RIEDER Karl: Intercomprehension - Fremdsprachige Texte entschlüsseln, öbv & hpt, Wien 2001
 34. ROSANDIC Irena: Muttersprachlicher Unterricht – Quo vadis?, Zentrum für Interkulturelles Lernen, Bilingualität und Schulentwicklung, Wien (ohne Datum)
 35. SABUNI Abdulghafur, Einführung in die Arabistik, Buske Verlag, Hamburg, 1981
 36. SCHALL Anton, Elementa Arabica. Einführung in die klassische arabische Sprachen, Harrassowitz, Wiesbaden 1988
 37. SCHÖLLER Marco in ELGER R., STOLLEIS B.: Kleines Islam-Lexikon, Verlag C.H.Beck, München 2001
 38. SPITZER Manfred, Neurobiologie und Pädagogik, 2003 (als DVD erhältlich)
 39. Der Standard (ohne Autorenangabe): Muslime in Österreich werden erstmals gezählt. <http://derstandard.at/1259281307700/Muslime-in-Oesterreich-werden-erstmal-gezaehlt>
 40. TERHART Ewald, Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Juventa Verlag, 4. Aufl., Weinheim 2005
 41. TRIARCHI-HERMANN Vassilia: Mehrsprachige Erziehung- Wie Sie Ihr Kind fördern, Reinhardt Verlag, München 2003
 42. Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen - Ein Ratgeber. Brandes & Apsel, Frankfurt/Main 2000

43. Z Aidan Amir M. A.: Einführung in die Qur'an-Wissenschaft, undatiertes Skriptum, IRPA (frühere Islamische Religionspädagogische Akademie, jetzt "Privater Studiengang für das Lehramt Islamische Religion an Pflichtschulen", Wien)

Veröffentlichungen österreichischer Bundesministerien:

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen, Wien, Dez. 2002
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch - Gesetze und Verordnungen, 11. aktualisierte Auflage, Wien 2008
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Statistische Übersicht - Schuljahre 1999/2000 bis 2006/07, Nr. 2/2008, 9. aktualisierte Auflage, Wien 2008
- CILLIA Rudolf: Spracherwerb in der Migration; In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 3, 9. aktualisierte Auflage, Wien, Sept. 2006

Internetseiten:

http://bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_unterr_fleck.pdf (Zugriff: Feb. 2009)
http://bmukk.gv.at/medienpool/3937/VS9T_Muttersp.pdf (Zugriff: Nov. 2008)
<http://canoun.de/resources/Arabische+Sprache-Web.doc> (Zugriff Nov. 2008)
http://de.wikipedia.org/wiki/Arabische_Sprache (Zugriff: Sept. 2008)
http://de.wikipedia.org/wiki/Malaiische_Sprache (Zugriff: Jan. 2009)
<http://de.wikipedia.org/wiki/Moschee> (Zugriff: Sept. 2008)
http://euro.centre.org/detail.php?xml_id=462.html (Zugriff: Nov. 2008)
<http://jumptv.com/en/channel/dubaitv/> (Zugriff: Jan. 2009)
http://lexikon.calsky.com/de/txt/a/ar/arabische_sprache.php (Zugriff: Sept. 2008)
http://lexikon.calsky.com/de/txt/s/se/semitische_sprachen.php (Zugriff: Sept. 2008)
http://religion.orf.at/projekt03/news/0605/ne060515_islam_europa_fr.htm (Zugriff: Okt. 2008)
http://religion.orf.at/projekt03/news/0605/ne060515_islam_oesterreich_fr.htm (Zugriff: Okt. 2008)
<http://religion.orf.at/projekt03/religionen/islam/islam.htm> (Zugriff: Dez. 2008)
<http://schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Muttersprache/index.html> (Zugriff: Nov. 2008)
<http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid18/detid4> (Zugriff: Dez. 2009)
<http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid19/> (Zugriff: Dez. 2009)
<http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid24/> (Zugriff: Dez. 2009)
http://www.zibs.at/theo_d.pdf (Zugriff: Nov. 2009)

Anhang:

Muster des Anmeldeformulars für den muttersprachlichen Unterricht an
Pflichtschulen

Anmeldung zum muttersprachlichen Unterricht

Ich melde mein Kind zum muttersprachlichen Unterricht an.

- a** **o Freigegegenstand**
b **o unverbindliche Übung**

(Bitte Zutreffendes ankreuzen)

Name der Schülerin/des Schülers:

Geburtsdatum:

Klasse:

Schuladresse der Schülerin/des Schülers:

.....

Schuladresse, wo der muttersprachliche Unterricht voraussichtlich stattfindet:

.....

Muttersprachlicher Unterricht in:

.....

(Bitte Sprache einsetzen)

Durch die Anmeldung verpflichte ich mich, dass mein Kind den muttersprachlichen Unterricht ebenso wie den regulären Unterricht das ganze Jahr hindurch regelmäßig besucht.

Datum:
Erziehungsberechtigten

Unterschrift der Eltern bzw. der

Lebenslauf

Familienname: LEJRI
Vorname: Raoudha
Geb. am: 1965-03-05
Geburtsort.: Gafsa, Tunesien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet, 2 Kinder
Adresse Würtzlerstraße 23/13, 1030 Wien

Ausbildung

1971 - 1977 Volksschule in Gafsa, Tunesien
 1977 - 1987 Gymnasium in Gafsa, Tunesien
 2003 - 2006 abgeschlossenes Diplomstudium für das Lehramt für islamische Religion an Volks-, Haupt-, Sonderschulen und Polytechnikum an der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) in Wien (jetzt „Privater Studiengang für das Lehramt Islamische Religion an Pflichtschulen“)
 2004-04-19 Berufsreifeprüfung an der Islamischen Religionspädagogischen Akademie in Wien (BRP in Deutsch an der VHS Ottakring)
 2007-03-12 Diplomprüfung Islamische Religionspädagogik
 WS 2006 – WS 2009/10 Master-Studium für islamische Religionspädagogik an der Universität Wien

Beruflicher Werdegang

Ab 2006 Muttersprachlehrerin für Arabisch an Pflicht-Schulen in Wien