



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe“

Eine Analyse mit Schwerpunkt auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Verfasserin

Evelyn Woplatek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 362 365

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt UF Russisch UF Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Motivation: Die Bedeutung der Muttersprache	1
1.2	Fragestellung: Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe	2
1.3	Aufbau der Arbeit / Methodik	4
1.4	Definition zentraler Begriffe	6
1.4.1	Muttersprache - Erstsprache	6
1.4.2	Zweitsprache - Fremdsprache / lernen - erwerben	8
1.4.3	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch - Serbokroatisch	9
2	Theoretische Grundlagen: Die Bedeutung muttersprachlicher Förderung	12
2.1	Der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb: Interdependenzhypothese	12
2.2	Der Zusammenhang zwischen Erstspracherwerb und allgemein kognitiver Entwicklung	14
2.3	Streitfall Zweisprachigkeit?	16
2.4	Affektive, soziokulturelle und gesellschaftspolitische Aspekte	18
2.5	Schlussfolgerungen - Pädagogische Konsequenzen	22
2.5.1	Muttersprachlicher Unterricht und andere schulische Maßnahmen	22
2.5.2	Und die Sekundarstufe?	25
3	Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe – Untersuchung des Status quo	28
3.1	Historische Entwicklung - Wandel in der Zielsetzung	28
3.2	Organisatorische und gesetzliche Rahmenbedingungen	33
3.2.1	Organisationsformen / Wochenstundenanzahl	34
3.2.2	Durchführung / Eröffnungszahlen	36
3.2.3	Sprachangebot	37
3.2.4	Sonderfall lebende Fremdsprache	38
3.3	Fachlehrpläne	41
3.4	Unterrichtsmaterialien	45

3.5	Exkurs: Internationaler Vergleich	49
3.5.1	Deutschland	49
3.5.2	Schweden	53
3.6	Statistiken zum Muttersprachlichen Unterricht.....	59
3.6.1	Allgemeines.....	60
3.6.2	Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen	61
3.6.3	Überprüfung des Verhältnisses zwischen Primar- und Sekundarstufe	64
3.6.4	Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht	66
3.6.5	Sprachen	69
3.6.6	Bundesländervergleich	73
3.6.7	Ergebnisse der Statistischen Auswertungen	75
3.7	Zusammenfassung – Erklärungsversuche	77
4	Qualitative Interviews.....	81
4.1	Aufbau der Gespräche.....	81
4.1.1	Methodik / GesprächspartnerInnen	81
4.1.2	Inhaltliche Zielsetzung / Leitfaden	82
4.2	Ergebnisse der qualitativen Befragungen.....	84
4.2.1	Die spezifische Rolle des Muttersprachlichen Unterrichts im Sekundarschulalter	85
4.2.2	Schwierigkeiten in der organisatorischen Umsetzung des Gegenstandes	90
4.2.3	Fazit und Verbesserungsvorschläge	100
5	Schlussfolgerungen – offen gebliebene und weiterführende Forschungsfragen	103
6	Literaturverzeichnis.....	108
7	Anhang	115
7.1	Abbildungsverzeichnis	116
7.2	Zusammenfassung.....	117
7.3	Sažetak na hrvatskom jeziku	119
7.4	Lebenslauf	125

1 Einleitung

1.1 Motivation: Die Bedeutung der Muttersprache

Nicht nur in allgemein politischen Diskussionen sondern auch in Bezug auf bildungspolitische Fragestellungen werden die Begriffe „Migration“ und „Integration“ immer wieder thematisiert und gleichzeitig instrumentalisiert. Besonders das angebliche Spannungsfeld zwischen sprachlichen Fähigkeiten und schulischem sowie allgemeinem beruflichen und sozialen Fortschritt steht oft im Mittelpunkt der Diskussion. Dabei wird nicht selten das Erlernen der deutschen Sprache als einzig anzustrebendes Ziel für all jene, die sie nicht als Erstsprache erlernt haben, angesehen. Das Beherrschen der Muttersprache, falls diese eine andere als Deutsch ist, hat oft einen sehr geringen Stellenwert, obwohl dabei nicht nur die zahlreichen Vorteile von individueller sondern auch gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, die gerade in einer erweiterten Europäischen Union Chancen eröffnet, vergessen werden. Auch die Wichtigkeit der Erstsprache für das Erlernen weiterer Zweit- und Fremdsprachen, und damit auch des Deutschen, wird in der öffentlichen Diskussion nur allzu selten thematisiert.

In den letzten Jahren und Jahrzehnten haben sich vor allem Linguisten aber auch andere Wissenschaftler mit der Bedeutung des Erstspracherwerbs beschäftigt. Im Vordergrund steht dabei die Wichtigkeit der Muttersprache sowohl für die individuelle kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als vor allem auch für das Erlernen von Zweitsprachen.

Historisch gesehen ist die Beschäftigung mit dieser Fragestellung aber nicht neu. Bereits die Arbeitsmigration der 1960er und 70er Jahre stellte europäische Bildungsexperten vor eine neue Aufgabe. Als Reaktion auf diese Situation wurde schon damals in Form von Abkommen mit den Herkunftsstaaten der Migranten und Migrantinnen ein Muttersprachlicher Zusatzunterricht an Österreichischen Schulen eingeführt. Das gemeinsame Ziel war es, die Kinder der sogenannten *Gastarbeiter* auf eine Rückkehr vorzubereiten und ihnen

durch das Erlernen ihrer Muttersprachen die Möglichkeit zu bieten, problemlos in das Schulsystem der Herkunftsländer integriert zu werden (vgl. Çinar 1998, S.25 ff).

Die Schule ist auch heute noch jener Ort, an dem Menschen mit den verschiedensten Muttersprachen aufeinander treffen. Diese Situation sollte als Chance genutzt werden, denn genau hier kann die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die für alle Beteiligten von Vorteil ist, früh genug sicher gestellt werden.

Der Muttersprachliche Unterricht blieb deshalb auch bis heute in Österreich erhalten, obwohl sich sowohl die organisatorische Gestaltung als auch die Zielsetzung grundlegend verändert haben. Die Abkommen mit den Herkunftsstaaten existieren nicht mehr, wodurch allein der österreichische Staat für die ersprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch verantwortlich ist. Die Zielsetzung hat sich weg vom Remigrationsgedanken entwickelt. Ein eigener Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht wurde mittlerweile entwickelt, in welchem die Ziele neu definiert wurden: Im Vordergrund des Unterrichts steht je nach Schulstufe das Erlernen der Muttersprache auf einem hohen Niveau um sowohl die zweisprachige Identität der SchülerInnen zu fördern als auch die bereits vorhandenen multilingualen Ressourcen optimal zu nutzen (vgl. BMUKK 2009/Nr. 6).

1.2 Fragestellung: Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe

Im Schuljahr 2007/08 besuchten laut einer statistischen Auswertung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 27.653 SchülerInnen in ganz Österreich den Muttersprachlichen Unterricht. 19.898 dieser Kinder waren VolksschülerInnen und 6.370 HauptschülerInnen. 637 besuchten eine Sonderschule, 494 eine allgemein bildende höhere Schule (AHS), 208 eine Polytechnische Schule und 46 eine andere Schulart. (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 27) Auch wenn für eine genauere Betrachtung weitere Differenzierungen, wie beispielsweise eine Aufteilung nach Bundesländern oder den jeweiligen Sprachen notwendig wäre, kann man aufgrund dieser Zahlen von einer Annahme ausgehen: Der Muttersprachliche Unterricht findet vor allem im Primarschulbereich statt. In der Sekundarstufe werden die Zahlen deutlich geringer und insbesondere im Bereich der Se-

kundarstufe II findet man nur noch sehr wenige Angebote. 72% jener Kinder und Jugendlichen, die laut obiger Statistik den Muttersprachlichen Unterricht besuchen, gehen also in die Volksschule. Betrachtet man zusätzlich die Zahlen jener Schulen, die den Muttersprachlichen Unterricht anbieten, sowie der beschäftigten LehrerInnen (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 35), kommt man ebenfalls zu dem Ergebnis, dass ein Großteil des Muttersprachlichen Unterrichts im Grundschulbereich stattfindet.

Auch in Gesprächen mit Lehrkräften und anderen Experten und Expertinnen kommt man immer wieder zu der Erkenntnis, dass die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts vor allem ab der Sekundarstufe nicht ausreichend ist. Oft meinen die beteiligten Personen, dass vor allem die konkrete Umsetzung von Zielen, die beispielsweise im Lehrplan formuliert wurden, nicht zufriedenstellend ist und dadurch die Anmeldungen und Angebote gering bleiben.

Diese Annahme führt zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit, nämlich zu der Frage aus welchen Gründen es zu dieser Situation kam und warum der Muttersprachliche Unterricht gerade in der Sekundarstufe zu wünschen übrig lässt. (Damit soll aber nicht automatisch behauptet werden, dass er in der Primarstufe zufriedenstellend ist.) Ziel dieser Arbeit ist es also in einem ersten Schritt herauszufinden, ob die durch die oben angeführte Statistik gewonnene Vermutung auch durch weitere wissenschaftliche Befunde bestätigt werden kann, wobei die Auseinandersetzung mit Statistiken und anderen relevanten Dokumenten dafür nötig ist. Aufgrund dieser Erkenntnisse soll eine Bestandsaufnahme des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe gemacht werden und die konkrete Umsetzung von Zielen und Vorgaben untersucht werden. Weitere wichtige Forschungsfragen werden sein, warum auch im Sekundarschulbereich die Förderung der Erstsprache wichtig ist und welche Möglichkeiten es gibt, um die Situation zu verbessern.

Im Schuljahr 2007/2008 wurde der Muttersprachliche Unterricht in 19 verschiedenen Sprachen durchgeführt (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 15), wobei die Zahlen der angemeldeten SchülerInnen sowie der beschäftigten Lehrkräfte in den verschiedenen Sprachen sehr stark variieren. Gerade deshalb ist auch in dieser Arbeit teilweise, insbesondere in Bezug auf Statistiken, eine genauere Differenzierung notwendig. Da diese Untersuchung aus der Sicht einer Slawistin durchgeführt wird, ist es naheliegend, dass ein Schwerpunkt auf die Unterrichtssprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch gelegt wird. Die Auseinanderset-

zung mit dieser Sprache ist aber auch noch aus einem anderen Grund besonders interessant: Gemeinsam mit dem Unterrichtsfach Türkisch kann Bosnisch/Kroatisch/Serbisch jedes Jahr die weitaus meisten Anmeldungen sowie die höchste Anzahl beschäftigter Lehrer und Lehrerinnen verzeichnen. Im Schuljahr 2007/2008 entfielen 85,4% der in allen Sprachen abgehaltenen Wochenstunden Muttersprachlichen Unterrichts auf die Fächer Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. (vgl. BMUKK 2009/Nr.5, S. 16) Viele Angaben in dieser Arbeit werden sich deshalb auf diese Sprachen beziehen, wobei versucht werden soll kontrastiv zu arbeiten. Die Auswahl dieser Sprachen erfolgte aus den oben genannten Gründen und auf keinen Fall deshalb, weil den anderen, in Bezug auf die Teilnahmezahlen „kleineren“ Sprachen ein geringerer Stellenwert beigemessen werden soll. Der größte Teil dieser Arbeit wird aber ohnehin für den Muttersprachlichen Unterricht im Allgemeinen und somit für alle Sprachen geltend sein.

1.3 Aufbau der Arbeit / Methodik

Im ersten Teil der Arbeit wird mit Hilfe von diversen theoretischen Ansätzen dargestellt, warum aus wissenschaftlicher Sicht ein dringender Bedarf nach Muttersprachlichem Unterricht besteht. Die Argumente werden dabei vor allem aus dem Bereich der Linguistik und insbesondere der Sprachlehr- und Spracherwerbsforschung genommen, da sich gerade ExpertInnen aus diesen wissenschaftlichen Disziplinen intensiv mit der Thematik beschäftigt haben. Auch aus anderen Bereichen sollen jedoch Argumente gefunden und kurz dargestellt werden.

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist gerade deshalb erforderlich, da Kritiker in diesem Zusammenhang oft die Sinnhaftigkeit des Erstsprachenunterrichts prinzipiell in Frage stellen, ohne sich mit den zahlreichen Vorteilen und der daraus folgenden Notwendigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts aus theoretisch-wissenschaftlicher Sicht zu beschäftigen.

Obwohl die Auffassung, dass Muttersprachlicher Unterricht unbedingt notwendig ist, eine theoretische Basis für diese Arbeit darstellt, soll aus Gründen der Objektivität in diesem Teil auch kurz der Frage nachgegangen werden, ob es möglicherweise Gegenargumente

gibt, wobei nur jene in Betracht gezogen werden sollen, die wissenschaftlich fundiert sind, falls es solche überhaupt gibt.

Auch im theoretischen Bereich sieht man sich aber leider des Öfteren mit der Tatsache konfrontiert, dass sich die meisten Wissenschaftler bis jetzt eher mit dem Erst- und Zweitsprachenerwerb von Kleinkindern und Schülern und Schülerinnen im Vor- und Grundschulbereich beschäftigt haben. Eher gering ist im Gegensatz dazu die theoretische Auseinandersetzung mit der Wichtigkeit des Erstsprachenerwerbs von Kindern und Jugendlichen im Alter von etwa zehn Jahren und älter und konkret mit dem Muttersprachlichen Unterricht im Sekundarschulbereich. Dies ist der Grund dafür, warum auch im theoretischen Teil der Arbeit ein Schwerpunkt auf genau diesen Bereich gelegt werden soll und wenn möglich sprachwissenschaftliche Argumente für den Erstsprachenunterricht in der Sekundarstufe gefunden werden sollen.

Im Hauptteil der Arbeit soll der Status quo des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich untersucht werden. Eine kurze historische Einführung ist dabei vor allem wegen der grundlegenden Veränderung in der Zielsetzung notwendig. Im Weiteren wird das Thema aus synchroner Sicht behandelt und der Frage nachgegangen, mit welchen Zielsetzungen und gesetzlichen Vorschriften der Muttersprachliche Unterricht im Österreichischen Schulsystem heute verankert ist. Weiters soll vor allem an Hand von relevanten Statistiken untersucht werden, ob die eingangs angeführte Hypothese darüber, dass der Muttersprachliche Unterricht vor allem im Grundschulbereich stattfindet, richtig ist. Primäres Ziel dabei ist es, die Situation in der Sekundarstufe zu untersuchen, wobei eine ständige Gegenüberstellung mit Dokumenten aus der Primarstufe notwendig sein wird, um Daten und Zahlen kontrastiv und damit eindeutiger darstellen zu können.

Die Erkenntnisse aus diesen theoretischen Untersuchungen bilden die Grundlage für das letzte Kapitel dieser Arbeit, in welchem Antworten auf die primären Forschungsfragen gesucht werden sollen: Warum ist das Angebot an Muttersprachlichem Unterricht in der Sekundarstufe eher gering? Welche Möglichkeiten gibt es um diese Situation zu verbessern? Die wissenschaftlichen Untersuchungen in diesem Bereich sind bisher sehr gering und stellen gewissermaßen eine Forschungslücke dar. Um diese zu füllen werden qualitative Interviews mit Muttersprachlichen Lehrkräften den Ausgangspunkt für diesen empirischen Teil der Arbeit bilden. In diesem Abschnitt sollen vor allem auch jene Fragen be-

antwortet werden, die anhand der theoretischen Auseinandersetzung in den beiden anderen Kapiteln nicht beantwortet werden konnten.

1.4 Definition zentraler Begriffe

1.4.1 Muttersprache - Erstsprache

Die Frage nach der Definition des Begriffes *Muttersprache* und dessen Abgrenzung zur *Erstsprache* ist komplizierter, als es vorerst erscheinen mag. Insbesondere einsprachig aufwachsenden Menschen, die in einer scheinbar mono- oder maximal bilingualen Gesellschaft sozialisiert werden, ist die Komplexität des Begriffes oft nicht bewusst. Meist sind sie nur mit einem sehr einfachen Sprachbegriff vertraut: Als Muttersprache wird jene Sprache verstanden, die man als Kleinkind von seinen Eltern erlernt hat und die meist auch in der weiteren Sozialisation wie beispielsweise im schulischen Umfeld als „Hauptsprache“ verwendet wird. Ebenfalls in der Schule wird man dann erstmals mit anderen Sprachen vertraut, die sich sehr einfach und allgemein als „Fremdsprachen“ definieren lassen. In Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund wird die sprachliche Situation meist folgendermaßen verstanden: Die Sprache des Herkunftslandes ist die Muttersprache, jene, die im Aufenthaltsland gesprochen wird, ist die Zweitsprache, wobei auch diese oft fälschlicherweise (zumindest aus linguistischer Sicht) als Fremdsprache bezeichnet wird. Gerade am Beispiel von Personen mit Migrationshintergrund kann man aber die Komplexität des Themas und damit des Begriffes *Muttersprache* erkennen. Dies soll an folgendem fiktiven Beispiel, welches in unserer Gesellschaft durchaus auch in der Realität vorkommen kann, verdeutlicht werden: Eine Person wird in Serbien geboren. Die Familie gehört der ungarischen Volksgruppe im Norden des Landes an. Die Familiensprache und damit die erste, die die Person lernt ist Ungarisch. Im sozialen Umfeld wie beispielsweise im Kindergarten oder in der Schule lernt das Kind Serbisch, was bald zur Zweitsprache dieser Person wird. Im Alter von 8 Jahren migriert die Familie nach Österreich. Um im Schulsystem integriert zu werden, muss das Kind relativ schnell Deutsch lernen, was es auch tut. Die deutsche Sprache bekommt im neuen sozialen Umfeld einen immer größeren Stellenwert und in einem Alter von etwa 20 Jahren behauptet die Person nun, dass Deutsch die Sprache ist, in der sie sich am besten und einfachsten verständigen kann.

Welche Sprache kann man in so einem Beispiel nun als Muttersprache bezeichnen? Was als Erstsprache, Zweitsprache usw.? Gerade in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht ist die Beantwortung solcher Fragen relevant, da man es oft mit komplexen sprachlichen Situationen der SchülerInnen zu tun hat. Deshalb ist eine kurze theoretische Auseinandersetzung und Definition der Begriffe gerade für diese Arbeit notwendig.

Viele Theoretiker sehen den Begriff *Muttersprache* in unterschiedlicher Bedeutung zur *Erstsprache*. Apeltauer beispielsweise (1997, S. 10 f.) spricht sich überhaupt für eine Verwendung des Begriffes *Erstsprache* im Gegensatz zu *Muttersprache* aus, da letzteres von individuellen Definitionen abhängig ist und entweder als jene Sprache verstanden werden kann, die man als erste (von der Mutter) erlernt, oder als jene, die man zum jeweiligen Zeitpunkt am besten beherrscht und in der man sich persönlich am sichersten fühlt. Im Hinblick auf diese Unterscheidung grenzen andere Wissenschaftler wiederum die *Erstsprache* von der *Muttersprache* ab. Günther/Günther (2007, S. 56) verstehen unter dem Begriff *Erstsprache* jene Sprache, die man am besten spricht, wobei diese nicht gleich jene sein muss, die man als erste erworben hat. Diese bezeichnen sie als *Muttersprache*. Außerdem sprechen sie sich klar gegen eine Gleichsetzung der beiden Ausdrücke aus. Als Synonyme verwendet die beiden Begriffe hingegen Oksaar (2003, S. 13 f.). Sie begründet dies mit den „gefühlsmäßigen Konnotationen“ von sowohl *Erst-* als auch *Muttersprache* und anderen Begriffen wie beispielsweise *Primär-, Herkunfts- oder Grundsprache*, welchen sie dieselbe Bedeutung zuschreibt. Oksaar ist der Meinung, dass die verschiedenen Begriffe zwar unterschiedlich emotional konnotiert, im Hinblick auf den Bedeutungsinhalt aber dennoch ident sind. Die Definition hängt von der Situation der jeweiligen Person ab, die, wie wir bereits gesehen haben, sehr kompliziert sein kann. Gerade deshalb sollten die Begriffe vor der Verwendung definiert und auf das jeweilige Beispiel bezogen konkretisiert werden. In dieser Arbeit sollen bezogen auf die Begründung von Oksaar die Begriffe *Muttersprache* und *Erstsprache* synonym gebraucht werden. Gemeint ist mit beiden Ausdrücken jene Sprache, die die Kinder und Jugendlichen als erste - in den meisten Fällen von den Eltern - und auf jeden Fall im familiären Umfeld erworben haben, und die sie im Muttersprachlichen Unterricht weiter lernen sollen. Nicht gemeint ist mit *Mutter-* oder *Erstsprache* jene Sprache, die man am besten beherrscht, denn gerade die Kinder von Migranten und Migrantinnen und insbesondere jene der zweiten oder dritten Generation beherrschen deutsch oft besser als ihre Erstsprache.

Der Ausdruck *Muttersprachlicher Unterricht* ist im österreichischen Schulsystem als fixer Begriff vorhanden und soll deshalb in dieser Arbeit auch so verwendet und nicht etwa durch *Erstsprachlicher Unterricht* oder ähnliches ersetzt werden. Da es sich um einen eigenen Begriff handelt, soll auch die Großschreibung in „*Muttersprachlicher*“ erhalten bleiben.

1.4.2 Zweitsprache - Fremdsprache / lernen - erwerben

Ähnlich wie mit *Erst- und Muttersprache* verhält es sich mit den Ausdrücken *Zweitsprache* und *Fremdsprache*. Auch wenn die meisten ForscherInnen betonen, dass keine der Definitionen als endgültig angesehen werden darf, finden sehr viele eine ähnliche Unterscheidung der Begriffe, wie beispielsweise Günther/Günther (2007, S. 57 f.) oder Edmondson/House (2000, S. 10 f.): Als Zweitsprache wird jene Sprache bezeichnet, die ähnlich der Erstsprache in einem natürlichen sprachlichen Umfeld ohne oder zumindest mit geringer institutioneller Steuerung erworben wird. Oft ist der Erwerb dieser Sprache für das Individuum notwendig, um soziale Kontakte zu halten. Ein Beispiel dafür wäre, wenn eine nach Österreich migrierte Person im Kontakt mit Deutsch Sprechenden und damit im natürlichen Umfeld die Zweitsprache erwirbt. Die Fremdsprache hat laut Definition der oben genannten Autoren und Autorinnen im Gegensatz dazu eine wesentlich geringere Funktion für den Einzelnen. Sie wird meist im institutionellen Rahmen, häufig in der Schule, in nicht natürlichem Umfeld, dafür aber gesteuert erlernt. Das beste Beispiel dafür ist der klassische Fremdsprachenunterricht: Ein Kind mit deutscher Muttersprache lernt in einer österreichischen Schule im Fremdsprachenunterricht Englisch.

Die Begriffe *erwerben*, *lernen*, *natürlich*, *gesteuert* und *ungesteuert* wurden in diesen Ausführungen absichtlich getrennt voneinander verwendet. *Natürlich* und *ungesteuert* sind Attribute der *Zweitsprache*. Der Prozess, der dabei vor sich geht, wird als *Erwerb* bezeichnet. Eine Fremdsprache wird im Gegensatz dazu *gelernt*, wobei diesem Vorgang die Eigenschaft *gesteuert* zugeschrieben wird. Dies ist natürlich eine äußerst verkürzte Definition von sehr vielen Begriffen. Da sie aber nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, soll diese Bestimmung ausreichen und falls nötig an der jeweiligen Stelle genauer definiert werden.

Einige AutorInnen sprechen sich aber ohnehin gegen die gängige oben dargestellte Unterscheidung aus. Oksaar beispielsweise (2003, S.14 f.) spricht sich auch in diesem Fall gegen die klassische Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache aus und verwendet die beiden Begriffe synonym. Als Begründung dafür gibt sie an, dass der Spracherwerb nie zu 100 Prozent ungesteuert sein kann, nicht einmal der der Erstsprache. Auch in einem sogenannten *natürlichen* sprachlichen Umfeld sind Sprachenlernende stets einer gewissen sprachlichen Steuerung durch GesprächspartnerInnen ausgesetzt. Umgekehrt ist auch die klassische Definition von Fremdsprachenerwerb als gesteuerter und künstlicher Prozess nicht immer richtig. Man denke beispielsweise an Sprachkurse im Ausland. Oksaar verwendet die beiden Begriffe also als Synonyme, wobei sie die Abgrenzung zur Erstsprache in Bezug auf die Erwerbsfolge macht. Als Fremd- oder Zweitsprache definiert sie also alle Sprachen, die nach der Muttersprache erworben werden.

Da auch in dieser Arbeit die Erstsprache als jene definiert wurde, die ein Mensch als erste erwirbt, ist auch hier eine Bestimmung von Zweitsprache im Hinblick auf die Erwerbsabfolge, also als jede, die nach der Erstsprache erlernt wird, sinnvoll. Im Gegensatz zu Oksaar ist in dieser Arbeit besonders in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht eine Abgrenzung zum Ausdruck *Fremdsprache* nötig, da auch eine Unterscheidung vom klassischen Fremdsprachenunterricht gemacht werden muss. Falls diese Definition in Einzelfällen nicht ausreichen sollte, werden die Begriffe an der jeweiligen Stelle genauer bestimmt.

1.4.3 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch - Serbokroatisch

Nach dem Zerfall Jugoslawiens und der Bildung neuer Nationalstaaten auf diesem Territorium zu Beginn der 1990er Jahre kam es zu starken Auseinandersetzungen in Bezug auf die Sprachenfrage. Wichtig im Identitätsfindungsprozess der neuen Staaten war es, eine eigene Standardsprache zu haben und nicht mehr, wie zuvor in Jugoslawien eine gemeinsame, das sogenannte *Serbokroatische*. Als Reaktion auf diese Auseinandersetzungen kam es zu einem, zumindest offiziellen Aussterben der gemeinsamen serbokroatischen Sprache, welche schon zu Beginn besonders von Serbien und Kroatien strikt abgelehnt wurde. Als Nachfolger des Serbokroatischen existieren seit diesem Zeitpunkt auf dem Territorium

drei Sprachen: das Bosnische, das Kroatische und das Serbische. (vgl. Okuka 1998, S. 129 f.)

Auch in den Verfassungen der neuen Staaten ist die Bezeichnung *serbokroatisch* nicht mehr vorhanden. In jener der Republik Kroatien wird die *kroatische* als offizielle Sprache definiert und in der Republik Serbien die *serbische*. (vgl. Tošović 2008, S. 99 f.) In Bosnien und Herzegowina ist sowohl die Nationalitäten- als auch die Sprachenfrage durchaus komplex. In der Verfassung des Landes werden die Sprachenfrage und damit auch die Bezeichnung der offiziellen Staatssprache nicht erwähnt. Lediglich in den Verfassungen der beiden Entitäten wird Bezug auf die offiziellen Amtssprachen genommen: In der Föderation Bosnien und Herzegowina sind *Kroatisch* und *Bosnisch* die offiziellen Sprachen, in der Republika Srpska die *serbische*. (vgl. Tošović 2008, S. 100)

Die Frage, ob es sich dabei nun um drei verschiedene Sprachen oder um Varianten ein und derselben Sprache handelt, ist äußerst komplex und soll nicht Gegenstand dieser Arbeit sein. Wichtig dabei ist aber zwischen der „politisch-symbolischen“ und der „kommunikativen Funktion“ der Sprache zu unterscheiden. (vgl. Ilić-Marković o.J., S.6) Die Tatsache, dass seit den 90er Jahren die Bezeichnungen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch verwendet werden, ist die Folge gezielter sprachpolitischer Handlungen. Aus linguistischer Sicht sind die Unterschiede wahrscheinlich zu gering, um von eigenen Sprachen zu sprechen. (vgl. Okuka 1998, S. 130)

Entscheidend für diese Arbeit ist aber die Frage, welche Bezeichnungen im österreichischen Sprachgebrauch und vor allem im Bildungssystem und in Bezug auf das Unterrichtsfach für den Muttersprachlichen Unterricht korrekt sind.

Die neuen Bezeichnungen *Bosnisch*, *Kroatisch* und *Serbisch* wurden im offiziellen Gebrauch und insbesondere als Bezeichnung für das Unterrichtsfach an Schulen und Universitäten außerhalb der betroffenen Länder laut Tošović (2008, S. 114) eigentlich problemlos angenommen, obwohl in manchen Ländern, wie beispielsweise in Deutschland, auch der Begriff *serbokroatisch* noch existiert.

In einer Studie von Ilić-Marković (o.J., S. 13) wurden die Bezeichnungen für das Unterrichtsfach an Universitäten im deutschsprachigen Raum untersucht. Obwohl vor allem an

deutschen aber auch an schweizerischen Hochschulen die Begriffe variieren, wird in Österreich einheitlich die Bezeichnung Bosnisch/Kroatisch/Serbisch verwendet. Ähnlich verhält es sich mit der Bezeichnung des Unterrichtsfaches für den Muttersprachlichen Unterricht sowie die lebende Fremdsprache, was man vor allem in den offiziellen Berichten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur nachlesen kann. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1; 2009 Nr. 1-4)

Auch wenn es sich erstens aus linguistischer Sicht wahrscheinlich nicht um drei verschiedene Sprachen handelt und zweitens die Schreibung von drei Ausdrücken für einen Begriff kompliziert ist, soll in dieser Arbeit die in Österreich übliche Bezeichnung und Schreibweise *Bosnisch/Kroatisch/Serbisch* verwendet werden.

2 Theoretische Grundlagen: Die Bedeutung muttersprachlicher Förderung

Die Tatsache, dass die Muttersprache einen starken Einfluss auf die sprachliche sowie allgemeine kognitive kindliche Entwicklung hat, ist laut de Cillia „*spätestens seit den Sechzigerjahren pädagogisches Allgemeingut.*“ (in: BMUKK 2009/Nr. 3, S. 3) Die Grundlage für diese Behauptung bildet eine Menge äußerst komplexer theoretischer Ansätze vor allem aus der Spracherwerbs- sowie Sprachlehrforschung aber auch anderer wissenschaftlicher Disziplinen. Im folgenden Kapitel kann nur eine Übersicht über die wichtigsten Argumente für eine muttersprachliche Förderung aus theoretisch-wissenschaftlicher Sicht gegeben werden. Die Auswahl der Theorien wurde aufgrund der Relevanz für das Thema getroffen, wobei damit nicht behauptet werden soll, dass die anderen Theorien aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung nicht bedeutsam wären.

2.1 Der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb: Interdependenzhypothese

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen muttersprachlichen Fähigkeiten und Zweitspracherwerb gibt es einige theoretische Ansätze, die eine Menge von wissenschaftlichen Hypothesen bilden. In Bezug auf die muttersprachliche schulische sowie außerschulische Bildung ist vor allem die Interdependenztheorie von Jim Cummins aus dem Jahr 1979 bedeutend. Diese Hypothese geht davon aus, dass das muttersprachliche Niveau zum Zeitpunkt der ersten Berührung mit der Zweitsprache Einfluss auf deren Erwerb hat. Dies führt dazu, dass „*ein hoher ursprünglicher Stand in der Entwicklung der Muttersprache eine gute Zweitsprachen-Entwicklung*“ ermöglicht. (Fthenakis et. al. 1985, S. 49) Bedeutungsvoll im Zusammenhang damit ist die Erkenntnis, dass ein Mensch beim Erstspracherwerb nicht nur das sprachliche System der jeweiligen Sprache erlernt, sondern auch „*Sprache als solche*“ also ein „*Wissen um das, was Sprache ist*“. (Fthenakis et. al. 1985, S. 50) Fthenakis et.al. erklären diese von Cummins als *kognitiv-akademische Sprechfähigkeit*

definierte Eigenschaft als „*die Fähigkeit, mit Sprache zu denken, Denkprozesse und Gedachtes in Sprache auszudrücken und in Sprache gekleidete Gedanken zu „entkleiden“*“. “ (1985, S. 52) Anhand des folgenden Beispiels von Cummins lässt sich anschaulich beschreiben, was mit diesem sprachlichen Wissen gemeint ist, und vor allem, welche pädagogischen Konsequenzen es auf den Zweitspracherwerb hat:

“Pupils who know how to tell the time in their mother tongue understand the concept of telling time. In order to tell time in the second language (e.g. the majority language), they do not need to re-learn the concept of telling time; they simply need to acquire new labels or "surface structures" for an intellectual skill they have already learned.”

(Cummins, o.J.)

Dieses sprachliche Konzept gilt für jede Sprache und wird bei einem normalen Erstspracherwerb mitgelernt. Der Mensch eignet sich somit das sprachliche Vorwissen, auf welches er dann das System der jeweiligen Sprache aufbauen kann, nur einmal an und zwar dann, wenn er seine Erstsprache erlernt. Es muss infolge dessen, wie Cummins im oben genannten Beispiel erklärt, beim Erlernen weiterer Sprachen nicht noch einmal erworben werden und bildet die Voraussetzung für den Erwerb jeder Zweitsprache. Wird der Muttersprachenerwerb frühzeitig unterbrochen, kann auch die bereits erwähnte „*Sprache als solche*“ nicht vollständig ausgebildet werden, was laut dieser Theorie wiederum zu Problemen beim Zweitspracherwerb führt. Dies könnte dazu führen, dass weder die Muttersprache noch die Zweitsprache vollständig ausgebildet werden und die Kompetenzen weder in der einen, noch in der anderen Sprache ausreichend sind. Dies wird oft mit den teilweise umstrittenen - Begriffen „*Halbsprachigkeit*“ oder „*Semilingualismus*“ bezeichnet. (vgl. zB Fthenakis et. al. 1985, S. 19).

Die Theorie Cummins‘ wurde oft erweitert aber auch kritisiert (vgl. Kapitel 2.3.) Trotzdem gilt sie für viele Wissenschaftler, und vor allem für jene, die sich mit der Bedeutung muttersprachlicher Förderung im schulischen Umfeld beschäftigen, als grundlegende Voraussetzung für bildungspolitische Forderungen. (vgl. zB de Cillia 2008, S. 30)

Geht man also von dieser Hypothese und vor allem von der Tatsache, dass das muttersprachliche Niveau einen wesentlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat, aus, kann man sie als erstes eindeutiges Argument für die Bedeutung (vor allem schulischer aber auch außerschulischer) erstsprachlicher Förderung ansehen.

Die theoretischen Annahmen wurden auch durch empirische Forschung bewiesen, deren detaillierte Ergebnisse man beispielsweise bei Fthenakis et. al. (1985, S. 25 ff.) nachlesen kann, wobei erwähnt werden muss, dass der empirische Beweis linguistischer Hypothesen nicht immer einfach ist und auch zu den unterschiedlichsten Ergebnissen führen kann. (vgl. Kapitel 2.3)

2.2 Der Zusammenhang zwischen Erstspracherwerb und allgemein kognitiver Entwicklung

Wir haben uns im Kapitel 2.1 mit den Auswirkungen des muttersprachlichen Niveaus auf den Erwerb weiterer Zweitsprachen beschäftigt. Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sind aber auch die Konsequenzen des Erstspracherwerbs für die allgemein kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Diese Thematik ist in Bezug auf die zu Grunde liegenden theoretischen Ansätze mindestens genau so komplex, wie jene des Einflusses der Muttersprache auf den Zweitspracherwerb. Im Folgenden soll erneut versucht werden, die wichtigsten und relevantesten Aspekte zu beschreiben ohne den theoretischen Kontext ihrer Entstehung und Weiterentwicklung genauer zu betrachten. Dieser kann bei den angeführten Autoren und Autorinnen nachgelesen werden.

Als bedeutendes Fundament für den theoretischen Zusammenhang kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten soll hier zuerst die Sapir-Whorf Hypothese beschrieben werden, wobei dabei vor allem eine Zusammenfassung von Oksaar (2003, S. 76 ff.) als Grundlage dient:

Diese Hypothese geht davon aus, dass die menschliche Sprache und das Denken eng miteinander verbunden sind und zwar dahingehend, dass gewisse kognitive Prozesse wie Wahrnehmung oder Erkenntnis direkt durch die Sprache, genauer gesagt durch sprachliche Systeme, beeinflusst werden. Eine bestimmte Grammatik, als Beispiel eines solchen sprachlichen Systems, kann zu einer bestimmten Wahrnehmung der Umwelt führen.

Auch in Bezug auf die Sapir-Whorf Hypothese gibt es schwächere und stärkere Interpretationsmöglichkeiten, wobei die Anhänger der letzteren davon ausgehen, dass *„die Sprache unsere Auffassung der Wirklichkeit in der Weise prägt, dass sie bestimmt, was man überhaupt denken kann.“* (Oksaar 2003, S. 78) Diese radikale Ansicht wurde jedoch sehr oft

kritisiert und zum Teil sogar abgelehnt. Die schwächere Version der Hypothese geht zwar ebenfalls vom Einfluss der Sprache auf die Wahrnehmung aus, gleichzeitig wird aber betont, dass wir trotzdem „*keine Gefangenen der Sprache*“ sind. (Oksaar 2003, S. 78)

Wichtig in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit ist aber ohnehin nicht die Frage inwiefern man durch die Sprache gefangen ist, sondern, dass man, laut Whorf aufgrund des Zusammenspiels zwischen Sprechen und Denken umso mehr gedankliche Freiheit erlangen kann, je mehr Sprachen man spricht. (vgl. Oksaar 2003, S. 78)

Eine weitere Hypothese, die sich mit dieser Thematik beschäftigt geht auf den in Kapitel 2.1 bereits erwähnten Wissenschaftler Jim Cummins zurück. Der zuvor beschriebene Begriff der *kognitiv-akademischen Sprechfähigkeit* lässt bereits vermuten, dass es sich dabei aus theoretischer Sicht auch um den Zusammenhang allgemein kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten handelt. Als Erweiterung der Interdependenztheorie kann man die sogenannte *Schwellenniveauhypothese* sehen. (vgl. Fthenakis et. al. 1985, S. 99 ff.) Dabei wird davon ausgegangen, dass beim Erst- und Zweitspracherwerb bestimmte Schwellen überschritten werden sollten. Die erste Schwelle hängt mit der kognitiv-akademischen Sprechfähigkeit zusammen: Wird sie erreicht, ist die Erstsprache soweit ausgebildet, dass sie positive Auswirkungen auf die Zweitsprache hat (=Interdependenztheorie). Gleichzeitig ist sie notwendig, um negative Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten des Sprechers zu vermeiden.

Im Übergang von der ersten zur zweiten Schwelle gibt es für die kognitiven Fähigkeiten weder negative noch positive Konsequenzen. Werden jedoch noch bessere sprachliche Kompetenzen entwickelt und somit die zweite Schwelle überschritten, kann man nicht nur mit einem hohen bilingualen Niveau des Sprechers/der Sprecherin rechnen, sondern auch mit positiven Auswirkungen auf dessen/deren allgemeine kognitive Fähigkeiten. Dies wird damit begründet, dass man ab einem gewissen zweisprachigen Niveau beginnt einerseits Gedanken in verschiedenen Sprachen auszudrücken und gleichzeitig diese zu vergleichen, was komplexe Denkprozesse erfordert und damit die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst.

Geht man von dieser Theorie aus, versteht sich von selbst, dass sie als ein weiteres Argument für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit und damit auch des Muttersprachlichen Unterrichts anzusehen ist.

Trotzdem sei erwähnt, dass der empirische Beweis dieser Hypothesen äußerst schwierig ist. (vgl. zB de Cillia in: BMUKK 2009/Nr. 3, S. 5) Fthenakis et. al. führen aber auch in diesem Fall die frühen Immersionsprogramme in Kanada (1985, S.25 ff.) sowie einen Versuch der muttersprachlichen Förderung finnischer Kinder an schwedischen Schulen (1985, S. 32 ff.) als Beweis für die Existenz von Schwellenniveaus an.

2.3 Streitfall Zweisprachigkeit?

Die eingangs gestellte Frage beruht auf einem gleichnamigen Band von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (2009), der kontroverse Artikel zum Thema Zweisprachigkeit vereint. Was dieser Band beweist ist die Tatsache, dass der Konsens über die Vorteile von Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren, vor allem aus der Sicht nicht-linguistischer Disziplinen und dabei in erster Linie der Sozialwissenschaften kritisiert wurde und gleichzeitig versucht wurde, empirisch zu beweisen, dass vor allem die in Kapitel 2.1 und 2.2 erwähnten Theorien über die Vorteile muttersprachlicher Förderung nicht nachweisbar und zum Teil falsch sind. (vgl. zB Esser 2009) In der angeführten Studie soll beispielsweise aufgrund rein quantitativ-empirischer Sozialforschung gezeigt werden, dass die Förderung der Muttersprache weder Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb, noch auf die kognitive Entwicklung und in Folge dessen, und gerade dieser Aspekt wird betont, auch nicht auf die berufliche Zukunft von Migrantenkindern hat. Die Auseinandersetzung mit dieser Studie soll nicht primärer Forschungsgegenstand dieser Arbeit sein, weshalb sie aufgrund des Ausmaßes auch nicht detailliert dargestellt und deshalb auch nicht kritisiert und in Frage gestellt werden kann. Einzig die Frage nach der Angemessenheit der verwendeten Methoden, und damit ist hier die rein quantitative Annäherung an das Thema gemeint, soll hier erwähnt werden. Einige Studien haben gezeigt, dass, gerade wenn es um Themen aus der Spracherwerbsforschung geht, eine qualitative Herangehensweise unbedingt notwendig ist, auch wenn diese aus der Sicht anderer Wissenschaften bearbeitet werden, wie beispielsweise jene von Katharina Brizić (2007). Ziel dieser Untersuchung war es herauszufinden, warum türkischsprachige Migrantenkinder, die zuvor in einer Langzeitstudie ge-

meinsam mit Kindern anderer Herkunft an Wiener Volksschulen getestet worden waren, sprachlich gesehen (sowohl in Bezug auf die Erstsprache als auch die Zweitsprache) oft schlechter abschnitten, als jene mit einem anderen (nicht-türkischen) Migrationshintergrund. Im Mittelpunkt stand die Frage, inwiefern die sprachliche Vorgeschichte der Eltern Einfluss auf die Entwicklung der Sprache der Kinder hat. Die Ergebnisse dieser Untersuchung kann man bei Brizić (2007) nachlesen. Wichtig dabei ist aber, dass sie zu den Ergebnissen nur durch qualitative Forschung gelangte:

„Die Erhebung der Hintergrundfaktoren erfolgte in aufwendigen Tiefeninterviews mit sämtlichen Eltern der untersuchten Kinder, und zwar nach Möglichkeit in den Muttersprachen der Eltern. Es stellen diese Elterngespräche das Kernstück der Untersuchung dar; besonders wurde u.a. darauf geachtet, eine „Atmosphäre der Wertschätzung“ entstehen zu lassen, um auch sprachlich stigmatisierten Gruppen bzw. Eltern die Möglichkeit zu geben, etwaige Hemmschwellen zu überwinden und über ihren tatsächlichen Hintergrund und familiären Sprachgebrauch zu berichten.“

(Brizić 2008, S. 233)

Nicht nur die „Atmosphäre der Wertschätzung“, die „sprachliche Stigmatisierung“ und die „Hemmschwellen“, die Brizić in diesem Zitat anspricht, sind Gründe dafür, warum qualitative Herangehensweisen in dieser Thematik rein quantitativen vorzuziehen sind. Auch aus dem Bereich der Sprachstandsfeststellungen, mit welchen versucht wird die Erst- und Zweitsprachen von Personen mit Migrationshintergrund zu erheben, ist bekannt, dass quantitative Befragungen zu falschen Ergebnissen führen können. (vgl. zB Boeckmann 2007, S. 23 ff.) Abschließend kann dazu gesagt werden, dass Brizić selbst sich für eine linguistisch-soziologische Zusammenarbeit in Bezug auf den Streitfall Zweisprachigkeit, und damit auf eine Mischung aus qualitativen und quantitativen Methoden ausspricht. (vgl. Brizić 2009, S. 140 f.)

Die oben genannten Studien, die versuchen jene Theorien zu widerlegen, die die Wichtigkeit der Erstsprache beweisen, können, wie bereits erwähnt, hier nicht prinzipiell in Frage gestellt werden. Aus den bereits genannten methodischen Gründen dürfen sie aber nicht die Grundlage für die weitere Untersuchung bilden. Deshalb soll die zu Beginn des 2. Kapitels zitierte Aussage de Cillias über die Wichtigkeit der Muttersprache als *pädagogisches Allgemeingut* auch weiterhin gelten und stellt damit auch aufgrund der Theorien

von Cummins und anderen Wissenschaftlern ein wichtiges Fundament dieser Untersuchung dar.

2.4 Affektive, soziokulturelle und gesellschaftspolitische Aspekte

Bisher wurden die Vorteile von Mehrsprachigkeit und muttersprachlicher Förderung hauptsächlich aus linguistischer und psycholinguistischer Sicht beleuchtet. Darauf sollte auch, wie zu Beginn erwähnt, das Hauptaugenmerk dieser Arbeit gelegt werden. Trotzdem muss man diese Thematik interdisziplinär betrachten, denn vor allem affektive, soziokulturelle und gesellschaftspolitische Aspekte haben großen Einfluss auf den Spracherwerb allochthoner Minderheiten. Diese Einflussbereiche sollen im folgenden Kapitel zusammengefasst werden. Sie werden aber nicht nur aus rein praktischen Gründen auf einmal dargestellt, sondern vor allem deshalb, weil sie in untrennbarem Zusammenhang zueinander stehen. Außerdem wurden bisher vor allem die positiven Effekte individueller Mehrsprachigkeit bearbeitet. In diesem Kapitel sollen auch die Vorteile gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zumindest thematisch gestreift werden.

Dazu muss man sich zuerst die soziale Situation allochthoner Minderheiten in Österreich vor Augen halten: Viele Menschen mit Migrationshintergrund leben in den unteren sozialen Schichten. Es gibt zahlreiche Einflussfaktoren, die ihre Existenz bedrohen könnten, sie sind öfter von Arbeitslosigkeit und sogar Armut betroffen, nicht selten müssen sie mit der Angst vor Abschiebung leben und Diskriminierung und Rassismus sind ständiger Begleiter in Alltagssituationen (vgl. Gombos 2008, S. 15). Ein großer Teil der Mehrheitsbevölkerung hat ein sehr negatives Bild von Personen mit Migrationshintergrund (wobei dieses sehr stark nach der jeweiligen Herkunft variiert – Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und vor allem aus der Türkei sind davon aber sehr wohl betroffen). Jeder kann erahnen, welche Auswirkungen diese Situation auf das Gefühlsleben dieser Menschen hat. Die Tatsache, dass ihnen ständig das negative Bild ihrer ethnischen Gruppierung vor Augen gehalten wird, führt nicht selten dazu, dass sie dieses als schlechtes Selbstbild schon sehr früh übernehmen. Außerdem kommt es oft dazu, dass MigrantInnen aus Angst vor Diskriminierung, zumindest im öffentlichen Bereich, sich nicht trauen ihre Muttersprache zu verwenden.

Interessant in diesem Zusammenhang ist das Wechselspiel von Muttersprache und Selbstbild, welches beispielsweise Fthenakis et. al. (1985, S. 102 ff.) beschreiben: Die muttersprachliche Förderung von Migrantenkindern hat laut dieser Studie eine äußerst positive Auswirkung auf das affektive Selbstbild. Er beruft sich dabei auf zahlreiche Untersuchungen aus den USA und Kanada, aber auch aus Schweden. Hier hat sich gezeigt, dass eine frühe muttersprachliche Förderung nicht nur das Selbstvertrauen der SchülerInnen gestärkt hat, sondern auch dazu beigetragen hat, Identitätskrisen zu vermeiden. Die Konsequenzen beziehen sich dabei aber nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf die gesamte ethnische Gruppierung. Als Auswirkung des besseren Selbstbildes konnte immer auch eine positive Einstellung und in vielen Fällen vermehrter Stolz auf ihre kulturelle Herkunft beobachtet werden.

Oksaar (2003, S. 163 ff.) beschreibt diese Situation ähnlich, wobei er auch die Zweitsprache als Einflussfaktor einbezieht. Menschen mit Migrationshintergrund stehen ausgehend von der Mehrheitsbevölkerung oft unter sehr starkem Druck, die Zweitsprache (also die Landessprache) zu erlernen. Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, ist dafür aber ein ausreichendes Niveau in der Muttersprache notwendig, welches oft nicht erreicht wird, da einerseits ein persönlicher Drang besteht, nur die Zweitsprache zu erlernen und andererseits auch im schulischen Umfeld die Erstsprache kaum gefördert wird. Dadurch entstehen ein unveränderlicher Kreislauf und ein Leistungsdruck, die bei vielen Menschen ein Gefühl des Versagens erzeugen. Die Schuld wird dann oft der eigenen Muttersprache gegeben, weil sie den Erwerb der Zweitsprache hemmen könnte, wobei aus wissenschaftlicher Sicht, wie bereits ausreichend erläutert wurde, genau das Gegenteil der Fall ist.

Auch Oksaar bringt dafür Beweise aus den USA und Kanada, wo der Unterricht in der Erstsprache von Minoritäten (und damit sind nicht nur französisch oder spanisch, sondern auch zahlreiche andere Minderheitensprachen gemeint) eindeutig zu „*Verstärkung der Identität*“ führte. (Oksaar 2003, S. 164). Die gegenteiligen Untersuchungen, nämlich jene ohne muttersprachliche Förderung zeigten nicht nur sprachliche Probleme in Erst- und Zweitsprache, sondern vor allem auch die bereits erwähnten affektiven Schwierigkeiten und teilweise sogar Persönlichkeitsstörungen.

Die zahlreichen Folgen, die diese Situation mit sich bringt, sind sehr komplex und reichen in die verschiedensten Lebensbereiche. Ein sehr wichtiger Aspekt, der in der Literatur oft

vernachlässigt wird, ist die vermehrte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Fthenakis et. al. (1985, S. 105) gehen davon aus, dass Eltern mit Migrationshintergrund in vielen Fällen weniger am Schulalltag beteiligt sind, als jene der Mehrheitsbevölkerung. Die „*Ausschließung der Muttersprache*“ wirkt dabei als hinderliche, „*sprachliche Barriere*“. In bilingualen und die Muttersprache fördernden Programmen zeigte sich jedoch vermehrter Kontakt zwischen den Eltern und der Schule. Sie haben durch die Erstsprachenförderung der Kinder wieder vermehrt die Möglichkeit am schulischen Alltag teilzunehmen. Dies wurde aber nicht nur im schulischen sondern auch im außerschulischen Kontext betrachtet und zwar in Bezug auf die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Am Beispiel der finnischen Minderheit in Schweden konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, deren Erstsprache in der Schule nicht gefördert wurde, diese nach einiger Zeit nur mehr schlecht beherrschten. Dadurch war auch eine differenzierte Kommunikation mit den Eltern nur mehr eingeschränkt möglich, weil die zwei Generationen keine gemeinsame (Haupt-)Sprache mehr hatten. Dass die muttersprachliche, schulische Förderung diese Kommunikationsschwierigkeiten nur positiv beeinflussen kann, versteht sich als logische Schlussfolgerung.

Das hier beschriebene Wechselspiel zwischen den Faktoren Muttersprache, Zweitsprache, Selbstbild, schulische Motivation und Elternbeteiligung ist aber nicht nur als linear einseitiger Prozess zu verstehen, es kann (und sollte) auch rückwirkend den gesamtgesellschaftlichen Kontext beeinflussen, womit wir bei den Faktoren gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit angelangt sind.

Unter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als Unterscheidungsmöglichkeit zur individuellen Mehrsprachigkeit versteht man „*eine Konstellation, bei der auf ein und demselben Territorium mehrere Sprachen gesprochen werden.*“ (Riehl 2009, S. 60) Geht man von dieser allgemeinen Definition aus, kommt man sehr schnell zu der Erkenntnis, dass Österreich ein mehrsprachiges Land ist. Nicht nur die Sprachen der autochthonen Minderheiten, die ihre rechtliche Grundlage in der österreichischen Verfassung finden sondern auch die der allochthonen oder sogenannten „neuen“ Minderheiten, also jene von Menschen mit Migrationshintergrund sind im alltäglichen Leben der österreichischen Gesellschaft augenscheinlich vorhanden, was jeder auf der Straße, beim Einkaufen oder in anderen öffentlichen Bereichen beobachten und vor allem hören kann. Dies bedeutet aber nicht, dass sie als solche weder im privaten noch im öffentlichen Bereich auch anerkannt werden.

Viel zu oft versteht sich Österreich nicht als mehrsprachiges sondern vielmehr als deutsch-einsprachiges Land, was uns der Umgang damit in politischen Alltagsdiskussionen oft genug vor Augen führt. Dies geht oft so weit, dass eine Absage gegenüber der eigenen Muttersprache und die alleinige Verwendung des Deutschen als positiver Integrationsprozess bewertet werden.

Sehr gut beschreibt dies auch der von Gogolin geprägte und unter Experten und Expertinnen mittlerweile vielzitierte Begriff des „*monolingualen Habitus der multilingualen Schule*“, der auch Titel eines 1994 erschienen Bandes war. (vgl. Gogolin 1994) Eine Tatsache beschreibt diese Aussage sehr gut, wobei man dies nicht nur für die Schule sondern auch für andere soziale Bereiche behaupten kann: Es handelt sich um eine vorhandene Ressource (=Mehrsprachigkeit), die offensichtlich nicht genutzt wird (= monolingualer Habitus).

Welchen Vorteil die Ressource Mehrsprachigkeit gerade im gesellschaftlichen Kontext haben könnte, ist Gegenstand zahlreicher Forschungen, wobei sich die Wissenschaft über die positiven Konsequenzen einig ist. Diese reichen von wirtschaftlichen Aspekten, wie der Tatsache, dass sowohl im Inland als auch Ausland mehrsprachige Arbeitskräfte gefragt sind, über soziale, pädagogische bis hin zur allgemeinen kulturellen Bereicherung durch Mehrsprachigkeit. Diese Vorteile aufzulisten wäre Thema einer oder mehrerer wissenschaftlicher Arbeiten. Hier sollen die positiven Effekte gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und somit weiteres wichtiges Argument für den Muttersprachlichen Unterricht betrachtet werden. Da in dieser Arbeit vor allem die Auswirkungen für den Bildungsbereich untersucht werden, sollen die pädagogischen Konsequenzen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im nächsten und damit abschließenden Teil dieses Kapitels beschrieben werden.

Abschließend soll jedoch noch ein weiteres, dem gesellschaftspolitischen Bereich zurechenbares Argument angeführt werden, welches nur schwer theoretisch oder empirisch begründbar ist und deshalb auch schnell kritisiert und hinterfragt werden könnte. Die Ausführungen beziehen sich aber nicht lediglich auf meine persönliche Meinung sondern vor allem auf ein Interview mit Rudolf de Cillia (2008). Er gibt dabei nämlich als weiteres, seiner Meinung nach wichtiges Argument für den Muttersprachlichen Unterricht an, dass es so etwas wie ein allgemeines Menschenrecht auf schulische Bildung in der Muttersprache gibt bzw. geben sollte:

„Der dritte Grund, den man nie vergessen soll meiner Meinung nach, ist, dass es so etwas wie ein Recht auf Förderung, auf Scholarisierung der schulischen Bildung auch in der Muttersprache, der Familiensprache geben soll. Das ist das, was die Bewegung der „linguistic human rights“, der sprachlichen Menschenrechte, einfordert seit gut fünfzehn Jahren, dass es das individuelle Recht geben soll, auch in seiner Muttersprache schulisch ausgebildet zu werden.“
(de Cillia 2008, S. 30 f.)

2.5 Schlussfolgerungen - Pädagogische Konsequenzen

In den Kapiteln 2.1 bis 2.4 wurde versucht aus einer Vielzahl wissenschaftlicher Theorien, jene darzustellen, die für die Beantwortung der Frage: „Warum ist die Entwicklung der Muttersprache wichtig?“ relevant sind. Die Tatsache, dass erstsprachliche Förderung unbedingt notwendig ist, wurde dabei zumindest aus theoretischer Sicht mit Verweisen auf empirische Untersuchungen bewiesen. Abschließend sollen diese Ergebnisse zusammengefasst und gleichzeitig die daraus folgenden Konsequenzen für den schulischen Alltag dargestellt werden.

2.5.1 Muttersprachlicher Unterricht und andere schulische Maßnahmen

Die Muttersprache spielt eine wesentliche Rolle in der sprachlichen, kognitiven und affektiven Entwicklung jedes Kindes. Dies wurde in Kapitel 2.1 bis 2.4 ausreichend erläutert und bewiesen. In Österreich tritt ein Kind im Normalfall mit etwa sechs Jahren in die Schule ein. Mit diesem neuen Lebensabschnitt ist die oben erwähnte Entwicklung noch längst nicht abgeschlossen. Im Gegenteil, gerade in der Schule werden wesentliche Teile der Sprache, wie beispielsweise das Schreiben oder die Grammatik erst erlernt. Daraus folgt, dass die muttersprachliche Förderung nicht nur im vorschulischen, meist von den Eltern geprägten, Umfeld, sondern gerade auch in der Schule notwendig ist. Der Muttersprachliche Unterricht von Migrantenkindern ist also unerlässlich, wenn man ihnen faire Chancen für ihre weitere individuelle, schulische aber auch spätere berufliche Entwicklung bieten möchte. Vor allem aber für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch, was von den Kindern sprachlicher Minderheiten ja stets gefordert wird, ist der Unterricht in ihrer Erstsprache eine wichtige Voraussetzung.

Vielfach passiert aber genau das Gegenteil, und das obwohl es an österreichischen Schulen zumindest teilweise gesetzliche Vorschriften dazu gibt: Wenn ein Kind in die Schule eintritt, wird die Entwicklung der Muttersprache (falls es sich um eine andere als Deutsch handelt) abrupt unterbrochen. Aufgrund der stark monolingualen Ausrichtung unseres Schulsystems wird ab diesem Zeitpunkt auch der Großteil des (zumindest schulischen, aber vielfach auch außerschulischen) Alltags in der Zweitsprache Deutsch abgewickelt. Die Folgen einer unzureichenden Entwicklung der Erstsprache kann man als Umkehrschluss der in Kapitel 2.1 bis 2.4 genannten positiven Auswirkungen muttersprachlicher Förderung ansehen. In sprachlicher Hinsicht kann es zum bereits erwähnten Semilinguismus kommen, also der Tatsache, dass weder die Muttersprache noch die Zweitsprache ein ausreichendes Niveau erreichen. Aus psycholinguistischer Sicht kann man zumindest sagen, dass Kinder, deren Muttersprache gut ausgebildet ist, einen Vorteil in ihrer kognitiven Entwicklung gegenüber jenen haben, deren Erstsprachentwicklung zu früh abgebrochen wird. Außerdem kann es zu Störungen in der affektiven Gefühlswelt der Kinder sowie deren Selbstbild in Bezug auf ihre ethnische und kulturelle Herkunft kommen.

Inwiefern das österreichische Schulsystem diesen Forderungen gerecht werden kann, soll in Kapitel 3 ausführlich überprüft und dargestellt werden. Eine wichtige Tatsache muss aber bereits an dieser Stelle festgehalten werden: Der Muttersprachliche Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, ist nicht ein Prozess, der es alleine ermöglicht die Situation von Migrantenkindern zu verbessern. Auch die bereits vielfach zitierten Autoren sind sich einig darüber, dass dies nur ein Teil eines gesamt-bildungspolitischen Prozesses also eines allgemeinen „Paradigmenwechsels“ (de Cillia 2008) in der Schule sein müsste. Wichtig ist beispielsweise, dass der schulische Integrationsprozess nicht einseitig nur für die Migrantenkinder selbst sondern für alle am schulischen Alltag beteiligten Personen also auch LehrerInnen, Eltern und vor allem für SchülerInnen mit österreichischer Herkunft und deutscher Muttersprache gilt. Dazu müsste auch das interkulturelle Lernen im gesamten schulischen Alltag, also nicht nur im Muttersprachlichen Unterricht, sondern auch in anderen Schulfächern fixer Bestandteil sein. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen ist seit den 90er Jahren auch gesetzlicher Bestandteil des österreichischen Bildungssystems. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1, S. 27) Die Frage, ob dieses Prinzip auch in der Praxis ausreichende Umsetzung findet, bleibt aber offen.¹

¹ Die Frage nach der praktischen Umsetzung gesetzlicher Rahmenbedingungen, soll in Kapitel 3 ausführlicher behandelt werden.

Die Entwicklung der Muttersprache ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache, natürlich muss diese von den MigrantInnen aber auch einmal erlernt werden. Das Unterrichtsfach Deutsch ist jedoch auf jene Kinder ausgerichtet, die diese Sprache bereits als Erstsprache erworben haben. Dadurch ist für SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache eine spezielle Förderung in Deutsch notwendig. Die Frage, ob dazu eine Anpassung des Deutschunterrichtes oder ein zusätzlicher Zweitsprachenunterricht für die MigrantInnen besser ist, kann hier nicht beantwortet werden und sei den jeweiligen Fachpersonen überlassen. Das österreichische Schulsystem versucht jedoch auch seit der Einführung des Förderunterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ im Schuljahr 1992/1993 dieser Anforderung gerecht zu werden (vgl. BMUKK 2008 / Nr.1, S. 18)

Die Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts, des Förderunterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ und des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ kann man als wichtige Grundlage für eine differenzierte Förderung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ansehen. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1) Für einen passenden Umgang mit Mehrsprachigkeit wären aber laut de Cillia (2008, S.32 f.) weitere, allgemeine bildungspolitische Änderungen notwendig, die zwar nicht in direktem Zusammenhang mit der Sprachenvielfalt stehen, aber zu dem bereits angesprochenen, notwendigen „*Paradigmenwechsel*“ führen könnten. Dabei spricht er sich vor allem für eine „*gemeinsame Schule der 10- bis 14-jährigen*“, also ein umfassendes Gesamtschulsystem, für eine bessere Kompetenzverteilung zwischen Ländern und Bund und vor allem auch für eine „*gemeinsame LehrerInnenausbildung*“, die auch die KindergartenpädagogInnen einbezieht, aus. Jene Änderungen, die in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren vorgenommen wurden, bezeichnet er dabei aber eher als organisatorische „*Strukturzusammenlegung*“ und „*Namensänderung*“ und spricht damit das Fehlen „*inhaltlicher Reformen*“ an. Damit die Mehrsprachigkeit als wesentliches Merkmal unserer Schule anerkannt wird, wäre es laut de Cillia auch notwendig, diese bereits in die LehrerInnen- und KindergartenpädagogInnenbildung zu integrieren. Multilinguale Ressourcen zu erkennen und zu fördern sollte dabei nicht nur Aufgabe von Grundschul-, Deutsch- oder MuttersprachenlehrerInnen sondern genauso von Physik-, Mathematik- und allen anderen Lehrpersonen sein.

2.5.2 Und die Sekundarstufe?

Im einleitenden Kapitel 1 wurde als Ziel dieses zweiten Abschnittes formuliert, aus theoretischer Sicht Argumente für die muttersprachliche Förderung zuerst im Allgemeinen und danach im Speziellen für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe darzustellen. Die Ausführungen in Teil 2.1 bis 2.4 basieren auf einer eingehenden Literaturrecherche zu dieser Thematik. Im Laufe dieser Nachforschung konnte eine eingangs gestellte Vermutung bestätigt werden: Die theoretischen Ausführungen sind in Bezug auf das Alter entweder sehr allgemein, oder beziehen sich vor allem auf den Vor- und Grundschulbereich. Weder aus linguistischer noch aus pädagogischer Sicht konnten ausführliche theoretische Untersuchungen zum Spracherwerb im Sekundarschulbereich gefunden werden. Vielmehr konnten vor allem „nebenbei“ getätigte Aussagen über diese spezielle Situation ausfindig gemacht werden, die zu gering waren, um sie einem der vorhergehenden Kapitel zu zuordnen. Da sie aber gerade für diese Arbeit relevant sind, sollen die Ausführungen in diesem Teil zusammenfassend dargestellt werden, womit sie gleichzeitig den Übergang zum nächsten Kapitel, in welchem die Umsetzung des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe genauer untersucht wird, darstellen.

Ein mögliches linguistisches Argument für die muttersprachliche Förderung in der Sekundarstufe wird sowohl bei Helten-Pacher/Lasselsberger (2008, S.117 ff.) als auch bei De Cillia (in: BMUKK 2009 / Nr.3, S.5) erwähnt. Erneut steht diese Argumentation in Zusammenhang mit der kognitiv-akademischen Sprechfähigkeit. Diese Fertigkeit würde nämlich laut Helten-Pacher/Lasselsberger (2008, S.118) besonders im Unterricht in höheren Schulstufen, also sowohl in der Sekundarstufe I als vor allem auch in der Sekundarstufe II, gefordert. Migrantenkinder verfügen demnach sehr oft über ein gutes sprachliches Niveau in Bezug auf die Alltagskommunikation. Schwächen zeigen sich aber sehr oft in differenzierten Kommunikationssituationen, in welchen eine gute kognitiv-akademische Sprachfähigkeit verlangt wird. Zu solchen Sprechsituationen kommt es aber vor allem im Fachunterricht der Oberstufe. Gerade in der AHS ist oft ein hohes Niveau an schriftlicher und mündlicher Textkompetenz gefragt. Deshalb sprechen sich die Autorinnen für eine muttersprachliche Förderung in der gesamten Schullaufbahn und damit vor allem auch in der Sekundarstufe aus.

Eindeutig für den Muttersprachlichen Unterricht an allgemein bildenden sowie berufsbildenden höheren Schulen spricht sich auch Irena Rosandić (1995) aus. Sie schreibt von der Notwendigkeit der erstsprachlichen Förderung von Migrantenkindern in der Sekundarstufe und vor allem der Möglichkeit, die Muttersprache als Maturafach wählen zu können. Als theoretische Begründungen dafür gibt sie genau jene Gründe an, die in den Teilen 2.1 bis 2.4 bereits festgestellt wurden: die Interdependenztheorie, die kognitiv-akademische Sprechfähigkeit sowie affektive Argumente. Eine spezielle Begründung dafür, warum sie gerade Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe fordert, führt sie jedoch nicht an.

Bei vielen anderen AutorInnen (zB Gombos 2008, S.15) findet man lediglich die Feststellung, dass zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht in der Grundschule und der Sekundarschule schon alleine zahlenmäßige Unterschiede bestehen. Diese Tatsache soll in Kapitel 3 auch näher untersucht werden. Theoretische Fundierungen dessen sind aber, wie bereits erwähnt, meist nicht zu finden.

Fthenakis et. al. (1985) und Oksaar (2003), die bisher als linguistische Hauptquellen dienten, da sie sich eingehend mit der Thematik des Erstspracherwerbs und dessen Auswirkungen beschäftigten, bieten ebenfalls keine spezielle Argumentation für die Wichtigkeit der Muttersprache in einem Alter ab etwa 10 Jahren. Auch die zahlreichen empirischen Untersuchungen beziehen sich ausschließlich auf Forschungen im Vor- und Grundschulbereich. Bei Fthenakis et. al. kann man lediglich in einer schlussfolgernden Zusammenfassung einen äußerst kurzen Bezug dazu finden:

„Der Unterricht der Muttersprache und ihre Verwendung als Medium sollten einen Teil der gesamten weiteren Schulbildung ausmachen, der bis etwa zum 12. Lebensjahr nicht unter ca. 30% der Unterrichtszeit sinkt.“

(Fthenakis et. al. 1985, S. 346)

Prinzipiell lässt sich festhalten, dass weder bei Fthenakis et. al. und Oksaar, noch bei den anderen Autoren und Autorinnen eine ausreichende Argumentation für Muttersprachlichen Unterricht im Sekundarschulalter zu finden ist. Gleichzeitig spricht sich aber auch keiner der angegebenen WissenschaftlerInnen dagegen aus. Die Tatsache der fehlenden Gegenargumentation ist natürlich nicht gleichzeitig eine Begründung dafür. Man sollte aber auch bedenken, dass die wissenschaftliche Fundierung eventuell deshalb fehlt, da sie

bisher nicht als gesonderte Disziplin etwa der Spracherwerbsforschung galt. In vielen theoretischen Ausführungen kann man gar keine Angaben zu Alter oder Schulstufe finden. Deshalb kann man annehmen, dass prinzipiell keine Differenzierung zwischen Kindern im Grundschulbereich und Jugendliche im Sekundarschulbereich stattgefunden hat und die Argumentation für beide Stufen gilt.

Außerdem wurde in Kapitel 2.4 das Menschenrecht auf schulische Bildung in der Muttersprache angesprochen. Falls es dieses gibt, versteht sich von selbst, dass dieses nicht nur für Kinder einer bestimmten Schulstufe sondern für alle SchülerInnen gelten muss.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die theoretische Fundierung der Muttersprachenförderung im Sekundarschulalter im Gegensatz zu jener im Grundschulbereich mangelhaft ist. Theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzungen stellen aber gerade im pädagogischen Bereich eine wichtige Voraussetzung für die schulische Praxis dar. Die wenigen, oben angeführten Argumente für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe überwiegen aber trotzdem im Gegensatz zu den Gegenargumenten. Es konnten in dieser Literaturrecherche nämlich keine wissenschaftlich fundierten Begründungen dafür gefunden werden. Deshalb wird auch weiterhin davon ausgegangen, dass die Förderung der Muttersprache auch in der Sekundarstufe nötig ist, auch wenn die theoretischen Grundlagen dafür teilweise fehlen. Im nächsten Kapitel soll die konkrete Umsetzung dessen im österreichischen Schulsystem untersucht werden. Dabei wird ein ständiger Bezug zu den in diesem Kapitel dargestellten theoretischen Grundlagen notwendig sein. Eventuell wird es auch möglich sein, durch die Überprüfung der Praxis, Rückschlüsse auf die Theorie zu bilden, was sogar wünschenswert wäre.

3 Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe – Untersuchung des Status quo

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des Muttersprachlichen Unterrichts sowie die derzeitige Situation dieses Gegenstandes an österreichischen Schulen untersucht. Ein Hauptaugenmerk wird dabei auf die spezielle Situation in der Sekundarstufe gelegt. Ziel ist es herauszufinden, wie sich dieser Bereich im Vergleich zur Grundschule und anderen Schulstufen entwickelt hat.

Im ersten Teil soll die historische Entstehung des Muttersprachlichen Unterrichts beschrieben werden, da diese eventuell auch Schlussfolgerungen in Bezug auf die heutige Situation in der Sekundarstufe erlaubt. In den folgenden Abschnitten wird der derzeitige Status quo des Gegenstandes untersucht, wobei dabei immer die primäre Forschungsfrage im Mittelpunkt stehen soll. Dazu zählt eine genauere, statistische Untersuchung der Situation von Schülern und Schülerinnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch (vor allem Jugendliche mit bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache). Außerdem werden relevante Dokumente, wie gesetzliche Verordnungen, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien überprüft. Weiters soll der österreichische Muttersprachliche Unterricht im internationalen Kontext betrachtet und mit jenem anderer ausgewählter Länder verglichen werden. Im Anschluss daran werden die gesammelten Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst und ihre Beziehung zueinander im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit dargestellt. Außerdem sollen die daraus folgenden Konsequenzen beschrieben und aufgrund der Ergebnisse versucht werden, Erklärungen für die derzeitige Situation zu finden.

3.1 Historische Entwicklung - Wandel in der Zielsetzung

In diesem Abschnitt wird die historische Entstehung des Muttersprachlichen (Zusatz-) Unterrichtes an österreichischen Schulen zusammenfassend beschrieben. Die folgenden Ausführungen, also alle indirekten sowie direkten Zitate, beziehen sich auf eine detaillier-

te Studie zum Muttersprachlichen Unterricht (vgl. Çinar 1998, S. 25 ff.). Falls andere Quellen als Grundlage dienen, werden diese in der üblichen Form zitiert.

Die Einführung des Muttersprachlichen Zusatzunterrichts¹ kann man als Folge der allgemeinen europäischen Arbeitsmigration nach dem 2. Weltkrieg sowie im Speziellen des Anwerbens von Arbeitskräften aus anderen europäischen Ländern ab den 1960er Jahren betrachten. Zu Beginn der 1970er Jahre setzte eine Rückwanderung aus Österreich in die Herkunftsländer der Migranten und Migrantinnen ein. Dies bedeutete auch, dass viele Kinder der sogenannten „*Gastarbeiter*“, die zuvor in Österreich in die Schule gegangen waren, ab dem Zeitpunkt der Rückkehr als „*Seiteneinsteiger*“ ins Schulsystem der Herkunftsländer integriert und auf diese Integration vorbereitet werden mussten. Mit dieser Problematik setzte man sich aber nicht nur in Österreich, sondern auch in den Herkunftsländern, womit hier die damalige SFR Jugoslawien sowie die Türkei gemeint sind, auseinander. Vor allem beschäftigte man sich mit der Frage, wie man den Kindern in sprachlicher Hinsicht einen unkomplizierten Einstieg ins neue Schulsystem ermöglichen könnte, wobei man bald erkannte, dass das Erlernen der Muttersprachen, womit in diesem Fall die Staatssprachen der Herkunftsländer gemeint sind², schon vor der Rückkehr wichtig war. Als Reaktion darauf wurde 1972 erstmals ein Muttersprachlicher Zusatzunterricht als Schulversuch an einigen österreichischen Pflichtschulen eingeführt.

Organisatorisch basierte die Einführung des Muttersprachlichen Zusatzunterrichtes auf einer Zusammenarbeit in Form von „*bilateralen Abkommen*“ zwischen Österreich und Jugoslawien sowie Österreich und der Türkei. Als personelle Vertretung dieser Abkommen und damit als ExpertInnen aus allen drei Ländern wurden sogenannte „*gemischte Kommissionen*“ gebildet. Diese beschäftigten sich vor allem mit der organisatorischen Planung und Umsetzung des Muttersprachlichen Zusatzunterrichtes. Ein Teil beinhaltete beispielsweise die Kompetenzverteilung zwischen Österreich und dem jeweiligen Herkunftsland. Man einigte sich im Großen und Ganzen darauf, dass die Lehrpersonen, Lehrpläne sowie die Unterrichtsmaterialien primär vom Herkunftsland zur Verfügung gestellt wurden, wobei die Finanzierung teilweise aus österreichischer Hand erfolgte. Au-

¹ Zu Beginn war die Verwendung des Begriffes „Zusatzunterricht“ üblich. Erst Anfang der 1990er Jahre setzte sich in Zusammenhang mit organisatorischen Veränderungen die Bezeichnung „Muttersprachlicher Unterricht“ durch.

² Es wird dabei zwar von Muttersprache gesprochen, sowohl in der SFRJ als auch in der Türkei gab es aber schon damals viele Menschen, deren Erstsprache nicht ident mit der Staatssprache war. In diesem Zusammenhang sind aber genau diese Sprachen (also serbokroatisch, teilweise slowenisch und türkisch) gemeint. Die spezielle Situation von sprachlichen Minderheiten wird an anderer Stelle beschrieben.

ßerdem mussten gewisse Dokumente, wie beispielsweise die Lehrpläne, an österreichische gesetzliche Rahmenbedingungen angepasst werden.

Inhaltlich gesehen blieb das vorrangige Ziel des Muttersprachlichen Zusatzunterrichtes, nämlich die Kinder auf die Remigration optimal vorzubereiten, erhalten, da man weiterhin davon ausging, dass ein Großteil der Menschen mit Migrationshintergrund wieder in die Herkunftsländer zurückkehren würde. Deshalb sollte im Unterricht nicht nur die Sprachvermittlung an sich im Mittelpunkt stehen. Wichtig war auch, dass den Kindern landes- und kulturkundliche Informationen über ihr Herkunftsland, oder jenes ihrer Eltern, vermittelt werden.

Die Abkommen zwischen Österreich und Jugoslawien und Österreich und der Türkei unterschieden sich vor allem in Bezug auf die organisatorische Umsetzung, also beispielsweise gab es unterschiedliche Regelungen in Bezug auf Wochenstunden, Eröffnungszahlen. Interessant dabei ist, dass sich die österreichisch-jugoslawische gemischte Kommission relativ bald dafür entschied, im Muttersprachlichen Zusatzunterricht Zugehörige aller aus Jugoslawien stammenden Volksgruppen (also Kroaten, Serben und Slowenen genauso wie zum Beispiel Albaner) in einem gemeinsamen Fach zu unterrichten. Der Grund dafür ist laut Çinar wahrscheinlich darin zu sehen, dass man schneller die vorgegebenen Mindestanmeldezahlen für das Zustandekommen des Unterrichts erreichen konnte.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Tatsache, dass die Eltern auch damals schon die Anmeldung zum Muttersprachlichen Zusatzunterricht zum Teil nicht wünschten, da sie selbst befanden, dass das Erlernen der deutschen Sprache wichtiger sei.

Relativ bald kam es aber zu Konflikten in den beiden gemischten Kommissionen, die auf die verschiedenen Interessen der Herkunftsländer einerseits und Österreichs andererseits zurückzuführen sind. Diese bezogen sich meist auf die bereits erwähnten organisatorischen Faktoren wie Anmeldung oder Stundenanzahl. Diese Konflikte gingen einher mit der zu Beginn der 90er Jahre immer stärker werdenden Einsicht, dass nur sehr Wenige sich überhaupt für eine Rückkehr entschieden und ein längerer Aufenthalt in Österreich vorhersehbar war. Dadurch musste die eigentliche Zielsetzung des Muttersprachlichen Zusatzunterrichts, nämlich die Rückkehrvorbereitung der Migrantenkinder, in Frage ge-

stellt werden. Als Reaktion auf diese Einsicht sowie die immer stärker werdenden Interessenskonflikte wurden die bilateralen Abkommen 1991 abgebrochen.

Seit diesem Zeitpunkt liegt die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts¹ alleine im Aufgabenbereich Österreichs. Die Kooperationen mit den Herkunftsstaaten gab es nicht mehr, was auch eine ganzheitliche Neuorientierung in der organisatorischen Planung und Umsetzung des Muttersprachlichen Unterrichts mit sich brachte. Ziel war es von Anfang an, den Gegenstand besser in den allgemeinen schulischen Ablauf zu integrieren. Gleichzeitig sollte er Teil eines ganzheitlichen schulischen Integrationsprogrammes für Migrantenkinder sein. Im Schuljahr 1992/1993 wurde dieser Plan umgesetzt, womit die folgenden drei Hauptpunkte auch gesetzlich verankert wurden:

- *Fördermaßnahmen im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“*
- *Muttersprachlicher Unterricht*
- *Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*

(vgl. BMUKK 2008/Nr.1)

Die organisatorischen Rahmenbedingungen für den Muttersprachlichen Unterricht basieren im Prinzip auch heute noch auf den im Schuljahr 1992/1993 eingeführten gesetzlichen Bestimmungen, welche in Kapitel 3.2 näher untersucht werden. Hier sollen noch jene grundlegenden Bestimmungen festgehalten werden, die die Organisation des Unterrichts seitdem verändert haben:

Gleichzeitig mit der Neuorientierung des Muttersprachlichen Unterrichts im Schuljahr 1992/1993 wurden Fachlehrpläne für die Volksschule, Hauptschule, Sonderschule und Polytechnische Schule erstellt. Im Schuljahr 2000/2001 gab man erstmals auch die Erstellung eines Lehrplanes für die Sekundarstufe I, der sowohl für die Hauptschule als auch für die AHS-Unterstufe gilt, in Auftrag. (vgl. Fleck o. J., S. 3)

Im Schuljahr 2004/05 wurde ein Fachlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der AHS-Oberstufe erstellt. (vgl. BMUKK/Nr. 1, S. 21)

¹ Seither gilt die Bezeichnung „Muttersprachlicher Unterricht“. Der Begriff „Zusatzunterricht“ wird nicht mehr verwendet.

Eine ausführliche Untersuchung der organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie eine detaillierte Darstellung der Fachlehrpläne erfolgen in den nächsten Abschnitten dieses Kapitels.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Muttersprachliche (Zusatz-) Unterricht historisch gesehen einen besonders großen Wandel in Bezug auf die Zielsetzung durchgemacht hat. Der entscheidende Punkt dabei war der Abbruch der bilateralen Abkommen mit Jugoslawien und der Türkei. Seither ist es nicht mehr Ziel, die Kinder auf eine Rückkehr ins Herkunftsland vorzubereiten, sondern vielmehr ihnen in Österreich faire Chancen zu bieten, ihnen zu ermöglichen ihre Muttersprache zu erlernen und somit auch die multikulturellen Ressourcen zu nutzen. Die Frage, inwiefern diese durchaus positive Zielsetzung auch ihre Umsetzung in der Praxis findet, bleibt an dieser Stelle offen, soll aber im Laufe dieser Arbeit noch weiter untersucht werden.

In Bezug auf die primäre Forschungsfrage dieser Arbeit, also auf die Entwicklung in der Sekundarstufe, kann man in diesem Abschnitt bereits folgendes feststellen: Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe hat historisch gesehen einen geringeren Stellenwert, als in anderen Schulstufen. Besonders auffällig ist dabei die bereits von Anfang an bestehende „Rückständigkeit“ in Bezug auf höherbildende Schulen (AHS und BHS). Zur Zeit der bilateralen Abkommen beschränkte sich der Muttersprachliche Zusatzunterricht auf Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden Pflichtschule. (vgl. Çinar 1998, S. 26) Dies bedeutet, dass er in der Volksschule, der Hauptschule, der Sonderschule und der polytechnischen Schule stattfinden konnte. Genau für diese Schulformen wurde der Muttersprachliche Unterricht auch bei der Einführung ins Regelschulwesen im Schuljahr 1992/1993 übernommen. Erst im Schuljahr 2000/2001 wurde mit der Einführung eines neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I auch die AHS-Unterstufe in den Muttersprachlichen Unterricht integriert (vgl. Fleck o.J., S. 4). Die Oberstufe der AHS sowie die BHS blieben weiterhin unbeachtet.

Erst im Schuljahr 2004/2005, also im Vergleich zu den anderen Schulstufen relativ spät, wurde auch ein Fachlehrplan für die AHS Oberstufe erstellt, womit der Muttersprachliche Unterricht im Regelschulwesen erstmals auch in dieser Schulform möglich wurde. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1, S. 21) Für die BHS gibt es bis heute keinen Fachlehrplan. Der Mut-

tersprachliche Unterricht kann dort lediglich schulautonom stattfinden. (vgl. BMUKK 2008/Nr. 1, S. 23)

Warum der Muttersprachliche Unterricht historisch betrachtet in der Sekundarstufe (insbesondere in höher bildenden Schulen) weniger Beachtung fand, kann man eventuell durch zwei Argumente begründen: Zur Zeit der bilateralen Abkommen könnte dies in Zusammenhang mit der damaligen Zielsetzung stehen. Da man von einer Rückkehr der Migranten und Migrantinnen in die Herkunftsländer ausging, wurde möglicherweise angenommen, dass dies wohl vor dem Einstieg in die Sekundarstufe geschehen würde. Dafür gibt es aber weder theoretische noch empirische Beweise. Außerdem würde diese Annahme nicht erklären, warum sich in dieser Hinsicht auch nach Beendigung der Abkommen und der neuen Zielsetzung nichts verändert hat.

Auffällig ist aber gerade der Unterschied in der Sekundarstufe I, nämlich dahingehend, dass der Muttersprachliche Unterricht in der Hauptschule weitaus früher als in der AHS-Unterstufe eingeführt wurde. Dies könnte man allgemein auf die Differenzierung des Bildungssystems in der Sekundarstufe I (Hauptschule, Sonderschule und AHS-Unterstufe) zurückführen und annehmen, dass für Migrantenkinder, sowohl zur Zeit des Muttersprachlichen Zusatzunterrichtes, als auch danach, eher der Bildungsweg über die Hauptschule oder Sonderschule als über die AHS vorgesehen war. Auch dafür gibt es bisher keine Beweise. Diese Hypothese soll aber nicht nur historisch betrachtet werden, sondern vor allem auch in Bezug auf die heutige Situation. Im Laufe dieser Arbeit soll noch häufiger darauf zurückgekommen werden, bei der Untersuchung diverser Statistiken soll diese Annahme dann genauer überprüft werden.

3.2 Organisatorische und gesetzliche Rahmenbedingungen

Im folgenden Abschnitt werden die theoretische Organisation sowie gesetzliche Verordnungen zum Muttersprachlichen Unterricht in erster Linie für die Sekundarstufe beschrieben. Um aus dieser Untersuchung aber Erkenntnisse zu gewinnen, sollen diese Faktoren in Form einer kontrastiven Analyse dargestellt werden. Deshalb werden hier die organisatorischen Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe mit jenen anderer Schulstufen in Öster-

reich verglichen, um heraus zu finden, inwiefern sich dieser Bereich eventuell von anderen in Bezug auf die theoretischen Voraussetzungen unterscheidet.

3.2.1 Organisationsformen / Wochenstundenanzahl

Um die in Österreich für den Muttersprachlichen Unterricht üblichen Organisationsformen darzustellen, ist es notwendig sie zuerst aus allgemeiner Sicht zu untersuchen, da dies bereits wichtige Einsichten ermöglicht.

Wie weiter unten noch ausführlicher beschrieben wird, gibt es für den Muttersprachlichen Unterricht in allen Schulstufen folgende Organisationsformen: entweder als Freigegenstand oder als Unverbindliche Übung. Laut Schulorganisationsgesetz (SchOG) versteht man „*unter Freigegenständen jene Unterrichtsgegenstände, zu deren Besuch eine Anmeldung für jedes Unterrichtsjahr erforderlich ist, die beurteilt werden und deren Beurteilung keinen Einfluß auf den erfolgreichen Abschluß einer Schulstufe hat;*“ (§ 8 lit h SchOG). Unter Unverbindlichen Übungen versteht man jedoch „*jene Unterrichtsveranstaltungen, zu deren Besuch eine Anmeldung für jedes Unterrichtsjahr erforderlich ist und die nicht beurteilt werden;*“ (§ 8 lit i SchOG).

Sowohl für Freigegenstände als auch Unverbindliche Übungen ist also eine (schul-) jährliche Anmeldung notwendig. Der Unterschied zwischen den beiden Organisationsformen besteht jedoch darin, dass Freigegenstände beurteilt (also benotet) werden und Unverbindliche Übungen nicht.

Prinzipiell kann der Muttersprachliche Unterricht in allen Schulstufen entweder als Unverbindliche Übung oder als Freigegenstand durchgeführt werden. Lediglich in der Primarstufe (Volksschule, Unterstufe der Sonderschule) besteht nur die Möglichkeit einer Unverbindlichen Übung. In den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen kann aufgrund des fehlenden Lehrplans Muttersprachlicher Unterricht im Regelschulwesen nicht stattfinden. Es besteht jedoch die Möglichkeit den Gegenstand schulautonom anzubieten. Falls der Unterricht in Form einer Unverbindlichen Übung stattfindet und der Gegenstand deshalb nicht benotet wird, erscheint im Zeugnis der SchülerInnen der Vermerk „teilgenommen“. Die Entscheidung, in welcher der beiden Organisationsformen der Mutter-

sprachliche Unterricht durchgeführt wird, ist in manchen Bundesländern abhängig von der jeweiligen Landesverordnung. Andernfalls können dies die einzelnen Schulen festlegen, wobei die Eltern teilweise die Möglichkeit haben, mit zu bestimmen. (vgl. BMUKK 2008/Nr. 1, S. 22 f.) Die Organisationsformen sind also österreichweit sehr unterschiedlich. Falls es keine Landesverordnungen gibt und die Entscheidung von Eltern, und Kindern getroffen wird, besteht sogar die Möglichkeit, dass innerhalb einer Gruppe manche SchülerInnen benotet werden und andere nicht.

Es gibt bis dato keine statistischen Aufzeichnungen darüber, wie viele Wochenstunden Muttersprachlichen Unterrichts in Form von Freigegenständen und wie viele als Unverbindliche Übung durchgeführt werden. Aufgrund der Tatsache, dass der Großteil des Unterrichts in der Volksschule stattfindet, wo er ausschließlich als Unverbindliche Übung möglich ist, und basierend auf einer mündlichen Auskunft des Referats für Migration und Schule im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ist aber anzunehmen, dass ein sehr großer Teil als Unverbindliche Übung stattfindet und die meisten SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht dadurch nicht benotet werden.

Im Hinblick auf die mögliche Wochenstundenanzahl ist die Organisationsform in allen Schulstufen ähnlich: In Volks-, Sonder- und Hauptschulen kann der Muttersprachliche Unterricht in einem Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden, in Polytechnischen Schulen beträgt das Ausmaß drei Wochenstunden und in der AHS-Unterstufe acht bis 21 Wochenstunden im Laufe von vier Schuljahren. Dies bedeutet, dass pro Schuljahr mindestens zwei und maximal fünf (oder sechs) Wochenstunden möglich sind. In der AHS-Oberstufe beträgt das Wochenstundenausmaß zwei bis acht Stunden im Laufe von vier Jahren, also maximal zwei Wochenstunden pro Schuljahr. (vgl. BMUKK 2008/Nr. 1 S. 22 ff.)

In Bezug auf die primäre Organisationsform sowie die Wochenstundenanzahl kann man also keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen erkennen. Lediglich die Tatsache, dass das Stundenausmaß in der AHS-Oberstufe deutlich geringer ist als in anderen Schulstufen, ist erkennbar. Die theoretische Wochenstundenanzahl von

mindestens 0,5¹ bis maximal zwei liegt deutlich unter jener der anderen Schulstufen, wo sie in etwa zwei bis sechs Stunden beträgt.

3.2.2 Durchführung / Eröffnungszahlen

In der praktischen Durchführung des Unterrichts besteht ein augenscheinlicher Unterschied zwischen den Schulstufen: In den allgemein bildenden Pflichtschulen und vor allem in der Volksschule kann der Muttersprachliche Unterricht wahlweise integrativ in Form von Team-Teaching durchgeführt werden. Dabei arbeiten die Muttersprachlichen LehrerInnen mit Klassenlehrpersonen im Team, was besonders in Wien häufig durchgeführt wird. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1, S. 23) Für die Sekundarstufe und insbesondere die AHS gibt es derartige Modelle nicht. Dies hat natürlich auch Auswirkungen darauf, ob der Muttersprachliche Unterricht überhaupt durchgeführt wird, womit wir beim nächsten Punkt, nämlich der Eröffnungszahlen wären.

Falls der Muttersprachliche Unterricht nicht integrativ, sondern in Kursform durchgeführt wird, gelten die allgemeinen Bestimmungen für Freigegegenstände und Unverbindliche Übungen. (vgl. BMUKK 2008/Nr. 1, S.24) Diese gestalten sich laut Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung folgendermaßen:

„Ein Freigegegenstand bzw. eine unverbindliche Übung ist zu führen, wenn sich mindestens 15 Schüler, bei Fremdsprachen mindestens 12 Schüler, zum Freigegegenstand bzw. zur unverbindlichen Übung anmelden [...] Die Freigegegenstände bzw. unverbindlichen Übungen in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowenisch und Ungarisch dürfen bereits für mindestens 8 Schüler, ab der neunten Schulstufe für mindestens 5 Schüler, die der entsprechenden Volksgruppe angehören, geführt werden; die Führung mit 5 bis 7 Schülern ist nur zulässig, wenn der entsprechende Freigegegenstand bzw. die entsprechende unverbindliche Übung nicht an einer anderen Schule, welche in zumutbarer Weise erreicht werden kann, angeboten wird und die Teilnahme an dem entsprechenden Pflichtgegenstand (für den betreffenden Schüler in der Form des Freigegegenstandes) nicht möglich ist.

(§ 3 Abs. 1 Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung)

Prinzipiell gilt also für den Muttersprachlichen Unterricht eine Mindestanzahl von 12 Personen, damit der Freigegegenstand oder die Unverbindliche Übung überhaupt zu Stande

¹ Die Angabe von 0,5 Wochenstunden ist theoretisch und wurde hier lediglich für einen zahlenmäßigen Vergleich verwendet. Dass dies in der Praxis nicht möglich ist, versteht sich von selbst.

kommen. Als Ausnahme kann man dabei den Unterricht in den oben genannten Sprachen von autochthonen Minderheiten ansehen, da hier eine geringere Anzahl (acht bzw. fünf) ausreichend ist.

Außerdem weist dieser Gesetzestext bereits darauf hin, dass der Muttersprachliche Unterricht auch in „*klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifenden Gruppen*“ (BMUKK 2008/Nr. 1, S. 24) angeboten werden kann. Auf die genauere Organisation dessen wird in der Studie des Ministeriums jedoch nicht hingewiesen.

Zusammenfassend kann man im Bereich der Durchführung ausgehend von der Sekundarstufe einen Nachteil im Gegensatz zur Volksschule darin sehen, dass für die integrative Form keine Eröffnungszahlen notwendig sind. Im Sekundarschulbereich ist im Normalfall eine MindestschülerInnenanzahl von zwölf notwendig, damit der Muttersprachliche Unterricht überhaupt durchgeführt werden kann. Ob diese Anzahl prinzipiell als eher hoch oder niedrig bewertet wird, ist natürlich eine Streitfrage. Grundsätzlich sind MindestteilnehmerInnenzahlen aber meist eine Hürde für die Durchführung eines Gegenstandes und man kann davon ausgehen, dass der Muttersprachliche Unterricht zumindest in einigen Fällen daran scheitert. Besonders für die in Bezug auf die Anzahl an SprecherInnen „kleinen“ Sprachen kann man damit rechnen, dass eine Mindestanzahl von 12 Personen oft nicht erreicht wird.

3.2.3 Sprachangebot

Aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen ist es prinzipiell möglich, den Muttersprachlichen Unterricht in jeder Sprache durchzuführen. Abgesehen von den oben beschriebenen Eröffnungszahlen gibt es jedoch noch weitere Einschränkungen dafür:

„Sofern der Bedarf gegeben ist und die personellen und stellenmäßigen Ressourcen vorhanden sind, ist die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts grundsätzlich in jeder Sprache möglich.“

(BMUKK 2008/Nr.1, S. 24)

In den allgemein bildenden Pflichtschulen wurden im Schuljahr 2008/2009 19 verschiedene Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch,

Chinesisch, Französisch, Italienisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch, Ungarisch;

Im Vergleich dazu wurden im selben Schuljahr in den allgemein bildenden höheren Schulen Muttersprachlicher Unterricht in neun Sprachen in schulübergreifenden Sammelkursen angeboten (Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch und Ungarisch). (vgl. BMUKK 2008/Nr.1, S. 25)

Im Bereich des Sprachenangebotes für den Muttersprachlichen Unterricht zeigt sich also ebenfalls eine Ungleichheit zwischen Pflichtschulbereich und höheren Schulen. Die Fragen, ob dies im Zusammenhang mit den geringeren Anmeldezahlen steht und welche Sprachen häufiger und welche seltener besucht werden, wird in Kapitel 3.6 näher untersucht.

3.2.4 Sonderfall lebende Fremdsprache

Eine weitere Möglichkeit den Muttersprachlichen Unterricht, zumindest in einigen Sprachen, durchzuführen, besteht über die Organisation als lebende Fremdsprache. Dies hat vor allem deswegen Auswirkungen auf die Sekundarstufe, da die SchülerInnen dadurch die Gelegenheit bekommen, in dieser Sprache zu maturieren. Einige wenige Sprachen, die den Muttersprachlichen Unterricht betreffen, sind nämlich auch im Sprachenkanon für lebende Fremdsprachen zu finden. Das Fach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ist beispielsweise sowohl in der Hauptschule, als auch in Unter- und Oberstufe der AHS als lebende Fremdsprache möglich. Interessant dabei ist die Tatsache, dass Türkisch im Vergleich dazu nur im Sprachenkanon der Hauptschule vorhanden ist. In der Sekundarstufe I können die Sprachen dieses Kanons als zweite lebende Fremdsprache, und damit als Pflichtgegenstand geführt werden. In der AHS-Oberstufe besteht die Möglichkeit sie als Pflichtgegenstand, Wahlpflichtgegenstand, Freigegegenstand oder unverbindliche Übung durchzuführen. Jene Sprachen, die im Sprachenkanon nicht vorhanden sind, können lediglich schulautonom als dritte lebende Fremdsprache oder Wahlpflichtfach angeboten werden. Dies kann aber nur unter der Voraussetzung passieren, „dass der Unterricht von einer für diese Sprache qualifizierten Lehrkraft erteilt wird.“ (BMUKK 2008/Nr.1, S. 27) An dieser Stelle sei erwähnt, dass es für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ein Lehramtsstudium gibt, welches

für Türkisch und viele andere Sprachen bis dato nicht möglich ist. Die Möglichkeit, eine qualifizierte Lehrkraft für diese Sprachen zu finden, ist also gering.

Prinzipiell gelten für diese Organisationsform aber nicht die Fachlehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht, sondern der sprachneutrale Lehrplan für lebende Fremdsprachen. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1, S. 26) Dies bedeutet, dass beispielsweise am Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht sowohl SchülerInnen teilnehmen können, die dies als Fremdsprache erlernen möchten, als auch jene, die sie bereits als Muttersprache erworben haben.

Entscheidend im Zusammenhang damit ist aber die laut Schulunterrichtsgesetz (SchUG) mögliche Entscheidung zum Sprachenaustausch:

„Auf Antrag eines Schülers, dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache der betreffenden Schule ist, hat der Schulleiter zu bestimmen, daß hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt, wenn eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand in der betreffenden Schulstufe lehrplanmäßig vorgesehen ist; der Schüler hat in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch entsprechen, allenfalls auch im Wege von Externistenprüfungen.[...]“
(§ 18 Abs. 12 SchUG)

Dies bedeutet also, dass die Muttersprache dann auf dem Niveau des Unterrichtsfaches Deutsch beurteilt wird und umgekehrt. Unter „*Externistenprüfung*“ versteht man die Möglichkeit eine Prüfung in einem Fach abzulegen, wenn dieses Fach in der Schule nicht besucht wurde (vgl. § 42 SchUG).

Aufgrund der Möglichkeit den Unterricht in dieser Form (als erste oder zweite lebende Fremdsprache) zu organisieren ergibt sich eine wichtige Konsequenz für die SchülerInnen der AHS-Oberstufe: Prinzipiell ist es nämlich möglich in einer lebenden Fremdsprache zu maturieren. Die Reifeprüfung in einer dritten lebenden Fremdsprache ist nur dann möglich wenn sie im Laufe von vier Jahren im Ausmaß von mindestens acht (für die mündliche Prüfung) bzw. zehn (für die schriftliche) durchgeführt wurde. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1, S. 27)

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich über die Möglichkeit den Unterricht als lebende Fremdsprache zu organisieren für die Sekundarstufe sogar ein kleiner Vorteil gegenüber der Grundschule ergibt.

Auffällig ist jedoch, dass diese Organisationsform gewissen Sprachen (darunter auch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) einen Vorteil gegenüber vielen anderen Sprachen, die nicht im Sprachenkanon angeführt sind, verschafft. Dies lässt sich höchstwahrscheinlich auf die Regelung der Sprachen autochthoner Minderheiten erklären. Neben den für den Fremdsprachenunterricht üblichen Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch) findet man im Sprachenkanon für die AHS Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kroatisch (Burgenlandkroatisch), Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. (vgl. BMUKK 2008/Nr.1, S.26) Davon gehören alle, außer Polnisch, zu den in Österreich anerkannten Minderheitensprachen. Genau für jene Sprachen, die nicht im Sprachenkanon vorkommen, gibt es aber auch kein Lehramt, welches für die Organisation, wie oben beschrieben, notwendig wäre.

Aus welchen Gründen gewisse Sprachen in den Kanon aufgenommen werden und andere nicht, lässt sich nicht überprüfen, man kann jedoch von bestimmten beeinflussenden Faktoren ausgehen: Englisch scheint als „Weltsprache“ unumgänglich und auch andere Sprachen (Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch) sind aufgrund ihrer „globalen Wichtigkeit“ im Sprachenkanon als fixer Bestandteil vorhanden. Welche Sprachen in Bezug auf gewisse Parameter „wichtig“ sind und welche nicht, ist aber nicht messbar und die Entscheidung deswegen auch in gewissem Maße willkürlich. Außerdem kann man annehmen, dass die Sprachen der autochthonen Minderheiten in Österreich, wie bereits beschrieben, Einfluss auf die Aufnahme in den Sprachenkanon haben. Gegen diese Erklärung spricht dennoch die Tatsache, dass in diesem Kanon sowohl die Begriffe Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als auch Kroatisch (Burgenlandkroatisch) zu finden sind. Weiters nicht erklärbar scheint die Tatsache, dass Türkisch im Kanon für die Hauptschule zwar vorhanden ist, in jenem für die AHS Unter- und Oberstufe dagegen nicht. Dies könnte erneut darauf zurückgeführt werden, dass für gewisse Migrantengruppen die schulische Laufbahn über die Hauptschule eher vorgesehen ist als jene über eine höherbildende Schule.

3.3 Fachlehrpläne

Derzeit gibt es drei verschiedene Fachlehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht in den unterschiedlichen Schulstufen. 1992 wurde erstmals ein Lehrplan für die Primarstufe, also die Volksschule und die Unterstufe der Sonderschule, erstellt. Für die Sekundarstufe I und die Polytechnischen Schulen gilt der im Schuljahr 2000/2001 verfasste Fachlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht und im Schuljahr 2004/2005 trat auch erstmals ein Lehrplan für die Sekundarstufe II in Kraft. (vgl. BMUKK 2008/Nr. 1, S.21) Prinzipiell ist dieser für die AHS-Oberstufe verfasst worden. Falls an einer berufsbildenden höheren Schule Bedarf an Muttersprachlichen Unterricht bestehen sollte, kann der Lehrplan auch für die BHS gelten und der Gegenstand schulautonom angeboten werden.

Alle drei Lehrpläne wurden sowie jene für die lebenden Fremdsprachen, sprachenneutral verfasst und können daher für alle im Muttersprachlichen Unterricht mögliche Sprachen angewendet werden.

Allgemein kann festgestellt werden, dass die Lehrpläne keine Vorschriften, sondern lediglich richtungsweisende Zielsetzungen enthalten. Diese sollen hier verglichen und außerdem im Kontext der in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Grundlagen untersucht werden.

Unter dem Punkt „Bildungs- und Lehraufgabe“ sind in allen drei Lehrplänen die Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts in der jeweiligen Schulstufe definiert. Gemäß den Bestimmungen im Grundschullehrplan ist das primäre Ziel des Unterrichts die Muttersprache zu fördern um eine ausgeglichene Zweisprachigkeit zu erreichen. Gleichzeitig soll damit die bereits vorhandene bikulturelle Identität der Kinder gestärkt werden. Im Mittelpunkt steht also die Förderung der allgemeinen Bilingualität und Bikulturalität der Migrantenkinder. Ähnlich sind die Ziele im Lehrplan der Sekundarstufe I definiert. Ebenfalls steht die Entwicklung der Zweisprachigkeit im Vordergrund, wobei hier bereits ein hohes Niveau in Erst- und Zweitsprache angestrebt wird. Interessant ist die Tatsache, dass davon ausgegangen wird, dass die Kinder mit Migrationshintergrund zwei Erstsprachen haben, welche gleich zu behandeln sind. Deshalb wird ein Verweis auf die Bildungs- und Lehr-

aufgaben im Lehrplan für Deutsch verwiesen, die im Muttersprachlichen Unterricht übernommen werden können bzw. sollen.

(vgl. BMUKK 2009/Nr.6, S.28 – 36)

Auch im Lehrplan für die Sekundarstufe II steht die Erreichung eines hohen zweisprachigen Niveaus der SchülerInnen im Mittelpunkt, wobei die Zielsetzung auf drei Säulen basiert: Einerseits ist es Ziel des Unterrichts, *„die muttersprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler positiv zu stärken und weiter auszubauen“*. Hier wird auf das allgemeine positive Potenzial von muttersprachlichen Fähigkeiten verwiesen. Außerdem soll der Unterricht auch dazu dienen *„durch stetes Bewusstmachen des positiven Potentials, das zweisprachigen Menschen innewohnt, die Identität und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu stärken.“* In diesem Bereich wird ein theoretischer Bezug zu der in Kapitel 2.4 ausführlicher beschriebenen positiven Auswirkung der Muttersprache auf das affektive Selbstbild von Menschen mit Migrationshintergrund hergestellt. Die dritte Säule besteht darin, *„die bereits vorhandenen soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen und ihnen ihre Rolle als Brückenfunktion in der Gesellschaft bewusst zu machen.“* (BMUKK 2009/Nr.6, S.37) Auch die Vorteile gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und die Wichtigkeit diese als vorhandene Ressource zu entdecken und zu nutzen, sind in diesem Lehrplan also verankert.

Allgemein kann festgestellt werden, dass im Lehrplan für die Sekundarstufe II die theoretischen Vorstellungen über die Vorteile von Mehrsprachigkeit und muttersprachlicher Erziehung erkannt wurden und eine Orientierung an ihnen zumindest im theoretischen Rahmen des Lehrplanes stattfindet.

In Bezug auf die weiteren Zielsetzungen ist der Lehrplan für die AHS-Oberstufe im Vergleich zu jenen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I noch ausbaufähig, was alleine der Umfang des Dokumentes zeigt. Das Schriftstück umfasst lediglich ca. 1,5 A4-Seiten im Vergleich zu 5,5 beim Lehrplan der Primarstufe und 2,5 bei jenem der Sekundarstufe I. Natürlich sagt der reine Seitenumfang eines solchen Dokuments kaum etwas aus, jedoch auch in Bezug auf inhaltliche Fragen ist der Lehrplan der Primarstufe weitaus umfangreicher. Für die Grundschule wurden relativ genaue allgemeine Richtlinien sowie Teilziele für jede einzelne Schulstufe definiert. Dabei werden auch die verschiedenen sprachlichen

(mündlichen und schriftlichen) Kompetenzen getrennt betrachtet und außerdem allgemein didaktische Grundsätze formuliert. Der Lehrplan für die Sekundarstufe I ist bereits deutlich weniger umfangreich und eine differenzierte Zielsetzung für die einzelnen Schulstufen ist nicht zu finden. Als Begründung dafür wird das unterschiedliche muttersprachliche Niveau der SchülerInnen, welches scheinbar in der Sekundarstufe zu erwarten ist, angegeben. Außerdem wird betont, dass sich der Unterricht weitgehend am Lehrplan für Deutsch zu orientieren habe. Deshalb werden nur jene Lehrziele genauer definiert, die über den Deutschunterricht hinaus zu beachten sind. Diese beziehen sich, wie beim Lehrplan für die Grundschule, auf die verschiedenen kommunikativen Fertigkeiten. Außerdem wurden für die Sekundarstufe didaktische Grundsätze formuliert, die einerseits alternative Lehrmethoden und Arbeitsformen wie Projekt-, Gruppenarbeit und selbständiges Lernen empfehlen und andererseits auf die Notwendigkeit zum fächerübergreifenden Unterricht hinweisen. Auch auf die theoretische Ansicht, dass die Erstsprache eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb weiterer Sprachen darstellt, wird in diesem Lehrplan Bezug genommen und aufgrund dessen eine kontrastive Zusammenarbeit mit dem Fremdsprachen- und Deutschunterricht empfohlen:

„Da die Beherrschung der Muttersprache die Basis für den Erwerb von Fremdsprachen darstellt, ist Koordination mit dem Fremdsprachenunterricht notwendig. Kontrastive Reflexionen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Interferenzen zwischen dem Deutschen, der Muttersprache und der Fremdsprache sind geeignet, Verwechslungen hintanzuhalten und den Lernertrag zu sichern.“

(BMUKK 2009/Nr. 6, S. 34)

Im Lehrplan für die AHS-Oberstufe gibt es außer den bereits genannten allgemeinen Lehrzielen kaum detaillierte Beschreibungen. Didaktische Grundsätze wurden zwar kurz formuliert, sie enthalten jedoch nur sehr allgemeine Richtlinien. Es wird davon ausgegangen, dass die sprachlichen Niveaus der SchülerInnen sehr unterschiedlich sein können und, dass sich auch die methodische Arbeit daran zu orientieren habe. Als zentrales Bildungsziel wird für die Oberstufe auch *„Der Ausbau der Kulturkompetenz durch Beschäftigung mit Landes- und Kulturkunde und Literatur unter Einbeziehung der Traditionen“* (BMUKK 2009/Nr. 6, S. 37) definiert. Darüber hinaus wurden aber weder genauere Richtlinien für einzelne Schulstufen, noch Teilziele im Bereich der einzelnen sprachlichen Kompetenzen beschrieben. Es gibt lediglich einen Verweis für die laut Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu erreichenden Kompetenzniveaus, wobei in der 5. und 6. Klasse der Oberstufe das Niveau C1 und in der 7. und 8. Klasse C2 erreicht werden sollte.

(vgl. BMUKK 2009/Nr. 6, S.28-38)

Prinzipiell kann festgehalten werden, dass sich die Zielsetzung in allen Lehrplänen für den Muttersprachlichen Unterricht an theoretischen Voraussetzungen für die Notwendigkeit des Erstspracherwerbs, wie sie in Kapitel 2 beschrieben wurden, orientieren. Die Vorteile, die die muttersprachliche Förderung mit sich bringt, wurden durchaus erkannt und in die Rahmenbedingungen des Lehrplanes zumindest theoretisch übernommen. Besonders im Lehrplan für die Sekundarstufe wird der Muttersprache eine enorm große Bedeutung beigemessen, indem ihr Erlernen mit dem der Zweitsprache Deutsch gleichgesetzt wird. Im Großen und Ganzen handelt es sich dabei aber um sehr allgemeine Zielsetzungen, deren genauere praktische Umsetzung nicht beschrieben wird. Besonders der Fachlehrplan für die AHS-Oberstufe aber auch jener für die Sekundarstufe I wurden im Vergleich zur Grundschule sowohl in Bezug auf den Umfang als auch inhaltlich sehr allgemein und ohne detaillierte Zielbeschreibungen verfasst. Einige Fragestellungen, die besonders für die Lehrpersonen von Interesse sein könnten, wurden in den Lehrplänen gar nicht berücksichtigt. Es wurde zum Beispiel festgehalten, dass die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen wahrscheinlich sehr unterschiedlich sind. Eine Beschreibung dessen, wie damit umzugehen sei und vor allem wie im Falle eines Freigegenstandes die Leistungsbeurteilung bei verschiedenen Kompetenzniveaus erfolgen solle, gibt es nicht. Da die Lehrpläne sprachenneutral verfasst wurden, geben sie auch keinen Aufschluss darüber, wie die Lehrpersonen in gewissen Fällen auf verschiedene Sprachvarietäten reagieren sollen, was man am Beispiel des Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterrichtes erklären kann: Welche Standardsprache sollen die SchülerInnen im Unterricht verwenden? Wie geht man damit um, dass verschiedene regionale, nicht standardsprachliche Varianten auch die Erstsprache der Kinder sein können?

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den Lehrplänen zwar die theoretische Grundvoraussetzung, nämlich, dass die muttersprachliche Förderung für die SchülerInnen wichtig ist, festgehalten wurde. In Bezug auf die genauere Umsetzung dessen im schulischen Alltag geben sie aber keine genaueren Auskünfte und es gibt einige Fragen, die vor allem für die Lehrkräfte offen bleiben.

3.4 Unterrichtsmaterialien

Im Auftrag des Referats für Migration und Schule des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur wird jährlich eine Auflistung der Schulbücher veröffentlicht, die für den Muttersprachlichen Unterricht und für Deutsch als Zweitsprache im Rahmen der Schulbuchaktion verwendet werden können. (vgl. BMUKK 2009/Nr.4) Aufgrund dieser Zusammenfassung und anderer Quellen (v.a. aus dem Internet) soll untersucht werden, welche Unterrichtsmaterialien es für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe gibt. Einerseits soll dies kontrastiv zu den Materialien der Primarstufe untersucht werden und andererseits wird der Frage nachgegangen, ob es quantitative Unterschiede zwischen den Lehrmitteln für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und anderen Sprachen, vor allem Türkisch, gibt.

Laut Schulunterrichtsgesetz (SchUG) hat der oder die jeweilige Bundesminister(in) zu bestimmen, welche Unterrichtsmittel für den Unterricht zu verwenden sind. (vgl. § 14 Abs. 3 SchUG) Die durch diese Verordnung bestimmten Materialien werden in der Schulbuchliste zusammengefasst und können dann im Rahmen der Schulbuchaktion den Kindern zur Verfügung gestellt werden. Dafür wird jährlich ein Höchstbetrag festgelegt, der maximal für die Schulbücher eines Schülers/einer Schülerin pro Schuljahr verwendet werden darf, welcher je nach Schulart variiert. Im Schuljahr 2010/2011 macht der Höchstbetrag für die AHS-Unterstufe sowie die Hauptschule beispielsweise 95 € und für die AHS-Oberstufe 161,25 € bei Realgymnasien und 170 € in Gymnasien aus. (vgl. § 1 Limit-Verordnung 2010/11) Für SchülerInnen, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen, kann dieser Höchstbetrag, genauso wie für das Fach Deutsch als Zweitsprache, in Volksschulen, Polytechnischen Schulen, Hauptschulen und AHS-Unterstufen um 14,67 € erhöht werden. (vgl. § 3 Abs. 1 Limit-Verordnung 2010/11) Außerdem darf laut dieser Verordnung (§ 3 Abs. 2) über den Höchstbetrag hinaus für den Muttersprachlichen Unterricht einmal ein Wörterbuch pro Kind angeschafft werden. Über die Erhöhung des Höchstbetrages für den Muttersprachlichen Unterricht in der AHS-Oberstufe gibt es keine Angaben, wodurch anzunehmen ist, dass sie in diesen Schulstufen nicht möglich ist.

Im oben angeführten Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2009/2010 (vgl. BMUKK 2009/Nr. 4) sind jene Schulbücher und Unterrichtsmaterialien für den Mutter-

sprachlichen Unterricht, die in Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen und AHS-Unterstufen im Rahmen der Schulbuchaktion verwendet werden können, aufgelistet. Über die möglichen Lehrmittel in der AHS-Oberstufe gibt es hier keine Angaben.

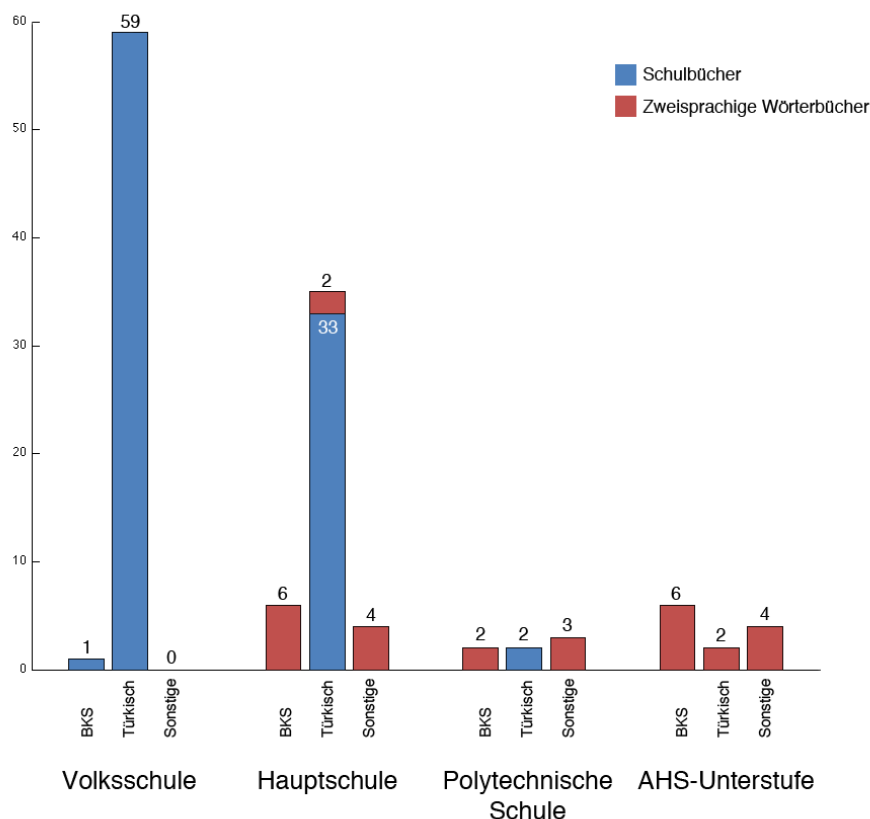
Im Hauptteil der Schulbuchliste gibt es laut dieser Untersuchung in der Primarstufe ein approbiertes Schulbuch für den Muttersprachlichen Unterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und im Gegensatz dazu 20 Werke für Türkisch. Im Anhang der Liste kann man weitere 39 Unterrichtsmaterialien für den Türkisch-Unterricht finden. Für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch gibt es keine zusätzlichen Lehrmittel im Anhang. Für alle anderen Sprachen gibt es im Grundschulbereich keine approbierten Schulbücher. Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Schulbuchliste für Hauptschulen, Sonderschulen und Volksschuloberstufen: Für den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht gibt es in der Schulbuchliste keine Schulbücher oder andere approbierte Unterrichtsmaterialien. Für Türkisch werden 28 Bücher im Hauptteil und fünf weitere Materialien im Anhang angeführt. Darüber hinaus gibt es für diese Schularten approbierte Wörterbücher, die den SchülerInnen zur Verfügung gestellt werden können. Hier zeigt sich in Bezug auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch die Problematik, dass es keine klare Trennung zu burgenlandkroatischen Wörterbüchern gibt. Unter dem Punkt „Kroatisch (Burgenlandkroatisch)“ sind fünf Wörterbücher angeführt und getrennt davon ein serbisches. Weiters gibt es auch für andere im Muttersprachlichen Unterricht mögliche Sprachen approbierte Wörterbücher (Albanisch, Polnisch, Rumänisch und Russisch).

Für die Polytechnischen Schulen wurden zwei Schulbücher für den Muttersprachlichen Unterricht Türkisch sowie einige der bereits erwähnten Wörterbücher in die Schulbuchliste aufgenommen. Diese werden auch für die AHS-Unterstufe angeführt, wo es jedoch keine approbierten Schulbücher gibt. Prinzipiell ist die Verwendung von Schulbüchern, die in der Liste einer anderen Schulart aufgenommen wurden, aber möglich. In der AHS-Unterstufe können also auch die Lehrbücher für die Hauptschule verwendet werden. (vgl. BMUKK 2009/Nr.4)

In Bezug auf die approbierten Schulbücher, Wörterbücher und anderen Materialien zeigte sich also, dass es keine relevanten Gegensätze im Vergleich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I gibt. Aussagekräftig ist jedoch der quantitative Unterschied zwischen

den einzelnen Sprachen, und dabei vor allem zwischen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, was in der folgenden Abbildung zur Übersicht dargestellt werden soll:

Abb. 1: Für den Muttersprachlichen Unterricht approbierte Schulbücher und zweisprachige Wörterbücher in ganzen Zahlen



Die Abbildung veranschaulicht, dass es für den Türkisch-Unterricht vor allem in der Primarstufe aber auch in der Sekundarstufe weitaus mehr approbierte Schulbücher und Unterrichtsmaterialien gibt als für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und andere Sprachen. Die Tatsache, dass es für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch aber mehr Wörterbücher gibt, ist wahrscheinlich darauf zurück zu führen, dass in den Angaben auch die burgenlandkroatischen Wörterbücher mit einbezogen wurden.

In Bezug auf die Unterrichtsmaterialien ist die AHS-Oberstufe erneut getrennt zu betrachten. In der oben genannten Studie des Referats für Migration und Schule über die für den Muttersprachlichen Unterricht approbierten Schul- und Wörterbücher wurde die Oberstufe nicht beachtet. Bei genauerer Untersuchung der gesamten Schulbuchliste 2010 /2011 für

die AHS-Oberstufe (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18861/1011_sbl_1000.pdf) kann man im Hauptteil ein Lehrbuch sowie eine Grammatik für die kroatische Sprache finden. Klar ist jedoch nicht, für welches Schulfach diese Bücher vorgesehen sind. Aufgelistet sind sie unter dem Punkt „Kroatisch“, was keine genauere Auskunft darüber gibt, ob die Bücher für den burgenlandkroatischen oder den bosnisch/kroatisch/serbischen Muttersprachlichen Unterricht vorgesehen sind. Unter „Serbisch“ sind in diesem Fall aber keine approbierten Bücher zu finden. Für Türkisch wurde ein Wörterbuch angeführt. Im Anhang der Schulbuchliste wurden sogar 16 Bücher für Kroatisch aufgelistet, wobei wieder nicht klar ersichtlich ist, für welchen Kroatischunterricht sie verwendet werden können. Da dabei aber auch Bücher mit dem eindeutigen Titel „*Književnost gradišćanskih Hrvata*“ zu finden sind, kann man annehmen, dass die meisten Bücher für den burgenlandkroatischen und nicht für den Muttersprachlichen Unterricht für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch vorgesehen sind. (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18861/1011_sbl_1000.pdf)

Abgesehen von den Unterrichtsmaterialien, die über die Schulbuchaktion erhältlich sind, wurde auf der Internetseite des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur eine Plattform für den Muttersprachlichen Unterricht erstellt, auf welcher die Möglichkeit besteht selbst gestaltete Unterrichtsmaterialien herunterzuladen und diese zu verwenden. (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/unterrichtsmaterialien.xml>) Dort kann man für die Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch und Albanisch Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter finden. Für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch wurden dort bereits sehr viele Materialien bereitgestellt, wobei ein sehr großer Teil davon für die Volksschule vorgesehen ist (96). Für die Sekundarstufe I wurden bisher 12 Arbeitsblätter erstellt und für die Sekundarstufe I kann man einen Text mit Arbeitsaufgaben finden.

In Bezug auf die vom Bundesministerium approbierten Schulbücher kann zusammenfassend festgestellt werden, dass es für das Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Vergleich zu Türkisch nur sehr wenige Schulbücher gibt. Jene Bücher, die in der Schulbuchliste zu finden sind, sind meist dem Burgenlandkroatischen zuzurechnen, wobei es keine klare begriffliche Trennung zum Bosnisch/Kroatisch/Serbischen gibt. Da in keiner Schulstufe viele Schulbücher vorhanden sind, kann man auch nicht von einer starken Differenz zwischen den einzelnen Schulformen sprechen. Im Vergleich dazu zeigte sich aber, dass für das Türkische äußerst viele Materialien für die Volksschule und im Vergleich zu

anderen Sprachen auch relativ viele für Haupt-, Sonder- und Volksschuloberstufe, keine aber für Allgemein Bildende Höhere Schulen (sowohl für die Unterstufe als auch für die Oberstufe) approbiert wurden.

Für die auf Eigeninitiative engagierter Lehrpersonen erstellten Materialien auf der Plattform für Muttersprachlichen Unterricht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zeigte sich jedoch auch für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch erneut eine deutliche Diskrepanz zwischen den einzelnen Schulstufen: Für die Sekundarstufe werden momentan im Vergleich zur Primarstufe deutlich weniger Materialien zur Verfügung gestellt.

3.5 Exkurs: Internationaler Vergleich

In diesem Abschnitt sollen die bisher dargestellten organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts mit jenen anderer Länder verglichen werden, um Aufschluss über mögliche Verbesserungsmöglichkeiten im österreichischen Bildungswesen zu bekommen. Dazu wurden als Vergleichsbasis gezielt zwei EU-Staaten ausgewählt. Die Begründung dafür, warum gerade diese Länder zum Vergleich herangezogen wurden, wird im jeweiligen Abschnitt angeführt.

3.5.1 Deutschland

Deutschland wurde als erstes Beispiel ausgewählt, da das deutsche Bildungssystem innerhalb der EU-Länder aus organisatorischer Sicht am ehesten mit dem österreichischen vergleichbar ist. Das Schulsystem der Bundesrepublik ist genauso wie das österreichische in eine Primarstufe (Grundschule), eine Sekundarstufe I und die darauf folgende Sekundarstufe II unterteilt. Ab der Sekundarstufe I gibt es verschiedene, bezüglich der schulischen Leistung differenzierte Schulformen. Die Hauptschule ist, ähnlich wie in Österreich, im Vergleich zum Gymnasium eher für die leistungsschwachen SchülerInnen vorgesehen. Neben diesen Schulformen gibt es noch die in Österreich nicht vorhandene Realschule, die man vom Leistungsniveau zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium anordnen könnte, sowie eine Sonderschule zur Förderung „*behinderter*“ Kinder. (vgl. Anweiler 1996, S. 33 ff.)

Ab der Sekundarstufe II haben die SchülerInnen die Möglichkeit zwischen der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe oder einer Berufsausbildung zu wählen. Letztere ist, ähnlich wie in Österreich, durch ein duales System organisiert, was bedeutet, dass die berufliche Ausbildung in Form einer praktischen Ausbildung als Lehrling oder in einer Vollzeitschule (ähnlich der österreichischen BHS) absolviert werden kann. (vgl. Anweiler 1996, S. 42).

Der Unterschied zur gesetzlichen Organisation des Schulsystems in Österreich besteht darin, dass die deutsche Schulgesetzgebung eher föderalen Charakter hat. Die einzelnen Bundesländer sind sowohl in Bezug auf die Verwaltung als auch die Gesetzgebung autonomer als die österreichischen. (vgl. Anweiler 1996, S. 34)

Auch in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht ist das deutsche System äußerst differenziert und es gibt große Unterschiede in der Organisation des Gegenstandes zwischen den einzelnen Bundesländern, weshalb es auch schwierig ist einen generellen Vergleich mit dem deutschen System zu ziehen. Gemeinsam haben die Bundesländer nur allgemeine Bestimmungen, wie das Recht auf Chancengleichheit und Gleichstellung in- und ausländischer Kinder, wodurch alle MigrantInnen zumindest theoretisch das Recht auf muttersprachlichen Unterricht haben. Formal gesehen wird der Muttersprachliche Unterricht in allen Bundesländern, außer in Bayern, integrativ also als Teil des Regelunterrichts durchgeführt. Historisch betrachtet ist die Einführung des Gegenstandes, ähnlich wie in Österreich, auf die europäische Arbeitsmigration nach dem zweiten Weltkrieg zurückzuführen. (vgl. de Cillia 1998, S. 268)

Der größte organisatorische Unterschied in Deutschland besteht darin, dass in vielen Bundesländern die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts von den Herkunftsländern der MigrantInnen organisiert wird, ähnlich wie in Österreich zur Zeit des Muttersprachlichen Zusatzunterrichtes vor 1991 (vgl. Kapitel 3.1). In anderen Bundesländern ist die Realisierung und Finanzierung des Unterrichts alleinige Aufgabe der deutschen Behörden. (vgl. de Cillia 1998, S.269)

Da die organisatorische und gesetzliche Durchführung des Unterrichts zwischen den einzelnen Bundesländern sehr stark variiert, ist ein Gesamtvergleich des deutschen und öster-

reichischen Systems nicht möglich. Deshalb soll als Vergleichsbasis im Folgenden die Struktur des muttersprachlichen Unterrichts des bevölkerungsstärksten Bundeslandes Nordrhein-Westfalen dargestellt werden. Alle Informationen darüber wurden der Internetseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen entnommen.

(vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/index.html>)

Nordrhein-Westfalen ist eines jener deutschen Länder, in welchen der Muttersprachliche Unterricht von den deutschen Behörden, genauer gesagt von jenen des Bundeslandes, organisiert wird und nicht von den Herkunftsstaaten. Der Muttersprachliche Unterricht ist grundsätzlich für Kinder der Schulstufen eins bis zehn vorgesehen, also für die Primarstufe sowie für die Sekundarstufe I. Anders als in Österreich gibt es in Nordrhein-Westfalen prinzipiell keinen Muttersprachlichen Unterricht für die Sekundarstufe II. Für die 1. bis 10. Schulstufe wurden aber einheitliche organisatorische Maßnahmen gesetzt: Der Unterricht kann im Rahmen von maximal fünf Wochenstunden stattfinden und die Eröffnungszahl beträgt für alle Schulstufen mindestens zehn Personen, unabhängig von der Sprache. Prinzipiell wird der Muttersprachliche Unterricht in den Regelunterricht am Vormittag integriert. Um das Stattfinden des Unterrichts besser zu ermöglichen, kann der Gegenstand auch schulübergreifend eingerichtet werden. Derzeit wird der Muttersprachliche Unterricht laut Schulministerium in 18 verschiedenen Sprachen angeboten, wobei erwähnt werden muss, dass Bosnisch, Kroatisch und Serbisch dabei getrennt angeführt werden. Grundsätzlich ist es auch möglich, den Unterricht in anderen Sprachen durchzuführen, wobei dafür nicht nur eine ausreichende Nachfrage sondern auch qualifizierte Lehrkräfte als Voraussetzung angesehen werden. Ähnlich wie in Österreich gibt es in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit den Muttersprachlichen Unterricht in Form von Fremdsprachenunterricht durchzuführen: Dabei kann die Erstsprache in der Sekundarstufe I an Stelle der zweiten oder dritten Fremdsprache gewählt werden. In Gymnasien haben die SchülerInnen auch die Möglichkeit in ihrer Muttersprache anstelle der ersten Fremdsprache unterrichtet zu werden. Dieser Gegenstand kann dann auch in der Oberstufe des Gymnasiums bis zur Matura weitergeführt werden, wodurch sich auch für die Sekundarstufe II die Möglichkeit für Muttersprachlichen Unterricht ergibt. Anders als in Österreich werden in Nordrhein-Westfalen auch Religionsunterweisungen in der Muttersprache durchgeführt. Dabei ist vor allem der islamische, aber auch der orthodoxe Glaube im Muttersprachlichen

Unterricht für Türkisch, Arabisch und Bosnisch oder Griechisch als Teil der kulturellen Bildung vorgesehen.

(vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/index.html>)

Die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen ist der österreichischen grundsätzlich sehr ähnlich: Die Durchführung des Gegenstandes ist von Eröffnungszahlen abhängig und die Wochenstundenanzahl ist gesetzlich geregelt. Der Unterschied zwischen der Organisation im größten deutschen Bundesland und in Österreich besteht darin, dass in Nordrhein-Westfalen einheitliche Regelungen für die gesamte Primarstufe und Sekundarstufe I getroffen wurden. Die Eröffnungszahl von mindestens zehn gilt für alle Schulstufen und alle Sprachen. Im Gegensatz dazu gibt es in Österreich für alle Schulformen verschiedene Eröffnungszahlen und für bestimmte Sprachen (nämlich für jene autochthone Minderheiten) ist die MindestschülerInnenzahl deutlich geringer als für andere. (vgl. Kapitel 3.2.2) Grundsätzlich ist die Eröffnungszahl aber für den Muttersprachlichen Unterricht in Nordrhein-Westfalen niedriger als in Österreich und das Zustandekommen des Gegenstandes dadurch einfacher.

Vergleichbar ist außerdem die Möglichkeit, den Muttersprachlichen Unterricht in Form von Fremdsprachenunterricht zu organisieren und dadurch den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, in ihrer Erstsprache zu maturieren. Die oben beschriebenen Religionsunterweisungen in der Muttersprache sind in Österreich gesetzlich nicht vorgesehen. Diese sind auch deshalb kritisch zu betrachten, da eine sprachliche und nationale Zugehörigkeit nicht automatisch an eine bestimmte Glaubensrichtung gekoppelt ist und es bleibt die Frage offen, wie dabei mit jenen SchülerInnen umgegangen wird, die einer anderen Religion angehören oder ohne Bekenntnis sind.

In Bezug auf den Unterricht in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch unterscheidet sich die Organisation dahingehend, dass diese Sprachen in Nordrhein-Westfalen getrennt beachtet werden. Außerdem gibt es in Deutschland keine autochthone Minderheit, die ähnlich wie die burgenlandkroatische dem Bosnisch/Kroatisch/Serbischen sprachlich nahe steht, weshalb es auch keine sprachlichen Sonderregelungen, wie beispielsweise in Österreich in Bezug auf die Eröffnungszahlen, gibt.

Der große Unterschied zwischen der österreichischen und der gesamtdeutschen Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts besteht, wie bereits erwähnt, in der stark föderalen Umsetzung in der Bundesrepublik. In Österreich sind zwar einzelne Teilbereiche Aufgabe der Bundesländer, die primäre Organisation wird aber durch das Bundesgesetz bestimmt.

Außerdem ist laut de Cillia (1998, S. 267 f.) der allgemeine Umgang mit Sprachenvielfalt und sprachlichen Minderheiten in der Bundesrepublik vergleichbar mit jenem in Österreich, da sich die deutsche Gesellschaft grundsätzlich ebenfalls als einsprachig definiert, obwohl dies nicht der sprachlichen Realität entspricht. Diese Einstellung spiegelt sich nicht nur in allgemein politischen sondern auch bildungsorientierten Maßnahmen, ähnlich wie in Österreich, wieder.

3.5.2 Schweden

Das schwedische Schulsystem gilt nicht nur in allgemeinen bildungspolitischen Diskussionen oft als Vorzeige- und Vergleichsbeispiel, sondern auch in Bezug auf den Umgang mit sprachlichen Minderheiten in der Schule wird Schweden oft als Vorbild bezeichnet. Deswegen wurde das Land auch für diese Arbeit neben Deutschland als Beispiel herangezogen und es soll im Folgenden versucht werden, möglicherweise aus dem schwedischen Exempel richtungsweisende Ratschläge für den Muttersprachlichen Unterricht in Österreich zu finden. Grundsätzlich ist eine kontrastive Analyse zwischen Schweden und Österreich aber schwierig, da die Bildungssysteme in Bezug auf den Aufbau sowie die Organisation sehr unterschiedlich sind. Deswegen sollen hier weniger die detaillierte organisatorische Umsetzung des Gegenstandes als eher die grundlegenden Rahmenbedingungen verglichen werden.

Das schwedische Schulsystem ist unterteilt in eine Grundschule und eine obere Sekundarschule. Die Grundschule (grundskolan) ist eine neunjährige verpflichtende Gesamtschule für alle schwedischen SchülerInnen. Einerseits ist in Schweden also die Primarstufe in eine gemeinsame Schule mit der Sekundarstufe I integriert und andererseits gibt es keine leistungsdifferenzierenden Schulformen ab der Sekundarstufe I, wie in Österreich und Deutschland die Hauptschule, Sonderschule und AHS-Unterstufe. Die Chancengleichheit ist ein wichtiges Merkmal des schwedischen Bildungssystems, die nur durch die gemein-

same Schule für die sechs- bis sechzehnjährigen gewährleistet werden kann. Die auf die Grundschule folgende obere Sekundarstufe ist zwar keine Pflichtschule mehr, aber ein sehr großer Teil der schwedischen Jugendlichen besucht auch diese Schulform. In der oberen Sekundarschule können die SchülerInnen zwischen einer Vielzahl von Schulformen wählen: Es gibt sowohl sogenannte „theoretische Züge“, die eher auf ein Hochschulstudium vorbereiten sollen, als auch berufsbildende „berufliche Züge“. Alle theoretischen und beruflichen Züge können eine Dauer von zwei bis vier Jahren haben. Außerdem gibt es noch berufsvorbereitende „Spezialkurse“, die eine Woche bis mehrere Jahre dauern können. Durch den Abschluss eines drei- oder vierjährigen beruflichen oder theoretischen Zuges ist man zum Hochschulstudium berechtigt. (vgl. Anweiler 1996, S.198 ff.)

Das Prinzip der Gleichheit ist sowohl für die allgemeine Migrationspolitik als auch insbesondere für bildungspolitische Maßnahmen für Personen mit Migrationshintergrund eine wichtige Voraussetzung in Schweden. Dadurch haben sowohl der positive Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als auch die frühe Förderung individueller Bilingualität eine längere Geschichte als in vielen anderen europäischen Ländern. Die Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts ist in diesem Kontext zu betrachten: In Schweden hat die schulische ersprachliche Förderung von Migrantenkindern keinen grundlegenden Wandel in der Zielsetzung erfahren, wie beispielsweise in Österreich oder Deutschland, wo der Unterricht zuerst mit dem Ziel der Vorbereitung auf die Rückkehr eingeführt wurde und erst in den 90er Jahren erkannt wurde, dass die Rückkehr einerseits nicht stattfinden würde und andererseits die bilinguale Förderung auch ohne dies notwendig ist. In Schweden wurde der Muttersprachliche Unterricht in den 70er Jahren aufgrund eingeführt, weil man damals schon sowohl die Vorteile ersprachlicher Förderungen für das Individuum (v.a. für das Erlernen der Zweitsprache) erkannte, als auch das Bewusstsein für den Nutzen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit immer stärker wurde. Seither ist das Recht auf Muttersprachlichen Unterricht für Migrantenkinder, beziehungsweise für jedes Kind, von dem zumindest ein Elternteil nicht schwedisch als Muttersprache spricht, auch gesetzlich verankert. (vgl. de Cillia 1998, S. 261)

Die Notwendigkeit der ersprachlichen Förderung und damit des Muttersprachlichen Unterrichts ist auch heute noch ein wichtiger Bestandteil des schwedischen Schulsystems und die in Kapitel 2 angeführten Vorteile von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit bilden die grundlegenden Prinzipien dafür:

„The mother tongue plays a very important part in a child's identity and self-esteem. The mother tongue provides the basis for the child's ability to learn. The child finds it easier to learn their second language and other school subjects. It is of considerable advantage to society if many people are multilingual. [...] Mother Tongue Studies is a school subject in its own right at both compulsory comprehensive and upper-secondary level. The objectives laid down for teaching in this subject is that the courses should contribute to enabling students to benefit as much as possible from their school education, while at the same time developing their bilingual identity and proficiency. The teaching is to be carried out in such a way that it promotes students' personal development and strengthens their self-esteem.”

(<http://www.modersmal.net/engelska/index.php/mother-tongue-education>)

Das Recht auf Muttersprachlichen Unterricht wurde zwar gesetzlich für ganz Schweden verankert, die konkrete Umsetzung dessen ist aber vor allem Aufgabe der Gemeindebehörden. Das Sprachangebot für den Muttersprachlichen Unterricht variiert, laut de Cillia (1998, S. 261) zwischen 60 und 100 Sprachen, wobei wichtig ist, dass es sich dabei um die tatsächlichen Erstsprachen der Kinder handelt und nicht etwa die Staatssprache ihres Herkunftslandes (welche ja nicht ident mit der Muttersprache sein muss). Auffallend am schwedischen Beispiel ist außerdem die Tatsache, dass ein Großteil jener SchülerInnen (ca. 2/3), die grundsätzlich Recht auf Muttersprachlichen Unterricht haben, auch daran teilnehmen. (vgl. de Cillia 1998, S. 261 f.)

Die Erstsprachenförderung beginnt in Schweden bereits ab der Vorschulstufe, wo die jeweils notwendigen MuttersprachenlehrerInnen in den Kindergarten kommen, um mit den Kindern in der Erstsprache zu kommunizieren. Die Durchführung dessen ist aber von den jeweiligen Kommunalbehörden abhängig und variiert teilweise stark zwischen den einzelnen Gemeinden.

In der verpflichtenden Gesamtschule gibt es verschiedene Modelle für den Muttersprachlichen Unterricht, dessen konkrete Umsetzung ebenfalls von den Gemeindebehörden bestimmt wird. Grundsätzlich gibt es bundesweit vier unterschiedliche Möglichkeiten den Muttersprachlichen Unterricht durchzuführen:

Zum Ersten kann der Gegenstand über den Fremdsprachenunterricht organisiert werden. Von der 6. bis zur 9. Schulstufe können die SchülerInnen wählen, ihre Muttersprache anstelle einer Fremdsprache zu lernen. Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass die Schü-

lerInnen den Muttersprachlichen Unterricht in allen Schulstufen der Gesamtschule auch als eine Art vertiefendes Wahlfach besuchen können („Mother Tongue Studies as Individual Option“). In beiden Fällen ist der Unterricht in den regulären Stundenplan integriert. Welche Sprachen dabei angeboten werden hat der Schulleiter zu entscheiden, wobei Faktoren wie die Anzahl der SchülerInnen mit der jeweiligen Erstsprache dafür entscheidend sind. Außerdem gibt es in Schweden eine sogenannte Profilierungsmöglichkeit („profile option“) für Schulen, was bedeutet, dass sie ein gewisses Ausmaß an Wochenstunden für Fächer einer bestimmten Richtung (Musik, Naturwissenschaften usw.) aufwenden können, um der Schule ein Profil zu geben. Im Rahmen einer sprachlichen Profilierung kann auch Muttersprachlicher Unterricht angeboten werden. Die letzte Möglichkeit besteht darin, dass der Unterricht in der Erstsprache auch als zusätzliches Fach gewählt werden kann, wobei die SchülerInnen den Muttersprachlichen Unterricht dann zusätzlich zu ihrem regulären Stundenplan besuchen. Im Normalfall handelt es sich dabei um zwei Schulstunden pro Woche zusätzlich.

In Schweden gibt es auch die einzigartige Möglichkeit, dass SchülerInnen, die eine bestimmte Förderschule („school for special needs“) besuchen, Muttersprachlichen Unterricht erhalten, wofür sogar ein eigener Lehrplan entwickelt wurde. Der Gegenstand kann in diesen Schulen sowohl zusätzlich zum Stundenplan als auch in den Regelunterricht integriert durchgeführt werden.

In der nicht verpflichtenden oberen Sekundarstufe haben die SchülerInnen ebenfalls das Recht ihre Muttersprache zu erlernen. Die Möglichkeiten reichen dabei von vertiefendem Zusatzunterricht über Fremdsprachentausch bis hin zu in den Regelunterricht integrierten Formen. Das Stundenausmaß für den Muttersprachlichen Unterricht beträgt in der oberen Sekundarstufe 250 Stunden für die gesamte Schulzeit. Die konkreten Angebote variieren aber auch in der Sekundarstufe zwischen den einzelnen Gemeinden.

(vgl. <http://www.modersmal.net/engelska/index.php/mother-tongue-education>)

Eine Besonderheit des schwedischen Beispiels ist auch in der LehrerInnenausbildung zu sehen: Sowohl Schwedisch als Zweitsprache als auch Muttersprachlicher Unterricht können als Unterrichtsfach für das Lehramt studiert werden und mit allen anderen möglichen Schulfächern kombiniert werden. Auch für jene Lehrpersonen, die bereits im Herkunftss-

land studiert haben, ist es möglich dieses Studium in Schweden mit Hilfe einer Praxisausbildung von drei Semestern anerkennen zu lassen.

(vgl. de Cillia 1998, S. 263)

Zusammenfassend können für die organisatorische, gesetzliche und planerische Gestaltung und Umsetzung des Muttersprachlichen Unterrichts in Schweden folgende Vorteile gegenüber jener in Österreich festgestellt werden:

Der schwedische Muttersprachliche Unterricht ist, im Gegensatz zum österreichischen, ein gesamtschulisches Konzept. Der Gegenstand ist vom Vorschulbereich bis zur oberen Sekundarstufe in allen Schulstufen vorgesehen. Zwischen den einzelnen Schulstufen und -formen gibt es keine Unterschiede in der Durchführung. Insbesondere innerhalb der verpflichtenden Gesamtschule gibt es keine Differenzen in der Durchführung, wodurch auch kein grundsätzlicher Unterschied zwischen der Primar- und der Sekundarstufe, wie in Österreich, besteht. Dies kann natürlich auf das allgemeine Gesamtschulkonzept zurückgeführt werden. In Österreich gibt es keine einheitliche Schule für alle 6 bis 16-jährigen und in der Sekundarstufe I gibt es stark leistungsdifferenzierende Schulformen. Dies lässt natürlich auch in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht unterschiedlichere Organisationsformen in Primar- und Sekundarstufe zu. Ein bedeutender Unterschied besteht darin, dass der Unterricht in Schweden prinzipiell im Rahmen des Regelunterrichts und nicht in Form von zusätzlichen Stunden außerhalb des regulären Stundenplanes organisiert wird.

Ein weiterer Gegensatz besteht im allgemeinen sprachlichen Selbstverständnis der beiden Gesellschaften und in besonderer Weise der Bildungssysteme. Die österreichische Schule versteht sich nach wie vor grundsätzlich als deutsche Institution in Bezug auf die verwendeten Sprachen. Das schwedische Konzept der Chancengleichheit beinhaltet eine grundlegende Gleichstellung von Migranten- und Minderheitensprachen mit dem Schwedischen. Das Recht auf Muttersprachlichen Unterricht ist als logische Folge dieser Vorstellung zu betrachten.

Ein wichtiger Aspekt ist ferner die Gleichstellung von muttersprachlichen LehrerInnen mit allen anderen Lehrkräften. In Österreich bestehen keine einheitlichen Regelungen für Anforderungen an LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht. Eine universitäre Lehrerausbildung gibt es prinzipiell nicht, sie ist nur für jene Sprachen möglich, die auch die

anerkannten Minderheitensprachen in Österreich sind. Die muttersprachlichen Lehrpersonen sind dadurch oft mit Sonderregelungen konfrontiert und teilweise nicht in den normalen schulischen Alltag integriert. Die im Schuljahr 1988/1989 eingeführten Studienpläne für den Muttersprachlichen Unterricht brachten in Schweden die Gleichstellung der muttersprachlichen LehrerInnen mit den übrigen Lehrpersonen. (vgl. de Cillia 1998, S. 263)

Überdies ist auch das Sprachenangebot zumindest in quantitativer Hinsicht sehr unterschiedlich. Laut unserer Untersuchung werden im schwedischen Muttersprachlichen Unterricht mindestens dreimal so viele Sprachen angeboten wie in Österreich.¹ Die große Anzahl an Minderheitensprachen, egal ob autochthoner oder allochthoner, stellt zumindest in Schweden kein Problem für die Durchführung des Unterrichts dar.

Die Anzahl der TeilnehmerInnen am Muttersprachlichen Unterricht in Schweden scheint relativ hoch zu sein. Ein Vergleich dieser mit den Teilnahmezahlen in Österreich soll im nächsten Kapitel durchgeführt werden.

Ein weiterer großer organisatorischer Unterschied besteht darin, dass die konkrete Umsetzung des Unterrichts in Schweden im Aufgabenbereich der Kommunalbehörden bzw. sogar der einzelnen Schulen liegt. In Österreich werden Teilbereiche von den Bundesländern bestimmt, die allgemeine Organisation ist aber Sache des Bundes und eine Disposition auf Gemeindeebene gibt es grundsätzlich nicht. Einen Vorteil könnte man dabei darin sehen, dass ein kleinerer Organisationsbereich eine viel genauere Abstimmung auf die jeweilige sprachliche Situation auf Kommunal- bzw. Schulebene und somit einen höheren Grad an Individualisierung erlaubt. Andererseits könnte man behaupten, dass solche Strukturen von größerer Willkür der einzelnen Institutionen betroffen sein können.

Da hier sehr viel von den Vorteilen des schwedischen Beispiels gesprochen wurde, sollen aus Objektivitätsgründen natürlich auch die Schwachstelle(n) des Systems dargestellt werden: Die Durchführung des Unterrichts ist, analog zu jener in Österreich, von der Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen abhängig. Es gibt dafür aber keine vorgegebenen Mindestzahlen, sondern die jeweilige Behörde bzw. der Schulleiter kann entscheiden, welche Anzahl notwendig für das Zustandekommen des Unterrichts ist.

¹ Zum Sprachenangebot in Österreich vgl. Kapitel 3.2.3

De Cillia sieht die weiteren Probleme darin, dass oft die Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern fehlt. Außerdem sei in gewissen Sprachen das Angebot an Schul- und Lehrbüchern mangelhaft. Mit diesen Problemen sieht man sich jedoch in Österreich nicht weniger konfrontiert. (vgl. de Cillia 1998, S. 263)

3.6 Statistiken zum Muttersprachlichen Unterricht

Um möglicherweise Begründungen für die Entwicklung des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe zu finden, reicht eine rein theoretische Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen nicht aus. Die Beschäftigung mit statistischen Werten und zahlenmäßigen Entwicklungen ist unbedingt notwendig, um auf Fakten basierende Rückschlüsse ziehen zu können. Deshalb werden in diesem Abschnitt Statistiken, die für das Thema relevant sind, untersucht, anschaulich dargestellt und in Bezug auf die primären Forschungsfragen dieser Arbeit interpretiert. Als Hauptgrundlage dafür dienen eine detaillierte statistische Auswertung über den Muttersprachlichen Unterricht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (vgl. BMUKK 2009/Nr.5) sowie die Bildungsdokumentation „Bildung in Zahlen“ der Statistik Austria. (vgl. Statistik Austria 2009) Die neuesten Untersuchungen des BMUKK beziehen sich zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit auf das Schuljahr 2007/2008. Für das Schuljahr 2008/2009 ist zurzeit noch keine vergleichbare Auswertung vorhanden. Eine sinnvolle Betrachtung der Statistiken kann aber nur in Bezug auf ein einziges Schuljahr erfolgen, weshalb auch die ältere Version der Bildungsdokumentation der Statistik Austria aus dem Schuljahr 2007/2008 herangezogen werden soll und nicht die neuere Fassung für 2008/2009.

Prinzipiell muss erwähnt werden, dass der Umgang mit und die Interpretation von Statistiken nicht nur allgemein, sondern besonders in Bezug auf Sprachbestimmungen problematisch sein kann. Erstens ist die Feststellung der Muttersprache besonders bei Personen mit Migrationshintergrund nicht einfach, da die Frage nach der Definition von Mutter-, Umgang- und Zweitsprache für die Menschen selbst oft nicht geklärt ist. Außerdem sind die Ergebnisse solcher Feststellungen sehr stark abhängig von der Art und Weise der Fragestellung in der Erhebung sowie der affektiven Einstellung des Einzelnen zu den verschiedenen Sprachen. Deshalb sollen die verwendeten Statistiken in dieser Arbeit immer mit dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Ergebnisse nie zu 100% der sprachlichen

Realität entsprechen können, sondern richtungsweisende Anhaltspunkte für die Untersuchung bestimmter Phänomene bieten. Außerdem soll erwähnt werden, dass diese Arbeit nicht aus dem Fachgebiet der Statistik und deshalb auch nicht aus der Sicht einer Expertin dieser Disziplin verfasst ist und daher keine detaillierte fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Auswertungen möglich ist.

3.6.1 Allgemeines

Um die Daten zum Muttersprachlichen Unterricht richtig interpretieren zu können, ist zunächst eine Auseinandersetzung mit allgemeinen Statistiken zur sprachlichen Situation von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich sowie speziell im Bildungssystem notwendig:

Im Jahr 2008 betrug laut Statistik Austria der Anteil der Personen mit direktem Migrationshintergrund, also jener Personen, die in Österreich leben jedoch im Ausland geboren wurden, 14,5% der Gesamtbevölkerung, wovon bereits rund 40% die österreichische Staatsbürgerschaft hatten. Eine Gruppe, die in der Bevölkerungsstatistik nicht aufgenommen wurde, sind die MigrantInnen zweiter oder dritter Generation, also jene Personen, die in Österreich geboren wurden, deren Eltern oder Großeltern jedoch aus einem anderen Land immigriert sind und die dadurch möglicherweise auch eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Die Statistik Austria gibt zumindest an, dass rund 3,1% der Gesamtbevölkerung Personen sind, die in Österreich geboren wurden, deren Eltern (und damit sind beide Elternteile gemeint) aber nach Österreich migriert sind. Über die sogenannte „dritte Generation“ gibt es in dieser Statistik keine Auswertungen. (vgl. Statistik Austria 2009, S.12)

Innerhalb der Gruppe der im Ausland geborenen Menschen machten 2007 jene aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens und aus der Türkei den weitaus größten Anteil aus. Die meisten Personen mit Migrationshintergrund stammten aus Serbien und Montenegro¹ (15,7%), gefolgt von der Türkei (12,8%), Bosnien und Herzegowina (10,0%) und Kroatien (6,6%). (vgl. Statistik Austria 2009, S.12)

¹ Montenegro hat zwar 2006 die Unabhängigkeit von Serbien erklärt, in dieser Statistik werden die beiden Staaten aber noch gemeinsam angeführt.

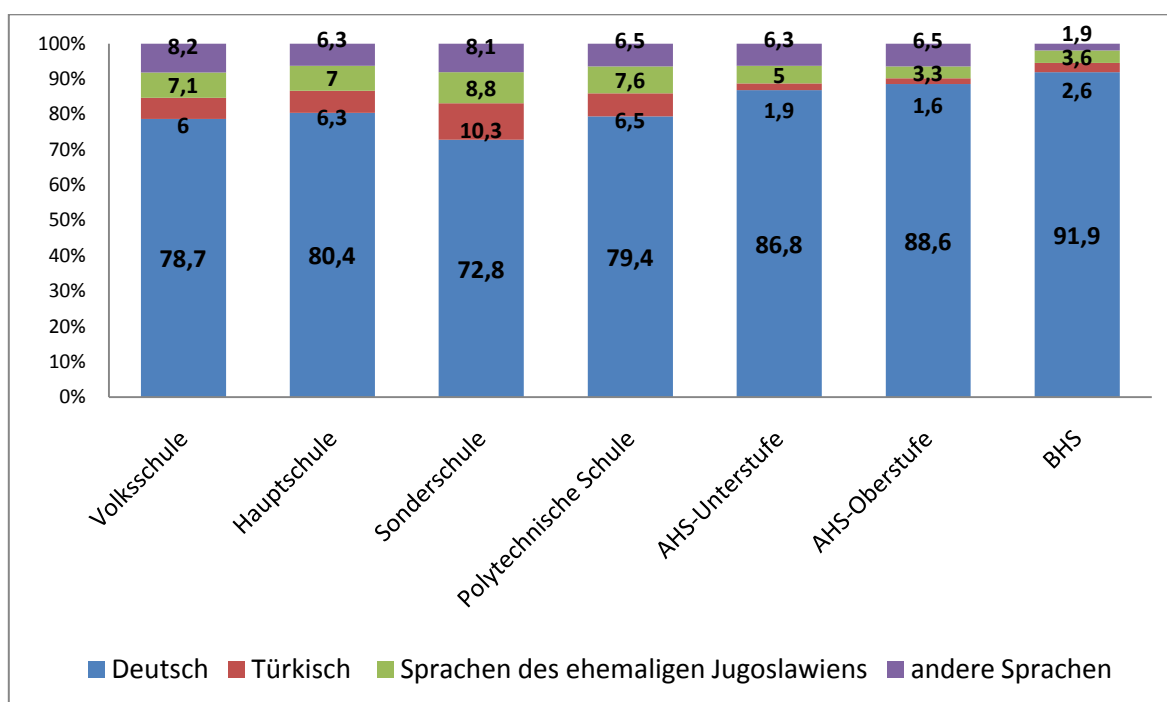
Relevant für die weitere Untersuchung könnte noch die Tatsache sein, dass ein Großteil der Personen mit Migrationshintergrund im städtischen Bereich, vor allem in Wien, lebt: 39% aller MigrantInnen lebte 2007 in der Bundeshauptstadt, obwohl der Anteil Wiens an der Gesamtbevölkerung nur 20,7% betrug. (vgl. Statistik Austria 2009, S.12)

3.6.2 Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen

Bedeutend im Zusammenhang mit dem Muttersprachlichen Unterricht ist die Frage, wie viele SchülerInnen in Österreich eine andere Muttersprache als Deutsch haben und somit prinzipiell am Gegenstand teilnehmen könnten. Besonders an dieser Stelle muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass diese Zahlen aufgrund der allgemeinen Schwierigkeit von Sprachstandsermittlungen lediglich als ungefähre Verteilungen betrachtet werden können:

Im Schuljahr 2007/2008 betrug laut Statistik des BMUKK der Anteil der SchülerInnen, die eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache angaben, in allen Schulformen zusammen 18,7%. (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 11). Interessant für diese Untersuchung ist sowohl die Frage nach der Verteilung dieser SchülerInnen auf die einzelnen Schulstufen als auch eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Sprachen. Diese Parameter werden in der folgenden Abbildung dargestellt:

Abb.2: Muttersprachen der SchülerInnen nach Schulstufen in Prozent



Quelle: Statistik Austria 2009, S. 25

Die Abbildung zeigt, dass der Anteil der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache verhältnismäßig groß in der Volksschule, Hauptschule, Sonderschule und der Polytechnischen Schule war. Zieht man einen Vergleich innerhalb der Sekundarstufe I, zeigt sich, dass der Anteil der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in der Sonderschule am höchsten war. Im Bereich der AHS-Unterstufe war der Anteil signifikant geringer als in den anderen Schulformen der Sekundarstufe I. Besonders betroffen von dieser Tatsache scheinen SchülerInnen mit türkischer Erstsprache zu sein: In der Sonderschule betrug ihr Anteil noch 10,3%, in den höherbildenden Schulen wird diese Anzahl deutlich geringer, vor allem im Gegensatz zu den deutschsprachigen Kindern aber auch im Vergleich zu SchülerInnen mit anderen Muttersprachen. Außerdem kann allgemein festgestellt werden, dass nur eine sehr kleine Gruppe der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache eine Form der Sekundarstufe II (AHS oder BHS) besuchte, wovon erneut besonders türkischsprachige SchülerInnen betroffen waren.

Diese Statistik bestätigt also eine Vermutung, die in dieser Arbeit schon öfter getätigt wurde. Statistisch gesehen sind die Kinder mit Migrationshintergrund besonders von der Leistungsdifferenzierung in unserem Schulsystem betroffen: Für den Großteil der Migrantenkinder gilt, dass sie lediglich die Pflichtschule abschließen und nur wenige eine höher-

bildende Schule der Sekundarstufe II besuchen. Innerhalb der Sekundarstufe I ist der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache in den Schulformen mit einem niedrigeren Leistungsniveau (Hauptschule und vor allem Sonderschule) am höchsten. Diese Erkenntnis hat natürlich Auswirkungen auf den Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts: Wenn nur wenige Kinder mit anderen Erstsprachen höher bildende Schulen besuchen, scheint die Folge, dass zahlenmäßig weniger SchülerInnen in diesen Schulformen überhaupt Anspruch auf Muttersprachlichen Unterricht haben, logisch. Interessant in der weiteren Untersuchung wird aber die Fragestellung sein, wie viele von jenen, die das Recht auf den Unterricht haben, von diesem Gebrauch machen.

Eine weitere Tatsache, die aus dieser Statistik hervorgeht, wurde bisher noch nicht berücksichtigt. Von der Leistungsdifferenzierung in unserem Schulsystem scheinen unter den Kindern mit anderen Muttersprachen besonders die türkischsprachigen betroffen zu sein. In der Sekundarstufe I ist der Anteil der SchülerInnen mit türkischer Muttersprache innerhalb der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in der Sonderschule am höchsten und in der AHS-Unterstufe am geringsten. In der Hauptschule ist die Anzahl der türkischen Kinder in etwa gleich groß wie jener aus dem ehemaligen Jugoslawien und jener mit anderen Muttersprachen.

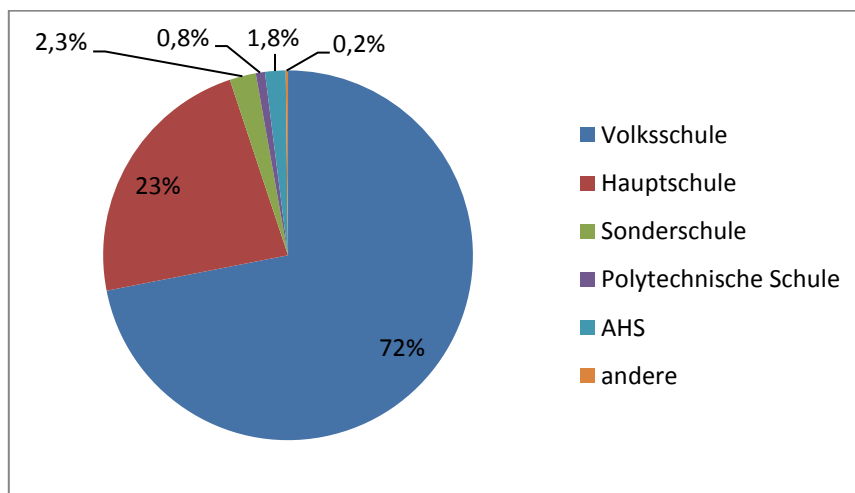
Abschließend sei noch ein Aspekt erwähnt, der aus dieser Statistik nicht ersichtlich ist. Laut einer weiteren Statistik des BMUKK, bei der auch in Bezug auf die einzelnen Bundesländer differenziert wurde, kann festgestellt werden, dass ein großer Unterschied zwischen Wien und den anderen Bundesländern besteht. Gemäß dieser Statistik betrug der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Schuljahr 2007/2008 an Wiener Schulen 43%. In allen anderen Bundesländern war diese Gruppe deutlich kleiner. (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 11) Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll untersucht werden, ob sich Wien in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht allgemein von den anderen Bundesländern unterscheidet.

3.6.3 Überprüfung des Verhältnisses zwischen Primar- und Sekundarstufe

Im einleitenden Kapitel 1 wurde bereits anhand einer Statistik die Vermutung geäußert, dass ein sehr großer Teil des Muttersprachlichen Unterrichts in der Volksschule stattfindet. Diese Hypothese soll an dieser Stelle aufgrund weiterer statistischer Auswertungen überprüft werden.

Zuerst soll die eingangs erwähnte Statistik über die prozentuelle Verteilung der SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht nach Schularten zur Übersicht dargestellt werden:

Abb. 3: SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht nach Schularten in Prozent



Quelle: BMUKK 2009/Nr.5, S.27

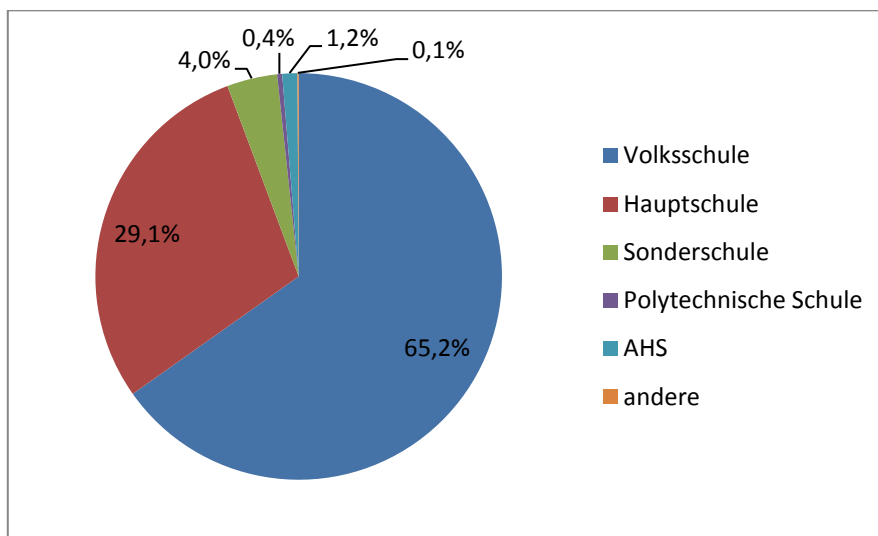
Die Interpretation dieser Abbildung ist deswegen problematisch, da der eigentliche Bezugspunkt fehlt, nämlich die GesamtschülerInnenzahlen in den einzelnen Schulformen, die einen direkten Vergleich ermöglichen würden. Dies soll im weiteren Verlauf jedoch noch untersucht werden. An dieser Stelle soll lediglich der Frage nachgegangen werden, in welchem Ausmaß der Unterricht in der Primar- und in welchem Ausmaß er in der Sekundarstufe stattfindet.

In den Statistiken des BMUKK wurden die AHS-Unter- und Oberstufe nicht getrennt angeführt. Die Abbildung zeigt jedoch, dass durch eine Aufteilung die einzelnen Bereiche nicht mehr sichtbar wären, da die Zahlen in der AHS zu gering sind. Eindeutig wird aber

ersichtlich, dass mehr als zwei Drittel, der am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmenden Kinder PrimarschülerInnen sind. Ein Vergleich innerhalb der Sekundarstufe zeigt, dass der bei weitem größte Teil der SchülerInnen den Unterricht in der Hauptschule besucht.

Betrachtet man die Schulen, in welchen österreichweit Muttersprachlicher Unterricht durchgeführt wurde, kommt man zu einem ähnlichen Ergebnis wie in Bezug auf die angemeldeten SchülerInnen:

Abb. 4: Schulen mit Muttersprachlichem Unterricht nach Schularten in Prozent



Quelle: BMUKK 2009/Nr.5, S. 36

Auch wenn die prozentuellen Anteile der Schulen, die Muttersprachlichen Unterricht anbieten, mit der Anzahl der SchülerInnen nicht zu 100% übereinstimmen, ergibt sich aus den Abbildungen 3 und 4 grundsätzlich dasselbe Bild: Der weitaus größte Teil der Schulen, in welchen Muttersprachlicher Unterricht im Schuljahr 2007/2008 stattgefunden hat, waren Volksschulen. Im Bereich der Sekundarstufe wurde der Unterricht hauptsächlich an Hauptschulen angeboten.

An letzter Stelle hätte hier die prozentuelle Verteilung der im Muttersprachlichen Unterricht beschäftigten LehrerInnen abgebildet werden sollen. Dies erwies sich aber deshalb nicht als sinnvoll, da viele Lehrpersonen in mehreren Schulformen unterrichteten oder auch Sammelkurse lehrten, welche Kinder aus mehreren Schularten besuchen. Die prozentuelle Verteilung würde deshalb auch ein verfälschtes Bild zeigen und ein direkter Ver-

gleich mit den SchülerInnenzahlen und den Schulen wäre nicht möglich. Der Vollständigkeit halber sollen in einer Tabelle aber die Beschäftigungszahlen angeführt werden. Hier wird absichtlich von „Beschäftigungen“ und nicht „LehrerInnen“ gesprochen, da jene Personen, die in mehreren Schulformen unterrichteten, auch mehrmals angeführt wurden. Die Zahlen können deshalb nicht als Angaben über reale Personen verstanden werden, weshalb die Gesamtzahl von 336 Lehrpersonen im Muttersprachlichen Unterricht für alle Schulformen auch nicht die Summe der einzelnen Zeilen ergibt.

Tab.1: Beschäftigungen im Muttersprachlichen Unterricht in absoluten Zahlen

Volksschule	269
Hauptschule	150
Sonderschule	27
Polytechnische Schule	4
AHS	6
andere Schulen	1
Sammelkurse	84

QUELLE: BMUKK 2009/Nr.5, S.25

In diesem ersten Abschnitt wurde anhand von Statistiken über TeilnehmerInnen, Schulen und Lehrpersonen versucht darzustellen, in welchen Schulformen der Muttersprachliche Unterricht verhältnismäßig viel bzw. wenig stattfindet ohne einen Bezug zu Gesamtzahlen herzustellen. Es zeigte sich in allen Bereichen, dass der Muttersprachliche Unterricht vor allem in der Primarstufe durchgeführt wird. Innerhalb der Sekundarstufe entfällt ein großer Anteil der SchülerInnen, Schulen und LehrerInnen auf die Hauptschule. Insbesondere im Bereich der AHS sind die Zahlen sehr gering.

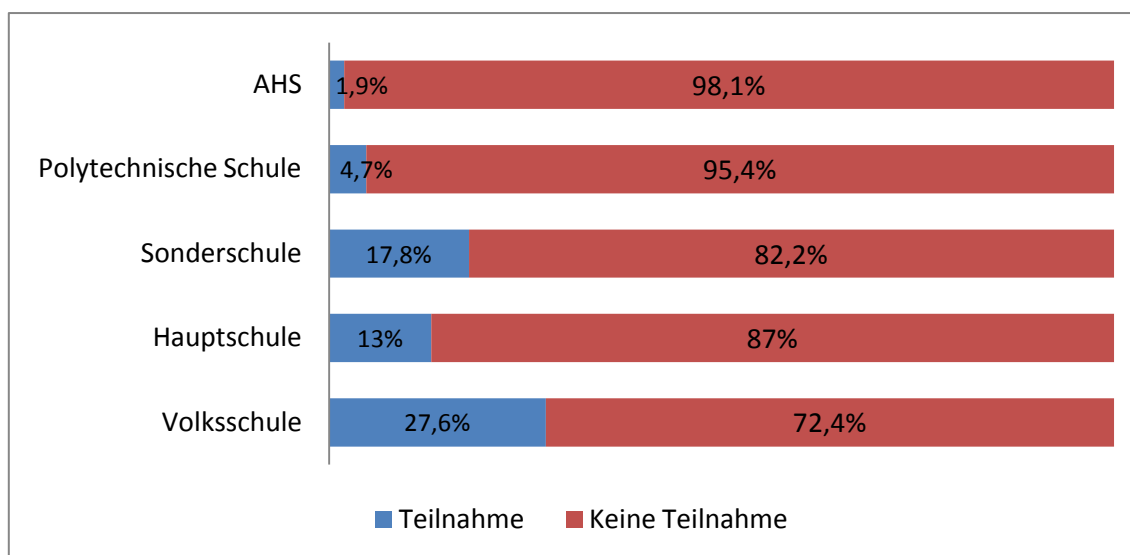
3.6.4 Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht

In Kapitel 3.6.3 wurde anhand von Statistiken in Bezug auf SchülerInnen, Lehrpersonen und Schulen bewiesen, dass ein sehr großer Anteil des Muttersprachlichen Unterrichts in der Primarstufe stattfindet. Innerhalb der Sekundarstufe kann man aufgrund der Auswertungen zu der Erkenntnis kommen, dass die Mehrheit des Unterrichts in der Hauptschule angeboten wird. Nun sind diese Ergebnisse aber relativ zu betrachten, da, wie wir in Kapi-

tel 3.6.2 gesehen haben, der Anteil jener SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch und dadurch grundsätzlich Anspruch auf Muttersprachlichen Unterricht haben, auch in Bezug auf die Schulformen unterschiedlich sind. In diesem Abschnitt sollen diese beiden Parameter, nämlich Erstsprachen und Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht im Zusammenhang zueinander untersucht werden. Dies soll die Frage beantworten, ob die Problematik darin besteht, dass Migrantenkinder eher bestimmte Schulformen besuchen und andere nicht, oder ob das Problem am Muttersprachlichen Unterricht an sich liegt und die Teilnahme in den verschiedenen Schulstufen, unabhängig vom Anteil der Migrantenkinder, prinzipiell unterschiedlich ist.

Österreichweit nahmen im Schuljahr 2007/2008 von der Volksschule bis zur AHS 17,9% der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am Muttersprachlichen Unterricht teil. In der folgenden Abbildung wird dargestellt, wie viele der SchülerInnen mit Anspruch auf den Unterricht in der jeweiligen Schulform teilnahmen:

Abb. 5: Anteil der SchülerInnen, die am Muttersprachlichen Unterricht teilnahmen, an allen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Schulformen in Prozent



Quelle: BMUKK 2009/Nr.5, S.13

Die Abbildung zeigt, dass die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht nicht nur in direktem Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der jeweiligen Schulform besteht. In Abbildung 2 wurde gezeigt, dass der

größte Teil der Kinder mit Migrationshintergrund in Sonderschulen zu finden ist. Am Muttersprachlichen Unterricht nehmen davon aber nur 17,8% teil. Die meisten SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache besuchen den Unterricht in der Volksschule. In der AHS ist nicht nur der Anteil der Kinder mit anderen Erstsprachen sehr gering, von diesen nehmen auch nur sehr wenige am Muttersprachlichen Unterricht teil.

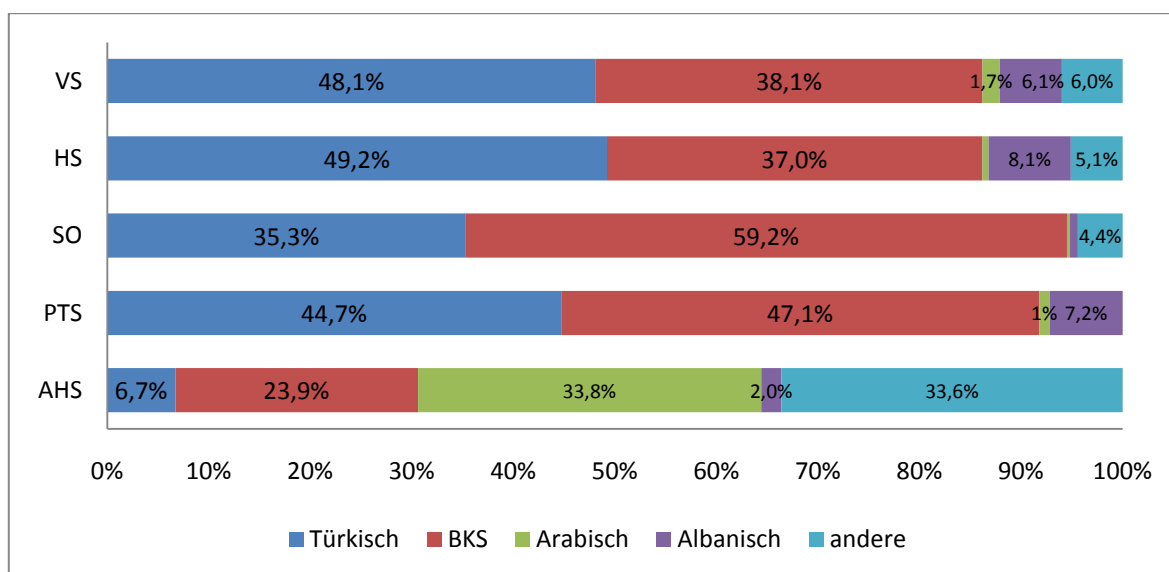
In der Volksschule ist also die Inanspruchnahme des Muttersprachlichen Unterrichts bei jenen, die grundsätzlich das Recht darauf haben, am höchsten. Die bisherigen Statistiken zeigen aber auch, und dies ist eine wichtige Schlussfolgerung dieser Arbeit, dass der geringe Anteil der SchülerInnen am Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe aus zwei Perspektiven betrachtet werden kann: Die Teilnahmezahlen sind in allen Formen der Sekundarstufe geringer als in der Primarstufe. Innerhalb der Sekundarstufe gibt es jedoch große Unterschiede zwischen den Haupt- und Sonderschulen und der AHS. In den allgemeinbildenden höheren Schulen kann man die geringen Schüler-, Lehrer- und Schulanzahlen des Muttersprachlichen Unterrichts einerseits darauf zurückführen, dass deutlich weniger Kinder mit Migrationshintergrund die AHS im Gegensatz zu anderen Schulformen besuchen. Andererseits nehmen davon auch nur sehr wenige (nur 1,9%) das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch.

Außerdem kann man eine weitere sehr wichtige Schlussfolgerung aus dieser Statistik ziehen. Die Annahme des Muttersprachlichen Unterrichts ist in Österreich allgemein sehr gering. In Kapitel 3.5.2 wurde bereits erwähnt, dass in Schweden in etwa 2/3 der in Frage kommenden SchülerInnen den Unterricht besuchen. In Österreich kann nicht einmal in jener Schulform, in der der Muttersprachliche Unterricht am meisten Zuspruch findet, nämlich in der Volksschule, die 1/3-Marke erreicht werden. In anderen Schulformen, besonders in den allgemeinbildenden höheren Schulen, sind die Zahlen noch geringer. Die allgemeine Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht in allen Schulformen mit 17,9% ist im Gegensatz zum schwedischen Beispiel auch äußerst niedrig.

3.6.5 Sprachen

Im folgenden Abschnitt soll genauer dargestellt werden, welche Sprachen im Muttersprachlichen Unterricht am häufigsten besucht werden und ob es für diese Arbeit relevante Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen gibt.

Abb. 6: SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht nach Sprachen¹ und Schulform² in Prozent



QUELLE: BMUKK 2009/Nr.5, S. 32

Legende: VS = Volksschule, HS = Hauptschule, SO = Sonderschule, PTS = Polytechnische Schule, AHS = Allgemeinbildende höhere Schule; BKS = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, andere = alle anderen angebotenen Sprachen;

Diese Statistik zeigt die Verteilung aller für den Muttersprachlichen Unterricht angemeldeten SchülerInnen auf die einzelnen Sprachen. Was hier jedoch fehlt, ist die Beantwortung der Frage, wie viele jener SchülerInnen mit einer bestimmten Erstsprache am jeweiligen Unterricht auch teilnehmen. So wäre es beispielsweise interessant, welcher Anteil der Kinder mit bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache am dazugehörigen Muttersprachlichen Unterricht in den einzelnen Schularten teilnehmen. In der Studie des BMUKK gibt es darüber aber keine Angaben.

¹ Es wurden hier zur besseren Übersicht nur jene Sprachen einzeln angeführt, welche insgesamt mindestens 2% der SchülerInnen besuchten und welche gleichzeitig in allen Schulformen angeboten wurden.

² Die in der angeführten Statistik des BMUKK vorhandenen gesammelten anderen Schulformen wurden für die bessere Übersicht in dieser Abbildung nicht übernommen. Insgesamt besuchten aber auch nur 0,2% aller SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht eine andere Schulart, weshalb die Zahlen hier nicht relevant sind.

Diese Statistik zeigt in Bezug auf die Sprachen jedoch eine Tatsache. In der Volksschule, Hauptschule, Sonderschule und den Polytechnischen Schulen findet ein sehr großer Anteil des Muttersprachlichen Unterrichts in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch statt. In der AHS zeigt sich im Vergleich zu den anderen Schulformen jedoch ein deutlich anderes Bild: Insbesondere die Teilnahme am türkischen aber auch am bosnisch/kroatisch/serbischen Muttersprachlichen Unterricht ist in dieser Schulform deutlich geringer. In der AHS ist der Anteil der SchülerInnen, die den Arabisch-Unterricht besuchen mit 33,8% sogar höher als jener der Kinder, die am Türkisch- und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht teilnehmen. Weiters ist auch die Anzahl der SchülerInnen, die den Muttersprachlichen Unterricht in einer anderen Sprache besuchen, deutlich höher als in anderen Schulformen, wobei hier der größte Anteil den Unterricht in Polnisch (7,7% an allen Sprachen), Ungarisch (6,5%) und Bulgarisch (5,7%) betrifft. (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 32)

Da es, wie bereits erwähnt, weder in der statistischen Auswertung des BMUKK, noch in der Studie der Statistik Austria Angaben darüber gibt, welcher Anteil der SchülerInnen mit einer bestimmten Erstsprache den passenden Muttersprachlichen Unterricht besucht, soll im Folgenden eine eigene Berechnung dessen dargestellt werden. Dafür wurde zuerst aus den Zahlen der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den einzelnen Schulformen (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 10) und der prozentuellen Verteilung der Erstsprachen der Kinder in den Schularten (vgl. Statistik Austria 2009, S. 24 f.) errechnet, wie viele SchülerInnen in absoluten Zahlen in der jeweiligen Schulform Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache hatten. Danach wurden die absoluten Zahlen der SchülerInnen, die am Türkisch- bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht in den verschiedenen Schulformen teilnahmen (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 30) mit der oben genannten Gesamtzahl verglichen und errechnet, welcher Anteil der türkisch bzw. bosnisch/kroatisch/serbisch sprechenden Kinder auch den Muttersprachlichen Unterricht in den verschiedenen Schulformen besuchten.

Da nicht klar überprüfbar ist, ob die in der Statistik des BMUKK unter dem Begriff „andere Schularten“ zusammengefassten Schulformen identisch sind mit jenen der Statistik Austria, können diese hier nicht einbezogen und dargestellt werden. Außerdem sind die Angaben über die AHS-Oberstufe in den Auswertungen des BMUKK nicht vollständig (vgl. BMUKK 2009/Nr. 5, S. 5 f.), weshalb auch eine Darstellung dieser Schulform nicht

möglich ist. Unter dem Begriff „AHS“ ist hier also lediglich der Bereich der Sekundarstufe I gemeint.

Abb. 7 – 11: Anteil der SchülerInnen, die am Türkisch- und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht teilnehmen an allen SchülerInnen mit türkischer oder bosnisch/kroatisch/serbischer Muttersprache nach Schulformen in Prozent

Abb. 7 Volksschule

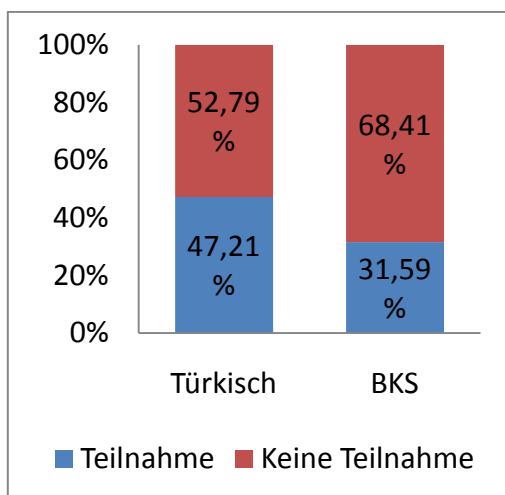


Abb. 8 Hauptschule

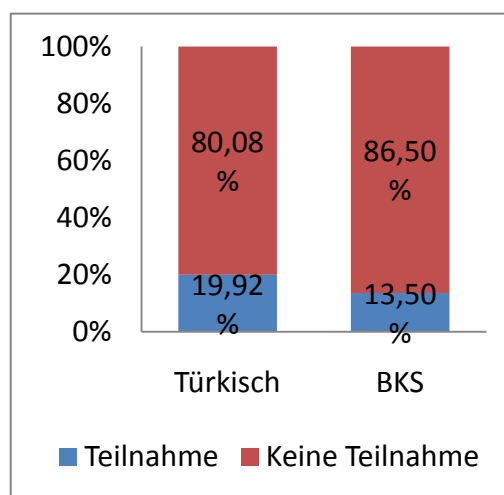


Abb. 9: Sonderschule

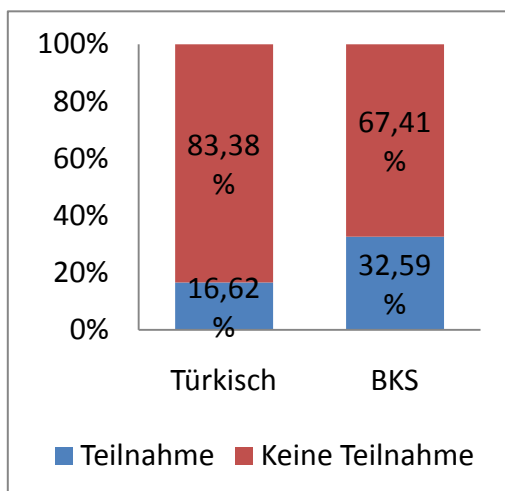


Abb. 10 Polytechnische Schule

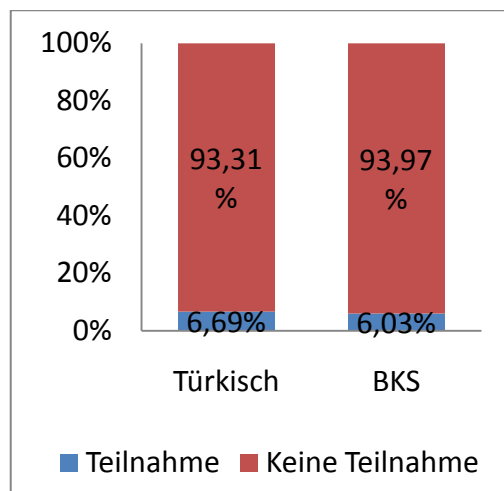
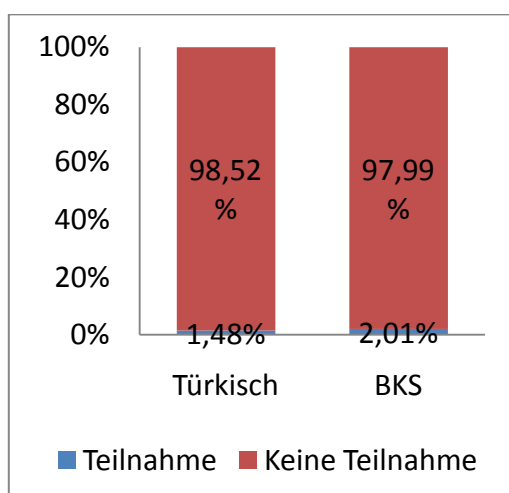


Abb. 11: AHS



QUELLE: BMUKK 2009/Nr.5, S. 10, S. 30; Statistik Austria 2009, S. 24 f.; eigene Berechnungen.

Legende: BKS=Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

Die in den Abbildungen 7 bis 11 errechnete Statistik ist deswegen aussagekräftiger als jene in den Abbildungen 3 und 4, da die Teilnahme nur an den in Frage kommenden Kindern, nämlich jenen mit der entsprechenden Muttersprache gemessen wurde. Es zeigt sich jedoch ein ähnliches Bild wie bisher, nämlich, dass die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht im Vergleich unter den Schulformen in der Volksschule am weitaus größten ist. Erneut kann also festgestellt werden, dass es große Unterschiede zwischen der Primar- und der Sekundarstufe gibt.

Bei einem Vergleich innerhalb der für diese Arbeit relevanten Schulstufen der Sekundarstufe I kann man feststellen, dass die Teilnahme in der AHS-Unterstufe im Vergleich zur Haupt- und Sonderschule in beiden Sprachen sehr gering war. In diesen beiden Schulformen war die Teilnahme im Durchschnitt etwa gleich groß, wobei der Anteil der bosnisch/kroatisch/serbischen Kinder, die in der Sonderschule am Muttersprachlichen Unterricht teilnahmen, mit 32,59% besonders groß ist.

Zieht man einen genaueren Vergleich zwischen den hier betrachteten Sprachen, so zeigt sich, dass in den meisten Schulformen die Teilnahme türkischsprachiger Kinder größer ist, als jener mit bosnisch/kroatisch/serbischer Muttersprache. Die Sonderschule ist in diesem Zusammenhang eine Ausnahme, da in dieser Schulform der Anteil der türkischen Kinder, die am Unterricht teilnahmen, in etwa nur die Hälfte des Anteiles von bos-

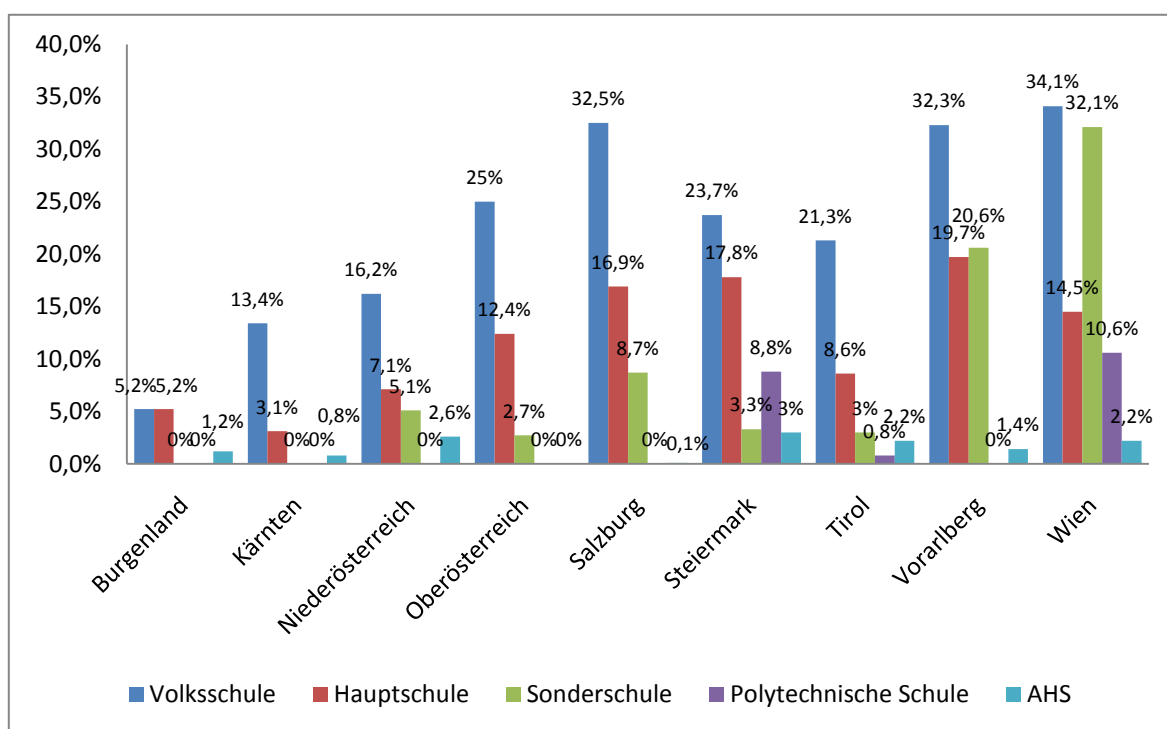
nisch/kroatisch/serbisch sprechenden SchülerInnen ausmacht. Dies ist vor allem im Kontext der Verteilung der Erstsprachen auf die Schulformen zu betrachten (vgl. Abb. 2), wo sich zeigte, dass besonders viele türkischsprachige Kinder die Sonderschule besuchten. Auch in der AHS-Unterstufe nahmen prozentuell mehr Kinder mit bosnisch/kroatisch/serbischer Muttersprache am Muttersprachlichen Unterricht teil.

3.6.6 Bundesländervergleich

Grundsätzlich soll hier das gesamtösterreichische Bildungssystem untersucht werden. Im Vorfeld der Arbeit wurde im Gespräch mit Lehrpersonen des Öfteren der Hinweis gegeben, dass es wichtig sei im Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht darauf Acht zu geben, dass die Situation in Wien oft anders sei als im restlichen Österreich. Deshalb soll in diesem Abschnitt der Vollständigkeit wegen ein Vergleich der am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmenden SchülerInnen zwischen den einzelnen Bundesländern gezogen werden um zu überprüfen, ob es dahingehend relevante Unterschiede gibt. In den bisherigen Abschnitten zeigte sich bereits, dass die Statistiken nur dann wirklich aussagekräftig sind, wenn man die Anzahl der teilnehmenden Kinder an der Gesamtanzahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache misst. Im folgenden Vergleich ist dies vor allem auch deswegen notwendig, da der Anteil der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache zwischen den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ist. Im Schuljahr 2007/2008 betrug der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an allen SchülerInnen in Wien 43%. Dies ist mehr als doppelt so viel wie in allen anderen Bundesländern, wo die Anzahl zwischen 9,7% in Kärnten und 19,9% in Vorarlberg liegt. Auch bei genauerer Betrachtung der einzelnen Schulformen kann man erkennen, dass in allen Schulstufen der Anteil der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in Wien am höchsten ist. Innerhalb der Bundeshauptstadt ist die Anzahl in den AHS mit 26,4% deutlich geringer als in den anderen Schulformen, in welchen der Anteil zwischen 49% in den Sonderschulen und 59,1% in den Hauptschulen liegt.

(vgl. BMUKK 2009/Nr.5, S. 13)

Abb. 12: Anteil der am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmenden SchülerInnen an allen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Schulformen und Bundesländern



QUELLE: BMUKK 2009/Nr.5, S. 13

Wie die Abbildung zeigt wurde im Schuljahr 2007/2008 der Muttersprachliche Unterricht nur in Tirol, der Steiermark und Wien in allen Schulformen angeboten. In allen anderen Bundesländern fand der Unterricht nur im Volks- und Hauptschulbereich statt. Auch im Bundesländervergleich zwischen den einzelnen Schulformen zeigt sich ein deutlicher Vorsprung für den Primarschulbereich. In allen Bundesländern nahm der größte Teil der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in der Volksschule am Muttersprachlichen Unterricht teil, außer im Burgenland, wo der Anteil in der Haupt- und Volksschule gleich groß ist. Auch im Vergleich innerhalb der Sekundarstufe zeigt sich ein ähnliches Bild wie bisher. In fast allen Bundesländern sind die Teilnahmezahlen in der Hauptschule am höchsten. Alleine in Wien und in Vorarlberg nahm in der Sonderschule ein größerer Teil der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache am Unterricht teil als in der Hauptschule. In den meisten Bundesländern ist die Teilnahme im AHS-Bereich im Vergleich zwischen den Bundesländern am geringsten, außer in jenen Ländern, in welchen der Unterricht in gewissen Schulformen nicht angeboten wurde und in Tirol, wo in den Polytechnischen Schulen der Anteil geringer ist.

Außerdem kann grundsätzlich festgehalten werden, dass die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht in Wien größer ist als in anderen Bundesländern. In allen Schulformen, außer der Hauptschule und der AHS, nahmen in der Bundeshauptstadt am meisten Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am Muttersprachlichen Unterricht teil. Im Bereich der Volksschule ist der Anteil in Wien mit 34,1% aber nur geringfügig höher als beispielsweise in Salzburg (32,5%) oder Vorarlberg (32,3%). Im Hauptschulbereich liegt die Bundeshauptstadt nach Vorarlberg, der Steiermark und Salzburg nur an 4. Stelle in Bezug auf die am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmenden Kinder. Signifikant höher ist der Anteil in Wien im Vergleich zu den meisten anderen Bundesländern nur in der Sonderschule und der Polytechnischen Schule.

Erwähnenswert in Bezug auf den Bundesländervergleich und aus der Abbildung 12 auch relativ gut ersichtlich ist die Tatsache, dass in Kärnten und vor allem im Burgenland besonders wenige Kinder am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen. In diesen Bundesländern fand der Unterricht erstens nur in der Volksschule, der Hauptschule und der AHS statt und auch innerhalb dieser Schulformen ist die Teilnahme im Burgenland und in Kärnten am geringsten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es in Bezug auf die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht in den einzelnen Schulformen Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Trotzdem konnte zumindest in Bezug auf die SchülerInnen kein signifikanter Unterschied zwischen Wien und den restlichen Ländern festgestellt werden.

3.6.7 Ergebnisse der Statistischen Auswertungen

Zusammenfassend können für die Auseinandersetzung mit für das Thema relevanten Statistiken in diesem Kapitel folgende Hauptergebnisse festgehalten werden:

Allgemein zeigte sich, dass die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht in Österreich eher niedrig ist und besonders im Vergleich zu Schweden nur wenige Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch den Muttersprachlichen Unterricht besuchen.

Die im einleitenden Kapitel 1 gestellte Hypothese darüber, dass der Muttersprachliche Unterricht im Vergleich zwischen den Schulstufen hauptsächlich in der Volksschule stattfindet, konnte in allen Bereichen bestätigt werden. Sowohl eine einfache Auseinandersetzung mit SchülerInnen-, LehrerInnen- und Schulanzahlen zeigte ein eindeutiges Bild, als auch die genauere Betrachtung im Verhältnis zum wichtigsten Bezugspunkt, nämlich der Gesamtanzahl der Kindern mit nicht deutscher Muttersprache, bestätigte die Annahme. Auch eine kontrastive Darstellung zwischen den einzelnen Bundesländern, sowie ein Vergleich zwischen den für diese Arbeit relevanten Sprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ergab dasselbe Bild: Der Muttersprachliche Unterricht findet in Österreich vor allem in der Primarstufe statt.

Als zweites wichtiges Ergebnis dieser Analyse kann festgehalten werden, dass es im Vergleich zwischen den Schulformen der Sekundarstufe große Unterschiede gibt. Einerseits zeigte die Untersuchung, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am ehesten eine Sonderschule oder Hauptschule besuchen. In der AHS ist der prozentuelle Anteil der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache deutlich geringer. Grundsätzlich bezieht sich dieses Phänomen auf alle Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere betroffen davon sind aber Kinder mit türkischer Erstsprache. Außerdem ist auch der Anteil der SchülerInnen, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen an allen Kindern mit nicht deutscher Muttersprache in der Sonderschule am höchsten und im Vergleich dazu in der AHS sehr gering. Es scheint also, als ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den durch Leistung differenzierten Schulformen der Sekundarstufe I einerseits eher jene Schularten mit einem niedrigeren Niveau besuchen und andererseits in jenen mit höherem Leistungsanspruch die muttersprachliche Förderung sehr gering ist.

Als Schwachpunkt dieser Untersuchung zeigten sich die Schulformen der Sekundarstufe II. Sie konnten in vielen Bereichen nicht dargestellt werden, da die Statistiken darüber in der für diese Arbeit wichtigsten Auswertung des BMUKK nicht vollständig sind. Eine genaue Beschäftigung mit diesen Schulstufen wäre aber empfehlenswert.

Bei einem Vergleich der im Muttersprachlichen Unterricht angebotenen Sprachen zeigte sich, dass in der Volksschule, Hauptschule, Sonderschule und der Polytechnischen Schule ein sehr großer Anteil auf den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch- und Türkisch-Unterricht entfällt. Im Bereich der AHS wird diese Anzahl deutlich geringer und andere Sprachen, wie

vor allem Arabisch, haben in dieser Schulform vergleichsweise höhere Teilnehmerzahlen. Der direkte Vergleich zwischen der Teilnahme am Türkisch- und am Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht zeigte, dass in der Volksschule der Anteil der türkischsprachigen SchülerInnen, die den Muttersprachlichen Unterricht in Anspruch nehmen besonders groß ist und in der Sonderschule jener der bosnisch/kroatisch/serbischen Kinder.

Im Vergleich zwischen den Bundesländern wurde zwar erkannt, dass in Wien mehr SchülerInnen am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, als in anderen Bundesländern, dieser Unterschied ist aber nicht so eindeutig, dass er relevant für diese Arbeit wäre.

3.7 Zusammenfassung – Erklärungsversuche

In diesem Kapitel wurden die historische Entwicklung sowie die derzeitige Situation des Muttersprachlichen Unterrichts allgemein und insbesondere in Bezug auf den Gegenstand in der Sekundarstufe untersucht. Die Ergebnisse dieser Analyse sollen hier noch einmal im Zusammenhang zueinander dargestellt werden und daraus folgernd möglicherweise erste Antworten auf die primären Forschungsfragen dieser Arbeit gegeben werden.

Aufgrund diverser statistischer Auswertungen konnte die eingangs gestellte Hypothese darüber, dass ein Großteil des Muttersprachlichen Unterrichts in der Primarstufe stattfindet und im Vergleich dazu die Teilnehmezahlen in der gesamten Sekundarstufe gering sind, bestätigt werden. Ferner ergab die Untersuchung, dass es innerhalb der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I große Unterschiede gibt und der Unterricht hauptsächlich in der Haupt- und Sonderschule, sehr viel weniger aber in der AHS stattfindet. Aus statistischer Sicht kann diese Tatsache wohl auf zwei Gründe zurückgeführt werden: Einerseits zeigte die Analyse, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nur selten eine Schulform der Sekundarstufe II, also eine AHS-Oberstufe oder BHS, besuchen. Außerdem konnte festgestellt werden, dass viele der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache in der Sekundarstufe I jene Schulformen mit einem niedrigeren Leistungsniveau, also vor allem die Sonderschule, aber auch die Hauptschule und viel seltener die AHS-Unterstufe besuchen. Die Problematik, warum und wie es zu dieser Situation kam, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, wobei die Beantwortung dieser Frage mit Sicher-

heit interessant für andere wissenschaftliche Forschungsbeiträge wäre. Auf jeden Fall wichtig sind aber die Konsequenzen im Zusammenhang mit dem Sachverhalt dieser Arbeit, nämlich die Frage, warum in der AHS wesentlich weniger Muttersprachlicher Unterricht stattfindet, als in anderen Schulstufen. Umso weniger SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine gewisse Schulform besuchen, desto weniger Bedarf an Muttersprachlichen Unterricht besteht dort prinzipiell. Dies kann aber nicht als einzige Antwort gelten, da die statistische Untersuchung ebenso gezeigt hat, dass selbst wenn man die Teilnahme nur an jenen Kindern misst, die grundsätzlich Anspruch auf den Muttersprachlichen Unterricht haben, der prozentuelle Anteil in der AHS bei weitem am geringsten ist.

Die „Benachteiligung“ des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe und insbesondere in den AHS ist aber auch auf die historische Entwicklung des Gegenstandes zurückzuführen. Die heutigen organisatorischen Rahmenbedingungen sind auf die Neustrukturierung des Gegenstandes im Schuljahr 1992/1993 zurückzuführen. Davor war der Unterricht nur in Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen vorgesehen. Nach Aufgabe der bilateralen Abkommen und der kompletten Neustrukturierung des Gegenstandes wurde der Unterricht aber erneut genau für diese Schulformen organisiert. Erst im Schuljahr 2000/2001 wurde mit der Einführung eines neuen Lehrplans erstmals auch die AHS (wenn auch nur die Unterstufe) berücksichtigt. Für die Oberstufe wurde im Schuljahr 2004/2005 ein Lehrplan erstellt und damit ein erster Grundstein für den Muttersprachlichen Unterricht in dieser Schulform gelegt.

Eine genauere Untersuchung der Lehrpläne ergab, dass in jenem für die Primarstufe deutlich klarere und detailliertere Ziele definiert wurden als in den Lehrplänen für die Sekundarstufe. Besonders jener für die AHS-Oberstufe wurde sehr allgemein verfasst. Außerdem zeigte sich, dass die Lehrpläne in den höheren Schulstufen weniger umfangreich sind als im Grundschulbereich. Ein quantitativer Unterschied konnte auch in Bezug auf die Wochenstundenanzahl festgestellt werden, wobei hier besonders in der Sekundarstufe II ein Nachteil auffiel: In allen Schulstufen ist in etwa eine wöchentliche Stundenanzahl von zwei bis sechs möglich, in der AHS-Oberstufe beträgt diese jedoch nur 0,5 bis zwei Stunden.

Allgemein konnten in der Analyse aber nicht allzu große und vor allem relevante Unterschiede in den gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zwischen den

einzelnen Schulformen gefunden werden. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass in der Volksschule der Muttersprachliche Unterricht auch integrativ, also in Form von Team-Teaching als Teil eines anderen Unterrichtsfaches durchgeführt werden kann. In allen anderen Schulformen kann der Unterricht nur in Form von Unverbindlichen Übungen oder Freigegegenständen angeboten werden, welche von Mindestschülerzahlen abhängig sind. Die Eröffnungszahl von mindestens 12 Kindern bietet einerseits einen Nachteil für alle Schulformen gegenüber der Volksschule, andererseits kann man hier bereits einen Schwachpunkt in Bezug auf das Sprachenangebot sehen: Bei einer Mindestanzahl von 12 Teilnehmenden kann man davon ausgehen, dass dabei die Sprachen mit einer größeren Anzahl an Sprechern und Sprecherinnen bevorzugt werden. In Bezug auf kleinere Sprachen ist es wahrscheinlich schwieriger die Eröffnungszahlen zu erreichen. In der statistischen Untersuchung konnte dies auch bestätigt werden, wo sich zeigte, dass vor allem in Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Schulen ein sehr großer Anteil des Muttersprachlichen Unterrichts in den Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch stattfindet. Ein qualitativer Unterschied zwischen den möglichen Sprachen konnte auch dahingehen festgestellt werden, dass der Muttersprachliche Unterricht auch in Form einer lebenden Fremdsprache durchgeführt werden kann. Die Möglichkeit für diese Organisationsform besteht aber nur für jene Sprachen, die im Sprachenkanon für lebende Fremdsprachen zu finden sind.

Im 5. Abschnitt dieses Kapitels wurde die organisatorische Umsetzung des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich im internationalen Kontext analysiert und mit jener in Deutschland und Schweden verglichen. In der Gegenüberstellung des österreichischen mit dem deutschen Unterricht zeigte sich, dass die primäre Organisation in den beiden Ländern sehr ähnlich ist. Der größte Unterschied besteht darin, dass die organisatorische und gesetzliche Umsetzung des Unterrichts in Deutschland von den Bundesländern durchgeführt wird, in Österreich ist der Muttersprachliche Unterricht im Großen und Ganzen abhängig von Bundesgesetzen. Bei weitem größere Differenzen konnten in der kontrastiven Analyse zwischen dem „Vorzeigebispiel“ Schweden und Österreich gefunden werden, die man wie folgt zusammenfassen kann: Der schwedische Muttersprachliche Unterricht ist als Gesamtkonzept zu verstehen, in welchem es grundsätzlich keine relevanten Unterschiede zwischen einzelnen Schulstufen gibt. Dies steht natürlich auch im Zusammenhang mit dem allgemeinen Gesamtschulkonzept in Schweden, welches keine leistungsdifferenzierenden Schulformen in der Sekundarstufe kennt, sowie mit dem Prinzip der Chancen-

gleichheit, welches entscheidende positive Auswirkungen auf den Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund und der Sprachenvielfalt in der Schule hat. Ferner kann man die Gleichstellung der schwedischen muttersprachlichen LehrerInnen mit anderen Lehrkräften als Vorteil betrachten, welche vor allem auf die Einführung von Studienplänen für den Muttersprachlichen Unterricht zurückzuführen sind.

Das schwedische Beispiel zeigt, dass in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht etwas möglich ist, was in Österreich bisher undenkbar schien, wobei meist die praktische Durchführung als problematisch galt. Es ist durchaus möglich, dass in etwa 2/3 der Kinder mit Migrationshintergrund den Muttersprachlichen Unterricht in ca. 60-100 Sprachen verteilt auf alle Schulstufen besuchen.

In diesem Hauptteil der Untersuchung konnte also aus verschiedensten Blickwinkeln dargestellt werden, dass es in Bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht große Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen gibt. Weiters konnten einige mögliche Gründe dafür bereits analysiert werden. Trotzdem blieben noch einige Fragen offen, die aufgrund einer theoretischen Untersuchung alleine nicht beantwortet werden konnten. Diese Fragestellungen sollen im folgenden Kapitel dieser Arbeit in Form von qualitativen Interviews geklärt werden.

4 Qualitative Interviews

In den Kapiteln 1 und 2 wurde das Thema dieser Arbeit aus theoretisch-wissenschaftlicher Sicht analysiert und behandelt. Gerade in Bezug auf pädagogische Fragestellungen unterscheidet sich die Theorie oft von den tatsächlichen Ereignissen im schulischen Alltag, weshalb eine Auseinandersetzung aus der Sicht der pädagogischen Praxis notwendig ist. Um dieser Forderung nachzugehen, wurden im Anschluss an die theoretische Analyse qualitative Interviews über den Muttersprachlichen Unterricht im Sekundarschulbereich mit Lehrpersonen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Interviews werden im zweiten Abschnitt dieses Kapitels detailliert dargestellt. Im ersten Teil werden die genaue Methodik, die Fragestellung und Zielsetzung der Interviews beschrieben.

4.1 Aufbau der Gespräche

4.1.1 Methodik / GesprächspartnerInnen

Um den größtmöglichen Erkenntnisgewinn aus den qualitativen Gesprächen zu bekommen, wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews¹ entwickelt. Gemäß der allgemeinen Definition dieser Gesprächsform lag den Interviews ein Leitfaden mit den grundsätzlichen Fragestellungen zu Grunde, der die Reihenfolge der Fragen prinzipiell offen lässt und lediglich richtungsweisende Problemstellungen enthält. Aufgrund dieses Leitfadens wurden dann offene, mündliche Gespräche mit Muttersprachlichen Lehrkräften geführt. Die Interviews wurden, natürlich mit Einverständnis der interviewten Personen, auf Tonband aufgezeichnet und dauerten mindestens 20 und maximal 35 Minuten. Alle Gespräche fanden unter vorhergehender Absprache am Schulstandort der Lehrpersonen statt.

Die Auswahl der GesprächspartnerInnen erfolgte unter folgenden Kriterien: Es wurden Lehrkräfte gesucht, die im Muttersprachlichen Unterricht für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Sekundarschulbereich tätig sind. Da im Laufe dieser Untersuchung besonders auch der Unterschied zwischen dem Unterricht in der AHS und der Hauptschule analysiert wurde, sollte ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Lehrkräften aus diesen beiden Schulformen

¹ Zur inhaltlichen Beschreibung des Leitfadens vgl. Kapitel 4.1.2.

bestehen. Gerade im Sekundarschulbereich sehr wenige LehrerInnen im Muttersprachlichen Unterricht gibt, daher schränkten diese Kriterien die Auswahl der Lehrpersonen bereits ausreichend ein und die Gespräche wurden genau mit jenen Personen geführt, die den Kriterien entsprachen und sich ohne Schwierigkeiten freiwillig für ein Interview bereit erklärten. Es wurden insgesamt vier Interviews mit Lehrkräften des Muttersprachlichen Unterrichts für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch geführt, wobei zwei Personen in einer Hauptschule und zwei in einer AHS tätig sind. Da das Geschlecht der InterviewpartnerInnen für den Inhalt der Gespräche nicht relevant ist, wurde dies auch nicht als Auswahlkriterium herangezogen. Der Vollständigkeit halber sei aber erwähnt, dass es sich bei den GesprächspartnerInnen um drei weibliche und eine männliche Person handelte.

Allen interviewten Personen wurde im Vorfeld des Gespräches die Fragestellung dieser Arbeit sowie die Zielsetzung der Befragung erklärt. Die GesprächspartnerInnen erklärten ihr Einverständnis zur Tonbandaufzeichnung. Außerdem wurde den Lehrkräften die Anonymität ihrer Daten versichert und sie erklärten ihre Zustimmung damit, dass der Inhalt der Gespräche als Zusammenfassung in dieser Arbeit verfasst wird.

Da in der Befragung nicht alle Personen einer Gesamtheit, also nicht alle Muttersprachlichen LehrerInnen für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Sekundarschulbereich, interviewt wurden, handelt es sich um eine qualitative Stichprobenbefragung. Die Inhalte der Gespräche werden aber trotzdem im Gesamtkontext betrachtet und dort, wo es möglich ist, werden auch Aussagen verallgemeinert. Bei der Auswertung der Daten wurde auf jeden Fall Rücksicht darauf genommen, dass nicht alle Angaben allgemein gültig sind und nur dann Rückschlüsse auf die Gesamtsituation gezogen, wenn dies auch sinnvoll ist.

4.1.2 Inhaltliche Zielsetzung / Leitfaden

Primäres Forschungsziel der Interviews war es, anhand von Expertengesprächen mit Personen, deren tägliches Beschäftigungsfeld der Muttersprachliche Unterricht ist, heraus zu finden wie sich jene Faktoren, die in der theoretischen Untersuchung bereits analysiert wurden, in der praktischen Umsetzung verhalten. Vor allem ging es dabei um die Beantwortung der primären Forschungsfragen aus Sicht der pädagogischen Praxis. Ziel war es zu analysieren, wie die Situation des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe

in der Praxis aussieht, welche die Hauptprobleme in der organisatorischen Umsetzung sind, warum gerade in der Sekundarstufe sehr wenig Muttersprachlicher Unterricht stattfindet und welche Möglichkeiten es zur Verbesserung der Situation gäbe. Dazu wurde im Vorhinein ein Leitfaden erstellt, dessen wichtigstes Ziel es war, von den Experten und ExpertInnen so viel wie möglich aus dem schulischen Alltag zu erfahren. Der Leitfaden basiert inhaltlich auf einer dreistufigen Fragestellung. Diese drei Hauptproblematiken galt es auf jeden Fall zu beantworten. Die Reihenfolge dieser Fragen ist obligatorisch, da sie inhaltlich aufeinander aufbauen. Abgesehen von den drei Hauptpunkten sollte das Interview an die jeweilige Situation, die interviewte Person und die neuen, im Verlauf des Gespräches gewonnenen Informationen angepasst werden. Dazu wurden im Leitfaden auch mögliche Zwischenfragen bzw. Fragen, die zusätzlich zu den drei Hauptpunkten zu sehen sind, formuliert.

Die Einstiegsfrage und damit die erste der drei Hauptfragestellungen basiert auf den in Kapitel 2 gewonnenen Erkenntnissen über die Wichtigkeit der muttersprachlichen Förderung. Weil aus theoretischer Sicht nicht eindeutig geklärt werden konnte, worin die Bedeutsamkeit des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe besteht, wurden die interviewten Personen in einem ersten Schritt gebeten, aus ihrer eigenen praktischen Erfahrung zu erzählen, warum der Muttersprachliche Unterricht besonders für ihre Zielgruppe, nämlich Jugendliche in einem Alter von in etwa zehn Jahren und älter, wichtig ist. Die GesprächspartnerInnen wurden dabei auch aufgefordert sowohl positive als auch negative Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit den SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht gemacht haben, zu erzählen. Außerdem wurde hier auch der Frage nachgegangen, ob der Muttersprachliche Unterricht Auswirkungen auf den schulischen Fortschritt in Deutsch, Fremdsprachen oder auch anderen Gegenständen hat und ob die Förderung der Erstsprache Konsequenzen auf das affektive Selbstbild der SchülerInnen hat. Ziel war es, herauszufinden, warum der Muttersprachliche Unterricht nicht nur im Grundschul- sondern vor allem auch im Sekundarschulalter notwendig ist.

In einem nächsten Schritt wurde, basierend auf den Untersuchungen in Kapitel 2 dieser Arbeit, angesprochen, dass der Muttersprachliche Unterricht in Österreich sehr eingeschränkt auf den Grundschulbereich ist. Ausgehend von dieser Problematik wurde den interviewten Personen die Frage nach den möglichen Gründen für diese Sachlage gestellt. In diesem Bereich wurden vor allem auch mögliche organisatorische oder gesetzliche

Problemstellungen, wie die Umsetzung als Unverbindliche Übung oder Freigegegenstand oder die Anmeldung und Teilnehmezahlen, besprochen und versucht herauszufinden, ob diese Faktoren einen negativen Einfluss auf die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts in Hauptschulen und AHS haben.

Der dritte und damit letzte Hauptpunkt des Leitfadens ist als Fortsetzung der gesamten bisherigen Untersuchungen zu sehen und steht nicht in Zusammenhang mit den theoretischen Analysen. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen wurden die Lehrpersonen gefragt, welche Möglichkeiten es aus ihrer Sicht gäbe, die Situation des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe in Zukunft zu verbessern. Ziel dieser Fragestellung war es, mögliche zukunftsweisende Ideen und Verbesserungsvorschläge zu formulieren, die eine notwendige Basis dafür bieten, dass in Zukunft auch im Sekundarschulbereich ausreichend Muttersprachlicher Unterricht angeboten wird und dieses Angebot auch von der Mehrheit der betroffenen SchülerInnen in Anspruch genommen wird. Die GesprächspartnerInnen wurden dabei auch absichtlich dazu aufgefordert, ihrer Meinung nach utopische Überzeugungen und Einsichten zu äußern. Damit sollte verhindert werden, dass die Personen eventuell bedeutsame Ideen für sich behalten, da sie diese selbst als unreal oder lebensfremd bewerten.

Abgesehen von diesem dreistufigen Modell der Befragung wurde im Leitfaden noch eine weitere, gewissermaßen gesondert zu betrachtende Frage formuliert, welche nicht unbedingt beantwortet werden musste, gegebenenfalls jedoch besprochen werden sollte. Diese Frage bezieht sich auf den bosnisch/kroatisch/serbischen Muttersprachlichen Unterricht. Die LehrerInnen wurden dabei nach der Besonderheit dieses Gegenstandes gefragt, wobei dabei auch Unterschiede zum Türkisch-Unterricht wie beispielsweise in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien oder die organisatorische Durchführung besprochen wurden.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Befragungen

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse aus der Analyse der Interviews zusammengefasst werden. Es werden dabei nur jene Faktoren beschrieben, die einerseits entscheidend für die Forschungsfragen dieser Arbeit sind und andererseits deshalb als relevant erscheinen, da sie von mehr als einer Person angesprochen wurden. Dieser Zusammenfas-

sung liegt eine eingehende Textanalyse der Interviews zu Grunde. Alle Angaben in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels beziehen sich auf die Informationen und Äußerungen der interviewten Personen. Alle Aussagen wurden im Hinblick auf die Qualitätssicherung in qualitativen Interviews interpretiert. Trotzdem kann dieser Teil der Arbeit im Gegensatz zu den bisherigen nicht mehr rein objektiv-deskriptiv interpretiert werden sondern hat durchaus auch normative Ansätze. Inhaltlich bauen die folgenden Ausführungen auf den Hauptfragestellungen des Leitfadens auf.

4.2.1 Die spezifische Rolle des Muttersprachlichen Unterrichts im Sekundarschulalter

4.2.1.1 „Die Erstsprachenförderung kann nicht nach der Grundschulbildung enden“

Alle InterviewpartnerInnen erklärten einstimmig ihre Überzeugung darüber, dass die Förderung der Muttersprache auch in der Sekundarstufe unbedingt notwendig ist und dass ihre Arbeit grundsätzlich sinnvoll und dringend nötig ist. Auf die Frage nach möglichen guten aber auch schlechten Erfahrungen mit Kindern, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen, erzählten die interviewten Personen durchwegs von den positiven Erfolgen. Diese basieren inhaltlich auf den in Kapitel 2 besprochenen Auswirkungen der Muttersprachenförderung auf den Zweitspracherwerb und das affektive Selbstbild der Kinder. Der Muttersprachliche Unterricht zeige vor allem positive Konsequenzen auf die sprachliche aber auch allgemeine persönliche Entwicklung der Kinder. Insbesondere die Frage nach der Identitätsfindung wurde in diesem Zusammenhang öfter angesprochen. Nicht nur das Erlernen der Muttersprache an sich sondern vor allem auch das Arbeiten im „muttersprachlichen Umfeld“ und der positive Umgang mit der Erstsprache führen zu einem besseren Selbstverständnis der Kinder ihrer Sprache gegenüber und motiviert sie dazu, diese auch bedenkenlos zu gebrauchen. Viele SchülerInnen mit bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache sind aufgrund von negativen Erfahrungen mit anderen Menschen im Kindergarten- und Volksschulbereich einerseits und infolge von Erziehungsmaßnahmen ihrer Eltern andererseits in Bezug auf ihre Erstsprache eingeschüchtert und empfinden deren Gebrauch als negativ und unerwünscht. Natürlich sind diese Einflussfaktoren stark abhängig von der jeweiligen Vorgeschichte des Kindes und den dazugehörigen Personen. Besonders die Einstellung der Eltern hat in diesem Zusammenhang eine gewisse Vorbild-

funktion. Wenn die Erziehungspersonen bereits selbst negative Erfahrungen gemacht haben und diskriminiert wurden, geben sie dieses Selbstbild in Bezug auf ihre ethnische Herkunft und ihre Muttersprache oft an die Kinder weiter. Im Muttersprachlichen Unterricht wird dieser Sprache auch außerhalb des familiären Umfeldes und im öffentlichen Rahmen Raum gegeben, was dazu führt, dass die Einstellung gegenüber der Sprache verbessert wird und sich nach einiger Zeit auch stark eingeschüchterte Kinder trauen, ihre Muttersprache zu verwenden. Im Sekundarschulbereich hat dies besondere Bedeutung, da die Kinder in diesem Alter oft auch beginnen über ihre sprachliche Situation zu reflektieren und im Muttersprachlichen Unterricht über ihre negativen Erfahrungen und Diskriminierungen zu sprechen, was ihnen ebenfalls dabei helfen kann, die Umstände zu verstehen.

Die Argumente für das schulische Muttersprachenlernen können also nicht nur für die Volksschule gelten, sondern haben im Sekundarschulbereich eine ähnlich große Bedeutung. Der Erstspracherwerb ist keine Altersfrage und geht über die Bereiche Alphabetisierung und Grundgrammatik hinaus. Dies ist grundsätzlich vergleichbar mit dem Deutschunterricht, der nicht nur in der Grundschule sondern auch in weiteren Schulformen Geltung hat und dies durchaus mit Berechtigung, da es für die meisten Kinder die Muttersprache ist. Geht man vom Prinzip der Chancengleichheit aus, so hat das Erlernen der Erstsprache aber auch für Kinder, die eine andere Muttersprache haben, denselben Stellenwert. Die Verantwortung für den Erstspracherwerb kann aber nicht nur bei den Eltern liegen, vor allem dann nicht, wenn deren Bildungsniveau dafür nicht ausreicht. Deshalb ist es Auftrag der Schule alle Kinder in ihrer Muttersprache zu bilden und dies vor allem auch auf einem höheren, kognitiv anspruchsvollen Niveau.

4.2.1.2 Das Beherrschen der Muttersprache über die Alltagskommunikation hinaus

Als Hauptspezifikum für das Muttersprachenlernen im Sekundarschulbereich wurde von allen interviewten Personen die Problematik des sprachlichen Niveaus der Kinder angesprochen. Auch wenn sie beispielsweise Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als ihre Muttersprache bezeichnen und selbst oft der Überzeugung sind, dass sie diese Sprache beherrschen und sie deshalb auch nicht mehr lernen müssen, sind die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder sehr oft beschränkt auf ein niedriges sprachliches Niveau bzw. auf nur sehr wenige Lebensbereiche. Konversationen in der Muttersprache finden häufig nur im familiären

Bereich statt und besonders dann, wenn es innerhalb der Familie kaum differenzierte Gespräche gibt, bleiben auch die muttersprachlichen Fertigkeiten eher gering und kognitiv anspruchsvollere Kommunikationen sind dann nicht möglich. In der Primarstufe sind diese sprachlichen Schwierigkeiten meist noch gar nicht ersichtlich, weil differenzierte Konversationen in der Volksschule noch nicht gefordert werden. Die Kinder kommen im Unterricht noch gut mit und ihre sprachlichen Defizite fallen nicht auf. Im Sekundarschulalter beginnt nicht nur der Prozess des abstrakten Denkens, es sollten auch Gespräche geführt werden, die über die Alltagskommunikation hinaus gehen. Dies kann für viele Kinder, die ihre Muttersprache nur in sehr wenigen Lebensbereichen verwenden und deren Sprache dadurch beispielsweise in Bezug auf den Wortschatz aber auch auf Satzkonstruktionen eingeschränkt ist, sehr bald zum Problem werden. Der Muttersprachliche Unterricht im Sekundarschulbereich dient dabei sozusagen als Schutzfunktion davor, dass die Kinder in ihrer Muttersprache auf einem zu niedrigen Niveau stehen bleiben und dann weder die Erst- noch die Zweitsprache ausreichend beherrschen. Dies bedeutet aber nicht, dass die erstsprachliche Bildung in der Grundschule nicht ebenfalls wichtig ist. Diese bildet viel mehr die Grundlage dafür, dass später differenzierte mündliche und schriftliche Kommunikation überhaupt möglich ist, da die Alphabetisierung und die erste Grammatikalisierung in diesem Bereich stattfinden bzw. unbedingt stattfinden sollten. Es wäre jedoch ein Fehler zu denken, dass die sprachliche Bildung damit abgeschlossen ist, weshalb der Muttersprachliche Unterricht im Sekundarschulbereich unbedingt weitergeführt werden sollte.

4.2.1.3 Die Muttersprachliche Lehrkraft als Hilfs- und Vertrauensperson

Im Zuge der Gespräche mit den Lehrpersonen stellte sich heraus, dass die Funktion der Muttersprachlichen Lehrer und Lehrerinnen oft über die reine Wissensvermittlung hinaus reicht. Besonders im Bereich der Sekundarschule, wo der Schwerpunkt immer mehr auf dem fächerspezifischen Unterricht liegt, können die Lehrkräfte im Muttersprachlichen Unterricht zusätzliche Hilfe leisten, indem sie die Inhalte anderer Gegenstände zusätzlich in der Erstsprache der Kinder aufbereiten. Grundsätzlich muss dabei aber zwischen der integrativen Form des Unterrichts und der reinen Kursform unterschieden werden. Ziel des integrativen Muttersprachlichen Unterrichts ist es, dass in bestimmten Gegenständen eine zweite oder auch dritte Lehrkraft zur Verfügung steht, die die Themen zusätzlich in der jeweiligen Erstsprache der Kinder erklärt. Dabei wird in Form von Team-Teaching mit

den anderen Lehrkräften zusammengearbeitet. Grundsätzlich findet dabei aber kein reiner Sprachunterricht statt. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass im Bereich der Sekundarschule fast gar kein Muttersprachlicher Unterricht in integrativer Form stattfindet. Dieser ist beschränkt auf Schulversuche in ein bis zwei Hauptschulen in Wien.

Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts in Kursform ist im Gegensatz dazu die Sprachvermittlung. Es stellte sich jedoch heraus, dass auch dabei sehr oft Inhalte aus anderen Gegenständen in der Erstsprache behandelt werden. Manche Lehrer nutzen den Muttersprachlichen Unterricht dann gegebenenfalls dazu, den Kindern bei Schwierigkeiten in anderen Schulfächern zu helfen, indem sie bestimmte Inhalte zusätzlich in der Muttersprache erklären. Da die Lehrpläne für den Unterricht relativ offen in Bezug auf die Zielsetzung gestaltet sind, gibt es prinzipiell auch Raum genug für die Aufbereitung dieser Inhalte. Natürlich muss diese Zeit dann auf Kosten der eigentlich vorgesehenen Inhalte, wie Literatur oder Landeskunde, verwendet werden. Grundsätzlich zeigte sich aber, dass die SchülerInnen durch die zusätzliche Hilfe in der Muttersprache bessere Ergebnisse in den jeweiligen Fächern erzielten. Eine interviewte Person, welche in einer Hauptschule unterrichtet, erzählte sogar, dass jene SchülerInnen, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen und dort intensiv mit dem Lehrer zusammenarbeiten, in den meisten Fällen auch jene Kinder sind, die später eine AHS besuchen. Gleichzeitig war diese Lehrperson überzeugt davon, dass, wenn in der Hauptschule intensivere muttersprachliche Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund stattfindet würde, davon auch mehrere später eine AHS oder BHS besuchen würden und dadurch für mehr Migrantenkinder eine Schulbildung über den Pflichtschulabschluss hinaus möglich wäre, was bis jetzt oft nicht der Fall ist.

Die Muttersprachlichen Lehrkräfte können aber nicht nur als Hilfestellung in verschiedensten Schulfächern zur Verfügung stehen, oft stellen sie für die Kinder mit der jeweiligen Erstsprache auch eine allgemeine Vertrauensperson dar. Da die LehrerInnen die Muttersprache der Kinder beherrschen und in dieser auch mit ihnen kommunizieren können, besteht oft ein anderes Vertrauensverhältnis und die Lehrpersonen haben einen besseren Zugang zu den Jugendlichen als jene, die ihre Sprache nicht beherrschen. Besonders wenn es sich um disziplinarische Schwierigkeiten mit den Kindern handelt, stehen die Muttersprachlichen LehrerInnen oft als Mentor zur Verfügung, da die SchülerInnen auf Aufforderungen in der Muttersprache anders beziehungsweise sogar positiver reagieren als auf Instruktionen in deutscher Sprache. Gleichzeitig zeigte sich, dass die LehrerInnen im Muttersprach-

lichen Unterricht an sich nur äußerst selten mit disziplinären Problemen der Kinder zu kämpfen haben, was sie persönlich auch in Zusammenhang mit dem besonderen Vertrauensverhältnis stellen.

In diesem Kontext ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen zu erwähnen. In den Gesprächen zeigte sich, dass die Kooperation zwischen Elternhaus und Lehrkraft oft besser funktioniert, wenn diese eine gemeinsame Sprache, nämlich die Muttersprache der Eltern, sprechen. Auch von Seiten der Erziehungsberechtigten entstehe dadurch öfter eine größere Vertrauensbasis. Dies gilt natürlich nicht für alle Eltern, da das mitunter von der Einstellung dieser gegenüber ihrer Erstsprache abhängt. Laut Aussagen der interviewten Personen ist die Unterstützung der Eltern für den Muttersprachlichen Unterricht grundsätzlich sehr verschieden, wobei der Großteil der Erziehungsberechtigten den Gegenstand prinzipiell unterstützt.

4.2.1.4 Zusammenfassung – Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Der erste Teil der Gespräche zeigte, dass auch jene Personen, die ständig mit dem Muttersprachlichen Unterricht arbeiten nur positive Effekte der erstsprachlichen Förderung aufzählen konnten. Im Gegensatz zu den meisten theoretischen Auseinandersetzungen konnten in den Interviews aber vor allem Vorteile des Muttersprachlichen Unterrichts im Sekundarschulalter herausgefunden werden. Trotzdem ist das Spannungsfeld zwischen den theoretischen Vorteilen und deren praktischer Umsetzung relativ groß. Dies ist unter anderem im Kontext der interviewten Personen zu betrachten: Die Gespräche wurden mit Menschen geführt, die bereits die Möglichkeit haben im Muttersprachlichen Unterricht zu arbeiten und sich dadurch auch in einem Umfeld bewegen, in dem die Atmosphäre zumindest so gut sein muss, dass man den Gegenstand überhaupt anbieten kann. In vielen anderen Schulen des Sekundarschulbereiches wird der Muttersprachliche Unterricht gar nicht angeboten, weshalb die oben genannten positiven Erfolge überhaupt nicht erzielt werden können.

Ferner erzählten die interviewten Personen zwar von den positiven Erfolgen des Unterrichts für die teilnehmenden Kinder, die praktische Planung und Umsetzung erwies sich aber auch für diese LehrerInnen als äußerst schwierig. Einerseits war die Einführung des

Gegenstandes für die meisten Lehrkräfte bereits ein schwieriger Weg, auf dem es galt viele organisatorische Hürden zu überwinden, und andererseits sehen sich die Personen auch seither immer wieder mit Schwierigkeiten im schulischen Alltag konfrontiert. Die Hauptproblematiken der praktischen Umsetzung werden im nächsten Abschnitt zusammengefasst.

4.2.2 Schwierigkeiten in der organisatorischen Umsetzung des Gegenstandes

4.2.2.1 *Die fehlende Wertschätzung und das persönliche Engagement der Lehrkräfte*

Als fundamentales Problem bei der praktischen Umsetzung des Unterrichts führten alle interviewten Personen das Fehlen an Wertschätzung für die betroffenen Sprachen und infolge dessen für den Muttersprachlichen Unterricht an sich an. Diese Problematik bezieht sich auf die systematische Ablehnung des Wertes von bestimmten Sprachen seitens der Gesellschaft. Die interviewten Lehrkräfte haben laut eigenen Aussagen immer wieder damit zu kämpfen, dass Bosnisch/Kroatisch/Serbisch nicht zu jenen Sprachen in unserer Gesellschaft zählt, die einen besonderen Wert haben und die es sich lohnt zu fördern oder überhaupt zu erlernen. Die Anerkennung der Ressource Sprache sei bei vielen anderen Sprachen, wie beispielsweise Englisch, Französisch oder Spanisch um einiges höher als bei Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Türkisch. Diese Gegebenheit hat natürlich Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht allgemein und dem Muttersprachlichen Unterricht im Speziellen. Da von politisch und schulorganisatorischer Seite die Wertschätzung der Muttersprachen vieler Menschen mit Migrationshintergrund sehr gering ist, besteht oft kein Interesse an der Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts und die Lehrkräfte haben dadurch mit wenig Unterstützung „von oben“ zu rechnen, wenn sie an der Einführung, am Ausbau oder generell an der Durchführung des Gegenstandes interessiert sind.

Die fehlende Zustimmung und Hilfeleistung von institutioneller Seite führt häufig dazu, dass das Stattfinden des Muttersprachlichen Unterrichts alleine vom persönlichen Engagement der Lehrer und Lehrerinnen abhängig ist. Auf die Frage, wie es dazu kam, dass an ihrer Schule der Gegenstand angeboten wird und an anderen Standorten nicht, gaben alle

InterviewpartnerInnen an, dass die Einführung ein schwieriger, langer Prozess war, der nur durch sehr viel Arbeit ihrerseits oder ihrer VorgängerInnen möglich war. Nicht nur, dass es dabei keine Hilfestellung von schulpolitischer Seite gab, hatten die Lehrkräfte teilweise sogar mit hartem Widerstand von Vorgesetzten und Kollegen und Kolleginnen zu kämpfen. Besonders zur Zeit der Neuorientierung des Muttersprachlichen Unterrichts zu Beginn der 1990er Jahre war die Ablehnung der anderen Lehrkräfte deutlich spürbar. Einige Lehrpersonen rieten den Eltern, ihre Kinder nicht für den Muttersprachlichen Unterricht anzumelden und fanden es sogar störend, wenn sich die SchülerInnen im Schulalltag, sei es im Unterricht oder auch in den Pausen in ihrer Erstsprache unterhielten. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass oft das notwendige Wissen um die Bedeutung des Muttersprachenlernens fehlte und vielerorts die Überzeugung herrschte, dass der Unterricht die Kinder mit einer anderen Erstsprache daran hindern würde, die Zweitsprache Deutsch ausreichend zu erlernen.

Das persönliche Engagement der Lehrpersonen betraf und betrifft einerseits die Anhebung der Wertschätzung der Sprachen und andererseits die Information über die Rolle der Muttersprache in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Jugendlichen. Sie mussten dabei vor allem innerhalb ihrer eigenen Schule Aufklärungsarbeit leisten und die Vorgesetzten und das Lehrerkollegium von der Bedeutung des Gegenstandes überzeugen, wofür zum Teil sogar intensive „Werbekampagnen“ notwendig waren.

Diese Situation habe sich laut Angaben der GesprächspartnerInnen in den letzten Jahren verbessert, was für die muttersprachlichen Lehrer und Lehrerinnen persönlich auch spürbar sei. Der Widerstand ist geringer geworden, wobei man nicht sagen kann, dass er komplett abgeklungen ist. Außerdem gibt es mittlerweile auch Lehrpersonen anderer Schulfächer, die den Muttersprachlichen Unterricht zumindest begrüßen. Von direkter Unterstützung beziehungsweise organisatorischer Hilfestellung kann man aber nach wie vor nur in geringem Maße sprechen.

Das Problem besteht nicht nur darin, dass die Wertschätzung von Seiten der Gesellschaft und der Schule fehlt, sondern oft ist den Kindern selbst nicht bewusst, dass sie durch ihre Zweisprachigkeit eine Ressource besitzen und das Erlernen beziehungsweise der Ausbau ihrer muttersprachlichen Fertigkeiten für ihre persönliche Entwicklung wertvoll ist. Weiters kann es oft passieren, dass weder die betroffenen Kinder selbst noch ihre Eltern über

das Angebot an Muttersprachlichem Unterricht Bescheid wissen. Die Überzeugungs-, Motivations- und Informationsarbeit liegt auch in diesem Zusammenhang meist alleine im Aufgabenbereich der Lehrkräfte. Oft sind die Kinder selbst der Meinung, dass sie ihre Muttersprache ausreichend beherrschen und sie nicht weiter erlernen müssen, obwohl das, wie bereits erwähnt, meist nicht der Fall ist, da sie nur selten über die einfache Alltagskonversation hinaus in der Muttersprache kommunizieren können. Deshalb müssen sie von den Lehrern und Lehrerinnen erst darüber aufgeklärt werden, wie wichtig für sie das schulische Muttersprachenlernen ist. Ferner müssen die Lehrkräfte in den Schulen vor allem in den ersten Schulstufen Informationsarbeit über die organisatorischen Möglichkeiten zum Muttersprachlichen Unterricht wie Anmeldung oder die Beurteilung leisten. Außerdem arbeiten viele LehrerInnen des Sekundarschulbereiches bereits mit Muttersprachlichen Lehrkräften der umliegenden Volksschulen zusammen, welche im Vorhinein die SchülerInnen über die Angebote in den Hauptschulen informieren. Da im Bereich der AHS nur sehr vereinzelt Muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, gibt es auch kaum Kooperationen zwischen Volksschulen und höher bildenden Schulen.

Ein weiterer Bereich, der das Engagement der Lehrkräfte sehr stark betrifft, ist jener der Unterrichtsmaterialien. Da es für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Sekundarschulbereich eigentlich keine Arbeitsmaterialien wie approbierte Schulbücher gibt, ist es ebenfalls alleinige Aufgabe der muttersprachlichen Lehrkräfte geeignete Materialien für alle Schulstufen zu erstellen. Im Fall von Bosnisch/Kroatisch/Serbisch bekommt dies noch eine zusätzliche Bedeutung, da sich die meisten LehrerInnen, um Probleme zu vermeiden, dafür entscheiden, die Lernmaterialien wie Arbeitsblätter in allen Standardsprachen und sowohl in lateinischer als auch kyrillischer Schrift zu Verfügung zu stellen, was einen weiteren Arbeitsaufwand bedeutet.

Auf die Frage, inwiefern es problematisch sei, dass im Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht zumindest theoretisch drei verschiedene Standardsprachen gelehrt werden, reagierten die interviewten Personen sehr unterschiedlich. Für einige stelle diese Tatsache überhaupt kein Problem dar, da sie selbst der Überzeugung sind, dass es sich maximal um drei Dialekte einer Sprache handle und sie deshalb einfach individuell mit Materialien aus allen drei Gebieten arbeiten. Andere Lehrpersonen erzählten in diesem Zusammenhang aber von Problemen, die vor allem das Elternhaus der SchülerInnen betraf: Hin und wieder kam es dazu, dass sich Eltern beschwerten, wenn ihr Kind inhaltliche oder sprachliche

Phänomene des einen Standards lernte, obwohl sie Angehörige einer für sie anderen sprachlichen Gruppe sind. Einig waren sich die Lehrpersonen aber darüber, dass dies für die SchülerInnen selbst kein Problem darstellt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das gesellschaftliche Prestige gewisser Sprachen, die den Muttersprachlichen Unterricht betreffen, sehr gering ist, was wohl das grundlegendste Problem für die Durchführung des Gegenstandes darstellt. Auch viele andere organisatorische Schwierigkeiten, die in den folgenden Abschnitten behandelt werden, beruhen im Kern oft auf dieser Grundproblematik. Außerdem konnte sehr allgemein festgestellt werden, dass das Stattfinden des Muttersprachlichen Unterrichts im Wesentlichen vom persönlichen Interesse und Engagement einzelner Lehrkräfte abhängt. Dies verlangt von den Lehrern und Lehrerinnen nicht nur gewisse Charaktereigenschaften wie Durchsetzungsvermögen, Ausdauer oder allgemeine persönliche Stärke, sie müssen auch selbst von der Bedeutung des Gegenstandes ausreichend überzeugt sein. Teilweise erzählten die interviewten Personen auch von Kollegen und Kolleginnen, die die Arbeit deshalb bereits aufgegeben haben.

Aufgrund dieser Tatsachen kann man davon ausgehen, dass, wenn es nicht einzelne engagierte Personen gäbe, das Angebot an Muttersprachlichem Unterricht auf ein Minimum reduziert wäre. Andererseits beantwortet dies die Frage, warum in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern, grundsätzlich wenig Muttersprachlicher Unterricht stattfindet. Prinzipiell sollte das Zustandekommen eines Schulfaches aber nicht vom persönlichen Interesse einzelner Lehrkräfte abhängig sein. Es sollte Aufgabe der Schule und der zuständigen Behörden sein, dass ein Gegenstand angeboten und durchgeführt werden kann, dass die betroffenen Kinder und ihre Eltern über diese Angebote Bescheid wissen und man als Lehrkraft nicht mit Widerständen rechnen muss, wenn man den Unterricht bewerkstelligen möchte. Dafür muss die Bedeutung und die Wichtigkeit des Gegenstandes aber den Vertretern dieser Behörden bewusst sein, was den Kreis dieser Grundproblematik schließt, da die Wertschätzung des Muttersprachlichen Unterrichts von institutioneller Seite zu gering ist. Eine erste Möglichkeit, die Situation des Gegenstandes zu verbessern, wäre es also diesen „Teufelskreis“ zu durchbrechen.

4.2.2.2 Ressourcenprobleme

Die Tatsache, welche Wichtigkeit und Bedeutung einem gewissen Gegenstand zugeschrieben werden, hat natürlich auch Konsequenzen auf die Vergabe von Ressourcen in diesem Bereich und die Verordnung von politischen Richtlinien. Die Problematik der Ressourcenverteilung, und dabei sind vor allem finanzielle Mittel gemeint, wurde von den interviewten Personen als weiteres Hindernis für das Zustandekommen des Muttersprachlichen Unterrichts bezeichnet. Alle erwähnten die Tatsache, dass die Frage nach der Finanzierung der Lehrpersonen und anderer für den Unterricht notwendiger Faktoren in Gesprächen mit den Vertretern zuständiger Schulbehörden stets im Raum stehen würde. Oft wird die Problematik der fehlenden Geldmittel von schulorganisatorischer Seite als Begründung dafür verwendet, warum der Gegenstand nicht stattfinden kann bzw. nicht ausgebaut werden kann.

Die Ressourcenfrage steht insbesondere auch im Zusammenhang mit der Problematik des Muttersprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe. In den Gesprächen mit den Lehrpersonen kam immer wieder die Tatsache zu tragen, dass aus schulpolitischer Sicht die Entscheidung getroffen wurde, mehr finanzielle Mittel für den Muttersprachlichen Unterricht im Grundschulbereich zur Verfügung zu stellen. Dies sei darauf zurückzuführen, dass teilweise noch immer die Überzeugung herrscht, dass die Erstsprachenförderung nur im Grundschulalter von Bedeutung ist. Der Muttersprachliche Unterricht wird dabei als Hilfsmittel zum besseren Erlernen der deutschen Sprache angesehen. Es besteht dabei die Ansicht, dass, wenn die Kinder die Zweitsprache einmal ausreichend beherrschen der zusätzliche Unterricht in der Muttersprache nicht mehr notwendig sei. Dieser Prozess könne oft schon im Grundschulalter abgeschlossen werden, weshalb in der Sekundarstufe kein dringender Bedarf mehr an Muttersprachlichem Unterricht besteht und die Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln in diesem Bereich nicht mehr notwendig ist. Die Tatsache, dass der weitere Erstsprachenerwerb auch in diesem Alter, aus den bereits mehrmals erwähnten Gründen, noch notwendig ist, wird dabei oft außer Acht gelassen.

Das Vorhandensein ausreichender Ressourcen, egal ob es sich dabei um finanzielle Mittel oder beispielsweise auch die Verfügbarkeit von Räumlichkeiten handelt, stellt für die befragten Personen aber eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen des Muttersprachlichen Unterrichts dar und oft scheitert die Durchführung an dieser Problematik.

An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass die Überprüfung der Ressourcenfrage, vor allem wenn es um finanzielle Mittel geht, eine eigene wissenschaftliche Untersuchung erfordern würde um die genauen Zusammenhänge und Verteilungen zu verstehen. Dies ist aber nicht primärer Gegenstand dieser Arbeit und eine genauere Kontrolle kann hier auch nicht stattfinden. Da alle interviewten Personen diese Problematik angesprochen haben, kann man davon ausgehen, dass dies sehr wohl eine relevante Schwierigkeit bei der Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts, besonders im Bereich der Sekundarstufe, darstellt.

4.2.2.3 *Schulorganisatorische Hindernisse*

In den Expertengesprächen stellte sich heraus, dass bestimmte Gesetze und Verordnungen einerseits und die praktische Umsetzung dieser andererseits eine Hürde für die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen darstellt. Im Prinzip besteht das Hauptproblem darin, dass die meisten, den Muttersprachlichen Unterricht betreffenden Richtlinien zu ungenau und nicht normativ genug sind, um den Gegenstand auf Basis einer umfassenden gesetzlichen Regelung durchführen zu können. Jene Richtlinien, die es gibt, bestätigen die Annahme, dass aus politischer Sicht die Wertschätzung gegenüber dem Gegenstand nicht groß genug ist. Der Muttersprachliche Unterricht hat deshalb innerhalb des Schulfächerkanons die Stellung eines zusätzlichen Nebenfaches mit geringfügiger Wichtigkeit.

Die erste gesetzliche Regelung, die diese Konstellation nicht unwesentlich beeinflusst, ist, dass der Muttersprachliche Unterricht in Kursform organisatorisch nur als Freifach oder Unverbindliche Übung möglich ist. Diese zusätzliche Art des Schulfaches findet grundsätzlich außerhalb des regulären Stundenplans und dadurch fast immer nachmittags beziehungsweise sogar am frühen Abend statt. Daraus ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten für die Durchführung des Unterrichts. Die zeitliche Randständigkeit des Gegenstandes beeinflusst auch die Entscheidung der betroffenen Kinder, ob sie den Unterricht besuchen möchten oder nicht. Dies muss man in dem Kontext betrachten, dass bereits der verpflichtende Unterricht am Vormittag für viele Kinder schon eine große geistige Anstrengung bedeutet und am Nachmittag die Zeit auch noch für Hausaufgaben und ähnliches verwendet werden soll. Für viele Jugendliche würde es eine Überforderung bedeuten, wenn man

von ihnen verlangen würde am späten Nachmittag noch einen zusätzlichen Freigegegenstand zu besuchen, vor allem wenn es sich um Sprachunterricht handelt, der von den meisten hohe kognitive Leistungen aberlangt. Dies führt dazu, dass sich sehr viel weniger betroffene Kinder für den Muttersprachlichen Unterricht anmelden, als wenn dieser im Rahmen des regulären Stundenplanes stattfinden würde.

Jene SchülerInnen, die sich für eine Anmeldung zum Muttersprachlichen Unterricht entscheiden, sind mit der Situation, dass der Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht oft spät nachmittags stattfindet, überfordert. Die Kinder sind häufig schon sehr müde und geistig nicht mehr zu 100% in der Lage Informationen aufzunehmen und mitzuarbeiten. Alle interviewten Personen gaben an, dass die Tatsache, dass der Muttersprachliche Unterricht in Kursform nur nachmittags stattfindet, eines der größten Probleme in der Umsetzung des Gegenstandes darstelle, da sie dadurch sowohl inhaltlich als auch methodisch sehr eingeschränkt sind. Gleichzeitig meinten alle GesprächspartnerInnen, dass dieses Problem dringend behoben werden müsse.

Zusätzlich zu dieser Problematik ist die Anmeldung zum Freigegegenstand oder zur Unverbindlichen Übung an sich schon eine Hürde für die Durchführung des Unterrichts. Wie bereits erwähnt ist diese nämlich mit viel Motivations- und Informationsarbeit seitens der muttersprachlichen Lehrkräfte verbunden. Einerseits wissen viele Kinder und Eltern nicht über die Angebote Bescheid und andererseits entsteht durch eine Anmeldepflicht immer die Schwierigkeit, dass viele Kinder nicht automatisch bereit sind, sich zusätzlich zum regulären Stundenplan noch für ein weiteres Fach anzumelden und somit einen größeren Arbeitsaufwand auf sich zu nehmen als ihre Klassenkolleginnen und -kollegen.

Außerdem ergibt sich durch die persönliche Wahlmöglichkeit zwischen Unverbindlicher Übung und Freigegegenstand eine weitere Schwierigkeit. Die interviewten Personen gaben an, dass in ihrem Fall die SchülerInnen und Eltern entscheiden können, in welcher Form sie den Muttersprachlichen Unterricht besuchen möchten. Daraus folgt zumindest die theoretische Möglichkeit, dass in einer Gruppe manche SchülerInnen ein Freifach und andere eine Unverbindliche Übung besuchen. Grundsätzlich wählen aber die meisten Kinder eher die Form der Unverbindlichen Übung, aus dem einfachen Grund, dass sie dabei nicht benotet werden und somit für sie die Motivation besteht, dass sie für dieses Schulfach „einfach nichts lernen müssen“. Auch wenn es hin und wieder SchülerInnen gibt, die aus per-

sönlichen Gründen den Gegenstand als Freifach wählen, entsteht oft die Problematik, dass die LehrerInnen diesen Kindern gewissermaßen aus Dankbarkeit für ihre Wertschätzung keine schlechtere Note als ein *Gut* geben würden. In den meisten Fällen ist es sogar so, dass die SchülerInnen bereits im Vorhinein wissen, dass ihre Leistung im Muttersprachlichen Unterricht niemals mit einer schlechten Note beurteilt werden wird. Auch diese Sachlage trägt dazu bei, dass der Gegenstand für viele Beteiligte nicht „ernsthaft“ genug ist, wodurch zusätzlich die Einstellung unterstützt wird, dass das Schulfach den anderen untergeordnet und nebensächlich ist.

Aus der Anmeldepflicht für Freigegenstände und Unverbindliche Übungen ergibt sich ferner die Problematik, dass das Zustandekommen des Gegenstandes von Mindestteilnehmerzahlen abhängig ist. Um die Eröffnungszahlen für das Fach erreichen zu können, arbeiten die meisten Lehrkräfte im Muttersprachlichen Unterricht bereits mit klassenübergreifenden Gruppen. Trotzdem steht auch dies eng im Zusammenhang mit dem bereits erwähnten persönlichen Engagement der LehrerInnen. Um genügend Kinder zu finden, die am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen möchten, müssen die Lehrpersonen erneut persönliche Motivationsarbeit leisten und die SchülerInnen über den Vorteil des Unterrichts in der Erstsprache informieren. Hin und wieder scheitert die Durchführung des Gegenstandes aber trotzdem an den gesetzlich vorgeschriebenen Eröffnungszahlen für Freigegenstände und Unverbindliche Übungen.

4.2.2.4 *Der integrative Unterricht als Alternative?*

Die in Abschnitt 4.2.2.3 angesprochenen Schwierigkeiten bei der Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts beziehen sich auf die Organisationsform als Kurs. Theoretisch gibt es aber auch die Möglichkeit den Unterricht, so wie in einigen Volksschulen, integrativ durchzuführen, was bedeutet, dass die Muttersprachlichen Lehrkräfte in den verschiedensten Schulfächern zusätzlich zur Verfügung stehen und die jeweiligen Inhalte in den anderen Erstsprachen aufbereiten. Im Sekundarschulbereich beschränkt sich diese Möglichkeit der Umsetzung auf sehr wenige Hauptschulen. Aus den oben genannten organisatorischen Problemstellungen könnte man die Schlussfolgerung ziehen, dass bei der integrativen Organisation weniger Schwierigkeiten entstehen können. Aus den Gesprächen mit den Muttersprachlichen Lehrkräften, von welchen eine auch integrativ in einer Haupt-

schule arbeitet, ergab sich, dass auch diese Form des Muttersprachlichen Unterrichts mit spezifischen organisatorischen Problemen verbunden ist.

Die hauptsächliche Schwierigkeit beim integrativen Unterricht ist, dass sie sehr stark abhängig ist von den Lehrpersonen, mit welchen im jeweiligen Fach gemeinsam unterrichtet werden soll. Prinzipiell gibt es nach wie vor einige Lehrkräfte, die die Unterstützung von Muttersprachlichen Zusatzlehrkräften grundsätzlich ablehnen, wodurch die Integration von Mutterprachlichem Unterricht in den Fachunterricht oft nicht zustande kommt. Das Einverständnis der jeweiligen Lehrperson ist eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung dieser Organisationsform. Gleichzeitig muss zwischen den Lehrkräften, die in integrativer Form zusammenarbeiten ein hohes Maß an gegenseitigem Verständnis und sogar Sympathie herrschen. Jene interviewte Lehrkraft, die auch integrativ im Muttersprachlichen Unterricht tätig ist, erzählte, dass diese Zusammenarbeit eigentlich nur mit sehr wenigen Kollegen und Kolleginnen wirklich funktioniert, weshalb die integrative Durchführung des Unterrichts schon grundsätzlich sehr eingeschränkt ist.

Ferner darf nicht vergessen werden, dass die integrative Form des Muttersprachlichen Unterrichts kein Sprachunterricht an sich ist und die Kinder zwar die Möglichkeit haben, Inhalte zusätzlich in ihrer Muttersprache zu bearbeiten, die Sprache an sich und all die dazugehörigen Phänomene wie Grammatik, Textkompetenz, Schreiben und vieles mehr können sie in dieser Art des Unterrichts jedoch nicht erlernen. Dies setzt voraus, dass die betroffenen Kinder über die bereits erwähnten sprachlichen Kompetenzen verfügen, was, auch wenn sie in der Volksschule den Muttersprachlichen Unterricht bereits besuchten, meistens nicht der Fall ist. Außerdem sind die sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit bosnisch/kroatisch/serbischer Muttersprache oft sehr unterschiedlich, was diese Situation zusätzlich erschwert. Die Problematik der Heterogenität wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

Die integrative Form des Unterrichts ist aus den erwähnten Gründen keine Alternative zum eigentlichen Sprachunterricht und damit zum reinen Muttersprachlichen Unterricht in Kursform. Überlegenswert ist aber, laut den Aussagen der interviewten Personen, die beiden Organisationsformen zu kombinieren und somit sowohl den Sprachunterricht als auch die zusätzliche integrative Form anzubieten. Dies ist aber natürlich stark abhängig von den

Ressourcen und Möglichkeiten, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen, weshalb diese kombinierte Form bis dato nicht existiert.

4.2.2.5 Die Heterogenität der Gruppen

Sowohl im Muttersprachlichen Unterricht als Sprachkurs als auch in der integrativen Form sehen die interviewten Personen in der unterschiedlichen Zusammensetzung der Gruppen ein großes Problem. Die Heterogenität bezieht sich vor allem auf die sprachlichen Kenntnisse der betroffenen Kinder. Diese sind einerseits davon abhängig, ob die SchülerInnen bereits zuvor in der Volksschule den Muttersprachlichen Unterricht besucht haben. Andererseits steht dies vor allem in Zusammenhang mit der Einstellung und dem Bildungsniveau der Eltern. Dabei sind Fragestellungen entscheidend wie, in welcher Sprache im familiären Umfeld gesprochen wird und in wie weit zu Hause auch differenzierte Gespräche geführt werden. Außerdem beeinflusst die affektive Einstellung der Eltern gegenüber der eigenen Herkunft und Sprache die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder. Das Ergebnis dieser Einflussfaktoren ist meistens eine starke sprachliche Heterogenität der betroffenen Kinder, was so weit gehen kann, dass sowohl SchülerInnen, die lediglich passive Kenntnisse oder sehr stark eingeschränkte aktive Fähigkeiten haben, den gleichen Kurs besuchen, wie Kinder, die sich auf einem sprachlich sehr hohen Niveau bewegen und ohne weiteres Texte schreiben oder über literarische Themen diskutieren können.

Natürlich ist der Lehrberuf, egal in welchem Gegenstand, immer eine Arbeit mit heterogenen Gruppen, was das Können und die Leistung betrifft. Der Unterschied zum Muttersprachlichen Unterricht besteht darin, dass in den meisten anderen Schulfächern und besonders im Fremdsprachenunterricht die Ausgangssituation und das Vorwissen der Kinder meist gleich oder zumindest ähnlich sind. Für die muttersprachlichen Lehrkräfte ergibt sich oft das Problem, mit den stark unterschiedlichen sprachlichen Niveaus umzugehen ohne zu viel von den sprachlich schwachen Schülern und Schülerinnen zu verlangen und gleichzeitig auch die Kinder mit guten Sprachkenntnissen zu fördern. Die einzige Möglichkeit für alle SchülerInnen gute und faire Lernbedingungen zu schaffen, besteht für die Lehrpersonen darin, im Unterricht mit Differenzierungen zu arbeiten. Dies bedeutet einerseits, dass es nicht möglich ist, in Bezug auf die Leistungsbeurteilung mit Sprachstandards zu arbeiten, sondern es ist notwendig nicht das Niveau dafür aber den Fortschritt der Kin-

der zu messen. Andererseits bedeutet die Differenzierung auch, dass verschiedene Arbeitsmaterialien erstellt werden müssen. Betrachtet man dies in dem Kontext, dass die meisten Lehrpersonen im bosnisch/kroatisch/serbischen Unterricht unterschiedliche Materialien in Bezug auf die sprachlichen und orthographischen Standards erstellen und diese dann noch im Hinblick auf die verschiedenen Niveaus der Kinder differenziert werden müssen, ergibt sich ein großer Arbeitsaufwand für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Oft fühlen sich die Lehrkräfte, laut Aussage der interviewten Personen, mit dieser Situation auch überfordert, denn diese Problematik steht erneut im Zusammenhang mit dem erhöhten persönlichen Engagement der Muttersprachlichen Lehrkräfte.

4.2.3 Fazit und Verbesserungsvorschläge

Zusammenfassend für die ersten beiden Fragestellungen in den Interviews kann man festhalten, dass alle befragten Personen der Meinung sind, dass der Muttersprachliche Unterricht sowohl allgemein als auch speziell im Sekundarschulalter notwendig ist, um den Kindern mit anderen Erstsprachen faire Chancen zu bieten. Die praktische Umsetzung dieser Ansicht ist nur sehr eingeschränkt möglich und mit vielen Problemen verbunden.

Abschließend wurden die Gesprächspartner nach möglichen Lösungsvorschlägen gefragt, um die theoretischen Grundlagen auch besser in die Praxis umsetzen zu können und das Angebot an Muttersprachlichem Unterricht in Sekundarschulen auszubauen.

Die Verbesserungsvorschläge der interviewten Personen stehen natürlich eng im Zusammenhang mit den in Kapitel 4.2.2 angeführten Schwierigkeiten und können als Schlussfolgerungen dieser Problematiken verstanden werden.

Um die Situation des Muttersprachlichen Unterrichts müsste der Kreislauf um die fehlende Wertschätzung, die Ressourcenfrage und die dadurch entstandenen organisatorischen Schwierigkeiten unterbrochen werden und gleichzeitig an allen Problematiken einzeln gearbeitet werden.

Die fehlende Wertschätzung gegenüber Bosnisch/Kroatisch/Serbisch aber auch anderen Sprachen ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, dass nicht kurzfristig gelöst werden

kann. Für die konkrete Problematik im Muttersprachlichen Unterricht wäre zumindest von Seiten der Schulpolitik die vermehrte Einsicht dringend nötig, dass die Erstsprachenförderung von Kindern mit Migrationshintergrund sinnvoll und wichtig ist. Insbesondere die zum Teil noch herrschende Vorstellung, dass der Unterricht in der Muttersprache nach Abschluss der Grundschule nicht mehr notwendig ist, sollte aufgehoben werden. Die Schule als Institution sollte erkennen, dass es ihre Aufgabe ist, die SchülerInnen in ihrer Muttersprache zu bilden und das so gut wie möglich für ihre gesamte Schullaufbahn. Natürlich soll hier keine Pauschalverurteilung der zuständigen Schulbehörden und deren Vertreter passieren, vor allem deshalb nicht, da die InterviewpartnerInnen alle erwähnten, dass sich die Situation in den letzten Jahren verbessert habe und vermehrt in die richtige Richtung gearbeitet wurde. Trotzdem muss, laut den Aussagen der interviewten Personen, noch viel Aufklärungsarbeit geleistet werden, um die Situation auch weiter zu verbessern und vor allem im Sekundarschulbereich das Angebot an Muttersprachlichem Unterricht auszubauen. Wichtig dabei ist, dass diese Aufgabe nicht mehr, wie bisher, größtenteils von den zuständigen Lehrkräften getragen wird und von deren persönlichem Engagement abhängig ist. Besonders in Bezug auf die Aufklärungs- und Informationsarbeit müssten die Muttersprachlichen LehrerInnen von organisatorischer Seite vermehrt unterstützt werden.

Abgesehen von der allgemeinen Verbesserung der Wertschätzung forderten alle interviewten Personen eine Erhöhung der Ressourcen für den Muttersprachlichen Unterricht, womit in erster Linie finanzielle Mittel gemeint sind. Angesprochen wurde dabei vor allem die Tatsache, dass die Arbeit für die Anerkennung des Gegenstandes im Endeffekt nicht befriedigend ist, wenn dann nicht genügend Mittel zur Verfügung stehen, um mehr Lehrkräfte einzustellen und mehr Muttersprachlichen Unterricht anzubieten. Auch in Bezug auf die Ressourcenfrage ist die Problematik um die fehlende Wertschätzung grundlegend, da durch eine größere Anerkennung wahrscheinlich auch mehr Ressourcen in diesem Bereich verteilt werden würden. Wie bereits erwähnt, kann eine genaue Überprüfung der bereitgestellten Geldmittel aber in dieser Arbeit nicht stattfinden, weshalb diese Aussagen auch nicht näher interpretiert werden können.

In Bezug auf die organisatorischen Probleme im Muttersprachlichen Unterricht wurde in den Gesprächen immer wieder die Forderung laut, dass der Gegenstand nicht mehr als Freifach oder Unverbindliche Übung angeboten werden sollte und bessere Organisationsformen gefunden werden müssten. In erster Linie ist es wichtig, dass der Muttersprachli-

che Unterricht in der Sekundarschule nicht mehr nur am Nachmittag stattfindet, sondern in den regulären Stundenplan der Kinder eingebunden wird. Dadurch würden sich die Arbeitsatmosphäre einerseits und die Leistungsfortschritte der SchülerInnen andererseits grundlegend verbessern. Außerdem wäre dies ein erster Schritt dahingehend, den Gegenstand besser in den allgemeinen schulischen Alltag zu integrieren und damit die Bedeutung des Faches auch für andere Beteiligte, wie beispielsweise das Lehrerkollegium, sichtbar zu machen. Abgesehen davon könnten sich die interviewten Personen auch einen im Regelunterricht stattfindenden, verpflichtenden Muttersprachlichen Unterricht vorstellen. Die genaue Organisation dessen verlange natürlich auch eingehende Planungsarbeit, prinzipiell wäre dies aber für die Lehrkräfte die anzustrebende Idealsituation. Ferner machte eine Lehrkraft den Vorschlag, den Muttersprachlichen Unterricht in der AHS zumindest als zusätzliches Wahlpflichtfach anzubieten, um den Gegenstand in den regulären Stundenplan zu integrieren und die Bedeutung zu erhöhen.

In Bezug auf die genaue Organisation des Schulfaches sprachen die interviewten Personen auch davon, den Muttersprachlichen Unterricht in einer Kombination aus integrativer Form und Kursform anzubieten. Dadurch könnten sowohl die rein sprachlichen Fähigkeiten gefördert werden, als auch fächerspezifische Inhalte in der Muttersprache erarbeitet werden.

Abschließend erwähnte eine interviewte Lehrkraft, dass für eine Verbesserung der Situation auch eine Neuorientierung der Ausbildung von Muttersprachlichen Lehrpersonen notwendig sei. Grundsätzlich gibt es bis heute keinen einheitlichen Bildungsweg für diesen Beruf. Manche haben im Herkunftsland eine LehrerInnenausbildung gemacht, andere haben in Österreich ein anderes Lehramtsstudium abgeschlossen oder die heutige Pädagogische Hochschule besucht. Gerade für den Bereich der Sekundarschule sei es notwendig einheitliche Ausbildungskriterien zu schaffen, vor allem auch deshalb, da die Inhalte im Unterricht in diesem Bereich komplexer werden. Laut den Aussagen dieser Lehrkraft sei die fehlende Ausbildung oft auch ein Grund dafür, warum mehr Lehrkräfte in der Primarschule arbeiten möchten, da in diesem Bereich das Wissen um Inhalte, wie beispielsweise Literatur, nicht so stark gefordert wird, wie in der Sekundarschule.

5 Schlussfolgerungen – offen gebliebene und weiterführende Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit wurde der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe sowohl aus theoretisch-wissenschaftlicher als auch aus schulpraktischer Sicht untersucht, wobei die primären Forschungsfragen folgendermaßen lauteten:

- Warum ist auch im Sekundarschulbereich muttersprachliche Förderung notwendig?
- Warum findet gerade in der Sekundarschule wenig Muttersprachlicher Unterricht statt?
- Welche Möglichkeiten gibt es um diese Situation zu verbessern?

Die auf den theoretischen Analysen einerseits und auf praktischen Gesprächen mit Lehrkräften andererseits basierende Untersuchung ergab, dass der Erstspracherwerb und damit auch der Muttersprachliche Unterricht unbedingt notwendig sind. Dieser Bedarf bezieht sich aber nicht nur auf eine bestimmte Schulform oder -stufe sondern auf die gesamte Schullaufbahn der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. In der Untersuchung wurde herausgefunden, dass der Muttersprachliche Unterricht vor allem für die betroffenen Kinder aber auch für alle anderen Beteiligten nur Vorteile mit sich bringt, und dies gleichermaßen im Primar- wie im gesamten Sekundarschulbereich. Gleichzeitig konnten keine wissenschaftlich relevanten Gegenargumente gefunden werden. Die Vorteile des Muttersprachlichen Unterrichts kann man wie folgt zusammenfassen:

Erstens hat das Beherrschen der Erstsprache Einfluss auf das Erlernen jeder Zweit- und Fremdsprache sowie die allgemeine kognitive Entwicklung der betroffenen Kinder. Gute und gefestigte Kenntnisse in der Muttersprache sind die Voraussetzung für einen gelungenen Zweitspracherwerb. Dies ist besonders in dem Zusammenhang wichtig, da von Kindern mit Migrationshintergrund das Beherrschen der deutschen Sprache auf einem hohen Niveau verlangt wird, um faire Chancen in ihrem beruflichen sowie allgemeinen sozialen Lebensweg zu haben. Viele Migrantinnen und Migranten, und dazu gehören besonders

jene aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens, fühlen sich jedoch, meist aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, stigmatisiert in Bezug auf ihre ethnische und sprachliche Herkunft und lehnen den Gebrauch der Erstsprache deshalb ab, da sie glauben dies würde den Zweitspracherwerb behindern. Der Muttersprachliche Unterricht kann den Kindern dabei helfen, ihre Erstsprache als Ressource anzuerkennen und das affektive Selbstbild gegenüber ihrer ethnischen Herkunft zu steigern. In einer Atmosphäre, in der positiv mit der jeweiligen Sprache, mit welcher in diesem Fall Bosnisch/Kroatisch/Serbisch gemeint ist, umgegangen wird und die LehrerInnen als Vorbild- und Vertrauensperson diese Sprache selbstverständlich benutzen, können die Kinder lernen, dass ihre Muttersprache genau so viel wert ist, wie Deutsch oder jede andere Sprache, und dass es auch wichtig ist, diese Erstsprache tiefergehend zu erlernen und zu pflegen.

Oft beherrschen die betroffenen Kinder, auch wenn sie das selbst bewusst nicht merken, ihre Erstsprache nur auf einem sehr niedrigen Niveau und der Gebrauch ist beschränkt auf sehr wenige Lebensbereiche, meistens sogar nur auf das familiäre Umfeld. Die sprachlichen Fertigkeiten reichen dann über die Alltagskommunikation nur selten hinaus. Gerade deshalb ist der Muttersprachliche Unterricht auch in der Sekundarschule besonders wichtig, da in diesem Bereich das abstrakte Denken, das differenzierte Sprechen und vor allem auch die sprachlichen Fähigkeiten auf einem höheren Niveau gelernt und gefordert werden. Falls die Kinder später ihre Muttersprache als sprachliche Ressource nutzen und im beruflichen Alltag damit arbeiten möchten, sind genau diese Fertigkeiten notwendig. Die Alltagssprache alleine ist dann nicht mehr ausreichend. Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarschule bietet, zumindest theoretisch, die idealen Voraussetzungen, damit die Kinder ihre Muttersprache auch auf einem für die Berufswelt ausreichend hohem Niveau beherrschen.

Als letztes eindeutiges Argument für den Muttersprachlichen Unterricht sei ein weiteres Mal der positive Effekt gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit erwähnt. Multilingualität als soziales Phänomen kann für die gesamte Gesellschaft, sowohl aus wirtschaftlichen als auch aus soziokulturellen Gründen, nur von Vorteil sein. Der Muttersprachliche Unterricht bietet die Möglichkeit dazu, eine bereits vorhandene Ressource optimal zu nutzen und die Mehrsprachigkeit jener Kinder, die grundsätzlich schon bi- oder multilingual sind, zu festigen und auszubauen.

Im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird aber das Spannungsfeld zwischen den theoretischen Vorteilen und deren praktischer Umsetzung in der Gesellschaft und vor allem im Schulsystem deutlich sichtbar: Österreich ist grundsätzlich ein mehrsprachiges Land, da es genügend Mitglieder autochthoner sowie allochthoner Minderheiten gibt, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Die Problematik besteht darin, dass ein großer Teil der Gesellschaft dies nicht anerkennt und Österreich als deutsch-einsprachiges Land definiert. Dies ist nicht nur allgemein im öffentlichen Bereich, sondern vor allem auch im Schulsystem sichtbar. Der gesamte schulische Alltag wird auf Deutsch abgewickelt. Anderen Sprachen wird meist nur im klassischen Fremdsprachenunterricht Raum gegeben und dies bezieht sich auch nur auf wenige, von der Gesellschaft als besonders „wichtig“ anerkannte Sprachen. Genau jene Sprachen, die im täglichen Leben unserer Gesellschaft allgegenwärtig sind, und damit sind die Erstsprachen der Migrantinnen und Migranten gemeint, erfahren im Gegensatz zu den erwähnten geschätzten Sprachen oft nur sehr wenig Anerkennung. Diese systematische Geringschätzung der Sprachen, zu denen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch gehört, hat durchaus auch negative Konsequenzen für den schulischen Alltag allgemein und den Muttersprachlichen Unterricht im Speziellen. Einerseits führt diese Situation dazu, dass für eine umfassende Durchführung des Gegenstandes meist zu wenig Ressourcen, wie finanzielle Mittel, Lehrkräfte oder auch Räumlichkeiten zur Verfügung stehen. Falls der Unterricht stattfindet, hat er innerhalb des schulischen Alltages häufig nur eine äußerst nebensächliche Funktion, er findet ausschließlich am Nachmittag als Freifach oder Unverbindliche Übung statt und wird oft nicht benotet. Außerdem sind sowohl SchülerInnen als auch Eltern meistens nicht ausreichend über die Angebote informiert.

Die Geringschätzung des Muttersprachlichen Unterrichts führt auch dazu, dass von behördlicher Seite wenig Initiativen ergriffen werden, um die Situation zu verbessern. Immer wieder ist die Intensität von Aufklärung, Information und Motivation allein von den Lehrkräften oder anderen persönlich engagierten Menschen abhängig. Diese fühlen sich gleichzeitig mit dem verstärkten Arbeitsaufwand zum Teil überfordert. Auch in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien ist ein intensives Engagement der Lehrpersonen nötig, da es für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Sekundarschulbereich so gut wie keine Lehrbücher oder andere Materialien gibt. Hier zeigte die Untersuchung einen großen Unterschied zum Türkisch-Unterricht, in welchem durchaus mehr Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen.

Für den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht konnte ferner die Problematik festgestellt werden, dass zumindest theoretisch drei verschiedene Standardsprachen in einem Fach unterrichtet werden. Auch wenn die Behauptung, dass es sich um unterschiedliche Sprachen handelt aus sprachwissenschaftlicher Sicht fraglich ist, kann es im Unterricht deswegen zu Problemen kommen, da Sprachunterricht meistens das Lehren der jeweiligen Standardsprache bedeutet. Deshalb nehmen die meisten Lehrkräfte einen weiteren Arbeitsaufwand auf sich, damit sie Unterrichtsmaterialien in allen Standardsprachen und sowohl in lateinischer als auch kyrillischer Orthographie zur Verfügung stellen können. Ein Teil der in dieser Arbeit interviewten Personen sah sich dazu auch gezwungen, weil es in Einzelfällen Probleme mit den Eltern der Kinder gab, für die es wichtig war, dass ihr Kind nur jene Standardsprache lernt, die ihrer ethnischen Herkunft angehört ist.

All diese Faktoren, führen dazu, dass die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts in Österreich bei weitem nicht so befriedigend ist, wie man aufgrund der theoretischen Annahmen wünschen könnte: Einerseits sind die Angebote sehr gering und zum anderen zeigten die Statistiken, dass sich nur ein kleiner Teil der Kinder, die grundsätzlich das Recht auf Muttersprachlichen Unterricht haben, auch dafür anmeldeten. Außerdem konnte die Hypothese, dass der Gegenstand größtenteils im Primarschulbereich durchgeführt wird und die Sekundarschule oft vernachlässigt wird, bewiesen werden.

Aufgrund der angeführten Schwierigkeiten ergeben sich folgende Forderungen: Um die Anerkennung der Migrantensprachen zu erhöhen muss intensive Aufklärungsarbeit geleistet werden. Ferner sollten die Ressourcen für den Muttersprachlichen Unterricht, besonders für die Sekundarschule erhöht werden und der Gegenstand verpflichtend in den regulären Stundenplan eingeführt werden. Zusätzlich wäre eine Kombination aus integrativem Team-Teaching in anderen Schulfächern sowie reinem Sprachunterricht in der Muttersprache empfehlenswert.

Oft wird die Umsetzung oben genannter Forderungen jedoch als utopisch und aus verschiedensten Gründen als nicht möglich bezeichnet. Die Tatsache, dass es durchaus möglich sein kann, bewies in dieser Arbeit der internationale Vergleich mit dem Muttersprachlichen Unterricht in Schweden. Dort wurde es umgesetzt, dass der Gegenstand umfassend in allen Schulformen und -stufen in viel mehr Sprachen als in Österreich angeboten wird, und dass dieses Angebot auch vom Großteil der betroffenen Kinder in Anspruch genom-

men wird. Außerdem zeigten die Gespräche mit Muttersprachlichen Lehrkräften, dass die Umsetzung dieser Forderungen nicht prinzipiell unmöglich ist, da sich alle interviewten Personen eine Einführung des Gegenstandes in der bereits beschriebenen Form vorstellen könnten. Dafür ist lediglich auch der Wille aller beteiligten Personen notwendig.

Schon im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit der Wichtigkeit des Erstspracherwerbs konnte festgestellt werden, dass sich die meisten Untersuchungen und empirischen Forschungen auf den Primarschulbereich beziehen. Nur selten konnten Angaben über den Spracherwerb in der Sekundarschule, also im Alter von in etwa 10 Jahren und älter, gefunden werden. Gerade im Bereich der Schule ist jedoch bekannt, dass pädagogisches Handeln theoretische Fundierung und Reflexion verlangt. Eventuell könnte hier bereits einer der Gründe dafür zu finden sein, dass im Sekundarschulbereich im Vergleich zur Volksschule wenig Muttersprachlicher Unterricht stattfindet. Deshalb würde sich für zukünftige theoretische und empirische Forschungen empfehlen, schwerpunktmäßig den Spracherwerb älterer Kinder und Jugendlicher zu untersuchen.

Abschließend muss erwähnt werden, dass einige in Bezug auf die Forschungsfragen interessante Faktoren in dieser Arbeit nicht ausreichend geprüft wurden und deshalb für weitere Untersuchungen interessant sein könnten.

Wichtig wäre es beispielsweise die Frage nach der Ausbildung von Muttersprachlichen Lehrkräften zu untersuchen. In dieser Arbeit wurde erwähnt, dass es in Österreich keinen einheitlichen Bildungsweg für LehrerInnen, die im Muttersprachlichen Unterricht arbeiten möchten, gibt. Notwendig wäre es, die Möglichkeiten für die Vereinheitlichung der Ausbildung sowohl für den Bereich der Primarstufe als vor allem auch für die Sekundarschule zu beleuchten.

Ferner wurde die Rolle der Eltern im Zusammenhang mit der Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts in dieser Arbeit nur erwähnt. Für die zukünftige Forschung wäre besonders die Frage interessant, welchen Einfluss das sprachliche und ethnische Selbstbild der Eltern auf die affektive Einstellung der Kinder und somit die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht hat.

6 Literaturverzeichnis

ANWEILER, Oskar et. al. (1996): **Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei.** Weinheim, Basel: Beltz. (4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage)

APELTAUER, Ernst (1987): **Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen u. Konsequenzen für den Unterricht.** München: Hueber.

APELTAUER, Ernst (1997): **Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs.** Berlin: Langenscheidt.

BAKER, Colin / JONES, Sylvia Prys (1998): **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education.** Clevedon: Multilingual Matters.

BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen; Basel: Francke. (4. vollständig neu bearbeitete Auflage)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BMUKK) (Hrsg.) (2008): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1: **Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen.** Wien.

BMUKK (Hrsg.) (2009): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2: **SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/2008.** Wien.

BMUKK (Hrsg.) (2009): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3: **Spracherwerb in der Migration (verfasst von Dr. Rudolf de Cillia).** Wien.

BMUKK (Hrsg.) (2009): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 4: **Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2009/10. Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachlicher Unterricht, Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht.** Wien.

BMUKK (Hrsg.) (2009): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5: **Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2007/08. (verfasst von Mag. Ines Garnitschnig und unter Mitarbeit von Mag. Susi Bali und Paul Reisenauer).** Wien.

BMUKK (Hrsg.) (2009): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6: **Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ); Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht; Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.** Wien.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2008): **Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen.** In Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 1-2/2008 (S. 21-28).

BRIZIĆ, Katharina (2007): **Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration.** Münster: Internationale Hochschulschriften, Bd. 465.

BRIZIĆ, Katharina (2008): **Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle Sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrantenkindern in Österreich.** In Furch, Elisabeth / Eichelberger, Harald (Hrsg.): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung (S. 231 – 235). Innsbruck: Studienverlag.

BRIZIĆ, Katharina (2009): **Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken.** In GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy (S.133 - 143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BUSCH, Brigitta (2006): **Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und „muttersprachlicher“ Unterricht in Österreich.** In CICHON, Peter (Hrsg.) Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005 (S. 12 – 27). Wien: Praesens Verlag.

CICHON, Peter (Hrsg.) (2006): **Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005.** Wien: Praesens Verlag.

ÇINAR, Dilek (Hrsg.) (1998): **Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern**. Innsbruck: Studienverlag.

CUMMINS, Jim (o.J.): **Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?**. URL: <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm> [letzter Zugriff: 24.05.2010]

DE CILLIA, Rudolf (1995): **Stellungnahme zum Papier „Sprach- und Kulturerziehung“**. In HUBER, Josef / HUBER-KRIEGLER, Martina / HEINDLER, Dagmar: Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach & Kulturerziehung (S. 221 – 227) . Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

DE CILLIA, Rudolf / FISCHER, Gero / ANZENGRUBER, Grete (1997): **Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich**. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.

DE CILLIA, Rudolf (1998): **Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen**. In ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. (S. 229-287). Innsbruck: Studienverlag.

DE CILLIA, Rudolf / WODAK, Ruth (2006): **Ist Österreich ein deutsches Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik**. Innsbruck: Studienverlag.

DE CILLIA, Rudolf (2008): **Für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule (Interview von Werner Mayer)**. In Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 1-2/2008 (S.29-34).

DIRIM, Inci / HAUENSCHILD, Katrin / LÜTJE-KLOSE, Birgit / LÖSER Jessica M. / SIEVERS, Isabel (Hrsg.) (2008): **Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen**. Frankfurt: Brandes & Apsel.

EDMONDSON, Willis / HOUSE, Juliane (2000): **Einführung in die Sprachlehrforschung**. Tübingen; Basel: Francke. (2. überarbeitete Auflage)

ESSER, Hartmut (2009): **Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?** In GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy (S.69 – 89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FLECK, Elfie (o.J.): **Nastava materinskog jezika:**
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16067/nastavamat_jez_fleck.pdf [letzter Zugriff:
24.05.2010]

FLECK, Elfie (2002): **Zur Situation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulwesen.** In: Verbal (Hrsg.): Sprachenpolitische Enquete zu Österreich. <http://cis.uni-klu.ac.at/enquete/ag4.html>. [letzter Zugriff: 24.05.2010]

FTHENAKIS, Wassilos et. al. (1985): **Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes.** Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.

FÜRSTENAU, Sara / GOMOLLA, Mechtild (Hrsg.) (2009): **Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.** Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

FURCH Elisabeth / EICHELBERGER, Harald (Hrsg.) (2008): **Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung.** Innsbruck: Studienverlag.

FRITZ, Thomas (Hrsg.) (2003): **Wessen Sprache – Lernen. Beiträge zu Autonomie und Sprachpolitik.** Wien: Verband Wiener Volksbildung.

FRITZ, Thomas, GRATZL-LOTENY, Susanna (Hrsg.) (1999): **Bestandsaufnahmen. Rassismus, Menschenrechte, Sprache, Politik.** Wien: Verband Wiener Volksbildung.

GOGOLIN, Ingrid (1988): **Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule.** Hamburg: Bergmann + Helbig.

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

GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN Ursula / ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): **Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.** Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2009): **Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy.** Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GOMBOS; Georg (2007): **Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit.** Klagenfurt: Drava.

GOMBOS, Georg (2008): **Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko.** In Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 1-2 / 2008.

GÜNTHER, Britta / GÜNTHER, Herbert (2007): **Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung.** Weinheim und Basel: Beltz. (2. Auflage)

HAMBURGER, Franz / BADAWIA, Tarek / HUMMRICH, Merle (Hrsg.) (2005): **Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft.** Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HELTEN-PACHER, Maria-Rita / LASSELSBERGER, Anna (2008): **Sprachförderung in heterogenen Klassen an der AHS.** In Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 1-2/2008 (S. 117 – 123).

HUBER, Josef / HUBER-KRIEGLER, Martina / HEINDLER, Dagmar (1995): **Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach & Kulturerziehung.** Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

ILIĆ-MARKOVIĆ, Gordana (o.J.): **Bosnisch / Kroatisch /Serbisch: Die Auswirkung der Koexistenz mehrerer Standardsprachen auf den Sprachunterricht.** Wien: unveröffentlicht

KOLIANDER-BAYER, Claudia (1998): **Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache.** Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

LEIPRECHT, Rudolf / KERBER, Anne (Hrsg.) (2005): **Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch.** Schwalbach: Wochenschau.

LAURÈN, Christer (2006): **Die Früherlernung mehrerer Sprachen. Theorie und Praxis.** Klagenfurt: Drava.

LEHNERT, Roman / SCANFERLA, Justine (2007): **Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern.** Wien: Lit.

OKSAAR, Els (2003): **Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.** Stuttgart: Kohlhammer.

OKUKA, Miloš (1998): **Eine Sprache – viele Erben. Sprachpolitik als Nationalisierungsinstrument in Ex-Jugoslawien.** Klagenfurt: Wieserverlag.

REITER, Claudia (2002): **Zum Unterricht in der Muttersprache im Alter von 15/16 Jahren.** In C. Reiter & G. Haider (Hrsg.): PISA 2000 – Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs (S.105 – 110). Innsbruck: Studienverlag.

RIEHL, Claudia Maria (2009): **Sprachkontaktforschung – Eine Einführung.** Tübingen: Gunter Narr Verlag.

ROSANDIĆ, Irena (1995): **Zu einer Schulpolitik für ethnische Vielfalt in Österreich.** In HUBER, Josef / HUBER-KRIEGLER, Martina / HEINDLER, Dagmar: Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach & Kulturerziehung (S. 258 – 262). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.) (2009): **Bildung in Zahlen 2007/2008. Schlüsselindikatoren und Analysen.** Wien: Statistik Austria.

TOŠOVIĆ, Branko (2008): **Die kroatische Sprachpolitik (mit einem Vergleich zu Serbien und Bosnien).** In Braselmann, Petra / Ohnheiser, Ingeborg (Hrsg.): Frankreich als Vorbild? Sprachpolitik und Sprachgesetzgebung in europäischen Ländern (S. 99 – 116). Innsbruck: University press.

WEIDINGER, Walter (Hrsg.) (2002): **Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde.** Wien: öbv & hpt Verlag.

WEISS, Hilde (Hrsg.) (2007): **Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.** Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen

Muttersprachlicher Unterricht, Referat für Migration und Schule des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur

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

[letzter Zugriff: 24.05.2010]

Muttersprachlicher Unterricht, Schulministerium Nordrhein-Westfalen

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/index.html>

[letzter Zugriff: 24.05.2010]

Muttersprachlicher Unterricht, Schulbehörde Schweden

<http://www.modersmal.net/engelska/index.php/mother-tongue-education>

[letzter Zugriff: 24.05.2010]

Schulbuchliste 2010/2011

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18861/1011_sbl_1000.pdf

[letzter Zugriff: 24.05.2010]

Rechtsquellen

Schulorganisationsgesetz (SchOG), in der Fassung vom 25. Juli 1962 BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2009.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG), in der derzeit geltenden Fassung **BGBl. Nr. 472/1986 (WV)**, zuletzt geändert durch **BGBl. I Nr. 112 / 2009**

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Führung von alternativen Pflichtgegenständen, Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und Förderunterricht sowie die Teilung des Unterrichtes bei einzelnen Unterrichtsgegenständen in Schülergruppen (**Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung**), in der Fassung vom 27. Jänner 1981 BGBl. Nr. 86/1981.

Verordnung des Bundesministers für Wirtschaft, Familie und Jugend über die Höchstbeträge pro Schüler und Schulform für die unentgeltliche Abgabe von Schulbüchern im Schuljahr 2010/11 (**Limit-Verordnung 2010/11**), in der Fassung vom 15. März 2010 BGBl. II Nr. 493/2009.

7 Anhang

7.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Für den Muttersprachlichen Unterricht approbierte Schulbücher und zweisprachige Wörterbücher	S. 47
Abb. 2:	Muttersprachen der SchülerInnen nach Schulstufen in Prozent	S. 62
Abb. 3:	SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht nach Schularten in Prozent	S.64
Abb. 4:	Schulen mit Muttersprachlichem Unterricht nach Schularten in Prozent	S. 65
Abb.5:	Anteil der SchülerInnen, die am Muttersprachlichen Unterricht teilnahmen, an allen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Schulformen in Prozent	S.67
Abb. 6:	SchülerInnen im Muttersprachlichen Unterricht nach Sprachen und Schulformen in Prozent	S. 69
Abb. 7 – 11:	Anteil der SchülerInnen, die am Türkisch- und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht teilnahmen an allen SchülerInnen mit türkischer oder bosnisch/kroatisch/serbischer Muttersprache nach Schulformen in Prozent	S. 71
Abb. 12:	Anteil der am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmenden SchülerInnen an allen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Schulformen und Bundesländern in Prozent	S. 74

7.2 Zusammenfassung

Thema der vorliegenden Diplomarbeit ist der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe. Ausgehend von einer Statistik des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), die besagt, dass ein sehr großer Anteil des Muttersprachlichen Unterrichts im Bereich der Primarstufe stattfindet, wurden die folgenden Forschungsfragen für die Untersuchung formuliert:

- Warum ist die erstsprachliche Förderung auch im Sekundarschulalter notwendig?
- Warum sind die Angebote für den Muttersprachlichen Unterricht im Bereich der Sekundarschule gering?
- Welche Möglichkeiten gibt es, um die Situation zu verbessern?

Die gesamte Untersuchung wurde mit Schwerpunkt auf dem Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Unterricht verfasst. Allerdings sind einige Angaben, vor allem im Bereich der Theorie, allgemein gültig und somit auch für andere Sprachen anwendbar.

Im ersten Teil der Arbeit wurde anhand einer theoretischen Literaturrecherche versucht, Antworten auf die erste Forschungsfrage zu finden. Aus Sicht der Spracherwerbsforschung ergab die Analyse, dass die Muttersprache einerseits eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen jeder Zweit- und Fremdsprache darstellt. Andererseits hat der Erstspracherwerb positive Auswirkungen auf die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Ferner hat der Muttersprachliche Unterricht auch Konsequenzen auf das affektive Selbstbild von Kindern mit Migrationshintergrund. Die persönliche Einstellung gegenüber ihrer ethnischen Herkunft und Sprache kann durch das institutionelle Erstsprachenlernen im Unterricht gestärkt werden. Zuletzt wurden noch die allgemeinen positiven Auswirkungen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als eindeutiges Argument für den Muttersprachlichen Unterricht beschrieben.

Der zweite Teil der Arbeit stellt eine theoretische Bestandsaufnahme des Muttersprachlichen Unterrichts im Sekundarschulbereich dar. Dafür wurden einerseits die historische Entwicklung und andererseits die derzeitige Situation des Gegenstandes anhand von Gesetzen, Vorschriften, wichtigen Dokumenten, Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Statistiken untersucht. Die Analyse zeigte, dass die Randständigkeit des Muttersprachlichen

Unterrichts in der Sekundarstufe bereits historisch gewachsen ist. In Bezug auf die Organisation konnten die Hauptproblematiken in der Umsetzung als Freifach oder Unverbindliche Übung sowie der Abhängigkeit von Mindestteilnahmezahlen gefunden werden.

Um die theoretischen Ansichten der ersten Kapitel anhand der pädagogischen Praxis zu überprüfen, wurden im letzten Teil der Arbeit qualitative Leitfadeninterviews mit Muttersprachlichen Lehrpersonen geführt. Dabei wurde besonders das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis ersichtlich: Alle interviewten Personen erzählten von den positiven Erfahrungen mit Kindern, die den Muttersprachlichen Unterricht besuchen und sind dadurch von der Wichtigkeit des Gegenstandes überzeugt. Trotzdem ist die Umsetzung dieser theoretischen Ansichten in der Praxis laut Aussagen der interviewten Lehrer und Lehrerinnen bei weitem nicht ausreichend. Die Hauptproblematik besteht dabei in der fehlenden Wertschätzung gegenüber den meisten Migranten- und Minderheitensprachen in unserer Gesellschaft. Diese systematische Ablehnung führt dazu, dass die Wichtigkeit des Gegenstandes vor allem von politisch-organisatorischer Seite nicht anerkannt wird. Daraus folgen weitere Probleme, wie die nicht ausreichende Ressourcenverteilung sowie die organisatorische Randständigkeit des Gegenstandes.

Aufgrund dieser Schwierigkeiten ergaben sich aus den Interviews folgende Verbesserungsvorschläge: Von schulorganisatorischer Seite müsse daran gearbeitet werden, dass die Sprachen der Migranten und Migrantinnen zumindest dieselbe Wertschätzung erfahren, wie beispielsweise Englisch oder Französisch. Außerdem müssten die Ressourcen für den Muttersprachlichen Unterricht im Sekundarschulbereich erhöht werden. Aus schulorganisatorischer Sicht wäre eine Verbesserung möglich, wenn der Muttersprachliche Unterricht als verpflichtender Gegenstand beziehungsweise als Wahlpflichtfach in den Regelunterricht eingeführt werden würde.

7.3 Sažetak na hrvatskom jeziku

Uvod

Glavna tema ovog diplomskog rada je „Nastava materinskog jezika u austrijskom sekundarnom stupnju školovanja“. („*Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarsstufe*“). Temelj za glavna pitanja istraživanja je statistika Ministarstva Obrazovanja Austrije („*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*“), koja dokazuje da se najveći dio nastave materinskog jezika održava u osnovnim školama: U srednjim školama i pogotovo u gimnazijama su ponude i prijave vrlo male. Ova situacija vodi do glavnih pitanja istraživanja:

- Zašto je učenje materinskog jezika u sekundarnim školama važno za djecu?
- Zašto ponude za nastavu materinskog jezika u srednjim školama i gimnazijama nisu dovoljne?
- Koje su mogućnosti za poboljšanje situacije?

Uglavnom se ovaj rad bavi nastavom bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika, iako veliki dio, i pogotovo teorija, vrijedi za sve jezike, koje se u nastavi na materinskom jeziku ponuđuje.

Cilj prvog poglavlja je otkriti razloge i dokaze za potrebu nastave materinskog jezika u sekundarnim školama. U ovom se odlomku prije svega bavim teorijama za učenje materinskog i drugog jezika, ali i sociokulturnim i društvenopolitičkim argumentima.

U drugom će poglavlju biti analizirani povjesni razvoj i današnja situacija nastave na materinskom jeziku u Austriji. Cilj ove analize je istraživanje razloga za to, što u današnjem školskom sistemu, i pogotovo u sekundarnim školama, nema dosta ponuda za predmet materinskog jezika. Ponajprije će biti opisana povijest nastave i njezin razvoj. Zatim će biti napravljena analiza važnih dokumenata, prava, statistika, nastavnih plana i školskog materiala.

U posljednjem poglavlju će rezultati teoretske analize biti uspoređeni s praktičnom, svakodnevnom situacijom nastave na materinskom jeziku u srednjim školama i

gimnazijama. Zato su unaprijed bili intervjuirani učitelji nastave na bosanskom/hrvatskom/srpskom jeziku.

Argumenti za učenje materinskog jezika

Dobro poznavanje materinskog jezika vrlo je važno za učenje svakog drugog i stranog jezika. Time se prije svega bavio jezikoslovac Jim Cummins, koji je 1979. godine postavio hipotezu *interdependenca* („*Interdependenzhypothese*“). Ova teorija kazuje, da se učenjem materinskog jezika usvoji ne samo jezik nego i opći sustav jezika, koji je potreban za učenje drugih jezika. Loše poznavanje materinskog jezika stoga otežava stjecanje drugog jezika. Posljedica lošeg znanja prvog jezika je, da se ne može razviti ni prvi (materinski) jezik, ni drugi. Ovaj fenomen je poznat pod imenom *polujezičnost* („*Halbsprachigkeit*“) ili *semilingvalizam*. Cummins je tom teorijom nadalje pokazao da učenje materinskog jezika igra važnu ulogu za opće kognitivne sposobnosti djece, jer govorenje uvijek utječe na tok mišljenja i obratno.

Učenje materinskog jezika je nadalje vrlo važno za afektivni svijet osjećaja onih djece, koja ne govore njemački kao prvi jezik. Migranti iz područja bivše Jugoslavije (ali oni iz nekih drugih zemalja također) u Austriji često žive u nižem društvenom sloju i u tijeku života u ovoj zemlji imaju loša iskustva s diskriminacijom. Naše društvo nadalje traži, da migranti u najkraćem roku nauče njemački jezik. Posljedica toga može biti, da pogođeni time ljudi više ne prihvaćaju svoj materinski jezik i se trude, da govore na drugom, odnosno njemačkom, jeziku. Empirijski pokusi u kanadskim i švedskim školama su međutim pokazali da djeca migranata, posjećujući u školi nastavu na materinskom jeziku, imaju više samopouzdanja, štoviše prihvaćaju svoj materinski jezik i ga češće i radije upotrebljavaju.

Promicanje materinskog jezika ne utječe samo na individuum nego i na cijelo društvo. Višejezičnost kao socijalni fenomen je iz gospodarskih i socio-kulturnih razloga u svakom slučaju dobitak za društvo. Nastava materinskog jezika u tom smislu znači podupirati one, koji su već dvojezični, što je istovremeno najkraći put do društvene višejezičnosti.

Poseban argument za nastavu materinskog jezika u sekundarnim školama je važnost vladanja jezikom na višem stupnju. Djeca migranata svoj materinski jezik često govore

samo u obiteljskom okružju, u kojem su razgovori ograničeni na svakodnevne konverzacije. Zbog toga djeca često imaju jezične deficite, koje se ne primjećuje u osobnoj školi, jer apstraktan jezik u ovoj starosti nije obavezno potreban. Ovaj jezični nedostatak u srednjoj školi brzo postane problemom, ako se jezik dalje ne dovoljno uči. Nastava materinskog jezika može pomoći djeci, da uče svoj jezik na višem stupnju, što je prije svega važno za njihovu izobrazbu i poslovnu budućnost.

U ovom iztraživanju nije bilo moguće naći nijedan argument protiv učenja materinskog jezika nego samo prednosti. Zato važnost nastave na materinskom jeziku za djecu migranata predstavlja temelj za dalju analizu.

Situacija nastave na materinskom jeziku u sekundarnom stupnju školovanja

Kratki povjesni pregled

Uvođenje nastave materinskog jezika u Austriji je posljedica privredne migracije poslije drugog svjetskog rata i ciljanog vrbovanja radnih snaga iz južne i južno-istočne Europe u Austriju početkom šezdesetih godina. Opće mišljenje je tada bilo da će se takozvani *gastarbeiteri* poslije nekog vremena vratiti u zemlje porijekla. Zbog toga je bio uveden dodatni predmet, čiji je cilj bio jezična priprema djece na školski sistem njihove zemlje porijekla. Takozvana *Dodatna nastava na materinskom jeziku* („*Muttersprachlicher Zusatzunterricht*“) je bila organizirana u suradnji između Austrije i SFR Jugoslavije te Austrije i Turske. Početkom devedesetih godina su austrijski političari uvidjeli, da većina migranata planira poduži borovak i vjerojatno neće se vratiti u zemlje porijekla. Nesporazumi zbog organizacije između Austrije i zemlje porijekla su se osim toga više i više povećali. Zato su prekinuli ugovori i otada je samo Austrijska država odgovorna za održavanje predmeta. Tada su i promijenili naziv na *Nastava materinskog jezika* („*Muttersprachlicher Unterricht*“).

Za vrijeme Dodatne nastave na materinskom jeziku je predmet bio pripravljen samo za osnovne, srednje i specijalne škole („*Volks-, Haupt-, und Sonderschulen*“), što poslije izmjene odmah nisu promijenili. Tek u školskoj godini 2000./2001. je prvi put bio sastavljen nastavni plan za donji stupanj gimnazije („*AHS-Unterstufe*“) te 2004./2005. za više razrede („*AHS-Oberstufe*“). Za više škole stručne izobrazbe („*BHS*“) dosad nije bio

sastavljen nastavni plan. Nedostatak nastave u sekundarnim školama se dakle može i pripisati povjesnom razvoju.

Organizacija / Statistike

Nastava materinskog jezika se u sekundarnim školama može održavati ili kao izborni predmet („Freigegenstand“) sa ocjenom na kraju semestra ili kao neobavezna vježba („Unverbindliche Übung“) bez ocjene, što znači da je održavanje predmeta većinom samo poslijepodne ili navečer moguće. Organizacija nastave kao izborni predmet ili neobavezna vježba nadalje znači da je predmet ovisan od broja đaka. Ako se za nastavu ne prijavljaju barem 12 učenika i učenica, nije je moguće provesti.

Za razliku od osnovne škole u sekundarnim školama nije moguće voditi nastavu materinskog jezika integrativno, što bi značilo da učitelji i učiteljice materinskog jezika surađivaju sa kolegima i kolegicama drugih predmeta. Prednost ovog integrativnog načina je, da je nastava time integrirana u običan raspored sati, ne održava se poslijepodne ili navečer i da nije ovisna od broja prijava.

U školskoj godini 2008./2009. je bilo ponuđeno 19 jezika za nastavu materinskog jezika. Najveći dio djece (više od 2/3), koja su se u ovoj godini prijavila za predmet su posjetili bosansku/hrvatsku/srpsku ili tursku nastavu. Istraživanje je za sekundarne škole nadalje pokazalo, da je dio đaka, koji ne govore njemački kao prvi jezik u glavnim i specijalnim školama („Haupt- und Sonderschulen“) puno veći nego u gimnazijama („AHS“). Osobito djeca, koja imaju turski kao materinski jezik, ali oni sa drugim stranim jezicima također, vrlo rijetko posjećivaju više škole, što je prvi razlog za to, da se nastava materinskog jezika većinom održava u srednjim ili specijalnim školama.

U ovom poglavlju su nadalje analizirane statistike o prijavama đaka, zaposlenim učiteljima, školskim knjigama i školama s ponudama za predmet materinskog jezika. Ovom analizom različitih statistika, je dokažena pretpostavka, da se najveći dio nastave materinskog jezika održava u osnovnim školama i da situacija u sekundarnim školama nije povoljna.

Nastava materinskog jezika u Švedskoj

Švedski školski sistem je često nazvan pozitivnim primjerom u obrazovnim raspravama. U vezi sa nastavom materinskog jezika je Švedska također uzor za druge Europske zemlje, zbog čega je u ovome diplomskom radu napravljeno uspoređivanje između austrijskog i švedskog sistema.

Organizaciju nastave na prvom jeziku se može napomenuti samo u vezi sa konceptom *jedinstvene škole* („*Gesamtschule*“) u sjevero-europskoj zemlji i sa njezinim principom jednakosti. U zajedničkoj obaveznoj školi za djecu između 6 i 16 godina i u višim stupnjevima sekundarne škole ima svaki đak mogućnost za učenje materinskog jezika, iako ovaj prvi jezik nije švedski. Organizatorsko ostvaranje toga može biti različito u svakoj općini, jer obično zavisi od komunalne potrebe. Ova situacija vodi do toga, da u Švedskoj više od 2/3 onih đaka, koji nemaju švedski kao prvi jezik, posjećivaju nastavu na materinskom jeziku. Broj ponuđenih od škola jezika svake školske godine leži između 60 i 100. U usporedbi sa Švedskom su ovi brojevi u Austriji puno niži. Samo oko 18% učenika, koji nemaju njemački kao prvi jezik su u školskoj godini 2007./2008. posjetili nastavu na materinskom jeziku i ponuđeno je bilo 19 jezika.

Rezultati kvalitativnih intervjua

U vezi sa pedagoškim pitanjima se često razlikuje teorija od praktičnih iskustva. Za istraživanje ove razlike su bili provedeni četiri intervjua sa učiteljima i učiteljicama bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika u Austriji. Cilj ovih otvorenih razgovora je bio, da učitelji i učiteljice čim više pričaju iz njihovog iskustva. Osnova za te razgovore je bila uputa za intervju („*Interviewleitfaden*“) - opisana su moguća pitanja ali nije potrebno ih postaviti u unaprijed zadanom redoslijedu.

Na ovome je mjestu napisan samo sažetak rezultata intervjua: Sve intervjuirane osobe su se složile time, da je učenje materinskog jezika općenito važno, a da ima svoju posebnu važnost za djecu u sekundarnim školama. Do intervjua su svi učitelji i učiteljice imali samo pozitivna iskustva sa đacima, posjećivajući nastavu materinskog jezika. Kao obrazloženje toga su uglavnom naveli te argumente za učenje materinskog jezika, koji su već prije opisani.

Po mišljenju intervjuiranih najveći problem leži u tome, da provedba toga, što je u teoriji jasno, u austrijskom školskom sistemu vrlo slabo funkcionira. Najveći problemi su sledeći:

- Glavna problematika predmeta je nedostatak priznanja vrijednosti određenih jezika te pogotovo bosanskog/hrvatskog/srpskog. U našem društvu većinom još uvijek vlada mišljenje, da ima jezike (kao naprimjer engleski, francuski ili španjolski), koji su iz nekih razloga „važni“ i učenje tih jezika se u svakom slučaju isplati. Najveći dio jezika migranata ne pripada ovoj grupi, zbog čega razumijevanje za nastavu materinskog jezika vrlo je malo. To negativno shvaćanje naravno ima utjecaj na djelovanje politike, školskog nadležstva i odgovornih. Prva je posljedica toga da održavanje predmeta zavisi od ličnog angažmana učitelja, koji su često sami nadležni za uvođenje predmeta, informaciju o prijavi, itd.
- Nedostatak priznanja jezika ima i utjecaj na sredstva, koja se stavi na raspolaganje za održavanje predmeta. Sve intervjuirane osobe su rekle, da prije svega finansijskih sredstva za nastavu materinskog jezika u sekundarnim školama nema dovoljno.
- Najposlije problematika priznanja utječe na organizaciju predmeta. Činjenica, da se nastava materinskog jezika u sekundarnim školama može održavati samo kao izborni predmet ili neobavezna vježba i zato samo poslijepodne ili navečer ima vrlo negativan utjecaj na nastavu. Za veliki dio đaka, koji imaju bosanski/hrvatski/srpski kao materinski jezik ne dolazi u obzir se najaviti za dodatni predmet, koji moraju posjetiti poslije škole i koji za njih znači dodatni utrošak rada. Ona djeca, koja se ipak odlučuju za prijavu su poslijepodne već umorna, se više ne mogu koncentrirati i zato je učenje samo ograničeno moguće i napredak time često jako malen.

To je samo sažetak najvažnijih problema nastave na materinskom jezika u sekundarnim školama. Intervjuirane osobe su iz tih razloga svi tražili trud za više priznanje jezika od političke strane, više finansijskih sredstva za održavanje predmeta i integraciju nastave u obični raspored sati kao obavezni školski predmet.

7.4 Lebenslauf

ANGABEN ZUR PERSON

Name **EVELYN WOPLATEK**
Geburtsdatum 20.08.1984

SCHUL- UND BERUFSBILDUNG

2003 - 2010 Lehramtsstudium für Russisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
an der Universität Wien
1998 – 2003 Höhere Lehranstalt für Tourismus Semmering
Ausbildung zur Tourismuskaufrfrau
1994 – 1998 Bundesgymnasium Berndorf

ZUSATZAUSBILDUNGEN / AUSLANDSAUFENTHALTE

1. – 13. Februar 2009 Internationales Intensivseminar für Russisch am Österreichischen
Zentrum für Russische Sprache und Kultur, Wien
Februar 2008 – Juni 2008 Auslandssemester an der Philosophischen Fakultät der Universi-
tät Zagreb, Kroatien
Juli 2007 Sprachkurs an der Philologischen Fakultät der Universität Bel-
grad, Serbien
August 2004 Österreich – Russisches Zweisprachiges Sommerkolleg in Nizh-
nij Novgorod, Russland

BERUFSERFAHRUNG

2007 - 2009 Sprachinstitut des Bundesheeres an der Landesverteidigungsaka-
demie, Wien
Referentin für Kroatisch und Serbisch als Fremdsprache
September 2004 Modine Austria, Berndorf
Ferialpraktikum
1998 – 2004 Verschiedene Tätigkeiten und Praktika in der Tourismus- und
Gastgewerbebranche