

Der muttersprachliche Unterricht

1. Gesellschaftlicher Hintergrund

In den frühen Sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts war Österreich auf Grund der wirtschaftlichen Hochkonjunktur plötzlich mit einem Arbeitskräftemangel konfrontiert, der selbst durch Mobilisierung aller einheimischen Arbeitskräftereserven (vermehrter Zugang von Frauen zum Arbeitsmarkt, Integration der bislang in der Landwirtschaft tätigen Bevölkerung in Industrie- und Dienstleistungsbetriebe) nicht behoben werden konnte. So begann man (wie in anderen westeuropäischen Industrienationen auch), gezielt Arbeitskräfte aus dem südosteuropäischen Raum, vor allem aus der damaligen Sozialistischen Föderativen Republik (SFR) Jugoslawien und der Türkei, anzuwerben. Die Philosophie der österreichischen „Gastarbeiterpolitik“ beruhte auf dem so genannten „Rotationsprinzip“, demzufolge die ausländischen Arbeitskräfte für einige Jahre im Land bleiben und danach in ihr Herkunftsland zurückkehren sollten, um durch neue Arbeitskräfte ersetzt zu werden. Die Migration von ganzen Familienverbänden war in diesem Konzept nicht vorgesehen.

Obwohl nicht nur dem österreichischen Staat und der einheimischen Wirtschaft, sondern auch den ausländischen ArbeitnehmerInnen selbst eine Rückkehr in ihr Ursprungsland vorschwebte, hat sich dieses Rotationssystem in der Praxis nicht bewährt. Aus „GastarbeiterInnen“ wurden ImmigrantInnen, die in der Folge auch ihre Familienangehörigen nachkommen ließen. So wurde das österreichische Schulsystem – insbesondere die Volks- und Hauptschulen in städtischen Ballungsräumen – in den frühen Siebziger Jahren erstmals mit so genannten „Gastarbeiterkindern“ konfrontiert.

2. Zur Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts ¹

Da die Entwicklung in den anderen westeuropäischen Staaten eine ähnliche war, wurden bereits Mitte der Siebziger Jahre auf internationaler Ebene, vor allem im Rahmen des Europarates, Empfehlungen an die Einzelstaaten erarbeitet.

So kam etwa die „Standing Conference of European Ministers of Education“ in ihrer „Ad Hoc Conference on Migrants‘ Education“ im November 1974 überein, dass die Mitgliedsstaaten des Europarates – abgesehen von Programmen zur Förderung der Landessprache – auch Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Muttersprache ergreifen sollten:

„... provide opportunities for migrants‘ children to learn, keep up and develop a good knowledge of their mother tongue and the culture of their country of origin so that they can both settle down well in the educational system of the host country and keep the door open for a return to their country of origin, while taking advantage, if they so desire (in particular in their careers) of their bilingual situation ...“ ²

Die Ursprünge des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich, der bis zum Schuljahr 1991/92 als Schulversuch unter der Bezeichnung „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“ lief, liegen im Jahr 1972, als im Bundesland Vorarlberg erstmals Kurse in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch angeboten wurden. In der Folge wurden so genannte

¹ vgl. Çinar (1998), S. 25 – 38

² Council of Europe (1975). In: Çinar (1998), S. 25

„Gemischte Kommissionen“ zwischen Österreich und der SFR Jugoslawien (1974) bzw. Österreich und der Türkei (1976) eingerichtet, um die allgemeinen Rahmenbedingungen für den Schulversuch „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“ festzulegen.

Auf Basis der bilateralen Gespräche wurde der muttersprachliche Zusatzunterricht in einzelnen Bundesländern für Kinder aus der SFR Jugoslawien im Schuljahr 1975/76 und für Kinder aus der Türkei im Schuljahr 1976/77 eingeführt und in der Folge sukzessive auf die anderen Bundesländer ausgeweitet.

Als Grundlage für den Unterricht dienten die Lehrpläne und Lehrbücher aus dem jeweiligen Herkunftsland, wobei diese, da der Zusatzunterricht von Anfang an der österreichischen Schulaufsicht unterstellt war, einem Begutachtungsverfahren unterzogen werden mussten. Die Lehrkräfte wurden – ganz im Sinne des Rotationsprinzips – von den Entsenderstaaten – zur Verfügung gestellt und sollten nach vier bis fünf Jahren in ihre Heimat zurückkehren und durch neues Lehrpersonal ersetzt werden.

Vorrangiges Ziel des muttersprachlichen Zusatzunterricht war es, den Kindern die Gelegenheit zu geben,

„ihre Muttersprache zu pflegen und weiter zu entwickeln sowie Kenntnisse über ihr Heimatland zu erwerben, um nach ihrer späteren Rückkehr in die Heimat ohne Schwierigkeiten ihre schulische Ausbildung fortsetzen zu können.“³

Hauptanliegen war in diesem Zusammenhang die „Erhaltung der kulturellen Verbundenheit mit der Heimat“⁴ während des Aufenthalts im so genannten „Gastland“. Eine Koordination mit der in diesen Jahren ebenfalls auf der Basis von Schulversuchen angebotenen Deutschförderung, die auf eine bessere Eingliederung in die österreichische Schule abzielte, war damals nicht vorgesehen. Vielmehr standen einander die Ziele der Deutschförderung (Assimilation/Integration) und des muttersprachlichen Zusatzunterrichts (Reintegration ins Schulsystem des „Heimatlandes“) diametral gegenüber. Das wurde in den Siebziger und Achtziger Jahren allerdings nicht als Widerspruch empfunden – die meisten vergleichbaren europäischen Staaten setzten ebenfalls auf dieses doppelgleisige Angebot und entsprachen damit im übrigen den Empfehlungen des Europarates.

3. Vom Reintegrationsgedanken zur Förderung der Zweisprachigkeit: Warum es sinnvoll ist, die Erstsprache der SchülerInnen in der Schule zu fördern

Die ursprünglichen Zielsetzungen des muttersprachlichen Zusatzunterrichts gerieten bald in Widerspruch zu den realen Entwicklungen in Österreich. Bereits Mitte der Achtziger Jahre waren nahezu 70 % der jugoslawischen Kinder und 42 % der türkischen Kinder, die in Österreich lebten, auch hier geboren.⁵ Die Vorstellung von einer Rückkehr der schulpflichtigen Kinder ins Herkunftsland der Eltern fand in der Realität – abgesehen von Einzelfällen – keine Entsprechung mehr. Diese gesellschaftlichen Veränderungen sowie neuere Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft⁶ erforderten eine Neuorientierung des schulischen Muttersprachenunterrichts.

³ Council of Europe (1975). In: Çınar (1998): S. 28

⁴ Council of Europe (1975). In: Çınar (1998): S. 28

⁵ vgl. Çınar (1998): S. 38

⁶ vgl. bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 3/2001

Folgende Gründe werden heute aus sprachwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Sicht zugunsten einer schulischen Förderung der Erstsprache ins Treffen geführt:

- Die Erstsprache spielt eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess jedes Menschen. Jedes Kind entdeckt und „ordnet“ die Welt mit Hilfe der Sprache (gleich welcher). Selbst wenn ein Kind zum Zeitpunkt des Schuleintritts noch wenig oder keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hatte (weil im Familienverband eine andere Sprache gesprochen wird und weil es vielleicht keinen Kindergarten besucht hat), so kann es doch eine altersgemäße sprachliche Entwicklung in seiner Erstsprache aufweisen. Es ist also kein „unbeschriebenes Blatt“, sondern kann beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch auf seine sprachlichen Ressourcen aus der Muttersprache zurückgreifen. (Das gilt natürlich nicht nur für SchulanfängerInnen, sondern auch für so genannte SeiteneinsteigerInnen, die bereits einen Teil ihrer Schulpflicht in einem anderen Land mit einer anderen Unterrichtssprache absolviert haben.)
- Eine solide Basis in der Erstsprache unterstützt also nicht nur den Erwerb der Zweitsprache Deutsch, sondern ist auch für das Erlernen weiterer Fremdsprachen sowie für den schulischen Erfolg und die kognitive Entwicklung des Kindes von Vorteil. Daher sollte die Schule die potenzielle Zweisprachigkeit eines Kindes im Rahmen ihrer Möglichkeiten fördern. Dabei ist der Einsatz von muttersprachlichen LehrerInnen unerlässlich.
- Die Anwesenheit von Lehrpersonen, mit denen das Kind in seiner Muttersprache kommunizieren kann, wirkt sich auch auf der affektiven Ebene positiv aus. Die betreffende Sprache – in der Regel eine Migrantensprache mit geringem Prestige – wird aufgewertet, indem sie auch „offiziell“ – und nicht nur in Pausengesprächen mit Gleichaltrigen – vorhanden ist. Dadurch wird nicht nur das Selbstbewusstsein der Migrantenkinder, sondern auch ihre Identifikation mit der Institution Schule gestärkt, was wiederum zu einer Steigerung der Lernmotivation beitragen kann.
- Vielfach wird argumentiert, dass das Kind seine Muttersprache nicht mehr erlernen muss, weil es sie ohnehin beherrscht. Ein Vergleich mit dem Deutschunterricht zeigt allerdings, dass hier von falschen Prämissen ausgegangen wird. Würden die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen und eine ausschließlich mündliche Kompetenz als ausreichend erachtet werden, gäbe es nämlich keinen schulischen Deutschunterricht. Dass diese Vorstellung absurd ist, liegt auf der Hand: Schließlich werden wesentliche Bereiche der Sprache, vor allem der schriftliche Gebrauch, aber auch die Erweiterung des Wortschatzes, der Aufbau eines Fachvokabulars, das differenzierte Argumentieren, das Verstehen und Interpretieren von Texten und vieles andere mehr, erst in der Schule erschlossen. Lesen und Schreiben erlernt man eben nicht in der Familie oder im Kontakt mit Gleichaltrigen.
- Auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht ist eine Förderung der potenziell vorhandenen Zweisprachigkeit vieler SchülerInnen zu begrüßen. Zunehmende internationale Verflechtungen in Wirtschaft, Politik und Kultur erfordern Menschen, die sich in zwei, drei oder mehr Sprachen problemlos verständigen können. Aus diesem Grund wird dem schulischen Fremdsprachenunterricht auch ein großer Stellenwert beigemessen. In diesem Zusammenhang käme es einer Vergeudung von Ressourcen gleich, würde man die erstsprachlichen Kompetenzen vieler SchülerInnen brach liegen lassen. Banken, Immobilienbüros, Firmen mit ausländischen Geschäftspartnern benötigen MitarbeiterInnen, die nicht nur Englisch oder eine andere der gängigen

Fremdsprachen, sondern auch eine osteuropäische Sprache oder Türkisch beherrschen. Aber auch für andere qualifizierte Berufe – SozialarbeiterInnen, PolizistInnen, PsychotherapeutInnen – sind Personen mit guten Kenntnissen einer Migrantensprache zunehmend gefragt. Nicht zuletzt sind zweisprachige LehrerInnen, wie bereits ausgeführt, ein wesentlicher Faktor für die erfolgreiche schulische Integration von Migranten- und Flüchtlingskindern.

4. Zu den aktuellen schulrechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts⁷

Die bildungspolitischen Überlegungen der frühen Neunziger Jahre führten nicht nur zur Beendigung der bilateralen Treffen im Rahmen der Gemischten Expertenkommissionen, sondern im Jahr 1992 auch zur Verordnung von Fachlehrplänen für den muttersprachlichen Unterricht an allen allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschule, Hauptschule, Sonderschulen, Polytechnische Schule – damals: Polytechnischer Lehrgang).⁸

Weiters wurde im Zuge des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I, der mit dem Schuljahr 2000/01 in Kraft trat, erstmals ein Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht an der AHS-Unterstufe erlassen, der mit jenem für die Hauptschule wortident ist.⁹

4.1. Die Ziele des Lehrplans für den muttersprachlichen Unterricht

Von der ursprünglichen Orientierung an eine allfällige Rückkehr der Kinder ins Herkunftsland der Eltern wurde bei der Formulierung des Lehrplans gänzlich abgegangen.

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind nunmehr die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere soll durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden.

Der Lehrplan ist so offen gestaltet, dass er sich grundsätzlich auf jede Sprache anwenden lässt, wodurch auch die Einführung neuer Sprachen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts erleichtert wird, da nicht für jede Einzelsprache ein neuer Lehrplan entwickelt werden muss.

4.2. Sprachangebot

Sofern der Bedarf gegeben ist und die personellen und stellenplanmäßigen Ressourcen vorhanden sind, ist die Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts grundsätzlich in jeder Sprache möglich. So konnte nach Beendigung der bilateralen Zusammenarbeit zwischen Österreich und der SFR Jugoslawien bzw. zwischen Österreich und der Türkei das Sprachangebot sukzessive ausgeweitet werden.

⁷ vgl. bm.bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 1/2001. S. 16 – 19.

⁸ vgl. BGBl. 528/1992 und BGBl. 616/1992, zuletzt geändert durch BGBl. 236/1997

⁹ vgl. BGBl. II Nr. 133/2000 und BGBl. II Nr. 134/2000

Im Schuljahr 2001/02 werden an allgemein bildenden Pflichtschulen sowie an allgemein bildenden höheren Schulen folgende Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Chinesisch, Kurdisch (Sorani), Makedonisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Serbokroatisch (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Türkisch und Ungarisch, wobei nach wie vor der weitaus größte Teil auf Serbokroatisch und Türkisch entfällt und das Bundesland Steiermark das vielfältigste Sprachangebot vorweisen kann.

4.3. Zielgruppe

Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ebenfalls ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. Die Schulbesuchsdauer in Österreich spielt im Gegensatz zum besonderen Förderunterricht für Deutsch keine Rolle.

4.4. Organisationsrahmen

Schon in der Vorschulstufe kann im Rahmen der verbindlichen Übung „Sprache und Sprechen“ eine besondere Förderung in der Muttersprache des Kindes im Ausmaß von drei Wochenstunden parallel zum Unterricht oder integrativ angeboten werden.¹⁰

An Volksschulen (1. bis 4. Schulstufe) und (allgemeinen) Sonderschulen (1. bis 5. Schulstufe) wird der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung, an Hauptschulen, Volksschuloberstufen und (allgemeinen) Sonderschulen (6. bis 8. Schulstufe) entweder als Freigegegenstand (mit Benotung) oder als unverbindliche Übung (ohne Benotung) im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten.¹¹

An der AHS-Unterstufe kann muttersprachlicher Unterricht ebenfalls als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung abgehalten werden, und zwar in einem Ausmaß von acht bis 21 Wochenstunden im Lauf von vier Jahren, d.h. pro Schulstufe mindestens zwei und maximal fünf oder sechs Wochenstunden.¹²

An Polytechnischen Schulen kann muttersprachlicher Unterricht als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung im Ausmaß von drei Wochenstunden abgehalten werden.¹³

Für die AHS-Oberstufe sowie für berufsbildende mittlere und höhere Schulen wurde kein entsprechender Lehrplan verordnet, es ist jedoch möglich, muttersprachlichen Unterricht schulautonom anzubieten.

Der Unterricht erfolgt unterrichtsparallel, integrativ (Team Teaching) oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag. Insbesondere an Wiener Volksschulen arbeiten LehrerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei im Team mit der/dem österreichischen KlassenlehrerIn. In den anderen Bundesländern sowie in den weniger verbreiteten Muttersprachen überwiegt die Kursform.

¹⁰ vgl. BGBl. 528/1992

¹¹ vgl. BGBl. 546/1993 und BGBl. II Nr. 134/2000

¹² vgl. BGBl. II Nr. 133/2000

¹³ vgl. BGBl. 616/1992, zuletzt geändert durch BGBl. 236/1997

Was die allgemein bildenden Pflichtschulen betrifft, können die einzelnen Bundesländer Landesverordnungen erlassen, worin das laut Lehrplan flexible Stundenausmaß landesweit festgelegt wird. In der Regel werden zwei bis drei Wochenstunden angeboten, da der muttersprachliche Unterricht vielfach am Nachmittag stattfindet und eine allzu große Belastung der SchülerInnen vermieden werden soll. Das Bundesland Wien sieht für die integrative muttersprachliche Betreuung von Kindern der Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) fünf Wochenstunden vor.

4.5. Gruppengröße

Bei nichtintegrativer Führung (Kursform) gelten die Eröffnungs- und Teilungszahlen für Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen, wobei für Landesschulen die entsprechenden Landesausführungsgesetze und für Bundesschulen die bundesweit einheitliche Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung¹⁴ anzuwenden sind.

Es können auch klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifende Gruppen gebildet werden. Sollte die Anzahl der angemeldeten AHS-SchülerInnen für das Zustandekommen eines eigenen AHS-Kurses nicht reichen (was vor allem auf Schulstandorte außerhalb Wiens zutreffen dürfte), können die betreffenden SchülerInnen an einem Kurs an einem Hauptschulstandort teilnehmen, wobei sie bei der Eröffnung einer neuen oder der Teilung einer bestehenden Gruppe nicht mitgezählt werden.

4.6. LehrerInnen

Die Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht werden von den österreichischen Schulbehörden angestellt und bezahlt. Anstellungserfordernis ist ein abgeschlossenes Lehramtsstudium im Herkunftsland oder in Österreich. Vom ursprünglichen Rotationsprinzip (Entsendung durch das Herkunftsland und Rückkehr nach vier oder fünf Jahren) wurde längst abgegangen, da es wenig sinnvoll erscheint, jene Personen, die sich bereits gut eingearbeitet haben, durch Neuzugänge zu ersetzen. Daher werden in erster Linie diejenigen LehrerInnen, die sich durch ihre Bereitschaft zur Weiterbildung und zur Teamarbeit in der pädagogischen Arbeit bewährt haben, weiterverwendet bzw. wieder eingestellt. Weiters werden ausgebildete Lehrkräfte, die ihren Wohnsitz in Österreich haben, neu eingestellt. Im Schuljahr 2001/02 sind über 300 LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht im Einsatz.¹⁵ Bereits im Schuljahr 1998/99 waren 39% der muttersprachlichen LehrerInnen österreichische StaatsbürgerInnen¹⁶ – die Tendenz zur Einbürgerung ist weiterhin steigend. Eine Aufschlüsselung nach Bundesländern und Sprachen zeigt, dass vor allem die Lehrkräfte in Wien (50 %) und jene für die türkische Sprache (55%) bereits mehrheitlich die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen.¹⁷

¹⁴ vgl. BGBl. 86/1981 in der jeweils geltenden Fassung

¹⁵ Eine genaue Angabe der Zahl ist nicht möglich, da es in einem Schuljahr auf Grund von Pensionierungen, Karenzurlauben und Neueinstellungen laufend zu Änderungen kommt. Außerdem haben bei weitem nicht alle muttersprachlichen LehrerInnen eine volle Lehrverpflichtung – vor allem jene, die in Österreich weniger verbreitete Muttersprachen unterrichten, können auf Grund geringer Teilnehmerzahlen oft nur ein bis zwei Kurse anbieten.

¹⁶ vgl. bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5/99. S. 13

¹⁷ a.a.o., S. 13

4.7. Unterrichtsmaterialien¹⁸

Für den muttersprachlichen Unterricht in Türkisch können im Rahmen des dafür in der Limitverordnung angegebenen Höchstbetrags (Limit: € 14,67 im Schuljahr 2001/02) Schulbücher aus der Schulbuchliste bestellt werden. Für den muttersprachlichen Unterricht in Slowenisch an Volksschulen können ebenfalls die Bücher aus der Schulbuchliste (die für den Unterricht im Bereich des Minderheitenschulwesens approbiert wurden) zu den gleichen Konditionen verwendet werden.

Für Serbokroatisch (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) wurde mit dem Schuljahr 1999/2000 erstmals ein für die 1. Schulstufe approbiertes Lehrbuch in die Schulbuchliste aufgenommen. Lehrbücher für die anderen Schulstufen stehen innerhalb der Schulbuchliste derzeit noch nicht zur Verfügung.

Weiters enthält die Schulbuchliste einen Alphabetisierungslehrgang in drei Sprachen (Deutsch, Türkisch, Serbokroatisch), der die parallele Alphabetisierung auf Deutsch und in der jeweiligen Muttersprache unterstützen soll.

SchülerInnen, die am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, dürfen außerdem einmal ein zweisprachiges Wörterbuch aus der Schulbuchliste erhalten.

Da in vielen Fällen die genaue Zahl der am muttersprachlichen Unterricht teilnehmenden SchülerInnen erst zu Beginn des Schuljahres bekannt ist, können die benötigten Bücher aus der Schulbuchliste auch mittels Nachbestellungsformular angefordert werden.

Für alle anderen Sprachen werden derzeit Lehrbücher und sonstige Unterrichtsbehelfe (z.B. Kassetten) vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur begutachtet, angekauft und den betroffenen LehrerInnen in der erforderlichen Anzahl zur Verfügung gestellt.

4.8. Ein Blick auf die Statistik¹⁹

Zusammengenommen unterrichteten im Schuljahr 2000/01 315 muttersprachliche LehrerInnen in ca. 6.060 Wochenstunden rund 24.100 SchülerInnen. Wie Tabelle 1 zeigt, waren dabei in Wien rund 50% aller LehrerInnen eingesetzt, 56% aller Unterrichtsstunden wurden hier abgehalten und ca. 48% aller SchülerInnen wurden hier unterrichtet.

¹⁸ vgl. bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 4/2000 und Nr. 4/2002

¹⁹ vgl. bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5/2001

Tabelle 1: Muttersprachliche LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Bundesländern im Schuljahr 2000/01

	LehrerInnen	Unterrichtsstunden			SchülerInnen
		Kurs	Team	gesamt	
in absoluten Zahlen					
Burgenland	3	38,0	6,0	44,0	139
Kärnten	9	145,5	19,0	164,5	446
Niederösterreich	24	372,5	51,0	423,5	2.148
Oberösterreich	49	654,0	134,0	788,0	4.042
Salzburg	22	407,0	15,0	422,0	1.892
Steiermark	23	356,0	19,0	375,0	1.217
Tirol	10	179,0		179,0	908
Vorarlberg	16	268,5		268,5	1.826
Wien	160	825,0	2.571,0	3.396,0	11.467
Österreich	315	3.245,5	2.815,0	6.060,5	24.085
in Prozent					
Burgenland	1,0%	1,2%	0,2%	0,7%	0,6%
Kärnten	2,9%	4,5%	0,7%	2,7%	1,9%
Niederösterreich	7,6%	11,5%	1,8%	7,0%	8,9%
Oberösterreich	15,6%	20,2%	4,8%	13,0%	16,8%
Salzburg	7,0%	12,5%	0,5%	7,0%	7,9%
Steiermark	7,3%	11,0%	0,7%	6,2%	5,1%
Tirol	3,2%	5,5%		3,0%	3,8%
Vorarlberg	5,1%	8,3%		4,4%	7,6%
Wien	50,8%	25,4%	91,3%	56,0%	47,6%
Österreich	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Im Vergleich zum Schuljahr 1999/2000 konnte österreichweit ein leichter Anstieg bei der Zahl der LehrerInnen (+ 3) und der SchülerInnen (+ 77) verzeichnet werden, wobei sich hier regional sehr unterschiedliche Trends ablesen lassen (siehe Tabelle 2). Die Zahl der Unterrichtsstunden hat hingegen im Vergleich zum Vorjahr deutlich abgenommen (minus 238 Stunden, was minus 3,8% entspricht), sodass insgesamt von einer geringeren Intensität des muttersprachlichen Unterrichts gesprochen werden muss, wobei auch hier erhebliche regionale Unterschiede festzustellen sind.

Tabelle 2: Veränderungen zum vorangegangenen Schuljahr nach Bundesländern

	Lehrer- Innen	Unterrichtsstunden			Schüler- Innen	Lehrer- Innen	Unterrichtsstunden			Schüler- Innen
		Kurs	Team	gesamt			Kurs	Team	gesamt	
in absoluten Zahlen						in Prozent				
Burgenland	±0	+2,0	+3,0	+5,0	+9	±0,0%	+5,6%	+100,0%	+12,8%	+6,9%
Kärnten	-2	-26,0	+9,0	-17,0	-13	-18,2%	-15,2%	+90,0%	-9,4%	-2,8%
Niederösterreich	+4	+25,5	-16,0	+9,5	+222	+20,0%	+7,3%	-23,9%	+2,3%	+11,5%
Oberösterreich	-2	-114,0	-34,0	-148,0	-112	-3,9%	-14,8%	-20,2%	-15,8%	-2,7%
Salzburg	+1	-13,0	-8,0	-21,0	+161	+4,8%	-3,1%	-34,8%	-4,7%	+9,3%
Steiermark	+2	+36,0	-2,0	+34,0	+142	+9,5%	+11,3%	-9,5%	+10,0%	+13,2%
Tirol	-1	-2,0	-14,0	-16,0	-99	-9,1%	-1,1%	-100,0%	-8,2%	-9,8%
Vorarlberg	±0	+35,5	-48,0	-12,5	-116	0,0%	+15,2%	-100,0%	-4,4%	-6,0%
Wien	+1	+74,0	-146,0	-72,0	-117	+0,6%	+9,9%	-5,4%	-2,1%	-1,0%
Österreich	+3	+18,0	-256,0	-238,0	+77	+1,0%	+0,6%	-8,3%	-3,8%	+0,3%

5. Der muttersprachliche Unterricht im internationalen Vergleich ²⁰

Alle EU-Staaten (mit Ausnahme Irlands) sehen in der einen oder anderen Form eine Förderung der SchülerInnen in ihrer Erstsprache vor. Die in den jeweiligen Einzelstaaten praktizierten Modelle unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander, doch können im Wesentlichen zwei Ansätze unterschieden werden.

Modell 1

Die Förderung der Muttersprache beruht auf bilateralen Abkommen zwischen dem Herkunfts- und dem Aufnahmeland. Die Rahmenbedingungen variieren je nach Abkommen, aber im Allgemeinen ist es das Herkunftsland (im Wege der Botschaft oder eines Konsulats) in Zusammenarbeit mit der Migrantengemeinde (etwa über Vereine), welches die nötige Infrastruktur und das Lehrpersonal bereit stellt. Das Aufnahmeland stellt die Räumlichkeiten zur Verfügung und leistet in manchen Fällen einen Beitrag zur Entlohnung der LehrerInnen.

Staaten: Belgien, einige deutsche Länder, Frankreich, Luxemburg, Portugal, Spanien

Modell 2

Die Förderung der Muttersprache fällt in die Verantwortung des Aufnahmelandes, welches auch die LehrerInnen anstellt und bezahlt. Teilweise ist der Staat bei einer bestimmten Mindestanzahl von TeilnehmerInnen verpflichtet, muttersprachlichen Unterricht anzubieten. Der Unterricht kann während der regulären Unterrichtszeit oder außerhalb stattfinden. Wenn SchülerInnen aus unterschiedlichen Klassen/Schulen in einer Gruppe zusammengefasst sind, um die Mindestzahl zu erreichen, wird der Unterricht in der Regel außerhalb der regulären Schulzeit abgehalten.

Staaten: Dänemark, einige deutsche Länder, Finnland, Griechenland, Italien, Niederlande, Österreich, Schweden, UK

Österreich hatte also im Jahr 1992 mit der Verankerung des muttersprachlichen Unterrichts im Regelschulwesen und der gleichzeitigen Verordnung eines entsprechenden Lehrplans den Übergang von Modell 1 zu Modell 2 vollzogen, was aus der Sicht der Verfasserin einen enormen Fortschritt darstellt, und zwar aus folgenden Gründen:

- Indem das Aufnahmeland von MigrantInnen die Verantwortung für die schulische Förderung der Erstsprache der SchülerInnen übernimmt, wird ein deutliches Zeichen gesetzt. Die Botschaft lautet: Die Förderung der Muttersprache aller SchülerInnen, die in dem betreffenden Land die Schule besuchen, ist ein bildungspolitisches Anliegen. ²¹ Sie hat Platz in der Schule und soll sich dort entfalten dürfen.
- Eine weitgehende Zuständigkeit der Herkunftsstaaten von MigrantInnen für die Förderung der Muttersprache ist aus mehreren Gründen anachronistisch und wenig zielführend.

²⁰ vgl. Eurydice (2000) und Fleck, Elfie (2000)

²¹ Abgesehen von dieser Signalwirkung ist einschränkend anzumerken, dass bei weitem nicht alle Sprachen, die von SchülerInnen in Österreich gesprochen werden, im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts angeboten werden. SchülerInnen aus über 160 Staaten besuchen die Schule in Österreich, sodass man getrost von weit mehr als 200 Muttersprachen ausgehen kann, wobei einige davon nur durch ganz wenige SprecherInnen vertreten sind. Dennoch muss kritisch angemerkt werden, dass das Sprachangebot in einigen skandinavischen Staaten weit größer als in Österreich ist.

- Zigtausende MigrantInnen haben sich im Lauf der letzten Jahre und Jahrzehnte einbürgern lassen. Für ihre spezifischen Anliegen – u.a. die schulische Förderung der Erstsprache der Kinder – ist das ursprüngliche Herkunftsland, das selbstverständlich nur die Interessen der eigenen Staatsangehörigen vertreten kann, nicht mehr zuständig.
- Zum anderen beschränkt sich das Interesse der Herkunftsstaaten, wie auch die Praxis zeigt, auf die Förderung der jeweiligen Nationalsprache, die mit der Erstsprache eines Kindes ja nicht unbedingt identisch sein muss (z.B. Staatsbürgerschaft: Österreich – Erstsprache Slowenisch, Staatsbürgerschaft: Bundesrepublik Jugoslawien – Erstsprache: Albanisch, Staatsbürgerschaft: Türkei – Erstsprache: Kurdisch usw.). Sprachgrenzen decken sich eben nicht mit Staatsgrenzen. Und manche Sprachen (etwa Kurdisch oder Romanes) haben überhaupt kein „Mutterland“, das sich für ihre SprecherInnen einsetzen würde. So wäre ein muttersprachlicher Unterricht in Kurdisch im Falle der Zuständigkeit der Türkei nicht möglich.
- Gerade im Fall der Nachfolgestaaten der SFR Jugoslawien zeigt die Erfahrung aus anderen europäischen Einwanderungsländern, dass die Verantwortung des Herkunftsstaates für den muttersprachlichen Unterricht eine künstlichen Trennung der SchülerInnen in bosnische, kroatische und serbische Kinder zur Folge hat, obwohl diese Kinder im Grunde die gleiche Sprache (die nur unter unterschiedlichen Namen auftritt) sprechen. Ein anderes Beispiel wären die ebenfalls in Österreich angebotenen Sprachen Arabisch und Spanisch, die von Menschen unterschiedlichster Herkunftsländer (und Kontinente!) gesprochen werden. In diesem Fall würde eine strikte Trennung nach Staatsangehörigkeit den muttersprachlichen Unterricht auf Grund zu geringer Teilnehmerzahlen wahrscheinlich gänzlich zum Erliegen bringen.
- Schließlich haben die Herkunftsstaaten in der Regel ein Interesse daran, dass ihre StaatsbürgerInnen in der Diaspora die Verbindung mit dem „Heimatland“ aufrechterhalten. Daher enthalten die entsprechenden Lehrpläne auch die Unterweisung in „heimatlicher Kultur“. Ist dieser Begriff schon an und für sich fragwürdig, so lässt sich mit Sicherheit sagen, dass er der Lebenswelt der Kinder der 2. und 3. Generation, die sich eher dem Umfeld, in dem sie tatsächlich leben, zugehörig fühlen, nicht gerecht wird und wohl eher einem Wunschdenken entspringt.

6. Resümee – Ausblick

Den österreichischen Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht wird nicht nur von SprachwissenschaftlerInnen Qualität attestiert, sie haben auch unter den muttersprachlichen LehrerInnen eine hohe Akzeptanz.²² (Berechtigte) Kritik wird jedoch an der vielfach mangelnden Umsetzung der hochgesteckten Lehrpläne geäußert. Exemplarisch sei kurz auf folgende Punkte eingegangen:

²² Dies wurde bei den beiden vom Referat für interkulturelles Lernen im bm:bwk organisierten österreichweiten Informationsveranstaltungen für muttersprachliche LehrerInnen zum Thema Lehrpläne (Juni und Oktober 2001) deutlich artikuliert.

- Zwar beginnt sich die Einsicht, dass die Förderung der Muttersprache in jeder Hinsicht (nämlich einerseits für das Individuum und andererseits für die Gesellschaft insgesamt) von Vorteil ist, allmählich durchzusetzen, andererseits findet sich immer noch die Auffassung – und zwar sowohl bei SchulleiterInnen und LehrerInnen als auch bei den Eltern anderssprachiger Kinder –, dass die Erstsprache den raschen Deutschwerb behindere und folglich in der Schule nichts zu suchen habe. Entsprechende „Aufklärung“ ist also nach wie vor vonnöten.
- Die Autonomie der Länder, was Stundenausmaß und Eröffnungszahlen betrifft, führt zu äußerst unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Ein Kind kann also, was die Förderung der Muttersprache betrifft, je nach Wohnort „Glück“ oder „Pech“ haben.
- Das Angebot an Unterrichtsmaterialien für die diversen Muttersprachen lässt nach wie vor zu wünschen übrig. Die Bücher aus den Herkunftsstaaten sind für die Arbeit mit zweisprachigen SchülerInnen, deren schulische Sozialisation im Wesentlichen auf Deutsch erfolgt, nur bedingt geeignet, da sie auf den Unterricht im Herkunftsland zugeschnitten sind. Einerseits sind die sprachlichen Anforderungen für die Zielgruppe in Österreich zu anspruchsvoll, andererseits wird von einer Lebenswelt ausgegangen, die auf Migrantenkinder nicht zutrifft.

Die in der Schulbuchliste enthaltenen Türkischbücher stellen insofern einen Kompromiss dar, als sie in Deutschland entwickelt wurden und daher die Lebensumstände in der Migration sehr wohl berücksichtigen, wobei sich die Verhältnisse in Deutschland selbstverständlich nicht 1:1 auf Österreich übertragen lassen.

Auf längere Sicht ist daher die Entwicklung eigener Schulbücher bzw. Materialiensammlungen für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich (insbesondere für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, wo das Angebot im Vergleich zu Türkisch weit größere Lücken aufweist) unerlässlich. Um den akuten Bedarf an Unterrichtsmaterialien zumindest einigermaßen zufrieden stellen zu können, wurden unter aktiver Mithilfe der LehrerInnen für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zwei Mappen mit Texten und Übungen für die Grundstufe und die Sekundarstufe I erstellt. Diese Sammelmappen finden zwar durchaus Anklang bei den betroffenen Lehrkräften, stellen aber dennoch nicht mehr als einen ersten Schritt dar.

- Da der muttersprachliche Unterricht vielfach am Nachmittag stattfindet und zahlreiche LehrerInnen an mehreren Schulstandorten tätig sind, wird deren Eingliederung in den Lehrkörper erheblich erschwert. Eine Ausnahme bilden hier die LehrerInnen, die an einer einzigen Schulen vorwiegend im Team unterrichten, wobei diese Organisationsform wiederum von der Anzahl der SchülerInnen mit ein und derselben Erstsprache an einem Schulstandort abhängt.
- Als Hauptproblem wird von den LehrerInnen selbst jedoch ihre prekäre dienstrechtliche Stellung empfunden. Eine Studie, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (damals: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten) im Schuljahr 1996/97 durchgeführt wurde, kommt zu folgendem ernüchterndem Schluss:²³

²³ Çınar, Dilek und Ulrike Davy: Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Çınar (1998), S. 58.

„Wenn zwei Schlagworte gefunden werden müssten um die gegenwärtige Lage der LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht in Österreich zu charakterisieren, so wären dies wohl: Marginalisierung und Unsicherheit. ... Im Schulalltag muss der muttersprachliche Unterricht das Schicksal und die Wertschätzung anderer unverbindlicher Übungen und Freigegegenstände teilen ... Der Marginalisierung des Unterrichtsgegenstands entspricht die Marginalisierung der Lehrenden als SondervertragslehrerInnen. ... Zum Zweiten: Die Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts ist unsicher, weil dies ... davon abhängt, dass sich genügend Kinder zum Unterricht anmelden. ... Und auch hier finden die Unwägbarkeiten und Zufälligkeiten des Unterrichts ihr Spiegelbild in der Unsicherheit des dienstrechtlichen Status der Lehrenden. Die Verlängerung des Dienstverhältnisses ist jedes Unterrichtsjahr aufs Neue davon abhängig, dass das Land als Dienstgeber ... von der Notwendigkeit der Verlängerung überzeugt ist.“

- Im neuen Lehrplan der Hauptschule ²⁴ wurde der Kanon der lebenden Fremdsprachen um Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch erweitert, was konsequenterweise die Einführung von Studienplänen für diese Sprachen an den Pädagogischen Akademien zur Folge haben müsste. Die Möglichkeit eines Lehramtsstudiums für die lebenden Fremdsprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch würde auch im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts den Einsatz von LehrerInnen mit einer entsprechenden *österreichischen* Ausbildung erlauben. Da für die Durchführung dieses Unterrichts längst österreichische Schulbehörden (und nicht die Herkunftsländer) ²⁵ verantwortlich sind, würde sich die Verlagerung der Erstausbildung nach Österreich nahtlos in dieses Konzept einreihen. Den bereits tätigen muttersprachlichen LehrerInnen würde durch dieses neue Studienangebot die Anerkennung ihrer Abschlüsse erleichtert, was eine entsprechende dienstrechtliche Besserstellung zur Folge hätte. Längerfristig muss jedoch auch das „Nachwuchsproblem“ in Angriff genommen werden, da die Notwendigkeit der schulischen muttersprachlichen Förderung angesichts der Zusammensetzung der Schülerpopulation ²⁶ auch in den nächsten Jahren gegeben sein wird: Hier kämen idealerweise zweisprachige Migrant*innenjugendliche mit Maturaabschluss in Frage. Damit würde auch einer Forderung der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz entsprochen, die anregte „ein besonderes Augenmerk auf die Anstellung und Ausbildung von Lehrern aus Minderheitengruppen“ ²⁷ zu legen.

Literatur

BGBI. 86/1881 (Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung)

BGBI. 528/1992 (Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen)

BGBI. 616/1992, zuletzt geändert durch BGBI. 236/1997 (Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht an Polytechnischen Schulen)

BGBI. 546/1993 (Wochenstundenausmaß des muttersprachlichen Unterrichts)

²⁴ BGBI. II Nr. 134/2000

²⁵ vgl. Punkt 4 und 6 dieses Artikels

²⁶ bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 2/2002

²⁷ ECRI (2000)

BGBI. II Nr. 134/2000 (neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I – Hauptschule)

BGBI. II Nr. 133/2000 (neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I – AHS-Unterstufe)

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 5. aktualisierte Auflage. Wien, September 2001.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 2: SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch: Statistische Übersicht. Schuljahre 1994/95-2000/01. 4. aktualisierte Auflage. Wien, Februar 2002.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 3: Spracherwerb in der Migration (von Dr. Rudolf de Cillia). 4. unveränderte Auflage. Wien, September 2001.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 4: Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2002/03: Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Unterricht, Wörterbücher zum muttersprachlichen Unterricht. 4. aktualisierte Auflage. Wien, Februar 2002.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5: Muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2000/01. Erstellt von Mag. Harald Waldrauch. 3. aktualisierte Auflage. Wien, September 2001.

BMUK (Hg.): Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5: Muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 1998/99. Erstellt von Mag. Harald Waldrauch. 1. Auflage. Wien, Dezember 1999.

Çınar, Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Band 13 der Reihe „Bildungsforschung“. Studienverlag Innsbruck – Wien 1998.

Council of Europe: Record of the Proceedings of the Ad Hoc Conference on Migrants' Education. Strasbourg 1975.

ECRI (Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz): Zweiter Bericht über Österreich. Verabschiedet am 16. Juni 2000. Straßburg, 3. April 2001.

Eurydice: Chapter I: Support for the Learning of Languages in a Multilingual Environment. First Draft – Working Document Only. June 2000.

Fleck, Elfie: Schulische Integration von Migranten- und Flüchtlingskindern in den EU- und EWR/EFTA-Staaten. 31. August 2000 (internes Papier).