

**LEBENSWELTLICHE MEHRSPRACHIGKEIT UND DER
UMGANG MIT DEM SPRACHLICHEN FÖRDERANGEBOT
IN ÖSTERREICH AM BEISPIEL EINER KURDISCHEN
MIGRANTENFAMILIE/MULTILINGUALISM AND THE
SYSTEM OF LANGUAGE SUPPORT IN AUSTRIA:
A KURDISH FAMILY AS A CASE STUDY**

Турска као земља порекла, као и Аустрија као земља одредишта окарактерисане су идеалом једнојезичне националне државе, где се користи државни језик. Навикнути на вишејезично окружење, Курди су у супротности са језичким захтевима који обликују педагошке концепте и образовни систем у Аустрији и Турској. Овај чланак испитује језичке политике у Турској и Аустрији. Као резултат ових околности, недостатак приступа образовању у земљи порекла, продужава се у земљи имиграције. У закључку ће бити процењене могућности за побољшање језика у Аустрији и њихова компатибилност са типичним вишејезичним окружењем Курдâ.

Кључне речи: курдски, миграција, писменост.

1. Die sprachlichen Rahmenbedingungen

Die sprachliche Situation von Einwanderern mit türkischem Migrationshintergrund kann bereits im Herkunftsland Türkei sehr komplex sein. Sehr oft handelt es sich um Angehörige von Minderheiten, es kann davon ausgegangen werden, dass sie bis zu drei Sprachen in die Migrationssituation mitbringen (vgl. Maas/Mehlem 2003, 30), so wie es auch bei der in diesem Beitrag vorgestellten kurdischen Familie der Fall ist.

Das einschneidend Neue in der Migration, das mit einer weitreichenden Neukonstruktion des sprachlichen Orientierungssystems einhergeht, ist aber nicht nur in dem Umstand begründet, dass eine weitere Sprache bis zu einem gewissen Grad erworben werden muss, sondern in der Art und Weise, in der Herkunftsgesellschaft und Einwanderungsgesellschaft unterschiedlich schriftsprachlich geprägte Kommunikationspraktiken verankert

haben, sowie in der Konzeption des Verhältnisses der beteiligten Sprachen. Die sprachliche Sozialisation spielt sich in einem Raum ab, dessen Pole die nicht geschriebene Familiensprache und die schriftsprachlich ausgebaute Staatssprache bilden (vgl. Maas 2008, 60-61). Schriftsprachliche Fertigkeiten sind nicht in einem Ausmaß wie in der Einwanderungsgesellschaft gefordert, oft genügen rudimentäre Kenntnisse etwa für das Führen eines Familienbetriebes. Wenn im Alltag schriftkulturelle Probleme auftreten, wendet man sich an die wenigen Personen, die die entsprechenden Kenntnisse haben. Für Gesellschaften mit arbeitsteiliger Mehrsprachigkeit ist eine Schriftkultur, die auf eine bestimmte soziale Schicht (z.B. Priester, professionelle Schreiber) beschränkt ist, kennzeichnend (Maas 2008; Maas & Mehlem 2003b).

Über die Entwicklung dieser sprachlichen Konstellation in Kontakt mit der neuen Zweit- und Bildungssprache Deutsch liegen bislang wenig Untersuchungen vor, wenn auch die tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse der Einwanderer zunehmend in den Blickpunkt der wissenschaftlichen Forschung geraten sind (z.B. Brizić 2007, Maas & Mehlem 2003b, Dirim & Auer 2004). Die Diskrepanz der Konzeption des sprachlichen Feldes, indem sich Migranten gewöhnlich bewegen, könnte ungefähr folgendermaßen charakterisiert werden: In der Vorstellung des Bildungsapparates dominiert noch immer die Idee von zwei verschiedenen Codes - einen für zuhause, einen für die Schule. Diese Vorstellung wurzelt in der Herausbildung der europäischen monolingual ausgerichteten Nationalstaaten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese prägt auch die Konzeption von Mehrsprachigkeit, in der die Kompetenzen des Individuums in der Fremdsprache idealerweise gespiegelt werden. Das Management der mehrsprachigen Ressourcen in den meisten Herkunftsländern ist hingegen auf Arbeitsteiligkeit ausgelegt (Maas/Mehlem 2003a). Die einzelnen beteiligten Sprachen werden in unterschiedlichen Domänen verwendet und dementsprechend sind die individuellen Kompetenzen in den einzelnen Sprachen unterschiedlich entwickelt.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass das sprachliche Gefüge weder in der Herkunftsgesellschaft noch in der Migrationssituation stabil ist, sondern dass es sich bei der Mehrsprachigkeit eher um ein labiles Übergangsgebilde handelt. In der Türkei ist der Druck zur Aufgabe der

Minderheitensprachen (nicht nur des Kurdischen) nach wie vor sehr groß (Derince 2012). Für die Migrationssituation ist die Studie von Reich (2005) zu nennen, die die Entwicklung sprachlicher Verhältnisse bei Schülern mit türkischem Migrationshintergrund an Hamburger Grundschulen dokumentiert. Während Türkisch bei vielen Schülern bei Schuleintritt die Erstsprache darstellt und altersgemäß entwickelt ist, gleichen sich bereits im dritten Schuljahr die Kenntnisse der Schüler in Deutsch und Türkisch aus. Es ist anzunehmen – allerdings liegen hierzu noch kaum aussagekräftige Untersuchungen vor – dass sich mit zunehmenden Deutschkenntnissen auch die Kommunikationsverhältnisse in den Familien ändern: dass innerhalb der Familien auch Deutsch gesprochen wird, insbesondere unter Geschwistern.

Als Ausgangssituation kann für die türkeikurdische Minderheit angenommen werden, dass folgendes sprachliche Orientierungssystem von der ersten Einwanderungsgeneration an die nächste Generation weitergegeben wird:

Die Sprachverwendung ist von einer Spannung zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch gekennzeichnet. In der familiären und nachbarschaftlichen Umgebung dominiert die im Bildungssystem nicht aufscheinende und in ihrer schriftlichen Form nicht gelernte Familiensprache Kurdisch und als Verständigungssprache eine lokale Varietät des Türkischen. Diese beiden nicht verwandten Varietäten konstituieren den Bereich der persönlichen Zugehörigkeit (vgl. Maas 2008, 61). Auf dem anderen Pol liegt der Bereich der schriftgeprägten Sprachverwendung. Eine große Rolle spielt die Medrese, die in den kurdischen Gebieten der Türkei historisch eine große Rolle in den Bereichen Bildung und Spracherhalt spielt (Uzun 1999). Sie vermittelt auch heute noch Kenntnisse in Koranarabisch, die perzeptiv zur Rezitation des Koran angewendet werden. Für viele Menschen unter der Landbevölkerung und in der Osttürkei ist die Koranschule der hauptsächliche Zugang zu geschriebener Sprache. Auf dem schriftsprachlich geprägten Pol befindet sich auch die Staatssprache Türkisch, die Sprache des Bildungsapparates und der Institutionen, zu der jedoch viele Sprecher von Minderheitensprachen keinen ausreichenden Zugang haben.

Das Gefüge, das innerhalb der Familien in der Migration an die nächste Generation weitergegeben wird, kann sich an diesen Erfahrungen

orientieren. In der Alltagspraxis baut die nächste Generation ein anderes System auf, das sich vom ersten durch unterschiedliche Zugehörigkeiten auszeichnet:

Hier bilden die kurdische Familiensprache und die deutsche Umgangssprache den Bereich des ‚Eigenen‘, von dem sich das Hochdeutsche als die Sprache der Schule und das Hochtürkische, das eventuell durch den muttersprachlichen Unterricht erhalten bleibt, als gänzlich anderer Pol abhebt.

Im Bereich gesprochener und geschriebener Sprache gibt es in der Forschungspraxis grundsätzlich zwei Herangehensweisen, die als konkurrierend angesehen werden und oft gegeneinander ins Feld geführt werden. Einerseits geht es um die Analyse schriftkultureller Prozesse, die sich als Kommunikationspraktiken manifestieren (so Street (1995) mit dem Konzept der *social literacy* oder Heath (1999), die von *literacy events* spricht), andererseits um die Analyse grammatischer Erscheinungen, bei der Sprache als komplexes Symbolsystem mit einer abstrakten, ‚asozialen‘ Modellierung orater und literater Strukturen (Maas 2008) gesehen wird. Das Symbolsystem bildet sich jedoch heraus und wird angeeignet „im Rahmen eines gesellschaftlich bedingten Sozialisationsprozesses, in dem kulturell geprägte Muster der Wahrnehmung, des Denkens und des sprachlichen Handelns eine bedeutende Rolle spielen“ (Schmölzer-Eibinger 2008, 36). In diese Studie sollen daher sowohl die literaten Sozialisationsprozesse als auch eine Beschreibung der ins Feld gesetzten grammatischen Strukturen Eingang finden.

Um die gesellschaftlichen (Makro-Prozesse) und sprachbiographischen (Mikro-Prozesse) Verhältnisse in die Analyse sprachlicher Strukturen miteinbeziehen zu können, bietet sich das Modell der Registerdifferenzierung an, das Utz Maas (2008) zur mehrdimensionalen Modellierung sprachlicher Varietäten vorgeschlagen hat. Das Konzept der Registervariation geht davon aus, dass Sprache kein homogenes Gebilde darstellt, sondern dass in jeweils unterschiedlichen Interaktionssituationen unterschiedliche sprachliche Strukturen zum Einsatz kommen. So unterscheidet sich die Sprache in der Familie von den Sprachformen, die in rituellen Handlungen oder in offiziellen Situationen verwendet werden.

In der Antike unterschied man in der Rhetorik Domänen, auf die die sprachlichen Register abgebildet werden: öffentliche Institutionen: Schrift, informelle Öffentlichkeit: Straße, Geschäft, Markt, Intimbereich: Familie, Freunde. (Maas 2008; 2010) Diese Charakterisierung ist an Er-

scheinungsformen früherer Gesellschaften gebunden, insofern nur metaphorisch auf heutige Verhältnisse übertragbar. Die gesellschaftliche Realität in den meisten Herkunftsstaaten, so auch im kurdischen Teil der Türkei ist sprachlich dadurch bestimmt, dass die Registervariation nicht innerhalb einer Sprache stattfindet:

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| Formelle Öffentlichkeit: (staatliche) Institutionen | Hochtürkisch Koranarabisch | Schriftsprache Schriftsprache (rezeptiv) |
| Religion: | | |
| Informelle Öffentlichkeit: Straße, Geschäft | Lokale Variante des Türkischen | Kommunikativ |
| Intimbereich: Familie, Freunde | Kurdisch | Kommunikativ |

Abbildung 3: Registerstruktur für Sprecher des Kurdischen in der Türkei. Quelle: Maas 2008, 52. Die Darstellung bei Maas zeigt wiederum die marokkanischen Verhältnisse, die hier an die türkische Situation angepasst wurde.

Die Registerdifferenzierung ist als Spiegelung kognitiver Anforderungen des Sprachlichen zu verstehen. In der Modellierung der Register werden die kognitiven Strukturen mit den sozialen verbunden. Formalität bedeutet also die Freisetzung von der Bindung symbolischen Handelns an die Situation.

Wie interagieren nun die in der Registerstruktur von türkeikurdischen Immigranten verankerten Sprachen? Welchen Einfluss nimmt das Ereignis Migration auf den Umbau der Registerstruktur insbesondere der zweiten Generation und wie werden schriftsprachliche Kompetenzen aufgebaut? Und letztendlich: in welchem Verhältnis steht die sprachliche Lebenssituation der Immigranten zum sprachlichen Förderangebot in Österreich? Diesen Fragen soll anhand einer Fallstudie zu einer kurdischen Familie in Graz/Südösterreich nachgegangen werden.

2. Der Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Migration. Ein Fallbeispiel

Die Daten des Fallbeispiels sind Teil eines Projekts, dessen zentrale Fragestellung literate Ressourcen bei kurdischen Einwanderern in Graz/

Österreich sowie einer nicht migrierten kurdischen Kontrollgruppe betrifft. Ziel ist die Erstellung einer Matrix der Sprachverwendung, deren Datengrundlage Leitfadeninterviews zu Sprach- und Bildungsbiographie bilden. Der Leitfaden enthält Impulse zu biographischen Narrationen. Die Auskünfte in den Interviews geben allerdings relativ häufig eher Aufschluss über eine innerfamiliäre Sprachpolitik („*Wir sprechen immer Kurdisch*“), als über die tatsächliche Sprachverwendung, über die man nicht unbedingt spricht, da sie sowohl in der Türkei als auch in Österreich im Widerspruch zum monolingualen Ausrichtung steht. Aus diesem Grund wurden die Daten aus den Interviews durch ein spontansprachliches Korpus aus teilnehmender Beobachtung ergänzt. Die Auswertung erfolgte anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring (1993).

Die hier vorgestellte (Groß)Familie stammt aus den ländlichen Gebieten um die zentraltürkischen Städte Ankara und Konya. Diese kurdische Population in Zentralanatolien entstammt zwei innertürkischen Migrationswellen: die erste fand noch in osmanischer Zeit statt und betraf besonders die südosttürkischen Städte Diyarbakır und Urfa, die zweite erfolgte nach den kurdischen Aufständen der dreißiger Jahre. Bereits 1938 wurde die Zahl der in die Zentraltürkei gewanderten Kurden auf 1,5 Millionen geschätzt (vgl. Amman 2004, 230). Trotz der türkischsprachigen Umgebung hielt sich in vielen Familien das Kurdische als Sprache des intimen Registers. Das Phänomen der Kettenmigration ist in der kurdischen Population Europas besonders häufig anzutreffen (vgl. Ammann 2004, 231). Dies erklärt die Tatsache, dass die meisten der in Graz ansässigen Kurden aus der Zentraltürkei zugewandert sind.

Die Großelterngeneration lebt in dörflicher Umgebung in der Türkei, ein Sohn und eine Tochter leben mit ihren Familien in der Türkei, zwei Söhne migrierten in den 90er Jahren nach Österreich und gründeten hier Familien (mit kurdischen Partnerinnen), wobei ihre Kinder alle in Österreich geboren wurden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt, die mit den Familienmitgliedern zur Erhebung ihrer Sprach- und Bildungsbiographie durchgeführt wurden. Zusätzlich wurden spontansprachliche Daten aus verschiedenen kommunikativen Kontexten gesammelt, um die Sprachpräferenz in unterschiedlichen Domänen zu dokumentieren.

Die Ergebnisse der Befragung zur Bildungssituation der Familie zeigt jenes Bild, das existierende Belege erwarten lassen (z.B. Fortna 2011): Die erste Generation, aufgewachsen in einer überwiegend kurdischsprachigen Kleinstadt der Zentraltürkei verfügt über kaum elementare Lese- bzw. Schreibkenntnisse. Trotzdem ist hier der Terminus Analphabetismus nicht angebracht, da es für diese Generation und ihre Lebensumstände eine Norm darstellt, keinen Zugang zu schriftsprachlichen Ressourcen zu haben (Maas/Mehlem 2003b). Die Lebenswelt der Hauptstadt Ankara bleibt – obwohl geografisch nahe – sehr fremd. Der Schulbesuch beschränkte sich für die männlichen Familienmitglieder auf wenige Jahre der damals fünfjährigen Schulpflicht (die in den seltensten Fällen abgeschlossen wurde), sowie auf den Koranunterricht. Die weiblichen Familienmitglieder waren vom Schulbesuch meist ausgeschlossen. Der Unterricht in der Koranschule, der von der ersten Generation durchgehend besucht wurde, besteht im wesentlichen darin, die Suren des Koran und Passagen aus der Überlieferung der Hadithe als Basis für Lehrgespräche und Interpretation zu lesen. Dem ältesten Sohn wurde von der gesamten Großfamilie eine akademische Ausbildung finanziert, eine typische Strategie in Gesellschaften mit beschränktem Zugang zu schriftkulturellen Ressourcen, da die Großfamilie über einen schriftkundigen Angehörigen eine stärkere soziale Kontrolle ausüben kann, als über einen Außenstehenden. Auf diese Weise sichert sich die Familie als Gesamtheit den Zugang zum Schriftlichen. (vgl. Maas 2008, 393). Der älteste Sohn lebt heute als Beamter in der Hauptstadt, zwei der jüngeren Brüder emigrierten mangels wirtschaftlicher Perspektiven nach Österreich. Die Strategie, für ein Familienmitglied für Ausbildung zu sorgen, setzt sich auch in der dritten Generation, deren Mitglieder in der Türkei und in Österreich leben, fort: der Älteste in der Türkei besucht nach der Pflichtschule eine weiterführende Schulform (*lise*, Gymnasium), für weitere Personen dieser Generation wird ein derartiger Bildungsweg bislang nicht in Betracht gezogen, obwohl der relativ gute Bildungserfolg in der Hauptschule diese Option für alle Mitglieder eröffnen würde. In der Türkei besuchen sie *İlk Okul* wie *Orta Okul* (Volksschule wie Hauptschule), in Österreich die Hauptschule. Die Koranschule spielt in der dritten Generation für die Vermittlung literater Kenntnisse keine Rolle mehr.

Der zweite Untersuchungsbereich, die spontansprachlichen Daten, wurden in folgenden Kontexten erhoben:

| | | |
|---------------------------|--|------------------------------|
| formelle Öffentlichkeit | Arbeit: Kontakt mit Kunden; Schule; Behörden; Arzt usw. | Schriftsprachlich orientiert |
| informelle Öffentlichkeit | Arbeit: Kontakt mit Angestellten; Freundesbesuch (Österreicher) | |
| Intimbereich | Freundesbesuch (Kurden); Familie | |

Abbildung 4: Erhebungskontexte

In einem ersten analytischen Schritt erfolgte eine Typisierung nach dem „Feld des Sprachgebrauchs“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 6):

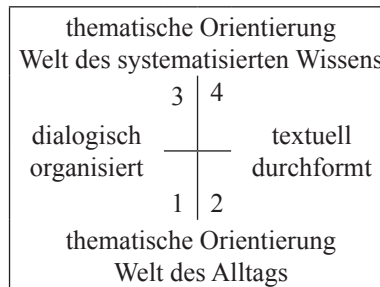


Abbildung 5: Das Feld des Sprachgebrauchs.
Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008), 6.

Der erste Bereich – die mündlich geprägte Alltagskommunikation – umfasst Beziehungspflege, die Organisation gemeinsamer Unternehmungen. Es handelt sich um einen dialogisch geprägten Bereich, mit dem Kinder in ihrer Sprachentwicklung als erstes in Berührung kommen.

Der zweite textuell durchformte Bereich – die literale Praxis im Alltag – umfasst Alltagserzählungen, Gute-Nacht-Geschichten, Trivialliteratur, Zeitungstexte mit Alltags- und Personenbezug. Es geht um Verstehen und Produzieren von zusammenhängenden Äußerungen, die über das Dialogische hinausgehen.

Der dritte Bereich – die wissensbasierte Alltagskommunikation – ist wieder dialogisch geprägt, aber gekennzeichnet von einem Bezug zu übergreifendem, strukturiertem Wissen.

Im vierten Bereich findet sich die Welt der Sachtexte: hier geht es darum, das Zustandekommen von Phänomenen und zugrundeliegende

Wirkzusammenhänge nachvollziehbar auszudrücken, „Welt in Sprache fassen“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 7).

Was die Sprachverwendung im Rahmen der Registerarchitektur betrifft, scheinen sich die Sprecher im Herkunftsland und im Einwanderungsland stark auseinanderzuentwickeln. Überraschend ist die Bedeutung, die das Kurdische in der Migration gewinnt: In der Türkei ist es Familiensprache, die in kommunikativ geprägten Situationen eingesetzt wird. In Österreich wird es zur Sprache, die von der dritten Generation in allen Registern eingesetzt werden kann: von informellen Äußerungen, die gänzlich in die lebensweltliche Praxis integriert sind bis zu formellen Äußerungen die alles, was innerhalb einer sozialen Situation konstitutiv ist, auch sprachlich einführen.

| | | Intimbereich | Informelle Öffentlichkeit | Formelle Öffentlichkeit |
|---------------------------------------|-------------------|---------------------------|----------------------------------|---|
| Mündliche Alltagskommunikation | Türkei | Kurdisch/Türkisch | Kurdisch/Türkisch | Türkisch |
| | Österreich | Kurdisch | Kurdisch/Türkisch/Deutsch | Kurdisch/ Türkisch/Deutsch |
| Literale Praxis im Alltag | Türkei | Kurdisch/Türkisch | Kurdisch/Türkisch | Türkisch |
| | Österreich | Kurdisch | Kurdisch/Türkisch/Deutsch | Kurdisch/ Türkisch/Deutsch |
| Wissensbasierte Kommunikation | Türkei | Kurdisch/Türkisch | Türkisch | Türkisch |
| | Österreich | Kurdisch/Deutsch | Kurdisch/Türkisch/Deutsch | Kurdisch/ Türkisch/Deutsch |
| Textbasierte Kommunikation | Türkei | Türkisch | Türkisch | Türkisch/ Koranarabisch |
| | Österreich | Kurdisch/Türkisch/Deutsch | Kurdisch/Türkisch/Deutsch | Kurdisch/ Koranarabisch/ Türkisch/Deutsch |

Abbildung 6: Sprachverwendung in der Türkei und in Österreich

Es sind in erster Linie die Institutionen migrantischer Selbstorganisation, die in der Migration die Plattform für den Gebrauch des Kurdischen in Audio- und Printmedien, Podiumsdiskussionen, Veranstaltungen bieten. Im Gegensatz zum Befund von Katharina Brizić, die von einer erhöhten Tendenz zur Aufgabe der Muttersprache unter dem Anpassungsdruck in der Migrationssituation berichtet (Brizić 2007) wird das Kurdische von der dritten Generation in allen Kommunikationssituationen eingesetzt.

Gründe dafür könnten in der zentralanatolischen Herkunft der Familie liegen, die nicht unter den bürgerkriegsähnlichen Zuständen der Osttürkei in den 1980er und 90er Jahren litten. Die männlichen Mitglieder der zweiten Generation berichten, dass für sie die Militärzeit die Periode war, in der sie sich erstmals mit ihrer kurdischen Identität bzw. dem Verbergen derselben auseinandersetzten. Ein weiterer Grund könnte in der Politisierung der Familie zu suchen sein, die in der Diaspora erfolgte, und so der Muttersprache zu ihrer dominanten Position verhalf. Die zweite Generation sorgte in der Migration für diese ideologische Vorgabe, bevorzugt in informeller und formeller Öffentlichkeit jedoch das Türkische, die dritte Generation setzt die Sprachen pragmatisch ein. Wenn die Sprecher der dritten Generation dieser Familie sich in einer bestimmten Situation für das Kurdische entscheiden, können sie es in allen Kommunikationskontexten einsetzen. Andere Mitglieder der dritten Generation wiederum haben über Medien, Kontakte in der Grazer Community und Verwandtenbesuche in der Türkei Türkischkenntnisse erworben und planen, diese auszubauen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Ereignis Migration dramatische Konsequenzen für das sprachliche System der Individuen hat. Im Falle dieser Familie bewirkt sie eine Stärkung der Position und der Kompetenzen in der Familiensprache, dem Kurdischen. Andererseits sind die Konventionen der Herkunftsgesellschaft auch in der Diaspora noch stark wirksam, eine Ausbildung in Richtung Hochschulreife wird trotz des relativ guten Abschneidens der 'Österreicher' nur für den gesamtfamiliär gesehen Ältesten der dritten Generation in der Türkei ins Auge gefasst.

3. Die sprachlichen Ressourcen im Spannungsfeld des Bildungsangebots

Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, die reale sprachliche Situation der Familie mit der fachdidaktischen Diskussion und den sprachlichen Fördermöglichkeiten, auf die die Familienmitglieder in der Migration treffen, in Beziehung zu setzen.

Wie bereits deutlich gemacht wurde, ist die größte Herausforderung der ablaufenden sprachlichen Aneignungsprozesse in der Migration der Schriftspracherwerb, der in der Einwanderungsgesellschaft die Grundbedingung für eine vollständige Partizipation darstellt.

Grundsätzlich wird hier von der Pädagogik sinnvollerweise eine optimale Nutzung der in die Schule/sprachliche Fördermaßnahme mitgebrachten sprachlichen Kenntnisse gefordert. In Studien im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung hat sich immer wieder gezeigt, dass eine optimal verlaufende Alphabetisierung – ob es sich um den Erstschrifterwerb im Rahmen des Schulbesuchs oder die Alphabetisierung im Rahmen eines Sprachkurses für Erwachsene handelt – nicht in einer Fremdsprache erfolgen sollte (z.B. Cummins 2000). Die *nicht-fremde* Sprache, in der Alphabetisierung ablaufen sollte, wird in der Diskussion sehr rasch zur *Muttersprache*, eines – besonders in mehrsprachigen Regionen – problematischen und diffusen Begriffs. Von der UNESCO wird hier seit 50 Jahren das Brückenmodell des sprachlichen Übergangs im Verlauf des Alphabetisierungsprozesses propagiert (vgl. Maas 2008, 634). Die unterrichtlichen Prinzipien in der Dritten Welt sind auch für die Migrationsituation interessant, da hier ähnliche Konstellationen vorzufinden sind: die Erstsprache der Lernenden ist eine andere als die offizielle Sprache, welche in der Regel auch die Schulsprache ist. Das Brückenmodell des Schriftspracherwerbs sieht folgendermaßen aus:

Die Alphabetisierung erfolgt in der Erstsprache, parallel dazu wird die Landessprache (gebräuchlich im formellen Register) unterrichtet. Im weiteren Verlauf erfolgt ein Übergang zur Landessprache, sobald die Kenntnisse dafür ausreichen, wobei mit dem Erstsprachunterricht noch im Sinne eines Fremdsprachunterrichts weitergefahren werden kann.

Die linguistisch-kognitive Fundierung für Unterrichtsmodelle auf der Basis des Brückenmodells bilden die Arbeiten von Jim Cummins. Eine wesentliche Prämisse des Brückenmodells betrifft die Übertragbarkeit in weitere Sprachen. Cummins unterscheidet zwischen einer alltagsbezogenen kommunikativen Sprachkompetenz (BICS: basic interpersonal communicative skills) und einem in schriftbezogenen Kontexten eingesetzten Sprachvermögen (CALP: cognitive academic language proficiency). Grundsätzlich anerkannt ist die Unabhängigkeit der schriftbezogenen Wissensbestände von den sprachstrukturellen, was die Voraussetzung für ihre Übertragbarkeit in andere Sprache darstellt, sofern eine gewisse Schwellenkompetenz in der Sprachentwicklung erreicht wurde (Cummins 2000).

Seit ihrer Einwanderung in Österreich haben die Familienmitglieder folgende Maßnahmen zur Sprachförderung besucht:

Deutsch als Zweitsprache

Da die Einwanderung vor dem Inkrafttreten der sogenannten ‘Integrationsvereinbarung’ stattfand, waren sämtliche Familienmitglieder noch nicht von dem obligatorischen Sprachtest sowie den Vorbereitungskursen betroffen. Die Mitglieder der zweiten Generation geben an, Deutsch vor allem durch Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung erlernt zu haben. Trotzdem wurden einige Deutschkurse besucht.

Der außerschulische Bildungsbereich jenseits der Vorbereitungskurse des Integrationsfonds ist außerordentlich vielfältig und umfasst zusätzlich zur Sprachförderung Angebote wie Sozialpädagogische Betreuung, Krisenintervention, Traumaberatung etc., Hilfe bei Anträgen und anderen Formularen, Beratung betreffend das Fremdengesetz, sowie Schulberatung. Ein Überblick über das Angebot ist im Entstehen und umfasst in erster Linie das Deutsch-als-Zweitsprache-Angebot (Blaschitz/De Cillia 2008). Bei den von Familienmitgliedern besuchten Kursen handelte es sich einerseits um Qualifizierungsmaßnahmen des Arbeitsmarkt Service, andererseits wurden Kurse von NGOs mit entsprechendem Zusatzangebot wie Kinderbetreuung besucht. Als positiv wurde hier einerseits das Lernklima, das die mitgebrachte Mehrsprachigkeit wertschätzte, sowie Unterrichtsansätze, die literate Kommunikationspraktiken im Rahmen vertrauter Tätigkeiten wie z.B. handwerkliche Arbeiten trainierten, bewertet.

Gänzlich unerfasst ist das Angebot an Deutschkursen, das von den migrantischen Vereinen selbst organisiert und angeboten wird. Die Familie berichtet von Deutschkursen, die im kurdischen Informationszentrum abgehalten wurden, und zum Teil von Familienmitgliedern besucht wurden. Hier gab es zwei Typen von Kursen: zum einen wurden österreichische DaZ-TrainerInnen über österreichische NGOs und Vereine rekrutiert. Diese Kurse wurden zum Teil aus öffentlicher Hand gefördert. Das verwendete Material wurde als sehr schwierig kritisiert, der Unterricht insgesamt als grammatiklastig und zu wenig kommunikativ.

Zum anderen wurden von Mitgliedern der Community mit guten Deutschkenntnissen Deutschkurse abgehalten. Die Leitung dieser Kurse

erfolgte auf ehrenamtlicher Basis. Diese Kurse scheinen inhaltlich und methodisch besser auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt zu sein, da sie über einen längeren Zeitraum geführt werden konnten.

Die dritte Generation nahm in erster Linie an Fördermaßnahmen im schulischen Bereich teil. Das schulische Förderwesen entwickelte sich seit den 70er Jahren, als die Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache in den Schulen so stark angewachsen war, dass man nicht mehr von Einzelfällen sprechen konnte. In dieser Zeit gab es die ersten Deutschkurse in Form von Schulversuchen. In den 90er Jahren wurden diese Deutschkurse mittels Lehrplanverordnungen ins Regelschulwesen übergeführt (vgl. Fleck 2009, 55).

Im Lehrplan sind für außerordentliche Schüler – das sind solche, die aufgrund mangelnder Deutschkompetenzen dem Unterricht nicht folgen können – zwölf Wochenstunden, für ordentliche Schüler mit anderen Erstsprachen fünf Wochenstunden als Obergrenze vorgesehen. Eine Untergrenze ist in den Lehrplanverordnungen nicht festgelegt, sodass das Angebot stark von den Personalressourcen abhängt und kein Rechtsanspruch auf diesen Förderunterricht besteht. Der Unterricht kann segregierend (indem die Schüler zu einer eigenen Gruppe zusammengefasst werden) oder integrativ (indem der Klassenlehrer und der Begleitlehrer im Team unterrichten) stattfinden (vgl. De Cillia/Wodak 2006, 56).

Viele der Unterrichtenden haben keine spezielle Ausbildung, da die Lehrpläne der neu eingerichteten Pädagogischen Hochschulen wenig bis kaum verpflichtende Lehrveranstaltungen in der Grundausbildung enthalten. Ein Großteil der angebotenen Lehrveranstaltungen sind Bestandteil von Weiterbildungsprogrammen (vgl. Fleck 2009, 57).

Übereinstimmend berichten die Mitglieder der dritten Generation, dass in den besuchten Volksschulen kein Förderunterricht für Deutsch zustande kam. In der Hauptschule wird der Förderunterricht von einem Mädchen im ersten Schuljahr besucht. In der zweiten Klasse verzichtete sie auf eine Anmeldung, da der Unterricht nachmittags stattfand, und sie überlegt, stattdessen den muttersprachlichen Unterricht Türkisch zu besuchen.

Muttersprachlicher Unterricht

Das Angebot an muttersprachlichem Unterricht umfasste im Schuljahr 2007/08 folgende Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroa-

tisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Makedonisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch (vgl. Fleck 2009, 59).

Der muttersprachliche Unterricht ist ein Freifach, dass von ungefähr 25% der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen besucht wird (vgl. De Cillia/Wodak 2006, 56).

Die Auswahl, Anstellung und Bezahlung der muttersprachlichen Lehrer erfolgt durch die österreichischen Schulbehörden. Ihre Ausbildung besteht in der Regel in einer im Herkunftsland absolvierten Erstausbildung, die nicht unbedingt pädagogischen Inhalts sein müssen. 70% der muttersprachlichen Lehrer_innen sind mit jährlich zu erneuernden Sonderverträgen angestellt, was eine dienst- und besoldungsrechtliche Schlechterstellung gegenüber den Kollegen im Regelschulbetrieb bedeutet. (vgl. Fleck 2001, 9)

Der Muttersprachliche Unterricht in Türkisch wurde von einem Mitglied der dritten Generation über ein Schuljahr besucht. Obwohl das Türkische im familiären Gebrauch zu Gunsten des Kurdischen stark zurückgetreten ist, wurde das Mädchen, das mittlerweile eine Lehre als Einzelhandelskauffrau absolviert, von der Familie hinsichtlich des Unterrichtsbesuchs unterstützt. Sie berichtet sehr positiv über diesen Unterricht, da sie dort auf eine Lehrerpersönlichkeit traf, die sich sehr für die lebensweltlichen und sprachlichen Gegebenheiten der Schüler interessierte, und über den Türkischunterricht hinaus in schulischen Angelegenheiten Beratung anbot. Dieser Lehrer fungierte als Bindeglied zwischen Schule und Elternhäusern, dolmetschte bei Elternabenden und unternahm in dringenden Fällen auch Hausbesuche. Sie nennt seine beraterische Tätigkeit als Hauptgrund für ihre Entscheidung, sich nach dem Hauptschulabschluss weiterzubilden und eine Lehre zu absolvieren

Ein weiteres Mitglied der dritten Generation plant für das nächste Schuljahr den Besuch des Türkischunterrichts, sie möchte sich bei Besuchen in der Türkei mit den Verwandten verständigen können. Ihr Lernziel geht aber über die Alltagskommunikation hinaus, sie gibt an, dass sie Türkisch so wie Deutsch lernen will: "mit Büchern". Ihre Vorstellung von Mehrsprachigkeit zeigt Übereinstimmungen mit dem westlichen: sprach-

liche Kompetenz in allen Registern anstelle von arbeitsteiliger Mehrsprachigkeit.

In Graz gibt es keinen Kurdischunterricht in der Form von Freifächern zusätzlich zum schulischen Regelunterricht (Fleck 2009). Das kurdische Informationszentrum Graz bietet jedoch Muttersprachlichen Unterricht in Kurdisch an. Das Informationszentrum erkennt die Ausbildung zum Kurdischlektor an, die von der Föderation kurdischer Vereine in Deutschland (Yekkom e.V.) organisiert und durchgeführt werden. Im Wintersemester 2007/08 unterrichtete ein kurdischer Lehrer aus Düsseldorf in Graz. Der Kurs fand einmal wöchentlich samstags über drei Monate statt und wurde von allen Familienmitgliedern geschlossen begonnen. Die Drop-out Rate war sehr hoch, kein Familienmitglied besuchte den Kurs bis zum Schluss. Die Ursachen für den Misserfolg des Kurses scheinen in der Ausrichtung auf die Kurdischvarietät von Cizre-Botan zu liegen. Die Sprache von Cizre-Botan verfügt über eine literarische Überlieferung seit dem 17. Jahrhundert und wurde in den 20er und 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts detailliert beschrieben. Die sprachliche Förderarbeit der kurdischen Vereine ist in erster Linie auf Erhalt und Weitergabe der kurdischen Kultur und Identität ausgerichtet. Insofern orientiert sich der Sprachkurs an einer Varietät mit hohem Prestige. Diese schriftsprachlich geprägte Sprachform war für die Sprecher einer lokalen Varietät des Kurdischen in dem zeitlich beschränkten Kurs nicht zugänglich zu machen.

Interkulturelles Lernen/Religion

Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ stellt eine Querschnittsmaterie dar, die sich nicht auf die Sprachförderung beschränkt, sondern laut Lehrplan in alle Unterrichtsgegenstände einfließen *sollte*, was jedoch in der Realität kaum stattfindet (Wodak & De Cillia 2006). Zielsetzungen sind die Schaffung eines positiven Klimas, in dem für sprachliche, ethnische und kulturelle Diversität sensibilisiert wird. Grundsätzlich könnte das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ auf das sprachliche Lernen einen positiven Effekt haben, da „eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt“ werden soll. Weiters sollen die Schüler „ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache

im Unterricht sinnvoll einzubringen.“ (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004). In der Realität beschränkt sich der Unterricht meist auf Projekte zum Ende des Schuljahres und deckt Oberflächenphänomene wie Essen, Tänze, Lieder ab (vgl. Fleck 2009, 61).

Ein weiterer Bereich, der nicht unmittelbar als Sprachförderung ausgewiesen ist, ist der Religionsunterricht. Zugang zu Schriftsprachlichkeit erfolgt im muslimischen Kulturkreis für große Teile der Bevölkerung im religiösen Bereich. Einerseits ist das Arabische als Sprache des Koran, dessen korrekte Rezitation eingeübt wird, Hauptunterrichtsgegenstand in den Medresen. Andererseits stellten die Medresen in der kurdischen Region seit jeher wichtige Orte der kurdischen Sprachpflege dar, da das Kurdische einerseits als Metasprache zur Betrachtung der arabischen Grammatik diente, andererseits eine literarische Tradition begründet wurde, indem wissenschaftliche Abhandlungen und erbauliche Werke auf kurdisch abgefasst wurden (Uzun 1999). Auch wenn das Kurdische als Unterrichtssprache verboten wurde, wurden viele kurdische Kinder angesichts der politischen Geschehnisse der 80er und 90er Jahre eher in eine Koranschule geschickt, als einer staatlichen Schule anvertraut. Die Studierenden der Koranschulen erlangten durch den Unterricht zwar keinen Zugang zur kurdischen Schriftsprache, sie lernen durch das Rezitieren aber wesentliche Konventionen von Literalität: die Anordnung der Worte auf einer Seite, das Hervorbringen von Bedeutung durch präzises Anordnen der Wörter, Beginn und Ende von Wörtern, das sich in der arabischen Schrift durch unterschiedliche Buchstabenformen manifestiert (vgl. Street 1995, 40).

In Österreich wird islamischer Religionsunterricht abgesehen vom schulischen Islamunterricht, der für die Angehörigen der muslimischen Religion verpflichtend ist, auch von den Moscheenvereinen und anderen religiös orientierten Vereinen migrantischer Selbstorganisationen organisiert. Für viele Zugewanderte handelt es sich bei diesen Angeboten um den einzigen Zugang zu geschriebener (koranarabischer) Sprache (vgl. Kap.1). Bei diesen – von der Öffentlichkeit wenig wahrgenommenen – Aktivitäten handelt es sich um die gemeinsame Lektüre und Interpretation des Koran. Die Koranlektüre in Graz wird insbesondere von den Frauen der zweiten Generation besucht. Maas/Mehlem (2003) berichten von den

Aktivitäten einer Frauengruppe in Essen, die Parallelen zu den Grazer Aktivitäten aufweisen. Hierbei handelt es sich um das Bemühen um den Zugang zu Bildung und Schrift, der im Rahmen der Koranlektüre erfolgt. Die dabei angeeigneten literaten Kompetenzen können in vielen Fällen auf schriftsprachlich geprägte Aktivitäten außerhalb der religiösen Lektüre angewendet werden (Street 1995; Maas/Mehlem 2003b). Gerade für Frauen stellen diese Kurse oft die einzige Möglichkeit dar, sich an die literat geprägte Einwanderungsgesellschaft anzunähern. Diese Aneignungsprozesse an eine literat geprägte Umgebungskultur sind allerdings ohne analytischen Zugang kaum fassbar und werden somit nicht als das, was sie sind, wahrgenommen und gewertet: als eigenständige, kreative Lösungsstrategien, die die Lebenssituation in der Migration erfordert. Für ihre Kinder ziehen die Frauen die Moschee nicht als Ort des Lernens in Betracht. Diese sollen in der Schule lernen und in ihrem Aneignungsprozess der literaten Gegebenheiten des Einwanderungslandes weiter fortschreiten als die Frauen es für sich selbst als notwendig erachten.

Insgesamt kommt die Familie auf eine beachtliche Anzahl an besuchten sprachlichen Fördermaßnahmen:

| | Vom Einwanderungsland organisiert | Von den migrantischen Vereinen organisiert |
|---------------------------------|--|--|
| <i>2. Generation</i> | | |
| Deutsch als Zweitsprache | AMS-Deutschkurs, Alphabetisierungskurs | Deutschkurs-österreichischer Lehrer Deutschkurs-kurdischer Lehrer |
| Erstsprache | | Kurdischkurs |
| Religion | | Koranlektüre im Moscheenverein |
| <i>3. Generation</i> | | |
| Deutsch als Zweitsprache | Schulisches Freifach | |
| Erstsprache | Türkischkurs | Kurdischkurs |
| Religion | Islamischer Religionsunterricht | |

Abbildung 7: besuchte sprachliche Fördermaßnahmen

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die zweite Generation als diejenige, die einwandert, eher am Bildungsangebot der eigenen Community orientiert, während sich in der dritten Generation der Schwerpunkt in den

schulischen, vom Einwanderungsland organisierten Bereich verschiebt. Die Beurteilung der Sinnhaftigkeit und Qualität der besuchten Maßnahme durch die Teilnehmenden hängt nicht von der Trägerorganisation ab und bietet einige Überraschungen. Im Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich wird ein Alphabetisierungskurs mit Kinderbetreuungsangebot von österreichischer Seite sowie ein Sprachkurs mit kurdischen Unterrichtenden von kurdischer Seite positiv beurteilt. Im Bereich des Muttersprachlichen Unterrichts schneidet das schulische Freifach Türkisch bei weitem besser ab, als der von kurdischer Seite angebotene Kurdischkurs. Bedenkt man die aktive Zuwendung zur kurdischen Sprache, die in der Migration stattgefunden hat, ein erstaunliches Ergebnis. Im Bereich des Religionsunterrichts wird der Kurs zur Koranlektüre des Moscheenvereins regelmäßig von den weiblichen Familienmitgliedern der ersten Generation besucht, obwohl die Familie ihrem Selbstverständnis nach nicht religiös ist.

Die Ursache für den Erfolg oder Mißerfolg einer unterrichtlichen Maßnahme könnte in den expliziten und impliziten Unterrichtszielen zu finden sein.

Hauptargument für die Förderung der Erstsprache ist es, dass beim Zugang zu Schriftkultur dem Lernenden zu Beginn eine optimale Sicherheit gegeben werden soll, die es ihnen ermöglicht, schriftliche Formen in ihrem sprachlichen Wissen zu verankern. Besonders die sprachliche Segmentierung, Gruppierung und Kategorisierung (Grundlagen des Schriftlichen) kann in der vertrauten Sprache besser in den Wahrnehmungsmustern verankert werden (Maas 2008, insbesondere Kap. II). Die Erstsprache hat in diesem Modell – dessen vorrangiges Lernziel die Aneignung der Schriftkultur ist – eine instrumentelle Rolle, fungiert hier als ‘Sprache an sich’, vorrangiges Lernziel ist die optimale Aneignung der Schriftkultur, nicht die Aneignung einer bestimmten Sprache.

Im Gegensatz dazu steht ein Konzept zwei/mehrsprachiger Erziehung, dessen Erziehungsziel die Zwei/Mehrsprachigkeit ist. Das kann unter Umständen auch bedeuten, an Sprachen festzuhalten, die nicht mehr die Erstsprachen der Kinder sind. Oft wird auch der sprachlichen Form eine „emblematische Funktion für die Artikulation politischer Machtverhältnisse“ (Maas 2008, 635) übertragen. Aus der eigenen Sprache, der ‘Sprache an sich’, in der die Lernenden die schriftsprachlichen Grundka-

tegorien verankern, wird ein idiomatisierter Unterrichtsgegenstand (beispielsweise Türkisch oder Kurdisch), der der Unterrichtssprache Deutsch als Gegenpol gegenübersteht. Das Ausbildungsziel *optimaler Schriftspracherwerb* wandelt sich in der Konzeption des Unterrichts oft explizit (wie im Fall des Kurdischkurses) oder implizit (wie oft im Muttersprachlichen Unterricht) in das Ausbildungsziel *Mehrsprachigkeit*.

Konzeptionell, argumentativ und methodisch wird zwischen diesen beiden gegensätzlichen Bildungszielen kaum sauber getrennt.

Die Familie verfolgt in der Auswahl sprachlicher Fördermaßnahmen folgende Strategien: Wo kein Zwang besteht wie im Rahmen der Integrationsvereinbarung – und die Familie war in der glücklichen Lage, in ihren Aneignungsprozessen diesem Zwang noch nicht ausgesetzt zu sein – wird eine Unterrichtsmaßnahme, die außerhalb der *realen* sprachlichen Lernsituation liegt, abgebrochen.

Als außerhalb der realen sprachlichen Lernsituation befindlich möchte ich definieren:

Bildungsangebote, die nicht auf die etablierte Registerstruktur kalibriert sind. Hier liegt die Problematik der erstsprachlichen Förderung. Das moderne westeuropäische Bildungssystem geht davon aus, dass literate Wissensstrukturen als Ausbaustufen der oraten erworben werden. Das setzt jedoch voraus, dass die zu fördernden Erstsprachen über eine schriftkulturelle Tradition verfügen. Dies ist jedoch nur bei einer kleinen Minderheit der ca. 6000 Sprachen der Fall. In den anderen Fällen ist die Erstsprache auf den familiären Bereich beschränkt. Dies gilt auch im speziellen Fall dieser Familie. Trotz der jahrhundertelangen literarischen Tradition des Kurdischen ist das Kurdische für die erste Generation (in der Türkei) und die zweite Generation (in Österreich) ausschließlich Familiensprache, zu schriftlichen Kommunikationspraktiken in Kurdisch besteht so gut wie kein Zugang. Die Forderung, eine Sprache zu schreiben, die außerfamiliär über keine Registerverankerung verfügt, erscheint den Sprechern absurd. Das wird deutlich durch das Beispiel des Kurdischkurses, der für die Lernenden einen unproduktiven Umweg darstellt. Die dritte Generation, die über die sprachlichen Ressourcen zur erfolgreichen Teilnahme verfügt hätte, verhielt sich solidarisch und verzichtete mit den Eltern auf weiteren

Kursbesuch. Der Erfolg des Türkischkurses erklärt sich einerseits aus dem besonderen Engagement des Lehrers, andererseits daraus, dass das Türkische über die Medien als schriftsprachlich ausgebaute Sprache erfahrbar und zugänglich und somit wie das Deutsche „mit Büchern“ erlernbar ist. Die in Österreich geborene und ins Bildungssystem integrierte dritte Generation scheint sich auch stärker am Konzept der „virtuosen Mehrsprachigkeit“ (Maas & Mehlem 2003b, 30) zu orientieren, die sprachliche Kompetenzen in der Fremdsprache reproduziert.

27. Bildungsangebote, die nicht auf die „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1931/1992) kalibriert sind. In diese Kategorie fällt der Deutschkurs des Arbeitsmarkt Service und der Deutschkurs des Kurdischen Informationszentrums mit österreichischen Lehrenden. Obwohl beide Kurse schriftkulturelle Kompetenzen anhand einer Sprache, die für die Lernenden das offizielle Register repräsentiert, thematisieren, sind die Inhalte an protoliterates Vorwissen, über das die Lernenden nicht verfügen, geknüpft. Genau den Bedürfnissen entspricht die Koranlektüre des Moscheevereins, auch wenn sich der schriftkulturelle Zugang über das Arabische abspielt, oder der Alphabetisierungskurs, der an vertrauten, handwerklichen Tätigkeiten ansetzt, um literate Techniken einzuüben.

Diese Beispiele dürften die Notwendigkeit, die jeweilig vorliegende sprachliche Konstellation für die pädagogische Praxis sorgfältig zu analysieren, deutlich gemacht haben. Was gerade die dritte Generation in Österreich benötigen würde, sind realistischerweise Hilfestellungen, die das *vorhandene* Bildungsangebot zu den individuellen Bildungswünschen in Beziehung setzen und so nutzbar machen.

Referenzen:

- Amman Birgit (2004). Die Kurdische Diaspora in Europa. In: Conermann Stephan / Haig Geoffrey (Hg.) (2004), Die Kurden. Studien zu ihrer Sprache, Geschichte und Kultur. (=Beiträge des Zentrums für Asiatische und Afrikanische Studien der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Bd 8) S. 207-246.
- Baran, Riza (2011). Muttersprache: Kurdisch. <http://www.kurdenindeutschland.de/index.php/de/de-author/131-riza-baran-muttersprache-kurdisch>. 01.01.2016

- Blaschitz, Verena/De Cillia, Rudolf (2008). Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung. In: erwachsenenbildung.at, Ausgabe Nr. 5, Oktober 2008, ISSN 1993-6818. http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5_03_blaschitz_cillia.pdf. 01.01.2013.
- Brizić, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Derince, Şerif Mehmet (2012). *Mother tongue-based multilingual and multidialectal dynamic education: models for the schooling of kurdisch students in Turkey*. Diyarbakır: DİSA Publications.
- Dirim, İnci/Auer, Peter (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken - über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- De Cillia, Rudolf/Wodak, Ruth (2006). *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der zweiten Republik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Faroqhi, Suraya (2000). *Geschichte des osmanischen Reiches*. München: C.H.Beck.
- Fleck, Elfie (2001). Der muttersprachliche Unterricht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_untterr_fleck.pdf 01.01.2016.
- Fleck, Elfie (2009). Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (eds.). *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag. S. 52-63.
- Fortna, Benjamin C. (2011). *Learning to read in the late ottoman empire and the early turkish republic*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grond, Agnes (2012). Literale Lebenswelten. Sozialisationsprozesse in Migrantenfamilien. In: Dirim, Krumm, Portmann-Tselikas, Schmörlzer-Eibinger (eds.), *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremdsprache 1*. Wien: Praesens Verlag. 227-238.
- Haig, Geoffrey/Matras, Yaron (2002). Kurdish linguistics: A brief overview. *Sprachtypologie und Universalienforschung / Language typology and universals 55(1)*. 3-14.

- Heath, Shirley Brice (1999). Literacy and social Practice. In: Wagner, Peter (ed.). *Literacy: an international Handbook*. 102-106.
- Kermani, Navid (2000). *Gott ist schön: das ästhetische Erleben des Koran*. München: C.H. Beck
- Korchide, Mouhanad (2009). Der islamische Religionsunterricht in Österreich. ÖIF-Dossier Nr. 5. http://www.integrationsfonds.at/oeif_dossiers/der_islamische_religionsunterricht_in_oesterreich/.01.01.2016
- Lescot, Roger (1986). *Kurdische Grammatik / Kurmançi-Dialekt*. Berlin, Bonn: Verlag f. Kultur u. Wissenschaft.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2003a). *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2003b). *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marrokanischen Kindern in Deutschland. Abschlussbericht des Projekts*. Osnabrück: IMIS
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht unipress
- Maas, Utz (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer linguistische Studien* 73, 21-150.
- Mayring, Phillip (⁴/1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Peltzer-Karpf, Annemarie et. al. (2004/05). *Sprachstandserhebungen bei Schulanfängern. Bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: BMBWK Projektbericht.
- Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). Textkompetenz. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch: Textkompetenz*, Klett: München, 5-16.
- Reich, Hans (2005). Bilingual Development in primary school age. In: Söhn, Janina (ed). *The effectiveness of Bilingual school programmes for immigrant children*. Berlin: Wissenschaftszentrum. S. 123-132.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Street, Brian V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman

- Strohmeier, Martin/Yalçın-Heckmann, Lale (2000). *Die Kurden. Geschichte, Politik, Kultur*. München: Beck
- Tanilli, Server (1988). *Nasıl bir Eğitim istiyoruz?* İstanbul: Amaç.
- Uzun, Mehmed (1999). *Kürt Edebiyatına Giriş*. İstanbul: Gendaş A. Ş.
- Vygotskij, Lev Semjonovitch (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Berlin u. a.: LIT.

Abstract

Both Turkey as country of origin and Austria as country of destination are characterized by a text-based, monolingual nation-state ideal of public language use. Accustomed to a multilingual environment, Kurdish people stand in opposition to the linguistic requirements that shape pedagogical concepts and educational systems in Austria and Turkey. This article examines language politics in Turkey and Austria. As a result of these circumstances, lack of access to education in the country of origin is prolonged in the country of immigration. In conclusion, the opportunities for language improvement in Austria, and their compatibility with Kurdish people's typical plurilingual environments, will be assessed.

Keywords: Kurdish, migration, literacy.

Biographical statement

Agnes Grond, Plurilingualism Research Unit, University of Graz: linguist, born in Graz (Austria). Studies of musicology and linguistics at the universities of Graz and Vienna. Main research interests: sociolinguistic aspects of language and identity with particular attention to the plurilingual setting of the immigrant communities.

E-mail: agnes.grond@uni-graz.at