

# Eine andere Betrachtung der zweisprachigen Erziehung

**N**eben den allgemeinen schulischen Reformen, die derzeit im österreichischen Bildungswesen die schulische Praxis und den Alltag von Lehrer/innen bestimmen, sind im Minderheitenschulwesen seit einiger Zeit die vollkommen veränderten sprachlichen Voraussetzungen von Schüler/innen die größte Herausforderung für die Gestaltung eines effizienten zweisprachigen Unterrichts. Das Interesse der Eltern an der Zweisprachigkeit ist zu wenig, es müssen sich auch die Konzepte des zweisprachigen Unterrichts ändern.

Im österreichischen Minderheitenschulwesen haben in den letzten zwei Jahrzehnten sehr gravierende und zum Teil auch sehr widersprüchliche Entwicklungen und Veränderungen stattgefunden. Einerseits kann festgehalten werden, dass das Interesse für den Unterricht in Volksgruppensprachen von Jahr zu Jahr gewachsen ist, andererseits ist jedoch zu beobachten, dass es immer weniger Schüler/innen gibt, die Kenntnisse in diesen

Sprachen bereits mitbringen. Es gibt zunehmend weniger zweisprachige Volksschulen (sowohl in Kärnten als auch im Burgenland), die ihren zweisprachigen Unterricht auf Sprecher/innen in Volksgruppensprachen ausrichten und aufbauen können. Für die Mehrzahl der Kinder, die zweisprachig unterrichtet und gebildet werden, sind Sprachen wie Slowenisch, Ungarisch oder Burgenländisch-Kroatisch neue

Zweitsprachen, für die sie kaum lautliche, morphologische und semantische Vorerfahrungen mitbringen. Diese Zweitsprachen haben für sie informell den Status von Fremdsprachen, obwohl diese Bezeichnung sprach- und bildungspolitisch nicht korrekt ist.

Viele Schüler/innen erleben die Volksgruppensprache als vollkommen neu, fremd und nichtzugehörig. Der Klang, die Geschichte, die Bedeutung,



der Status, die Anwendbarkeit, die Erlernbarkeit, der kulturelle Hintergrund, die territoriale Zugehörigkeit, die Brauchbarkeit, die Topographie und die Identifikation mit der Sprache – alle diese Kontexte sind mehr oder weniger unbekannt; daher erscheint den Schüler/innen die zu erlernende Volksgruppensprache „ungewohnt“, „unvertraut“, „ungewöhnlich“, „von auswärts“, „nicht von hier“ und „ortsfremd“. Kurzum: Die neue Sprache ist einfach völlig anders und daher für die Mehrheit der Ohren „fremd“ und „kaum zu erlernen“.

Nicht wenige Kinder, die über den zweisprachigen Unterricht mit den Volksgruppensprachen in Kontakt kommen, haben zunächst einmal eine emotionale Barriere zu bewältigen, die in erster Linie durch die Erwachsenenwelt aufgebaut und an die jüngeren Generationen weitergegeben wird. Diese Barriere äußert sich schon darin, dass Eltern ihre Distanz zu den Minderheitensprachen mit den Argumenten zum Ausdruck bringen, ihren eigenen Kindern bei den Hausübungen in Slowenisch, Kroatisch oder Ungarisch nicht helfen zu können. Sie hätten Zweifel, ob der zweisprachige Unterricht letztlich nicht eine Überforderung sei und sich negativ auf die Leistungen und die Kompetenz in der Mehrheitssprache, also Deutsch, auswirken könnte.

Solche Beteuerungen sind nicht neu, wenn es um das Lernen in Minderheitensprachen geht. Im Grunde sind es wohlverpackte und wohl dosierte Distanzierungen von Sprachen minderer Bedeutung. Ähnliche Einwände werden im Zusammenhang mit Englisch nicht geäußert. Diese Sprache erfährt ungebrochene Zustimmung, als ob es etwas völlig Vertrautes, Natürliches und Selbstverständliches wäre, obwohl die Nähe dazu weder räumlich noch durch die eigene Sprachkompetenz gegeben ist. Entscheidend sind offensichtlich das gesellschaftliche Ansehen, das soziale Prestige und die globale Bedeutung einer Sprache, auf die sich die emotionale Nähe zu ihr stützt.

Konkret bedeutet dies, dass ein Großteil der Schüler/innen, die am zweisprachigen Unterricht teilnehmen, zwar

im sogenannten autochthonen Gebiet der anerkannten Volksgruppensprachen lebt, sich ihr Alltag jedoch fast ausschließlich monolingual deutsch gestaltet. Die Dominanz der Mehrheitsprache ist in den meisten zwei- bzw. gemischt-sprachigen Lebenszusammenhängen zum Teil so übermächtig, dass nur wenige Kinder in ihrem vorschulischen bzw. außerschulischen Alltag Kenntnisse in Minderheitensprachen erwerben. Die Gelegenheit, sich aktiv in das sprachliche und kulturelle Alltagsgeschehen von Minderheiten einzubinden, wird selbst in den von Volksgruppen bewohnten dörflichen Strukturen immer seltener. Die These von getrennten Lebensräumen zwischen Angehörigen der Minderheiten und der Mehrheit drängt sich auf.

Die Vorstellung von homogenen Sprachräumen einer Volksgruppe entspricht längst nicht mehr der Realität. Mit der zunehmenden Dominanz der Mehrheitssprache in zweisprachigen Lebenskontexten verliert die „natürliche“ Form der sprachlichen Sozialisation in Volksgruppensprachen an Bedeutung. Die Durchmischung von zwei oder mehreren Sprachen ist auch für die Situation von Volksgruppensprachen gesellschaftliche Normalität, wobei sich im Alltag jene sprachlichen Varietäten behaupten und durchsetzen, die für den Einzelnen oder eine bestimmte Gruppe die meisten Ressourcen und die größte Anerkennung bringen. Im Regelfall ist das die Mehrheitssprache.

Selbst für Kinder, die in Familien mit starkem Hintergrund der Volksgruppensprachen aufwachsen, lässt sich der primäre Spracherwerb nicht genau bestimmen und sprachlich abgrenzen. Die Zeit des primären Spracherwerbs ist längst nicht mehr geprägt von monolingualer Situation in den Sprachen der Volksgruppen. Im Gegenteil: Sie ist bestimmt von einer Facette der alltäglichen Zwei- und Mehrsprachigkeit. Kinder erleben Strategien sprachlichen Verhaltens ihrer Zugehörigkeitsgruppe inmitten einer anderssprachigen Mehrheit dahingehend, dass viele sprachliche Mittel aus der anderen Sprache in den eigenen Sprachgebrauch übernommen werden und diese bei der Verständigung mit Gleichaltrigen eine bedeutende

Rolle spielen. Je öfter sich diese Muster wiederholen, umso weniger bekommt diese Sprache die Funktion einer Gruppenintegration und -identifikation.

Nach dem Konzept der lebensweltlichen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Ingrid Gogolin heißt das, dass auch Kinder aus sprachlichen oder ethnischen Minderheiten in einer zwei- oder mehrsprachig organisierten Lebenswelt aufwachsen und sich ihr Sprachrepertoire aus verschiedenen Sprachen rekrutiert und auch ständig verändert. Ein solcher Spracherwerb bedeutet im Idealfall, dass Kinder ihren entfalteten Sprachbesitz unabdingbar für ihre selbständige, selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ihrer Umgebung bzw. ihrer Sprachumwelt nützen können.

Die lang vertretene Auffassung, dass Kinder aus sprachlichen oder ethnischen Minderheiten erst mit dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schule die ersten Begegnungen mit der Zweisprachigkeit machen, weil sie erst dort in einen intensiven Kontakt mit einer Zweitsprache treten, entspricht schon lange nicht mehr den realen Gegebenheiten. Eine solche Sichtweise blendet Kontakte von sprachlernenden Kindern mit anderssprachigen Personen in ihrer Umwelt bewusst aus. Gerade die allgegenwärtige Präsenz unterschiedlichster Medien, die mit ihren verschiedenen Sprachangeboten das Sprachverhalten und den Spracherwerb der Kinder entscheidend beeinflussen, lässt sich mit keinen Abschottungsstrategien verhindern, um die eigene Sprache vor den anderen zu schützen.

Aus dem Gesagten kann der Schluss gezogen werden, dass Kinder, die mit dem Schuleintritt in das Minderheitenschulwesen eine zweisprachige Schulkarriere beginnen, bereits eine ganz bestimmte sprachliche Praxis sowie ihr subjektives Erleben der eigenen Sprachlichkeit und der gesellschaftlichen Bedeutung verschiedener Sprachen mitbringen.

---

Vladimir Wakounig, Obmann der Initiative Minderheiten, forscht und lehrt seit Jahren an der Universität Klagenfurt/Celovec und an der PH Kärnten.