

# Das sprachliche Repertoire erweitern: Lernen von und in Minderheitensprachen als attraktives Bildungsangebot

## 1. Einleitung

„Die Jungen in Kärnten sprechen immer weniger Slowenisch. Brisante Studienergebnisse zum Slowenischen und zur Situation der Volksgruppe in Kärnten: Zahl der Kärntner Slowenen nimmt weiter ab (...)“ So überschrieb die Kleine Zeitung (21.09.2022) ihren Artikel anlässlich der Vorstellung der vom Bundeskanzleramt in Auftrag gegebenen Studie des Markt- und Meinungsforschungsinstituts OGM *Situation, Sprachgebrauch und Perspektiven für die slowenische Volksgruppe in Kärnten/Koroška* (OGM 2022). Neben dem seit langem beklagten Trend zum Rückgang der Slowenischsprecher:innen macht die OGM-Studie aber auch gegenläufige Tendenzen sichtbar, solche in Richtung sprachliche Revitalisierung: Seit Jahren liegt der Anteil der zum Slowenischunterricht angemeldeten Volksschüler:innen im zweisprachigen Gebiet bei über 40 %; weiters liegt die Zahl der Schüler:innen, die *auch* Slowenisch sprechen, um 40 % höher, als wenn nur jene berücksichtigt werden, für die Slowenisch in der Schulstatistik als Erstsprache eingetragen wurde – Tendenz steigend; zudem erhöht der anhaltende Zuzug aus Slowenien nach Kärnten den Anteil an Slowenischsprecher:innen.

Diese Beobachtungen legen nahe, dass es angebracht ist, Abschied von der Vorstellung zu nehmen, dass jeder Mensch durch eine einzige „Muttersprache“ definiert wird und an diese lebenslang gebunden bleibt. Sie zeigen aber auch, dass Slowenisch von immer mehr Menschen in Kärnten als selbstverständlicher Teil ihres sprachlichen Repertoires und als Teil der Kärntner Sprachlandschaft wahrgenommen wird.

## 2. Zugänge zu minorisierten Sprachen: Slowenischsprecher:innen und -lerner:innen in Kärnten

Menschen finden auf unterschiedliche Art zu ihrem Slowenisch: zum Beispiel indem sie sozusagen in die Sprache „hineingeboren“ werden, indem sie im Kindergarten damit in Berührung kommen, es in der Volksschule lernen, indem sie als Erwachsene mit ihren Partner:innen oder ihren Kindern mitlernen, indem sie Kurse oder Veranstaltungen besuchen.

---

\* Dr.<sup>in</sup> Brigitta Busch, Sprachwissenschaftlerin, Forschungs- und Lehrtätigkeit an der University of Cape Town, der Alpen-Adria Universität Klagenfurt (Institut für Slawistik) und der Universität Wien (Institut für Sprachwissenschaft), Österreich

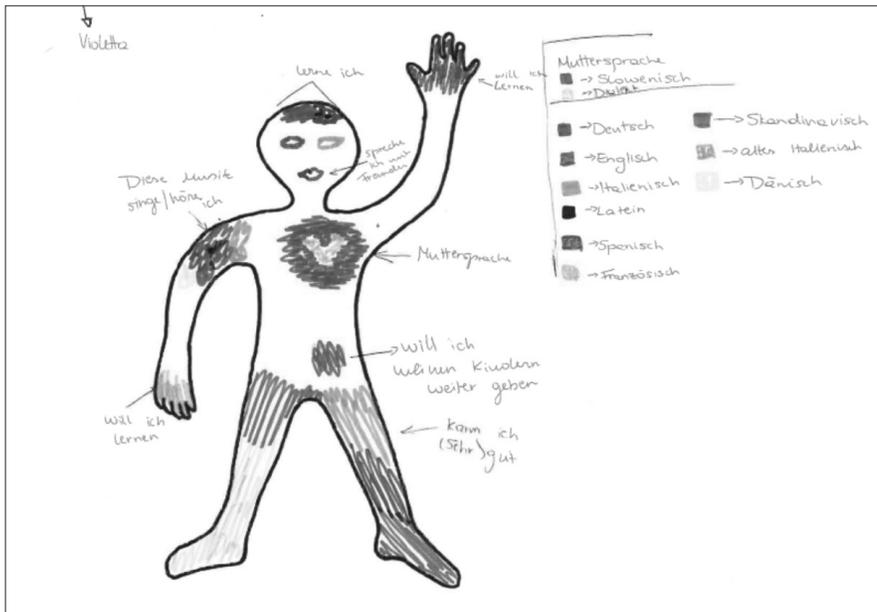


Abbildung 1: Majdas Sprachenporträt als Anschauungsbeispiel

Um die Vielfalt dieser Zugänge zur slowenischen Sprache zu illustrieren, stelle ich im Folgenden vor, wie Schüler:innen des Slowenischen Gymnasiums (SLOG) in Klagenfurt/Celovec ihr sprachliches Repertoire visuell dargestellt (Abbildung 1) und in Gruppendiskussionen erläutert haben<sup>1</sup>. Majda<sup>2</sup> nennt Slowenisch „*moj materni jezik*“ [meine Muttersprache], besonders am Herzen liegt ihr dabei der slowenische Jauntaler Dialekt, von dem sie sagt, dass sie ihn später ihren Kindern weitergeben will. Majda steht für jene Gruppe Schüler:innen, die aus traditionell Kärntner slowenischen Familien stammen und für die der lokale slowenische Dialekt als wichtigste Familiensprache dient. Anders Peter, der in ein Bein seinen slowenischen Dialekt und Slowenisch und ins andere Bein Deutsch sowie den (Deutsch-)Kärntner Dialekt einzeichnet und dazu erklärt: „*Das sind meine beiden Säulen. Es ist auch eins die Mutter, das andere der Vater*“. Wie in seiner Familie sind auch in denen vieler anderer Schüler:innen Deutsch und Slowenisch gleichermaßen präsent. Slavka ist mit ihren Eltern aus Slowenien nach Kärnten zugezogen. Sie bezeichnet „*slovenščina oz. zamejščina*“ [Slowenisch bzw. das Slowenisch von jenseits der Grenze] als ihre Mutter- und Liebessprache. Deutsch bereite ihr auch nach einigen Jahren noch immer eine gewisse Mühe. Klara zählt in ihrem Porträt

<sup>1</sup> Die Beispiele stammen aus Workshops an den Kugy-Klassen des SLOG, zuletzt im März 2020, gemeinsam mit Mi-Cha Flubacher und Nataša Ottowitz. Wir bedanken uns an dieser Stelle beim Elternverein/Združenje staršev des SLOG für die Finanzierung der Studie und bei den Schülerinnen und Lehrenden für ihre Teilnahme. Zur Methode des Sprachenporträts siehe Busch 2018.

<sup>2</sup> Alle Namen sind Pseudonyme.

unter anderem Slowenisch, Serbisch, Kroatisch und Albanisch zu ihrem Sprachrepertoire. Ihre Familie ist zunächst aus dem Süden des ehemaligen Jugoslawien nach Slowenien gezogen und dann weiter nach Österreich. Familien mit anderen slawischen Sprachen als Slowenisch entscheiden sich gern für Schulen mit slowenischer Unterrichtssprache, da sie sich so einen leichteren Einstieg in die neue Sprachumgebung versprechen. Eva zeichnet Slowenisch im Hirn, „weil ich das erst gelernt habe und nicht schon konnte“. Sie stammt aus einer Familie, die „eigentlich nur Deutsch kann“. Slowenischen Dialekt, den sie, wie sie sagt, nur versteht, aber nicht spricht, platziert sie im Ohr. Anna zeichnet Slowenisch in ihren Beinen und Füßen ein und erläutert: „Slowenisch, meine Wurzeln, aber ich muss es noch lernen“. Sie steht für jene, denen es um die Rückkehr zu Slowenisch als eine verdrängte Familiensprache geht und die damit eine Sprache aufgreifen wollen, die aufgrund des gesellschaftlichen Drucks in der Elterngeneration nicht mehr präsent war.

Deutlich wird aus diesen wenigen Beispielen, wie sehr sich die Gruppe jener, die Schulen mit Slowenisch als eine der Unterrichtssprachen besuchen, ausdifferenziert hat und nicht mehr mit der Vorstellung einer homogenen Sprachgruppe vereinbar ist. In ihren Darstellungen präsentieren sich die Schüler:innen als mehrsprachige Personen, wobei nicht nur benannte Einzelsprachen (Deutsch, Slowenisch, Englisch ...) eine Rolle spielen, sondern auch verschiedenste Varietäten wie Dialekte, Soziolekte, Jargons, non verbale Ausdrucksmittel (Gestik, Mimik ...) sowie pragmatisches Wissen darüber, was in einer Situation adäquat ist. Unterschiedliche sprachliche Ressourcen werden mit unterschiedlichen Lebenssituationen und Aktivitäten in Verbindung gebracht und emotional bewertet (als Herzenssprache, als Werkzeug, als Last, als Türöffner usw.). Im Repertoire spiegelt sich das Nebeneinander unterschiedlicher sozialer Räume, an denen sie teilhaben. Es verändert sich entlang der Zeitachse, verweist zurück auf ihren biographischen Weg und nach vorn auf Zukunftsaussichten und -pläne. „Verlorene Familiensprachen“ können als Leerstelle im Repertoire empfunden werden und den Wunsch wecken, sie sich wieder zu eigen zu machen.

### **3. Paradigmenwechsel in der Forschung zu minorisierten Sprachen**

In der Minderheitensprachforschung weicht die Vorstellung, dass Sprache und Territorium eine Einheit bilden, der Notwendigkeit, der erhöhten Mobilität von Menschen und Informationsflüssen Rechnung zu tragen; die Vorstellung von homogenen Sprachgemeinschaften und festgeschriebener Identität und Zugehörigkeit weicht der Vorstellung der Einbindung in temporäre, heterogene Netzwerke und von situationalen und multiplen Identitätspositionen. Anstelle des Ideals der „reinen“ Standardsprache und des „authentischen“ Dialekts tritt die Anerkennung vielfältiger, sich verändernder sprachlicher Praktiken; anstelle der Polarität Minderheitensprache vs. Mehrheitssprache tritt die Anerkennung des

individuellen sprachlichen Repertoires, das heterogene sprachliche Ressourcen umfasst. Konstruierte man früher einen Gegensatz zwischen einer um den Spracherhalt bemühten „loyalen“ Kernschicht und einer assimilationsbereiten Randschicht, so wird in Prozessen der sprachlichen Revitalisierung und Rückforderung (reclaiming) die Bedeutung aller gewürdigt, ungeachtet ihres persönlichen Zugangs und ihrer Kompetenz in der minorisierten Sprache.

Im Mittelpunkt der neueren Forschung stehen weniger Minderheitensprachen als Gegenstand, als das Interesse an Prozessen der Minorisierung, also daran, durch welche Machtmechanismen Sprecher:innen in eine untergeordnete Stellung versetzt werden, wie solche Herabsetzungen erfahren werden und welche Schritte gesetzt werden können, um ein Empowerment zu fördern. Hier setzt auch die Kritik an, dass mit Homogenitätsannahmen andere Formen von Benachteiligung ausgeblendet werden, insbesondere solche aufgrund von Klasse, Gender, sexueller Orientierung oder race. Jaffe (2012: 83) konstatiert im wissenschaftlichen wie im politischen Diskurs

*„[...] a movement away from static/essentialist models of identity and language towards process-oriented models of identification and communicative practice; an emphasis on linguistic repertoires rather than languages as fixed and bounded codes and a focus on the role those repertoires play within participatory frameworks of democratic practice in the public sphere.“*

Der Begriff des historischen Traumas (Brave Heart 2003) steht für die wissenschaftliche Beschäftigung mit den langfristigen gesundheitlichen und sozialen Auswirkungen der Diskriminierung oder des Verbots minorisierter Sprachen, der damit verbundenen Verfolgung und deren erzwungener Aufgabe – persönliche Traumata, die, wie wir auch aus Kärnten wissen (Wutti 2013, Opetnik 2021), oft über mehrere Generationen weitergegeben werden. Andererseits haben Studien (Skrodzka et al. 2020) gezeigt, dass Prozesse der Rückforderung und Wiederaneignung minorisierter Sprachen und deren verstärkter Gebrauch im Alltag dazu beitragen können, den Umgang mit historischen Traumata zu erleichtern und die Resilienz innerhalb der betroffenen Bevölkerungsgruppen zu fördern.

#### **4. Bildung aus sprachenrechtlicher Sicht**

In Prozessen der Wiederaneignung und Revitalisierung minorisierter Sprachen kommt dem Recht auf Bildung eine ganz entscheidende Rolle zu. Die Rechtsinstrumentarien des Europarates setzen internationale Standards, die auch in Österreich Gültigkeit haben. Das sind insbesondere die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Council of Europe 1992) und das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (Council of Europe 1995). Aus juristischer Sicht stellen de Varennes/Kuzborska (2019) die Frage, wer die

Inhaberinnen von Sprachenrechten sind, und unterscheiden zwei Zugänge: einen, den sie als menschenrechtlichen bezeichnen und der auf individuelle sprachliche Bedürfnisse und Rechte zielt (wie im Fall der Rahmenkonvention), und einen, in dem es um den Schutz von Sprachen als Objekte geht (wie im Fall der Charta). Diese unterschiedliche Orientierung erklärt auch, warum der Europarat fast gleichzeitig zwei Abkommen, die sich mit Fragen von Minderheitensprachen beschäftigen, verabschiedet hat. Im Folgenden konzentriere ich mich auf das Rahmenübereinkommen, für das ich über einen längeren Zeitraum im Beratenden Ausschuss tätig sein durfte.

In Fragen der Bildung geht das Rahmenübereinkommen davon aus, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, um den Bedürfnissen, Interessen und Ansprüchen von Personen in ihrem Zugang zu Minderheitensprachen gerecht zu werden. Es hält in Artikel 14 fest, dass das Recht, eine Minderheitensprache zu lernen, nicht eingeschränkt werden darf, dass der Staat dafür Sorge zu tragen hat, dass bei ausreichender Nachfrage die Möglichkeit geschaffen wird, die Minderheitensprache innerhalb des Bildungswesens zu lernen bzw. in der Minderheitensprache Unterricht zu erhalten. Der Beratende Ausschuss, der die Umsetzung des Rahmenübereinkommens in regelmäßigen Abständen überprüft, hat darauf bestanden, dass die Zugänglichkeit und Durchgängigkeit des Bildungsangebots in Minderheitensprachen ein zentrales Qualitätskriterium darstellen. Ziel müsse es sein, Lernenden zu ermöglichen, ihr sprachliches Repertoire zu entwickeln und ihre literacy skills so weit auszubauen, dass sie die Minderheitensprache in unterschiedlichen Sozial-, Bildungs- und Berufskontexten verwenden können. Die folgenden Ausführungen stützen sich in weiten Teilen auf die Arbeit des Beratenden Ausschusses des Rahmenübereinkommens (Busch 2018) sowie auf die eingangs angeführte OGM-Studie (OGM 2022).

## **5. Zugänglichkeit und Durchgängigkeit**

Bildungsangebote für minorisierte Sprachen und in minorisierten Sprachen werden erst dann attraktiv, wenn gewährleistet ist, dass diese in Wort und Schrift tatsächlich zu Bildungssprachen ausgebaut werden können, in denen sich Sprecher:innen kompetent, gewandt und wohlfühlen. Dies setzt voraus, dass Angebote sprachlicher Bildung von der Elementar- bis zur tertiären Stufe ohne Unterbrechung von allen, die das wünschen, in Anspruch genommen werden können. Der Erwachsenenbildung kommt insofern besondere Bedeutung zu, als Versäumtes nachgeholt werden kann, spätere Zugänge zu minorisierten Sprachen eröffnet werden können und Betreuungspersonen geholfen werden kann, Kinder beim Lernen zu unterstützen. Im Folgenden möchte ich mit einem Blick auf Kärnten ein Schlaglicht darauf werfen, vor welchen Herausforderungen wir in einzelnen Bereichen des Bildungswesens stehen, wenn es um die Forderung nach Zugänglichkeit und Durchgängigkeit geht.

Der *Elementarpädagogik* kommt heute aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen (Alleinerziehende, Berufstätigkeit beider Elternteile, Mobilität ...) wachsende Bedeutung zu. Von politischer Seite wird erwartet, dass Kinder bereits bei Schuleintritt Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache mitbringen. Damit wird sprachliche Bildung zunehmend bereits von der Elementarpädagogik erwartet. Auf keinen Fall darf das auf Kosten minorisierter Sprachen erfolgen. Gerade in Prozessen der Revitalisierung/Rückforderung kommt einer mehrsprachigen Elementarpädagogik die Rolle zu, den Zugang zu minorisierten Sprachen zu ebnet. Inspirationen können beispielsweise aus Erfahrungen in skandinavischen Ländern gewonnen werden, wo mit sogenannten „language nests“ und dem Beiziehen sprachkundiger Resource-Personen eine verstärkte Zuwendung zu Samisprachen erreicht wurde. Für Kärnten stellt die OGM-Studie einen Aufholbedarf fest: Die Quote zweisprachiger vorschulischer Betreuung ist trotz beachtlicher privater Initiativen weniger als halb so hoch als die der Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht in der Volksschule, und das nicht aufgrund des mangelnden Interesses, sondern des mangelnden Angebots. Das in Österreich eingeführte obligatorische Kindergartenjahr impliziert im Grunde auch die Verpflichtung, zweisprachige Angebote im Geltungsbereich des Minderheitenschulgesetzes flächendeckend zur Verfügung zu stellen.

In Kärnten ist wie in vielen anderen europäischen Ländern die *Primarstufe* im Vergleich zu anderen Bildungsstufen noch am besten ausgestattet. Es kommen verschiedene Formen zur Anwendung wie Immersionsmodelle, zweisprachiger Unterricht mit tages- oder personenbezogenem Sprachwechsel, Modelle, die sich translanguaging zu Nutze machen usw. Der Beratende Ausschuss für das Rahmenübereinkommen verweist immer wieder darauf, dass niedrige Klasseneröffnungszahlen und kleine Klassen eine Voraussetzung sind, um Zugänglichkeit zu Bildung in minorisierten Sprachen zu gewährleisten und dem erhöhten pädagogischen Aufwand Rechnung zu tragen. Wie eingangs dargestellt, stehen Pädagog:innen vor der Herausforderung, Konzepte zu entwickeln, die den „mitgebrachten“ Sprachrepertoires heterogener Lerner:innengruppen gerecht werden. Wie in anderen europäischen Ländern, so kann man auch in Kärnten davon sprechen, dass die ursprünglich bi-linguale Schule zu einer, wie Jaffe (2012) es nennt, „bi-pluri-lingualen Schule“ geworden ist. Durch ihre Erfahrung im Umgang mit sprachlicher Diversität gewinnen diese Schulen zunehmend an Attraktivität auch für mehrsprachige Schüler:innen mit anderen Familiensprachen.

Der Übergang von der *Primar-* zur *Sekundarstufe* ist europaweit als wesentliche Problemstelle identifizierbar, wo es zu Abbrüchen zweisprachiger Bildungskarrieren kommt. Während vier oder fünf Jahren eine zweisprachige Primarschule zu besuchen reicht jedoch nicht aus, um Literarität und Sprachsicherheit bei Verwendung der minorisierten Sprache in unterschiedlichen Kontexten zu gewinnen. Auch

in Kärnten stellt der Übergang zur Sekundarstufe eine problematische Hürde dar. Abgesehen von der Unterstufe des Slowenischen Gymnasiums (SLOG) in Klagenfurt/Celovec, fehlt es auf der Sekundarstufe I vielfach an attraktiven Lernangeboten, insbesondere solchen mit Slowenisch als eine der Unterrichtssprachen. Laut OGM-Studie sind die Anmeldungen zum Unterrichtsfach Slowenisch in örtlichen Mittelschulen (einschließlich der Unterstufe der AHS Völkermarkt/Velikovec) um mehr als zwei Drittel niedriger als in den Volksschulen. Die Auflösung der einstigen Sekundarstufe in zweisprachigen ländlichen Volksschulen hat eine Lücke hinterlassen, die bislang nicht geschlossen wurde. Während das Angebot auf der Sekundarstufe II in Kärnten dank des Slowenischen Gymnasiums und der Zweisprachigen Handelsakademie in Klagenfurt sowie der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in St. Jakob besser ist als das auf der Sekundarstufe I, gilt für Berufs- und Fachschulen ein ähnlicher Befund wie für die Sekundarstufe I. Damit besteht die Gefahr, dass zweisprachige Bildung tendenziell zu einem „Eliteprojekt“ wird.

Aufgrund sich ändernder Familienstrukturen und der häufigeren Berufstätigkeit von Frauen ist in Österreich, wo es noch viel zu wenig Ganztagschulen gibt, ein adäquates Angebot an *Nachmittagsbetreuung* umso dringender. Die OGM-Studie zeigt, dass Kärnten weit davon entfernt ist, zweisprachige Nachmittagsbetreuung flächendeckend anzubieten. Aus sprachenspolitischer Sicht ist die Einrichtung einer auch slowenischsprachigen Betreuung an dieser Nahtstelle zwischen Schule und Freizeit auch deshalb so wichtig, weil Slowenisch hier nicht nur als Bildungssprache eingeübt und gefestigt werden kann, sondern auch im Alltagsgebrauch (Umgangssprache, Dialekte, Fachregister aus Sport und Freizeit usw.).

Im Zentrum der *Tertiären Bildung* steht die Aus- und Weiterbildung von Pädagog:innen für das zweisprachige Bildungswesen. Tertiäre Bildungseinrichtungen sollten so gut dotiert sein, dass sie auch als Forschungs-, Innovations- und Servicestellen fungieren können, z. B. in Bezug auf Terminologieentwicklung, als Anlauf- und Beratungsstellen für alle, die minorisierte Sprachen in öffentlichen Domänen verwenden wollen, oder etwa bei der Entwicklung von Sprach- oder Übersetzungs-Apps. Aus dem Rahmenübereinkommen (Art. 12) ergibt sich die Verpflichtung, die Pädagog:innenausbildung generell so zu gestalten, dass Kenntnisse über Minderheitenkulturen und -sprachen allen vermittelt werden und eine Pädagogik der Mehrsprachigkeit gefördert wird. In Kärnten ist neben der Pädagogischen Hochschule auch die Slawistik an der Universität Klagenfurt/Celovec ein zentraler Akteur, den es zu erhalten und auszubauen gilt.

Der Beratende Ausschuss des Rahmenübereinkommens legt Wert darauf, dass das Bildungswesen den Zugang zu Minderheitensprachen auch außerhalb von Räumen, die als traditionelle Siedlungsgebiete bezeichnet werden, bei entspre-

chender Nachfrage gewährleisten soll. Das trifft für Slowenisch vor allem auf größere Agglomerationen wie Graz und Wien zu, die jüngere Menschen auf der Suche nach besseren Bildungs- und Berufschancen anziehen. Oft handelt es sich hier um eine temporäre Mobilität, weshalb für die Kinder ein ausgeprägter Wunsch nach Zugang zu Bildung in der Minderheitensprache besteht.

## **6. Ausbau des sprachlichen Repertoires – für eine Kultur der Mehrsprachigkeit**

Lernen von und in mehreren Sprachen erfordert von den Lernenden einen gewissen Mehraufwand. Die persönliche „Investition“ in zwei- bzw. mehrsprachige Bildung muss nicht nur mental, sondern auch körperlich-emotional als „Mehrwert“ erfahrbar sein. Dies zu vermitteln stellt für die Bildungsinstitutionen auf jeder Stufe eine Herausforderung dar. Damit Sprecher:innen sich in einer minorisierten Sprache wohlfühlen und diese im Sinne Bourdieus (1990) als soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital wahrnehmen können, muss die Sprache in verschiedenen Lebenszusammenhängen als „tauglich“ erfahrbar werden. Kommt es in Alltagssituationen zu Momenten der Sprachunsicherheit, also zum Gefühl, nicht über die der Situation adäquate Sprache zu verfügen oder nicht als legitime:r Sprecher:in anerkannt zu sein, kann das – gerade wenn durch Ideologien des sprachlichen Purismus Druck ausgeübt wird – eine Abwendung von der minorisierten Sprache zur Folge haben. Das Zulassen und Wertschätzen von Umgangssprache, Dialekten, Akzenten und Praktiken des translanguaging auch in formellen Lernsituationen hilft das Selbstvertrauen in die eigene Kommunikationsfähigkeit zu stärken. Die minorisierte Sprache muss aber auch als bildungssprachliche Ressource erfahrbar werden, um Zukunftsperspektiven im Hinblick auf Erfordernisse in professionellen Zusammenhängen zu eröffnen. Selbstverständlich inkludiert dies Aspekte digitaler Literarität wie etwa den Umgang mit Übersetzungstools oder anderen Sprach-Apps. Oft unterschätzt wird die Bedeutung, die sprachlicher Kreativität zukommt. Sie ist aber eine Voraussetzung, um Lust am Sprachgebrauch zu finden. Dank der Beobachtungen zur Sprachentwicklung von Winnicott (1971) wissen wir, dass sich Kinder bzw. Lernende Sprache zu eigen machen, indem sie vorgefundenes sprachliches Material kreativ und spielerisch umformen und so einen eigenen Stil, eine eigene Stimme entwickeln.

### **Literatur**

Brave Heart, Maria Yellow Horse (2003). The historical trauma response among natives and its relationship with substance abuse: A Lakota illustration. *Journal of Psychoactive Drugs*, 35(1), 7-13.

Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.

Busch, Brigitta (2018). Article 14. In Rainer Hofmann, Tove H. Malloy, & Detlev Rein (Eds.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Leiden, Boston: Brill Nijhoff, 254-268.

Council of Europe (1992). European Charter for Regional or Minority Languages. <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/about-the-charter> (letzter Zugriff am 17.07.2023).

Council of Europe (1995). Framework Convention for the Protection of National Minorities. <https://rm.coe.int/168007cdac> (letzter Zugriff am 17.07.2023).

Jaffe, Alexandra (2012). Multilingual citizenship and minority languages. In Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London, New York: Routledge, 83-99.

OGM (2022). *Situation, Sprachgebrauch und Perspektiven für die slowenische Volksgruppe in Kärnten/Koroška. Eine datengestützte Entscheidungsgrundlage für Volksgruppenpolitik im 21. Jahrhundert*. Wien: OGM.

Opetnik, Gitka (2021). *Das Gestern im Heute begreifen. Traumaweitergabe in verfolgten slowenischen Familien*. Klagenfurt/Celovec: Mohorjeva/Hermagoras.

Skrodzka, Magdalena, Hansen, Karolina, Olko, Justyna & Bilewicz, Michał (2020). The Twofold Role of a Minority Language in Historical Trauma: The Case of Lemko Minority in Poland. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(4), 551-566.

De Varennes, Fernand & Kuzborska, Elżbieta (2019). Minority Language Rights and Standards: Definitions and Applications at the Supranational Level. In Gabrielle Hogan-Brun & Bernadette O'Rourke (Eds.), *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London: Palgrave Mcmillan, 21-72.

Winnicott, Donald W. (1971/1991). *Playing and Reality*. New York: Brunner-Routledge.

Wutti, Daniel (2013). *Drei Familien, drei Generationen. Das Trauma des Nationalsozialismus im Leben dreier Generationen von Kärntner SlowenInnen*. Klagenfurt/Celovec: Drava.

## **Zwei- und mehrsprachige Bildung und Betreuung in Kärntner elementaren Bildungseinrichtungen Das Sprachpädagogische Rahmenkonzept im Fokus**

Heute blicken wir auf einen über 20 Jahre langen Prozess der inhaltlichen Entwicklung des sprachpädagogischen Angebots im zweisprachigen Kindergartenwesen in Kärnten zurück. Bereits in den 1990er Jahren wurde das Bildungsangebot in zweisprachigen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in Kärnten (kurz: KBBE) durch die fachliche Expertise von Georg Gombos von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt wissenschaftlich begleitet und evaluiert, es wurde mit Videoaufnahmen gearbeitet, didaktische Hilfestellungen wurden erarbeitet und es fand ein reger Austausch mit anderen Volksgruppen in Europa statt, um die frühkindliche Sprachvermittlung beider Sprachen (Deutsch und Slowenisch) in Kärnten innovativ zu gestalten. Mit diesen Aktivitäten wurde die inhaltliche Grundlage für das Kindergartenfondsgesetz geschaffen (vgl. Blajs 2013: 107 f).

Im Jahr 2001 wurde das Kärntner Kindergartenfondsgesetz (K-KGFG) erlassen. Mit seiner Verabschiedung wurden positive Veränderungen für das zweisprachige Kindergartenwesen in Kärnten in Aussicht gestellt (vgl. Blajs 2013: 108). Zwei wesentliche Neuerungen waren erstens die finanzielle Entlastung der neuentstandenen privaten zwei- und mehrsprachigen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen und zweitens die Bindung der sprachpädagogischen Arbeit in diesen Einrichtungen an qualitätssichernde Maßnahmen. Mit dem K-KGFG wurde im § 7 *Sprachpädagogische Konzepte* gesetzlich geregelt, dass die privaten KBBE in Kärnten sprachpädagogische Konzepte zu erstellen haben, nach denen die sprachpädagogische Bildungs- und Betreuungsarbeit in ihren Einrichtungen gestaltet wird (vgl. K-KGFG 2023: o. S.). Im K-KGFG wurde auch die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte geregelt. Problematisch war jedoch, dass dieses Gesetz nur für die privaten KBBE eine Verbesserung bringen konnte – das öffentliche zweisprachige Elementarwesen in Gemeindekindergärten ist ungeregelt geblieben. Aufgrund der fehlenden strukturellen Rahmenbedingungen ist die Qualität und Quantität der sprachpädagogischen Arbeit in öffentlichen zweisprachigen KBBE nicht einschätzbar. Während einige Gemeinden ihre sprachpädagogischen Konzepte auf der Grundlage des Kindergartenfondsgesetzes zur Gänze oder teilweise entworfen haben, gibt es auch Gemeinden, in denen es aus politischen Gründen herausfordernd ist, ein Angebot der slowenischen Sprache in der Vorschulerziehung zu schaffen (vgl. Blajs 2013: 108).

---

\* Emma Chevalier, BA MA, Leiterin der Stabsstelle Minderheitenschulwesen an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland in Eisenstadt, Österreich

Im Jahr 2022 hat Georg Gombos, unter Mitarbeit von Jasmin Mersits von der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland und in Zusammenarbeit mit dem Land Kärnten (Abteilung 6 – Bildung und Sport), das Sprachpädagogische Rahmenkonzept „Leitfaden zur Förderung zwei- und mehrsprachiger Bildung und Betreuung in Kärntner elementaren Bildungseinrichtungen“ geschrieben. Das Rahmenkonzept wurde in einer zweisprachigen Version veröffentlicht, um die Gleichwertigkeit der beiden Sprachen Deutsch und Slowenisch zu kommunizieren. Ein weiterer Grund für die zweisprachige Ausführung war, den pädagogischen Fachkräften ein Fachvokabular in slowenischer Sprache zur Verfügung zu stellen.

Das Ziel des Sprachpädagogischen Rahmenkonzepts liegt darin, wie der Titel bereits andeutet, einen inhaltlichen Rahmen für die Förderung zwei- und mehrsprachiger Bildung und Betreuung in Kärnten zu legen. Eine ganz wesentliche Funktion richtet sich darauf, ein praxiserprobtes, einheitliches Hilfeinstrument bereitzustellen, mit dem pädagogische Fachkräfte produktiv sprachpädagogisch arbeiten können. Im Kärntner Kontext bedeutet dies, sowohl die deutsche als auch die slowenische Sprache gleichwertig zu fördern und andere Sprachen, die die Kinder in den Kindergarten mitbringen, wertschätzend aufzugreifen.

Ein immer wiederkehrendes Problem im österreichischen Minderheitenschulwesen ist die Erfahrung, dass sich eine Nicht-Trennung der Minderheitensprache, in diesem Fall z. B. der slowenischen Sprache und der Mehrheitssprache Deutsch im Unterricht oder im Kindergartenalltag, eher negativ auf den Spracherwerb der Kinder in der Minderheitensprache auswirkt. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit größer ist, dass sich die Mehrheitssprache in der Kommunikation und in den Aktivitäten eher durchsetzt und die Minderheitensprache hingegen zu wenig gefördert wird. Eine Lösung dieses Problems besteht darin, beide Sprachen bewusst zu trennen und somit die Möglichkeit zu schaffen, dass nur eine der beiden Sprachen die Rolle der Zielsprache übernimmt, d. h. in einer bestimmten Phase gefördert wird. Die Kommunikation und die Aktivitäten im schulischen Unterricht oder im Kindergartenalltag werden somit über einen längeren Zeitraum in der gewählten Sprache durchgeführt. Das ermöglicht den Kindern, sich mit dieser Sprache intensiv zu beschäftigen und in die Welt dieser Sprache „einzutauchen“. Sie genießen dabei ein sogenanntes „Sprachbad“ in der Zielsprache. Dieses spezifische methodische Vorgehen, das sogenannte Immersionsmodell, hat sich „im österreichischen Minderheitenschulwesen auf Basis der Erfahrung durchgesetzt“ (Gombos 2003: 57) und spielt auch im Rahmenkonzept eine wesentliche Rolle. Die Idee dahinter ist, dass es eine methodische Übereinstimmung zwischen dem Volksschulbereich und dem Elementarbereich gibt, d. h. dass die slowenische Sprache sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich nach einem gemeinsamen methodisch-didaktischen Modell vermittelt wird (vgl. Land Kärnten 2022: 21). Damit wird das Ziel verfolgt, im Sinne einer *Durchgängigen Sprachbildung*

(Gogolin et al. 2011: o. S.) die sprachliche Bildung von klein auf nachhaltig zu gestalten. In der elementaren Bildung werden die Grundlagen der Sprachbildung gesetzt. Die Sprachkenntnisse der Kinder, die sie aus dem Kindergarten mitbringen, werden dann in der Volksschule aufgegriffen und die Kinder werden bewusst weitergefördert. Die Sprachen werden als *Medium des Lehrens und Lernens* verstanden (Gogolin et al. 2011: o. S.).

Das Sprachpädagogische Rahmenkonzept verbindet die gesetzlich vorgeschriebenen Regelungen mit dem bestehenden Orientierungsrahmen für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, dem sogenannten Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (kurz: BRP). Das Rahmenkonzept knüpft an die im BRP enthaltenen 12 pädagogischen Prinzipien und 6 Bildungsbereiche an, mit denen ganzheitliche Lernmöglichkeiten für die Kinder geschaffen werden sollen. Diese beziehen sich u. a. auf die Gestaltung von Aktivitäten, die unmittelbar an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen und ihr Vorwissen aktivieren. Die Erlebnisse der Kinder werden als Ausgangspunkt genutzt, um sie zur selbstständigen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anzuregen (vgl. BRP 2020: 6 f). Die Kinder werden dabei in ihrer Individualität wahrgenommen und es wird darauf geachtet, dass ihre individuellen Lernvoraussetzungen und Ressourcen, einschließlich der sprachlichen Ressourcen, wertschätzend in die Bildungsarbeit miteinbezogen werden (vgl. BRP 2020: 6 ff).

Das Rahmenkonzept greift weiters oft vorkommende Fragen und Irrtümer über Zwei- und Mehrsprachigkeit auf und beleuchtet dabei die Vorteile und Gelingensbedingungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit aus wissenschaftlicher Perspektive. Außerdem wird ein Überblick über die Meilensteine der kindlichen Sprachentwicklung von 0 bis 6 Jahren gegeben, um die kindlichen Spracherwerbsprozesse und -phasen zu visualisieren. Das Rahmenkonzept ist darum bestrebt, inkorrekte Informationen und weit verbreitete Ängste, die eigentlich durch diese Fehlinformationen entstehen oder verstärkt werden, durch wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu widerlegen. Eine solche Fehleinschätzung beruht auf der Annahme, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern haben könnten. In Wirklichkeit gibt es keine Hinweise für kognitive Nachteile zwei- und mehrsprachiger Erziehung, hingegen aber zahlreiche Indizien für Vorteile (vgl. Bialystok 2018: 666) gegenüber einsprachig aufwachsenden Kindern, z. B. erhöhte Kreativität, bessere metalinguistische Fähigkeiten (z. B. Personen, die mehrere Sprachen sprechen, fällt es leichter, Sprachen miteinander zu vergleichen) sowie bessere Kommunikationsfähigkeiten und Problemlösungskompetenz (vgl. Marsh/Hill 2009: 7; Gombos 2019: 131 f). Insbesondere pädagogische Fachkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollen darin bestärkt werden, die Zwei- und Mehrsprachigkeit ihrer Kinder als Kapital für ihre Zukunft zu betrachten und ihr ohne unbegründete Sorgen zu begegnen.

Das Kernstück des Rahmenkonzeptes bilden 12 sprachpädagogische Prinzipien für die praktische Organisation der sprachpädagogischen Arbeit im Kindergartenalltag. Der Fokus liegt in erster Linie auf dem sprachpädagogischen Verhalten der pädagogischen Fachkraft, d. h. darauf, wie sie ihren sprachlichen Input gestaltet. Die Prinzipien begleiten sie bei verschiedenen Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Die sprachpädagogischen Prinzipien greifen z. B. Themen auf, die pädagogische Fachkräfte immer wieder bei Evaluationsgesprächen ansprechen:

- Darf ich mit den Kindern im Dialekt sprechen oder muss ich strikt in der Standardsprache bleiben?
- Wie kann ich die Äußerungen der Kinder fördern? Wie motiviere ich Kinder dazu, mir in der slowenischen Sprache zu antworten?
- Wie gehe ich damit um, wenn Kinder eine andere Familiensprache als Deutsch und Slowenisch in den Kindergarten mitbringen?

Ein zentraler Bestandteil der 12 sprachpädagogischen Prinzipien ist die Formulierung entsprechender sprachpragmatischer Ziele. Dabei wird insbesondere die Bedeutung der sprachlichen Vorbereitung und Übung mit den Kindern hervorgehoben. Das Ziel ist es, das sprachliche Potenzial der Aktivität auszuschöpfen. Die pädagogischen Fachkräfte können sich im Vorfeld überlegen, welche sprachlichen Mittel sie mit den Kindern über einen längeren Zeitraum systematisch üben wollen. Beim Üben mit den Kindern nehmen sie zwei Rollen ein – zum einen fungieren sie als ein Sprachvorbild und zum anderen zeigen sie ein sprachförderliches Verhalten, d. h. sie begleiten ihre Äußerungen mit Gestik und Mimik, knüpfen an die verbalen und nonverbalen Reaktionen der Kinder an, vermitteln Freude am Sprechen und unterstützen die sprachlichen Äußerungen der Kinder. Beim Üben neuer Wörtern vermitteln sie die Hauptwörter im Zusammenhang mit anderen Wortarten (z. B. Hauptwörter werden in Kombination mit einem Verb oder Adjektiv geübt, beispielsweise Eis essen, es schneit stark, ein roter Apfel) (vgl. Land Kärnten 2022: 27).

Das Rahmenkonzept erweitert den Blick auch auf weitere Aspekte einer ganzheitlichen Sprachbildung von Kindern, wie z. B. auf das interkulturelle bzw. transkulturelle Lernen und die Wichtigkeit der Zusammenarbeit der KBBE mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, die eine grundlegende Rolle bei der Sprachentwicklung ihrer Kinder spielen. Nicht zuletzt wird die Bedeutung des Austauschs im Prozess der Transition zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen, insbesondere zwischen der elementaren Einrichtung und der Volksschule im letzten Kindergartenjahr, betont. Eine Idee sind gemeinsame Aktivitäten für Kindergarten- und Schulkinder, um ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen und ein angenehmes Sprachklima zu fördern. Das Ziel ist es, dass die Kinder ihre Sprachkenntnisse in der Minderheitensprache Slowenisch weiter kontinuierlich erweitern (vgl. Land Kärnten 2022: 34 ff).

Das Sprachpädagogische Rahmenkonzept richtet sich jedoch nicht nur an pädagogische Fachkräfte und Eltern/Erziehungsberechtigte. Eine wesentliche Funktion des Rahmenkonzepts ist es, die Ziele der sprachpädagogischen Arbeit in zwei- und mehrsprachigen Einrichtungen gegenüber der Gemeinde und dem Land transparent zu vermitteln. Im Sprachpädagogischen Rahmenkonzept werden daher zum Schluss Empfehlungen gegeben, wie zwei- und mehrsprachige Einrichtungen ihr eigenes standortspezifisches sprachpädagogisches Rahmenkonzept auf der Grundlage des Rahmenkonzeptes in beiden Sprachen erstellen können (vgl. Land Kärnten 2022: 37).

Durch die Kooperation mit dem Burgenland wurde das Rahmenkonzept auch für die zwei- und mehrsprachige Elementarbildung im Burgenland übernommen. Die ursprüngliche Kärntner Version wurde an die burgenländischen Verhältnisse angepasst und erweitert. Es sind drei Versionen in den burgenländischen Volksgruppensprachen entstanden – Burgenlandkroatisch, Burgenland-Romani und Ungarisch. Derzeit wird das Rahmenkonzept in beiden Ländern präsentiert und teilweise bereits konkret pilotiert. Geplant ist eine nachhaltige Implementierung des Rahmenkonzepts in der pädagogischen Praxis. Die pädagogischen Fachkräfte werden dabei unterstützt und fachlich begleitet, mit Hilfe des Rahmenkonzepts ein eigenes standortspezifisches Konzept für ihre sprachpädagogische Arbeit zu entwickeln. Zukünftig soll das Rahmenkonzept in die Breite getragen und auf alle elementare Einrichtungen ausgerollt werden, um einen produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit von klein auf in die Wege zu leiten.

## Literatur

Bialystok, Ellen (2018): Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 21. Jahrgang, Heft 6: S. 666-679.

Blajs, Josef (2013): Die slowenische Volksgruppe und das zweisprachige Kindergartenwesen. In: Wolf, Wilhelm (Hg.): Natürlich zweisprachig. Graz: Leykam. S. 103-109.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung 2009. Wien. Online unter: [file:///C:/Users/ema.gracner/Downloads/200710\\_Elementarp%C3%A4dagogik\\_Publikation\\_A4\\_WEB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ema.gracner/Downloads/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB%20(1).pdf) [Zugriff am 30. Juni 2023]

Gogolin Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107-127.

Gombos, Georg (2003): Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: James, Allan (Hg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Politik + Literatur + Medien. Klagenfurt: Drava. S. 49-85.

Gombos, Georg (2019): Zwei- und Mehrsprachigkeit früh fördern. Sprachpädagogische Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen im Kontext von autochthonen Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowenen. In: Donlic, Jasmin/Gombos, Georg/Peterlini, Hans Karl (Hg.): Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen. Klagenfurt: Drava. S. 123-143.

Kärntner Kindergartenfondsgesetz - K-KGFG. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000036> [Zugriff am 30. Juni 2023]

Land Kärnten (2022): Sprachpädagogisches Rahmenkonzept. Leitfaden zur Förderung zwei- und mehrsprachiger Bildung und Betreuung in Kärntner elementaren Bildungseinrichtungen. Klagenfurt.

Marsh, David/Hill, Richard (2009): Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität. Abschlussbericht. Zusammengestellt im Auftrag der Europäischen Union und im Namen des Core Scientific Research Teams und des Core Field Research Teams. Brüssel.