

Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und 'muttersprachlicher' Unterricht in Österreich¹

BRIGITTA BUSCH, Klagenfurt

Heteroglossische Biographien und Lebenswelten

Ausgangspunkt des Beitrags sind die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen, die besonders in den letzten beiden Jahrzehnten eine neue Dynamik in Migrationsbewegungen und eine stärkere Mobilität von Menschen ausgelöst haben. Migration und berufliche Mobilität gehören heute zum Alltag und sind Bestandteil vieler individueller Biographien (Krumm 2001). Das bedeutet, dass gelebte Mehrsprachigkeit und Wechsel in Kommunikations-, Schul- und Arbeitssprachen Teil des Alltags sind. Von der Annahme einer weitgehend einheitlich verlaufenden 'Normbiographie', die von einem Aufwachsen in einem monolingualen Umfeld und von einem Spracherwerb bestimmt wird, der linear eine Sprache an die andere reiht, kann nicht mehr ausgegangen werden. Dem 'randständigen' Sprecher, der verschiedene Sprachen, oft gleichzeitig und ungesteuert im Kontakt erwirbt, muss deshalb im Bildungswesen und in der Kulturpolitik mehr Beachtung geschenkt werden (Franceschini 2001).

Die Annahme, dass Kultur als abgrenzbar und eindeutig gesehen werden kann, lag sozusagen als stillschweigende Annahme dem multikultu-

rellen Paradigma zugrunde. Damit verknüpft war die Annahme von einer weitgehenden Einheit von Kultur, Sprache und ethnischer bzw. nationaler Identität. Demgegenüber steht ein postnationales Paradigma der Kreolisierung, der kulturellen Diversität, das die Forderung nach sprachlicher 'Reinheit' und Homogenität, die im monolingualen Habitus des nationalstaatlich organisierten Bildungswesens (Gogolin 1994) ihren Ausdruck fand, in Frage stellt. Dass die gesellschaftliche sprachliche Situation von Vielstimmigkeit gekennzeichnet ist, hat Michael Bachtin (Todorov 1984:56) eindringlich gezeigt. Sie ist es in einem dreifachen Sinn: im Sinne von Heterologie (*raznorecie*), also der Diversität von Diskursen, Heteroglossie (*raznojazyecnie*), der Diversität von Sprachen und Codes/Registern und von Heterophonie (*raznoglossie*), der Diversität individueller Stimmen. Standardsprachen sind nicht als etwas Gegebenes anzunehmen, sondern als etwas Geschaffenes, ihre Entstehung ist eng mit dem Entstehen der Nationalstaaten verbunden.

Lernergruppen in Schulen sind in vielfacher Hinsicht heterogen, nicht nur in Bezug auf sozialen Familienhintergrund, Einkommen und Bildungsstand der Eltern, Lernkultur in verschiedenen Regionen, individuelle Unterschiede im Lernen etc., sondern auch im Hinblick auf sprachliches 'Kapital' und auf Dispositionen gegenüber Sprachen und Sprachenlernen, die die SchülerInnen mitbringen. Der so genannte muttersprachliche Unterricht wurde in Österreich in den frühen 1970er Jahren im Schulversuch als 'muttersprachlicher Zusatzunterricht' eingeführt, seit 1992/93 ist er Teil des Regelschulwesens. In den 1990er Jahren, als mit dem Ausbruch nationaler Konflikte im Raum des früheren Jugoslawien das Serbokroatische durch drei neue Staatssprachen ersetzt wurde, stellte diese Entwicklung auch den muttersprachlichen Unterricht in Österreich vor eine Herausforderung. Weder konnte man auf einem einheitlichen Serbokroatisch-Unterricht beharren, noch konnte man einfach drei getrennte Gruppen für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch einrichten, denn weder das eine noch das andere entsprach der sprachlichen Situation in den Lernergruppen. Denn neben SprecherInnen unterschiedlicher Codes aus dem südslawischen Raum sind zum muttersprachlichen Unterricht in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S) oft SprecherInnen von Minderheitensprachen, vor allem unterschiedlicher Romani-Varietäten und des Vlachischen, angemeldet. Für diese SprecherInnen von Minderheitensprachen sind zwar die verschiedenen B/K/S-Varietäten, die sie sprechen, nicht die L1, oder um in der Terminologie der österreichischen Schulver-

¹ Dieser Beitrag schöpft aus zwei aktuellen Forschungsprojekten: „Changing city spaces: new challenges to cultural policies in Europe“, einem Projekt im 5. Rahmenprogramm der EU (<http://www.citynexus.com>) und aus dem im Auftrag des österreichischen Ministeriums für Bildung (BMBWVK) durchgeführten Projekt „Didaktik in heterogenen Klassen“ (<http://www.cis.or.at>) (Busch/Böse 2005).

waltung zu bleiben, nicht die Muttersprache, aber dennoch eine wichtige Kommunikationssprache, die bereits vor Schuleintritt erworben wurde. Der Handlungsbedarf, der aus der komplexen politischen und sprachlichen Situation erwuchs, gab den Anstoß, sich mit Varietätenvielfalt und sprachlicher Heterogenität in Lernergruppen auseinander zu setzen.

Zu Mehrsprachigkeit und 'muttersprachlichem' Unterricht

In Wien² haben bei der Volkszählung im Jahr 2001 rund 383.500 Personen eine andere Umgangssprache als Deutsch angegeben, was 24,7% der Wiener Bevölkerung entspricht (Waldrauch, Sohler 2004:153). Mehrfachnennungen waren bei der Volkszählung möglich, es konnten sowohl mehrere Sprachen aus einer vorgegebenen Liste angekreuzt werden als auch eigene hinzugefügt werden. Unklar ist jedoch, wie in der Statistik die möglichen Mehrfachnennungen verbucht worden sind. Es ist anzunehmen, dass unter dem Viertel der Wienerinnen und Wiener, die als 'anderssprachig' verbucht wurden, ein hoher Prozentsatz den Alltag in Deutsch sowie einer oder mehreren anderen Sprachen bewältigt. Die größte Gruppe stellen Menschen, die eine der Sprachen des Raumes des früheren Jugoslawien (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch oder auch Jugoslawisch) angegeben haben. Die zweitgrößte Gruppe in der Wiener Wohnbevölkerung mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch bilden TürkischsprecherInnen, PolnischsprecherInnen folgen an dritter Stelle, alle anderen Gruppen sind signifikant kleiner. In den letzten Jahren ist ein Trend zur Diversifizierung von Herkunftsländern von MigrantInnen und von Sprachen feststellbar. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit spiegelt sich in den Schulklassen.

Das Schulpflichtmatrikel für Wien aus dem Schuljahr 2004/05 weist SchülerInnen mit über 70 verschiedenen Muttersprachen aus und zählt in allen Schultypen zusammengenommen 195.144 SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache³. Muttersprachlicher Unterricht wurde im

2 Österreichweite Zahlen aus dem Zensus 2001 die Umgangssprache betreffend sind noch nicht in aufbereiteter Form veröffentlicht.

3 Waldrauch (2004:22f) weist darauf hin, dass in der Statistik nur SchülerInnen, die höchstens sechs Jahre Schulbesuch in Österreich absolviert haben, erfasst werden, und auch nur SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als den Sprachen der in Österreich anerkannten Volksgruppen. Die tatsächliche Zahl an SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als

Schuljahr 2003/04 allerdings nicht in den 70 vermerkten Umgangssprachen der Wiener SchülerInnen, sondern nur in vierzehn Sprachen erteilt. Grundsätzlich wäre auch ein Unterricht in weiteren Sprachen möglich, so eine entsprechende Klasseneröffnungszahl erreicht werden kann. Im Schuljahr 2003/04 besuchten in Österreich ca. 12.000 SchülerInnen B/K/S-Unterricht, 12.000 SchülerInnen Türkischunterricht, 1.400 den albanischen, 300 den arabischen und 149 den persischen muttersprachlichen Unterricht. Im Schuljahr 2003/04 waren von den Kindern, für die eine andere Muttersprache als Deutsch angegeben wurde, in den Volksschulen rund 30% zum muttersprachlichen Unterricht angemeldet, in den Sonderschulen waren es 24%, in den Hauptschulen 19%, in den polytechnischen Lehrgängen 10% und in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) nur 2% (Waldrauch 2004:23). Die Möglichkeit einer Anmeldung zum muttersprachlichen Unterricht wird also nur von einem Bruchteil der Eltern wahrgenommen. Es besteht auch eine große Diskrepanz zwischen den Anmeldungen im Volksschulbereich einerseits und im Hauptschul- bzw. AHS-Bereich andererseits. Das legt den Schluss nahe, dass eine schulisch vermittelte Literarität in der 'Muttersprache' unter Eltern über keinen sehr hohen Stellenwert verfügt. Verschiedene Gründe sind dafür ausschlaggebend, wie Elternerwartungen an die Schule in Österreich, Dispositionen gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit in den Herkunftsländern von MigrantInnen, Dispositionen gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft oder schulorganisatorische Gründe und die Fähigkeit von LehrerInnen, mit sprachlich heterogenen Lerngruppen umzugehen oder die Motivation von SchülerInnen, eine Sprache zu lernen bzw. in einer Sprache zu lernen, die nicht zum Pflichtbereich gehört. Der folgende Teil, in dem diese Faktoren diskutiert werden, stützt sich in den empirischen Daten auf halbstrukturierte Interviews mit LehrerInnen im muttersprachlichen Unterricht, die im Winter 2004/05 durchgeführt wurden (Busch/Böse 2005).

Deutsch dürfte daher höher sein als die ausgewiesene.

Soziolinguistischen Faktoren im Herkunftsland und in der Sprachenbiographie der Eltern

Für eine beträchtliche Anzahl von SprecherInnen von Minderheitensprachen ist die Sprache im muttersprachlichen Unterricht nicht die Erstsprache oder nicht die einzige Erstsprache oder nicht die Hauptfamiliensprache. Sie ist 'nur' eine wichtige Lingua franca, die aber domänenspezifisch eine zentrale Rolle und einen äußerst wichtigen Kommunikationswert haben kann. Eltern geben besonders dann die in den Herkunftsländern dominante Sprache als Muttersprache der Kinder an, wenn die Familiensprache in den Herkunftsländern eine nicht anerkannte, diskriminierte oder gar verbotene Minderheitensprache (z. B. Kurdisch in der Türkei oder Romani) bzw. eine nicht kodifiziert oder nicht verschriftlichte Sprache ist (z.B. Vlachisch im Raum des früheren Jugoslawien oder Lasi in der Türkei). Andererseits kommt bei SprecherInnen von Minderheitensprachen häufig gerade dann ein großes Sprachbewusstsein zum Ausdruck, wenn es organisierte Bemühungen und politische Forderungen um Sprachenrechte gibt, wie das etwa für Kurdisch der Fall ist. Dieses Sprachbewusstsein in Bezug auf die eigene Minderheitensprache scheint sich dahingehend auszuwirken, dass auch mit den jeweiligen Staatssprachen ein bewussterer Umgang gepflegt wird, was einen günstigen Einfluss auf das Lernen in der L2 und in der L3 ausübt. Statusveränderungen von Sprachen im Herkunftsland spiegeln sich im österreichischen Kontext. So war es beispielsweise in türkischsprachigen Lernergruppen bis in die jüngste Vergangenheit tabu, über Minderheitensprachen in der Türkei zu sprechen. Seit dem Regierungswechsel in Ankara und im Lichte möglicher Beitrittsverhandlungen zur Europäischen Union ist in der Türkei ein offenerer Umgang mit Minderheitensprachen feststellbar. Seit Sommer 2002 werden etwa – wenn auch in geringem Ausmaß – kurdische TV-Sendungen im staatlichen Fernsehen gezeigt. In der Türkei wird geschätzt, dass ein knappes Drittel der Bevölkerung im Alltag eine andere Sprache als Türkisch zumindest zusätzlich, wenn nicht hauptsächlich, benützt. Zu den in der Türkei vertretenen Minderheitensprachen zählen nicht nur verschiedene Varietäten des Kurdischen, sondern auch Arabisch und andere Sprachen, die zu den Turksprachen bzw. altaischen Sprachen oder zu den Kaukasussprachen gezählt werden (Yağmur 2001:414). In Wien haben 2001 nur 1.102 Personen bei der Volkszählung Kurdisch als ihre Umgangssprache angegeben. Das entspräche nicht einmal 10% der aus der Türkei stammenden MigrantInnen, während geschätzt wird, dass

ca. 20-30% der aus der Türkei stammenden Zuwandererminderheit sich aus Kurden zusammensetzt (Waldrauch/Sohle 2004:153). Dazu kommen noch Sprecher anderer 'kleinerer' Sprachen wie Lasi, deren Anteil an der Wiener Migrationsbevölkerung relativ hoch ist.

Für manche Sprachen ist der Standardisierungsprozess rezent, prekär oder umstritten, es herrscht Normenunklarheit, und gesprochene Sprache differiert beträchtlich von der Standardsprache. Kinder, die bestimmte regionale Varietäten sprechen, sind nicht unbedingt mit der entsprechenden (nationalen) Standardvarietät vertraut. Im Standardisierungsprozess werden in der wissenschaftlichen Forschung vier Stadien unterschieden (Herbert 1995:8): die Selektion und die Kodifizierung (Produktion von Wörterbüchern und Grammatiken), die Akzeptierung und die Elaborierung, zwei Prozesse, die sich nicht allein durch 'voluntaristische' Top-down-Maßnahmen erzielen lassen, werden ebenfalls dazu gezählt. Erst wenn auch eine breite Akzeptanz des Standards gegeben ist und er den Bedürfnissen angepasst wurde, gilt die Standardisierung als gefestigt. Solche Prozesse können sich über Jahrzehnte ziehen und sind nie 'endgültig'.

Das gilt beispielsweise auch für Türkisch, wo in weiten Kreisen eine gewisse Normenunsicherheit herrscht, denn die Kodifizierung des modernen Türkisch erfolgte erst in den 1920er Jahren. Diese Umwälzung, die in der Türkei *dil devrimi*, die Sprach-Revolution, genannt wird (Calvet 2001:35), postulierte einen Standard, der nicht nur mit der Tradition der arabischen Schrift brach, sondern auch in Bezug auf das Vokabular eine neue Politik der Entlehnung verfolgte, die eine Distanz zum Arabischen anstrebte. Obwohl viel Energie in die Sprachreform gelegt wurde und ihre Durchsetzung zu einer nationalen Aufgabe erklärt wurde, konnte in einem Land mit einem wenig ausgebauten Schulsystem die Reform nur langsam durchgesetzt werden, sodass heute noch gesprochene Sprache und schriftlicher Standard besonders in Kreisen mit geringer Schulbildung und im ländlichen Raum stark differieren.

Normenunsicherheit herrscht auch in Bezug auf die Sprachen aus dem Raum des früheren Jugoslawien. Die massiven Statusveränderungen, die im ehemals serbokroatischen Sprachraum in den letzten fünfzehn Jahren erfolgt sind, haben Bosnisch, Kroatisch und Serbisch als getrennte Sprachen in den Rang von Staatssprachen bzw. Nationalsprachen erhoben. Schon vor Ausbruch des Krieges in Jugoslawien waren auf sprachpolitischer Ebene massive Abgrenzungstendenzen feststellbar, die darauf abzielten, Differenzen zwischen verschiedenen Varietäten des Serbokroa-

tischen zu betonen und in sog. Differenzwörterbüchern festzuschreiben.⁴ Intensivierte Bemühungen um die Kodifizierung der drei neuen Staats-sprachen setzten nach dem Ausbruch des Krieges ein, allerdings sind nach wie vor widersprüchliche Tendenzen erkennbar, die beispielsweise in unterschiedlichen Wörterbüchern und Sprachratgebern ihren Ausdruck finden. Während im normativen Bereich – also auch in Schulbüchern und Lernmaterialien – auf Differenzen, die die jeweilige Sprache als distinkt charakterisieren sollen, in allen drei Staaten großer Wert gelegt wurde und teils immer noch wird, stellen erste Studien, die die tägliche sprachliche Praxis im Hinblick auf Sprachwandel und Sprachpurismus untersuchen, fest, dass es etwa im Bereich jener Medien, die nicht unmittelbar in der Einfluss-sphäre national orientierter politischer Kräfte stehen, in den letzten Jahren weniger sprachlichen Wandel gegeben hat, als man hätte erwarten können. Manche Kodifizierungsentscheidungen, die in der Zeit der Trennung gefällt wurden, werden heute durch die Praxis wieder in Frage gestellt. Normativer Anspruch und sprachliche Praxis klaffen auseinander (Busch 2004).

Aus dem Wiener Schulmatrikel von 2003/04 ist ersichtlich, dass ca. 1/3 der Eltern als Muttersprache nach wie vor Serbokroatisch bzw. Jugoslawisch angibt, ca. ein weiteres Drittel entfällt auf die Angabe Serbisch, das dritte Drittel teilt sich zwischen Bosnisch und Kroatisch. In den meisten Schulen werden Kinder, für die die Eltern entweder Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch bzw. Serbokroatisch / Jugoslawisch angegeben haben, in einer Gruppe unterrichtet, in manchen werden Bosnisch, Kroatisch und Serbisch auch getrennt unterrichtet. Selbst in jenen Klassen, wo eine Trennung in die neuen Nationalsprachen stattgefunden hat, kann nicht von sprachlicher Homogenität ausgegangen werden: Einerseits kommt hier die weiter oben diskutierte Frage zum Tragen, dass der muttersprachliche Unterricht für die oft relativ zahlreichen SprecherInnen von Minderheitensprachen de facto Unterricht in einer L2 ist. Andererseits sind gerade unter jenen Familien, die zur Zeit des Krieges im früheren Jugoslawien nach Österreich gekommen sind, so genannte 'gemischte' Ehen bzw. Personen, die sich nicht zur einen oder anderen Nation bekennen wollen, häufig anzutreffen.

4 AutorInnen, die sich mit der Situation in allen drei Staaten auseinandersetzen, berichten über solche Bemühungen. Einen Überblick über Literatur zur dieser Frage geben Busch/Kelly-Holmes 2004.

In manchen Lernergruppen sind im muttersprachlichen Unterricht SchülerInnen verschiedener Nationalität vertreten, die eine plurizentrische Sprache in verschiedenen Ausprägungen sprechen. So sind etwa im Arabischunterricht Kinder, die aus dem Maghreb stammen, ebenso vertreten wie Kinder aus dem ostarabischen Raum (Jordanien, Palästina, Libanon, Syrien) und aus der Levante (Jordanien, Palästina, Libanon, Syrien). In Österreich stellen Kinder aus dem Kosovo und aus Makedonien die größte Gruppe und sprechen eine ghegische Varietät des Albanischen, nur wenige stammen aus Albanien. Albanisch wird in zwei Hauptvarietäten eingeteilt: Toskisch (in Süd- und Zentralalbanien und in Griechenland) und Ghegisch (in Nordalbanien sowie in Serbien und Montenegro, Kosovo und Mazedonien). Das heutige Standardalbanisch beruht vor allem auf dem Toskischen. Seine Anerkennung als gemeinsame Standardsprache fand trotz politischer Differenzen zwischen den beiden involvierten Staaten, Albanien und Jugoslawien, in den 1970er Jahren statt. In den Persischklassen in Österreich sind häufig Kinder von MigrantInnen, die den Iran aus politischen Gründen verlassen haben, oft sind es auch bereits Kinder der so genannten zweiten Generation, die in Österreich aufgewachsen ist. Dazu kommt in den letzten Jahren eine größere Anzahl von Kindern aus Afghanistan, die oft nur über mündliche Sprachkompetenzen in der L1 verfügen. Varietätenvielfalt und Plurizentrität sind eher die Regel als die Ausnahme.

Obwohl sich die Normierungsinstanzen in verschiedenen Zentren häufig auf die Existenz von Dialektkontinua und die Notwendigkeit, diese zu respektieren, berufen, sind Dialektkontinua angesichts von Migration, Urbanisierung und gesellschaftlicher Stratifizierung in den Herkunftsländern eher eine idealtypische Vorstellung denn Realität. (Sprachliche) Abgrenzungsprozesse werden häufig von Eliten betrieben und stützen sich auf einige wenige Merkmale, die zu Markern von Differenz erhoben werden (Busch/Kelly-Holmes 2004). Clyne (1992:1) stellt fest, dass die wissenschaftliche Diskussion um verschiedene (nationale) Varietäten zunächst von der Annahme eines starken Zentrums und der Devianz von diesem bestimmt war. Erst in den 1980er Jahren – mit einer verstärkten Diskussion um die verschiedenen Varietäten des Englischen und die Plurizentrität des Deutschen – wandte sich die wissenschaftliche Diskussion langsam vom Devianzparadigma ab. Unterschiede in plurizentrischen Situationen sind, so Clyne (1992:460), oft eher gering, oder, wie er formuliert, „flavour“ rather than substance“. In dominanten Zentren

stehen mehr Mittel für die Publikation von Grammatiken, Lehrwerken und Wörterbüchern zur Verfügung, die oft die Besonderheiten der anderen Zentren nicht berücksichtigen. In Momenten politischer Abgrenzung wird Differenz zwischen Varietäten oft stärker betont, um politische Trennungen zu markieren und legitimieren, was wie im Fall des Serbokroatischen auch zur Trennung in verschiedene Standardsprachen führen kann.

LehrerInnen, die seit vielen Jahren in Österreich im muttersprachlichen Unterricht arbeiten, berichten darüber, dass es vorkommt, dass SchülerInnen vom Unterricht mit dem Argument wieder abgemeldet werden, dass die Unterrichtssprache nicht die eigene Sprache sei, sondern eine fremde Varietät. Auch bei Lehr- und Lernmaterialien – vor allem wenn sie in einem der Herkunftsländer produziert werden – stellen nicht nur auf einen bestimmten Staat bezogene Inhalte ein Problem dar, sondern auch die mangelnde Rücksichtnahme auf unterschiedliche Varietäten. Aus diesem Dilemma heraus entstanden Initiativen zur Produktion von Materialien, die Varietätenvielfalt und Sprache im Gebrauch spiegeln (Busch/Schick im Druck).

Soziolinguistische Faktoren in Österreich

Ebenso wie die soziolinguistische Situation im Herkunftsland haben auch Statusfragen und soziolinguistische Faktoren in Österreich ihre Auswirkungen auf die Bewertung sprachlicher Fragen im Kreis von MigrantInnen. Die Diskussion um Mehrsprachigkeit als Teil der europäischen Identität, die Aktivitäten rund um das Europäische Jahr der Sprachen 2001 und natürlich auch die Anforderungen am Arbeitsmarkt in Bezug auf individuelle Sprachkompetenzen haben Ende der 1990er Jahre dazu geführt, dass sprachliche Vielfalt bzw. Multilingualismus zu einem öffentlich diskutierten Thema geworden sind. Dabei sind widersprüchliche Entwicklungen zu verzeichnen: einerseits hat es – nicht zuletzt aufgrund des Ausbruchs ethnischer Konflikte in Europa in den 1990er Jahren – eine größere Anerkennung für Minderheitensprachen gegeben, Österreich hat die Volksgruppe der Roma und Sinti als autochthone Minderheit anerkannt; andererseits gibt es seit einigen Jahren eine Gegenbewegung, die aus der Betonung der Staatssprachen politisches Kapital zu schlagen hofft und glaubt, am Grad der Beherrschung der deutschen Sprache

Integrationsbereitschaft messen zu können. Dennoch stellten mehrere LehrerInnen, die seit langem in Österreich arbeiten, im Rahmen unserer Interviews im Rückblick fest, dass sich die Einstellung der Eltern zum muttersprachlichen Unterricht tendenziell zu einer positive(re)n Haltung hin verändert hat und führen dies nicht zuletzt auf ein Umdenken auf mehrheitsösterreichischer Seite zurück. Die zunehmende Anerkennung der Wichtigkeit von Literarität in der L1 für den erfolgreichen Erwerb der deutschen Sprache seitens der Schulen wirkt sich auch auf die Unterstützungsbereitschaft der Eltern aus, die sich früher auch von schulischer Seite dem Druck ausgesetzt sahen, die Kinder möglichst schnell und möglichst gut Deutsch lernen zu lassen.

Die Anerkennung der Minderheit der Roma und Sinti und das größere Bewusstsein um die eigene Sprache hat die Zahl jener ansteigen lassen, die Romani oder Romanes als Muttersprache in Zählungen und Erhebungen angeben. Das tun allerdings noch längst nicht alle. Einer unserer Interviewpartner schätzte, dass ca. 50% der zum B/K/S-Unterricht angemeldeten Kinder in seiner Gruppe zu Hause zumindest teilweise Romani oder Vlachisch sprechen. In Wien ist eine Reihe unterschiedlicher Romani-Varietäten vertreten: Varietäten, die im Raum des früheren Jugoslawien gesprochen werden, die im serbisch-rumänischen Grenzgebiet um das Eiserne Tor vertreten sind und schließlich auch das Romani der Roma, die aus dem Burgenland in die Stadt gezogen sind.

Ein weiterer Faktor, der zur Statusveränderung von Sprachen von MigrantInnen führt, ist das langsame Aufweichen der Trennlinien zwischen autochthonen und allochthonen Minderheiten. Obwohl nationale Gesetzgebungen und die Charta des Europarats zum Schutz von Regional- und Minderheitensprachen zwischen Sprachen von MigrantInnen und Sprachen von autochthonen Gruppen in Bezug auf Sprachenrechte unterscheiden, verliert diese Trennung in der Praxis etwas an Schärfe, wenn es um Migration neueren Datums geht, die in sprachlicher Hinsicht an Regional- und Minderheitensprachen anschließen kann. So öffnen sich beispielsweise das Kroatische Zentrum in Wien oder Wiener Romaverine gegenüber ZuwanderInnen. Es sind etwa im Chor des Kroatischen Zentrums in Wien KroatInnen aus dem Burgenland ebenso vertreten wie MigrantInnen, die zu verschiedenen Zeitpunkten nach Österreich gekommen sind.

In den Pflichtschulen sind heute auch schon Kinder der 'zweiten Generation' der so genannten Gastarbeitermigration zu finden, die ihren ei-

genen schulischen Weg in Österreich weitgehend in deutscher Sprache absolviert hat. Diese Kinder wachsen oft zweisprachig auf, manchmal ist die Sprache der Herkunftsländer der Eltern eher schon eine Fremdsprache. Die Generation der in Österreich geborenen oder zumindest ausgebildeten Kinder von MigrantInnen hat, so haben uns LehrerInnen berichtet, ein verstärktes Interesse daran, den sprachlichen Kontakt zwischen ihren Kindern und deren Großeltern durch entsprechende Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten, und legt daher mehr Wert auf muttersprachlichen Unterricht. Einige erzählten, dass mehrfach Erlebnisse während der Ferien, wo die in Österreich zur Schule gehenden Kinder Probleme hatten, mit den Großeltern zu kommunizieren, dafür ausschlaggebend waren, dass Kinder doch zum muttersprachlichen Unterricht angemeldet wurden.

Schließlich ist auch in verschiedenen öffentlichen Kontexten eine gewisse Dezentrierung von Standardsprache zu verzeichnen. Veränderungen in der Kommunikation und damit Veränderungen in den Konventionen, wie Sprache benutzt wird, machen sich nicht nur im Bereich der Massenmedien bemerkbar, sondern auch im interpersonellen Bereich wie in der via Mobiltelefon oder via Internet vermittelten Kommunikation. In der medial vermittelten Kommunikation spielen 'unreine' und experimentelle sprachliche Formen v. a. im Fernsehen schon seit längerem in der Werbung, zunehmend aber auch in anderen Sendeformaten eine Rolle. So hat ein Jugendslang, der sich aus verschiedenen Repertoires bedient, zunächst über Musiktexte Eingang in Medien gefunden. Elemente aus Sprachen von MigrantInnen haben dabei häufig einen höheren 'Marktwert' (Busch 2004).

Strategien im Umgang mit heterogenen Gruppen

Im Umgang mit heterogenen Lernergruppen haben die von uns im Rahmen des Forschungsprojekts befragten LehrerInnen unterschiedliche Strategien entwickelt. Zusätzlich zu den weiter oben diskutierten soziolinguistischen Faktoren wie Sprachstatus und Sprachprestige kommen auch noch unterschiedliche Erwartungen seitens der Eltern, der Kinder und der KlassenlehrerInnen. Eltern und KlassenlehrerInnen stellen oft explizit oder auch nur implizit die Forderung an LehrerInnen im muttersprachlichen Unterricht, dass der Lernstoff – soweit er nicht im 'regulären' Unterricht verstanden wurde – in einer Sprache vermittelt wird, die

die SchülerInnen 'besser' verstehen. Wird der Druck in diese Richtung zu groß, so reagieren LehrerInnen im muttersprachlichen Unterricht häufig mit einer Strategie, die darin besteht, im Unterricht aus einer Art resignativer Laissez-faire-Haltung heraus eine Varietätenvielfalt zuzulassen. Die L1 bzw. die Muttersprache wird im Wesentlichen als eine Art Hilfsprache zum schulischen Erfolg und zum Erwerb des Deutschen gesehen. Die Heteroglossie in den Klassen und die Plurizentrität der Sprachen werden in diesem Fall als Herausforderung an die LehrerInnen gewertet, die sich im Kontakt mit SchülerInnen passive und aktive Kenntnisse verschiedener Varietäten aneignen müssen, um auf die Kinder eingehen zu können. Es geht dabei nicht primär um die Pflege der 'Muttersprache', sondern eben um die Vermittlung von Inhalten, wie beispielsweise eine Romani-Lehrerin im Interview betonte. Obwohl ihre Unterrichtspraxis am ehesten als 'Unterricht in Romani unter Heranziehung eventueller L2 (Serbisch, Mazedonisch, Rumänisch etc.) auf dem Weg zum Deutschen' zusammengefasst werden könnte, bewirkt diese Praxis zumindest, dass Romani als Kommunikationsmedium, in dem Inhalte vermittelt werden können, anerkannt und entstigmatisiert wird.

Eine zweite Strategie im Umgang mit heterogenen Lernergruppen verfolgt die Stützung kultureller Identität und die Pflege der Muttersprache. Sprachliche 'Reinheit', 'korrekter' Sprachgebrauch im Standard stehen im Vordergrund, denn eine homogene National- oder Standardsprache wird als Ausdruck des Erhalts kultureller Identität gesehen. So wird die Standardsprache als Ausgangspunkt und als Ziel genommen, sprachliche Ressourcen, die SchülerInnen mitbringen, spielen eine geringere Rolle. Abweichende Varietäten werden als Devianz oder Defizit wahrgenommen oder ignoriert. Angeführt werden immer wieder Lernziele, die die Sprachattitüde betreffen, wie der „Stolz auf die eigene Sprache“, die „Förderung des Selbstbewusstseins der Kinder“, oder die Zugang zu kulturellen Texten schaffen, damit das Bewusstsein, wonach es sich bei der Muttersprache um eine „Kultursprache“ handelt, gefördert wird. Sprachbeherrschung und 'korrekter' Sprachgebrauch haben einen hohen Stellenwert. Im Fall einer Rückkehr sollen Kinder in der Lage sein, dem altersgemäßen Unterricht zu folgen.

Während bei der ersten der dargestellten Strategien die Vermittlung von Lerninhalten im Vordergrund steht, steht bei der zweiten die Vermittlung von kultureller Identität im Mittelpunkt. Andere LehrerInnen sehen eine Priorität in der Förderung einer Kommunikationsfähigkeit in

der Erst- bzw. Familiensprache. Mehrere LehrerInnen haben angeführt, dass es ihnen darum geht, dass die SchülerInnen im Sprachraum des Herkunftslandes sprachkompetent sind, dass für sie die Sprache als Kommunikationsmedium etabliert ist. Variation im Sprachgebrauch wird nicht als Defizit wahrgenommen, sondern zumindest im Mündlichen zugelassen. Der Diskriminierung von SprecherInnen anderer Varietäten im Unterricht wird aktiv entgegengewirkt. Sprachliche Reinheit spielt eine untergeordnete Rolle, dennoch wird auf die konsistente Verwendung einer Varietät Wert gelegt, Pendeln zwischen Varietäten oder Code switching werden indessen eher ungern gesehen. Im besten Fall werden die Kinder dazu ermuntert, Worte in ihrem ‚Dialekt‘ zu sagen, werden dann aber auf die ‚hochsprachliche‘ Variante des Wortes hingewiesen bzw. darauf, eine bestimmte Standardvarietät zu benutzen. Nur wenige der interviewten LehrerInnen haben eine sprachwissenschaftliche Grundausbildung. Einige sind in ihrer eigenen Sprachenbiographie mit mehreren Varietäten konfrontiert worden, die meisten haben ihr Wissen über Varietätenreichtum und Plurizentrität erst in der Unterrichtspraxis erworben. Eine im Rahmen des Forschungsprojekts befragte Persischlehrerin berichtete davon, dass sie erst mit ihren SchülerInnen die in Afghanistan gesprochene Varietät kennengelernt hat. Sie besteht bei SchülerInnen aus Afghanistan im Zweifelsfall nicht auf einer ‚hochpersischen‘ Aussprache, sondern lässt sie gewähren.

Eine weitere Strategie im muttersprachlichen Unterricht begreift Literarität in der Familiensprache bzw. in den Familiensprachen als Vorbedingung für eine geglückte Literarität im Deutschen. Dabei stehen die Förderung eines Sprachbewusstseins, das Thematisieren der in den Klassen vorhandenen Heterogenität und das Fördern von Transfer sprachlichen Wissens zwischen der Erstsprache und weiteren Sprachen und eine als positiv wahrgenommene Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Der Unterricht soll dazu beitragen, metalinguistisches Bewusstsein bzw. metalinguistische Fähigkeiten auszubilden. Metasprachliche Fähigkeiten zielen auf den Ausbau von kommunikativen Kompetenzen (Verständigung, Sich-Vergewissern über Verständigung, Übersetzen, Übertragen, Transfer zwischen Sprachen) und auf Sprachreflexion ab. Sprachliches Experimentieren wird nicht als Nachteil gesehen.

Eine Schwierigkeit, der sich alle LehrerInnen im muttersprachlichen Unterricht ausgesetzt sehen, ist die Beschaffung von Lehr- und Lernmaterial, das auf die spezifische Situation im muttersprachlichen Unterricht

in Bezug auf Varietätenvielfalt eingeht. LehrerInnen sind oft gezwungen, aus vielen verschiedenen Quellen für ihren Unterricht zu schöpfen und Material selbst zusammenzustellen. Herangezogen werden Materialien, die in einem der ‚Herkunftsländer‘ für die entsprechende Schulstufe oder eigens für die Diaspora produziert werden, die in ‚Zielländern‘ (v. a. Deutschland, Schweiz, Schweden, Frankreich) für eine bestimmte Sprache hergestellt werden, Materialien, die aus anderen Sprachen für die eigene adaptiert oder selbst ausgedacht und realisiert werden.

Im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums (BMBWK) wurde Mitte der 1990er Jahre eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die mit der Erarbeitung von Unterrichtsmaterial für den muttersprachlichen Unterricht in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Serbokroatisch betraut war. Das von mir vorgeschlagene Konzept, wonach im Buch bewusst Varietätenvielfalt gespiegelt werden soll, fand in der Gruppe von LehrerInnen ein positives Echo (BMBWK 1999a und 1999b). Mit Multivarietäten-Materialien wurde ein neuer Weg beschritten. Mittlerweile haben wir das Konzept für ein Schulbuch in Bosnien-Herzegovina (Pogledi 2001) adaptiert und für Lernmaterial in Südafrika (Ikhubalo likaMadiba 2004). Im Bildwörterbuch ‚Dein buntes Wörterbuch‘ (2004), das sowohl in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als auch in Deutsch auf Plurizentrität verweist, wird das Multivarietätenkonzept ebenfalls verwirklicht.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Heterogenität liegt in der Natur von Lernergruppen. Alter, familienspezifische Kommunikationsgewohnheiten, erste Kommunikationserfahrungen außerhalb der Familie etc. prägen den Sprachbesitz und individuelle Lernstile von SchülerInnen. Der monolinguale Habitus der Schule hält sich dennoch auch noch unter dem multikulturellen Paradigma, so lange als von einer Homogenität und Abgrenzbarkeit von Kulturen ausgegangen wird. Demgegenüber stehen Sprachenbiographien von LernerInnen, die darauf verweisen, dass eine ‚Normbiographie‘, die von einsprachigem Erstspracherwerb, konsekutivem Lernen bzw. Erwerben weiterer Sprachen ausgeht, im Grunde genommen eine idealtypische Fiktion ist. Verschiedene Formen von Mobilität wie Arbeitsmigration, Verfolgung und Flucht sowie die Partizipation an entterritorialisierter medialer Kommunikation tragen dazu bei, dass der Lebensalltag von LernerInnen durch

Mehrsprachigkeit geprägt ist.

Zu den Ausgangssprachen von SchülerInnen zählen auch in den Herkunftsländern (der Eltern oder Großeltern) gesprochene Minderheitensprachen, deren Status prekär sein kann (Verbot, keine Kodifizierung/Verschriftlichung, domänenspezifische Einschränkungen etc.). Manche der im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich vertretenen Sprachen – wie etwa Arabisch, Albanisch, Persisch/Farsi – sind wie Deutsch plurizentrische Sprachen. Andere befinden sich in einem nicht abgeschlossenen oder umstrittenen Standardisierungsprozess wie Romani oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. In Bezug auf manche Sprachen wie etwa Türkisch kann der Unterschied zwischen der Standardsprache und der zu Hause gesprochenen Dialekt- bzw. umgangssprachlichen Varietät beträchtlich sein.

Abgesehen von diesen auf die Herkunftsländer bezogenen Faktoren spielen auch Fragen des Status und Prestiges der Sprachen von MigrantInnen aus österreichischer Sicht eine Rolle. Positiv ausgewirkt hat sich beispielsweise, dass Mehrsprachigkeit zunehmend als Ressource gesehen wird und dass seit Mitte der 1990er Jahre Roma und Sinti als Volksgruppe anerkannt sind und in den Genuss von Förderungen kommen können. Demgegenüber steht eine Tendenz, die den Deutschunterricht betont und diesen in Konkurrenz zum muttersprachlichen Unterricht sieht. Zweifellos ist es wichtig, dass Kindern der Weg zur deutschen Unterrichtssprache erleichtert wird, doch führt dieser nicht über den ausschließlichen Unterricht in Deutsch, sondern vielmehr über eine geglückte Literarität in der Erstsprache. Um das Lernen in heterogenen Gruppen zu erleichtern, wäre es wichtig, die Konzeption und Produktion von Lehr- und Lernmaterial, das Varietätenvielfalt und metasprachliches Bewusstsein berücksichtigt, zu fördern.

Literatur

- BMBWK, Hrsg., 1999a, *Izabrani tekstovi*, Sammelmappe für den muttersprachlichen Unterricht in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch für die 1. bis 4. Schulstufe. Wien: BMBWK. (Hrsg. von einer Arbeitsgruppe unter Mitarbeit von B. Busch, E. Fleck, Ž. Bebić, M. Smolić);
- BMBWK, Hrsg., 1999b, *Literarna Mapa*. Sammelmappe für den muttersprachlichen Unterricht in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch für die 5. – 9. Schulstufe.

- fe. Wien: BMBWK. (Hrsg. von einer Arbeitsgruppe unter Mitarbeit von B. Busch, E. Fleck, Ž. Bebić, M. Smolić);
- Busch, Brigitta / Schick, Jürgen, im Druck, „Homogeneity vs. heteroglossia.“, in: Pennycook, Alastair / Makoni, Sinfree, Eds., *Disinventing and reinventing language*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters;
- Busch, Brigitta, 2004, *Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*. Klagenfurt: Drava;
- Busch, Brigitta / Böse, Martina, 2005, *Didaktik in heterogenen Klassen. Sprachlich Vielfalt und Nutzung des sprachlichen Umfelds*. Unveröffentlichter Bericht an das BMBWK, Wien;
- Busch, Brigitta / Kelly-Holmes, Helen, 2004, „Language boundaries as social, political and discursive constructs“, in: *Language, discourse and borders. Current Issues in Language and Society*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, S. 1-13;
- Calvet, Louis-Jean, 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon;
- Clyne, Michael, ed., 1992, *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter;
- Dein buntes Wörterbuch Deutsch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch*, 2004, Köln: Fleurus Verlag;
- Franceschini, Rita, 2001, „Sprachbiographien randständiger Sprecher“, in: Franceschini, Rita, Ed., *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, S. 111-125;
- Gogolin, Ingrid, 1994, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann;
- Herbert, Robert K., 1995, „Language policy, language planning and standardization“, in: Verschueren, Jef / Östman, Jan-Ola / Blommaert, Jan, Eds., *Handbook of pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 1-15;
- Ikhubalo likaMadiba*, 2004, Cape Town: Tafelberg;
- Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva-Maria, 2001, *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva;
- Pogledi. Otvorena nastava i interkulturalno učenje. Materijal i upute*, 2000, Sarajevo: KulturKontakt;
- Todorov, Tzvetan, 1984, *Mikhail Bakhtin. The dialogical principle*. Manchester: Manchester University Press;
- Yağmur, Kutlay, 2001, „Languages in Turkey“, in: Extra, Guus / Gorter, Durk, Eds., *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual matters, S. 407-429;
- Waldrauch, Harald / Sohler, Karin, 2004, *Migrantenorganisationen in der Großstadt. Entstehung, Strukturen und Aktivitäten am Beispiel Wien*. Wien: Europäisches Zentrum;
- Waldrauch, Harald, 2004, *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2003/04*. Kurzbericht. Wien: BMBKW, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 5/2004.

Peter Cichon
(Herausgeber)

Gelebte Mehrsprachigkeit

Akten des Wiener Kolloquiums
zur individuellen und sozialen
Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005

PRAESENS VERLAG
Literaturwissenschaft | Sprachwissenschaft
Musikwissenschaft | Kulturwissenschaft
Wien

Inhaltsverzeichnis

Mi, Моят език, idioma ZWETELINA DAMJANOVA	7
Einleitung	8
Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und 'muttersprachlicher' Unterricht in Österreich BRIGITTA BUSCH, Klagenfurt	12
Intentional Bilingualism Revisited JOZEF ŠTEFÁNIK, Bratislava	28
Ist intentionale Zweisprachigkeit künstlich? JOZEF PALLAY, Bratislava	47
Bilingualismus und Muttersprache JURAJ DOLNÍK, Bratislava	53
Mehrsprachigkeit von Studierenden als Kapital? Eine empirische Untersuchung mit plurilingualen Studierenden der Medizinischen und Technischen Universitäten Wien ISABELLE MATHÉ, Wien	61
Sprachsituation in der Tschechoslowakei im 20. Jahrhundert MICHAELA PALCÚTOVÁ, Bratislava	79
Mehrsprachigkeit in den Rechtsnormen und in der Wirklichkeit. Die Anwendung von Sprachgesetzen in der Slowakei GIZELLA SZABÓMIHÁLY / JOZSEF MENYHÁRT, Dunajská Streda/Slowakei	89
Vom ukrainisch – russischen Sprachkontakt zum Suržyk SALVATORE DEL GAUDIO, Wien	100

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

ISBN-10: 3-7069-0380-6
ISBN-13: 978-3-7069-0380-6

© Coverbild: Seidenmalerei von Ludmila Cichon

Gedruckt mit Förderung des Bundesministeriums
für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Wien
bm:bwk

sowie mit freundlicher Unterstützung der Aktion Österreich-Slowakei
und der Universität Wien

© Praesens Verlag
<http://www.praesens.at>
Wien 2006

Alle Rechte vorbehalten. Rechtsinhaber, die nicht ermittelt werden
konnten, werden gebeten, sich an den Verlag zu wenden.