

# DIE ZUKUNFT DER ELEMENTAREN SPRACHERZIEHUNG IST DIE VIELSPRACHIGKEIT ALS „MUTTERSPRACHE(N)“

WOLFGANG LEOPOLD GOMBÓCZ

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Philosophie, Graz, Österreich  
gombocz@uni-graz.at

Der Artikel argumentiert, dass jeder Mensch neben dem Recht auf Bildung, das wir zwar als Schulpflicht verstehen, aber nicht als Zwang wahrnehmen, auch das Recht auf einen mindestens zweier oder dreisprachigen Unterricht in der Grundschule hat. Er unterscheidet zwischen simultan zweisprachigen Menschen und sukzessiv zweisprachigen Menschen. Im Grunde lernen zweisprachige Kinder beide Sprachen auf die gleiche Weise, wie die Kinder, die nur eine Sprache hören und sprechen. Die meisten Expertinnen und Experten sind sich einig, dass Kinder von Geburt an zwei Sprachen lernen sollten, wobei das Zuhören allein bei der Mutter nicht ausreicht. Darüber hinaus muss das Lernen beider Sprachen strukturiert sein, d. h. es muss klar sein, wann welche Sprache gesprochen wird, in welcher Situation welche Sprache verwendet wird usw., was dem Kind hilft, die beiden Sprachen klar zu unterscheiden. Der Autor verteidigt die These, dass funktionale Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, insbesondere bei nationalen Minderheiten, unvermeidlich ist, und bietet sechs Argumente an, die Teil seiner umfassenderen Sichtweise zu diesem Thema sind. Diese könnten als Appell verstanden werden, dass das Ziel jedes Schulsystems darin bestehen sollte, Menschen auszubilden, die mehrere Sprachen sprechen und somit mehrere Kulturen kennen, was zu größerer Toleranz in der Gesellschaft beitragen wird.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff11.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.ff11.2025.6)

ISBN  
978-961-299-082-4

Schlüsselwörter:  
Mehrsprachigkeit,  
Muttersprache,  
Zweisprachigkeit,  
Toleranz,  
Nationale Minderheiten



University of Maribor Press

**DOI**  
<https://doi.org/>  
10.18690/um.ff.11.2025.6

**ISBN**  
978-961-299-082-4

# PRIHODNOST OSNOVNEGA JEZIKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA JE VEČJEZIČNOST KOT »MATERNI JEZIK(I)«

WOLFGANG LEOPOLD GOMBÓCZ

Univerza Karl-Franzens v Gradcu, Inštitut za filozofijo, Gradec, Avstrija  
gombocz@uni-graz.at

**Ključne besede:**  
večjezičnost,  
strpnost,  
narodnostne manjštine,  
dvojezičnost,  
materni jezik

Članek zagovarja stališče, da ima vsak človek poleg pravice do izobraževanja, ki jo sicer razumemo kot šolsko obveznost, čeprav je ne dojemamo kot prisile, tudi pravico do vsaj dvojezičnega ali trojezičnega pouka v osnovni šoli. Loči med simultano dvojezičnimi ljudmi in uskesivno dvojezičnimi ljudmi. V bistvu se dvojezični otroci oba jezika učijo na isti način kot otroci, ki slišijo in govorijo zgolj en jezik. Večina strokovnjakov se strinja, da naj bi se otroci učili dveh jezikov že od rojstva, pri čemer pa poslušanje zgolj matere ni dovolj. Poleg tega mora biti učenje obeh jezikov strukturirano, tj. jasno mora biti, kdaj se govori en in kdaj drugi, v kateri situaciji se uporablja en in v kateri drugi itd., kar otroku pomaga, da jasno loči en jezik od drugega. Avtor v obrambo trditve, da se funkcionalni večjezičnosti v družbi ne moremo več izogniti, posebej ko gre za narodnostne manjštine, ponuja šest trditv, ki so del njegovega širšega pogleda na to temo, povzeli pa bi jih lahko kot apel k temu, da mora biti cilj vsakega šolskega sistema izobraziti ljudi, ki govorijo več jezikov in ki tako poznajo več kultur, kar bo pripomoglo k večji strpnosti v družbi.

## 1 Niemand im mitteleuropäischen Großraum

der alten österreichisch-ungarischen Monarchie, also in einem geografisch zusammenhängenden & wesentlichen Bestandteil der heutigen EU von 27 Staaten **empfindet** -- mehr als zwei Jahrhunderte nach ihrer Einführung -- die „allgemeine Schulpflicht“/„*šolska obveznosť*“<sup>1</sup> als einen Zwang; niemand versucht heutzutage sein schulpflichtiges Kind vor dem Schulbesuch zu verstecken bzw. vom Unterricht fern zu halten. Und nicht nur das, nein, man spricht von einem Menschenrecht auf Elementar-Schulerziehung, welches als in jedem Neugeborenen wesentlich „vorhanden“ gedacht wird und auch leibliche Eltern und die Erstsozialisationsgemeinschaft bindet, ja in die Pflicht nimmt. Quer durch alle Bevölkerungsschichten existiert darüber hinaus eine mehrheitliche Zustimmung von Eltern & Kindern zum Erlernen von Fremdsprachen, seien es Zweitsprachen, seien es Drittsprachen. Allerdings: Alle Kinder von *Sprachminderheiten* sind von Anfang an mit einer „zwangsweisen“ mehrsprachigen Sozialisation konfrontiert, und wenn nicht von Geburt und von der Mutterbrust an, dann mit dem Kindergartenbesuch (in Österreich inzwischen auch pflichtig) oder mit dem Schuleintritt innerhalb des Systems des Mehrheits- bzw. des „Staats“volkes. Immer wieder habe ich in den letzten dreißig Jahren bei Volksgruppentagungen zum Problem der Mehrsprachigkeit im Sinne der Förderung funktioneller Bi- & Trilingualität Stellung genommen, regelmäßig die neuesten in- & ausländischen Pädagogen- und Wissenschaftlerstimmen dazu gehört, den didaktischen Fortschritt diskutiert usw. Für den großen Volksgruppenkongress im Juni 2000 in Szentgotthárd/Monošter/Sankt Gotthard in Ungarn, an welchem neben

<sup>1</sup> Die derzeit rechtsgültige „Schulpflicht“ ist für Österreich als so genannte „Unterrichtspflicht“ im *Schulpflichtgesetz* 1985 festgeschrieben. Diese Pflicht des Schulbesuches beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden ersten [1.] September, umfasst neun Schuljahre und gilt für jeden Erdenbürger, der im Gebiet der Republik Österreich dauernd aufhältig ist. Sie kann unter Anderem durch Besuch einer öffentlichen Schule erfüllt werden oder auch durch Teilnahme an einem gleichwertigen Unterricht (in Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht, im häuslichen Unterricht oder in einer im Ausland gelegenen elementaren Bildungseinrichtung). In Österreich kann demnach ein erwachsenes Kind die Unterrichtspflicht auch durch die Teilnahme an einem häuslichen Unterricht erfüllen, falls dieser jenem an einer zur Befriedigung der Schulpflicht geeigneten Schule gleichwertig ist. Voraussetzung ist wie bei Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht die Ablegung einer Externisten-Prüfung am Ende jedes Unterrichtsjahres vor einer (staatlichen) Kommission, die festzustellen hat, ob der Lehrplan erfüllt wurde. Aus diesem Grund wird die Schulpflicht in Österreich, wie auch in anderen Ländern, die solche Möglichkeiten zulassen, auch als *Bildungs-* oder *Unterrichtspflicht* bezeichnet. - Diese Unterrichtspflicht wurde von Kaiserin Maria Theresia am 6. Dezember 1774 (anachronistisch gesprochen) für Österreich, für Slowenien und für alle unter habsburgischer Herrschaft stehenden Länder durch Unterzeichnung der „Allgemeine{n} Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserlichen Königlichen Erbländern“ generell eingeführt (damalige Dauer der Schulpflicht: sechs Jahre). Mit Inkrafttreten des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 wurde die Unterrichtspflicht (die auch heute in Österreich trifft) von sechs auf acht Jahre erhöht.

Pädagoginnen und Pädagoren von „Fremdarbeiterkinder-Schulen“ u. a. Vertreterinnen und Vertreter der slowenischen Minderheit aus Ungarn & aus der (österreichischen) Steiermark, der Magyaren aus Slowenien und Ungarn, der Rätoromanen aus der Schweiz und der Sorben aus Deutschland teilnahmen, wurde ich (als ein Angehöriger der slowenischsprachigen Bevölkerung der österreichischen Steiermark und damals auch als Vorstandsmitglied des „Artikel-VII-Kulturvereines für Steiermark“) schon Monate vorher zu einem Schlussvortrag eingeladen und vertrat bei diesem „Finale furioso“ unter anderem die wohl allgemein als provokant empfundene Auffassung, dass jeder Mensch nicht nur ein Menschenrecht auf die „Schulpflicht“ hat, sondern sogar ein Menschenrecht auf mehrsprachigen, mindestens bi- bzw. besser trilingualen Elementarunterricht.

Auf Grund meiner eigenen Herkunft aus einer Familie mit zweisprachigem (historisch sogar dreisprachigem) Hintergrund, auf Grund meines Lebens und Aufwachsens während meiner ersten elf Lebensjahre in einem zweisprachigen Dorf im Radkersburger Winkel {Radgonski kot}, und sehr bald schon durch (in den Fünfziger- und Sechzigerjahren auch persönlichen) Kontakt mit „anderssprachigen“ Klassenkameraden in Volks- und Hauptschule, mit Flüchtlingen überhaupt sowie mit so genannten „Volksdeutschen“, später auch mit „Fremdarbeitern“ und Arbeitsmigranten erfuhr ich immer mehr, dass ein signifikanter Prozentsatz von Kindern in Österreich, in Slowenien, in Kroatien, in Ungarn und im Großraum Mitteleuropa überhaupt zweisprachig, ja nicht selten sogar dreisprachig aufwächst. Ich habe Vorschulkinder & Taferlklassler kennengelernt, welche manifest über reichhaltige Sprachkenntnisse verfügten, die es ihnen erlaubten, in beiden Sprachen zu kommunizieren, ja gelegentlich auch zu dolmetschen.

Sehr bald stieß ich jedoch, nicht zuletzt wegen der autobiographischen Einbindung, in ein Erstsozialisationsbiotop mit slowenischer Dorf- bzw. Umgangssprache und mit ausschließlich deutscher Unterrichtssprache in der Pflichtschule auf Ängste, Widerstände und auch auf außergewöhnliche Vorkommnisse im eigenen Klassenzimmer, welche aus der frühkindlichen Mehrsprachigkeit bzw. aus dem Umstand einer nichtdeutschen Muttersprache meiner Mitschülerinnen und Mitschüler resultierten. Eltern, Großeltern, Kindergärtner, Lehrerinnen, Katecheten, Erzieher und schließlich der Berufsstand der Logopäden wurden zu Trägerinnen und Trägern entsprechender Aktivitäten zu Gunsten (wie sie meinten)

sonst Schaden nehmender Heranwachsender. Eine der Folgen dieser Probleme war eine Zunahme von Zweifeln, Unsicherheiten und Ablehnungsaktionen.

## **2      Welche Kinder, welche Erwachsende, werden von mir als zweisprachig (gegebenenfalls als dreisprachig) bezeichnet?**

Die Lebensbedingungen, unter welchen junge Menschen mit mehr als einer Sprache groß werden, sind vielfältig. Ich traf auf sehr variantenreiche Formen von Mehrsprachigkeit. Aber trotz der Vielzahl variierender mehrsprachiger Lebenssituationen entstanden in der Wahrnehmung des jungen Erwachsenen in mir grosso modo zwei sich selbst voneinander abgrenzende Spezies von multilingualen Kindern, welche sich in ihrer sprachlichen Äußerungsart wie auch in ihrer Entwicklung von einander signifikant unterschieden:

### **Erstens: simultan bilinguale Kinder**

Als *simultan bilingual* bezeichne ich diejenigen erwachsenenden Erdenbürgerinnen und Bürger, die sehr früh - während der ersten zwei bis drei Lebensjahre - mit zwei Sprachen aufwachsen, oft schon von der Mutterbrust an die eine und erste hören und erlernen, und dann bald eine/die zweite des Vaters oder eines Teils des Familienverbandes usgl. Häufig geschieht dies dadurch, dass die leiblichen Eltern unterschiedlichen Muttersprachen angehören, welche sie bewusst, bevorzugt und konsequent mit dem Kind sprechen. In solchen Umständen wächst das Kleinkind geradezu selbstverständlich, um nicht zu sagen automatisch, zweisprachig auf - allerdings nur unter der Voraussetzung, dass es jede Sprache regelmässig und ausreichend oft hört und übt. Einen Richtwert wird man hier wohl so ansetzen müssen, dass für echte Bilingualität für jede der zu erlernenden Sprachen ein Anteil von 25% der Gesamtzeit nicht unterschritten werden darf.

### **Zweitens: sukzessiv zweisprachige Kinder**

Sukzessiv zweisprachige Kleinkinder hören und lernen innerhalb der ersten zwei-drei Lebensjahre zunächst nur eine Sprache - ihre Erstsprache als Muttersprache. Ab dem Alter von drei oder vier Jahren kommt dann eine weitere Sprache hinzu. Häufig ist dies (in Österreich dann) der Fall, wenn muttersprachlich nicht-deutsche Kinder ab drei Jahren eine deutschsprachige Kindertagesstätte besuchen.

### 3 Wie verläuft die Sprachentwicklung von simultan bilingualen Kindern?

Simultan zweisprachige Kleinkinder lernen die beiden Sprachen im Großen und Ganzen genauso wie jene Kinder, welche nur eine Sprache hören und lernen, also monolingual aufwachsen. Beide Gruppen von Kleinkindern sprechen spätestens um den ersten Geburtstag herum ihre ersten Worte aus, formulieren mit etwa 18 Monaten bereits Zweiwortsätze und können mit drei Jahren auch schon überaus lange Sätze bilden, die sich durchaus korrekt anhören. Allerdings gibt es zwei wichtige Besonderheiten bei bilingualen Kindern, die völlig normal sind. Zum einen beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig bei der Aussprache. So rollen zum Beispiel russisch-deutsch-sprachige Kinder (und auch Erwachsene) das R auch dann, wenn sie Deutsch sprechen. Zum anderen treten häufig Sprachvermischungen auf. Das können einzelne Wörter („Mrs. Carr half mir beim Spelling“; „Ich gehe zum Swimming-Pool now“) aber auch grammatische Elemente sein („I have Daddy gehelp“; „I have my friend Stefanie gesawt“). Während man traditionell glaubte, derlei Sprachvermischungen seien deutliche Zeichen dafür, dass alle Erwachsenen mit zwei (und erst recht mit drei) Sprachen überfordert sind und keine der Sprachen richtig lernen, weiß man heutzutage, dass Sprachvermischungen eine sehr kreative Nutzung der gesamten sprachlichen Kompetenz sind. So haben die Kinder zum Beispiel die Möglichkeit, Wortschatzlücken in der einen Sprache mit Wörtern aus der anderen Sprache zu füllen und können somit die Verständigung aufrecht erhalten - aber natürlich nur dann, wenn der Gesprächspartner ebenfalls beide Sprachen versteht. Die bilinguale Kompetenz eines jungen Erwachsenen bleibt aber nur so lange erhalten, wie er beide Sprachen auch tatsächlich regelmäßig und oft genug im Alltag benutzt. Sobald eine Sprache nicht {mehr häufig} mit dem Kind gesprochen wird, verlernt es diese wieder.

#### **4 Wie verläuft die Sprachentwicklung von Erwachsenen, die (Deutsch oder z. B. auch Englisch als) Zweitsprache erlernen?**

Kinder und Jugendliche, die eine Fremdsprache<sup>2</sup> lernen, also sukzessiv bilingual aufwachsen, haben vorgängig (im Falle meiner eigenen Tochter Magdalena etwa fünf Jahre lang) bereits hör- und sichtbare Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in ihrer Erstsozialisationssprache/Muttersprache ausgebildet. Diese Kenntnisse unterstützen sie dabei, sich die ersten Vokabel der zweiten Sprache ökonomisch anzueignen. Allerdings sind Geschwindigkeit und Erfolg, mit welchen sukzessiv bilinguale Kinder eine Fremdsprache erlernen, unerwarteten Unterschieden unterworfen. Dabei gilt: Je früher ein Kind eine zweite Sprache erwirbt, je öfter es diese in einer guten Qualität (von Muttersprache sprechenden Menschen) hört, je attraktiver dieser neue Sprachunterricht für das Kind gestaltet wird und je mehr die Zweisprachigkeit von den Bezugspersonen des Kindes (Familie, Erzieherinnen, Lehrerinnen) geschätzt wird, desto schneller bzw. desto besser lernt der Erwachsene dieses Idiom. Oft lässt sich ein Zweitspracherwerb in folgender Weise bzw. mit einem derartigen Verlauf beobachten: In den ersten Tagen des Fremdsprachkontakte und - regelmäßig - sogar wochenlang anhaltend schweigen die Schülerinnen und Schüler und versuchen, sich über nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten (Hände, Blicke, Mimik) mitzuteilen. Wenn sie sich in die Laute der neuen Sprache eingehört haben, versuchen sie zunächst häufige Sprachroutinen (Guten Morgen!, Good morning!, How do you do?, Wie geht's dir?, Where is the bathroom?, Ich habe Durst) zu benutzen. Nach und nach lernen sie einzelne Worte, welche sie dann ab einer Wortschatzgröße von etwa 50 Vokabeln in Zwei- und Mehrwortsätzen zu kombinieren beginnen. Bereits nach 7 bis 10 Monaten Sprachkontakt können die meisten sukzessiv zweisprachigen Kinder sich gut mit anderen unterhalten und verstehen fast alles, wenn man das Gesagte mit Gesten oder Bildern auch noch unterstützt. (Meine Tochter hat im „Versuchsjahr 1977“ bis Weihnachten (Dezember), also fast vier Monate lang, kein englisches Wort in der Schule gesprochen, aber ab Mitte Jänner 1978 anstandslos mit bereits gutem Englisch kommuniziert, d. h. dieses Schul- bzw. Umgangssenglisch verstanden und

---

<sup>2</sup> Ich verweise hier auf meine damals fünfjährige TOCHTER MAGDALENA (\*10. Mai 1972), welche mich im August 1977 für ein akademisches Jahr nach Boulder, Colorado, USA, begleitete, wo sie wegen der dortigen gesetzlichen Schulpflicht ab dem vollendeten fünften Lebensjahr „eingeschult“ werden musste und in eine rein englischsprachige Kindergarten-Klasse mit 16 Schülern eingeteilt wurde; sie erhielt gemeinsam mit einem Einwandererkind (mit kroatischer Muttersprache) Förderunterricht in amerikanischem Englisch. (Manche meiner damaligen Beobachtungen fließen hier ein.)

in der Regel hat sie auch verständlich geantwortet.) Um jedoch ohne Schwierigkeiten im Schulalltag mitzukommen, müssen die jugendlichen Erwachsenen über diese grundlegenden Sprachfähigkeiten hinaus die grammatischen Besonderheiten des neuen/zweiten Idioms erlernen. Dies nimmt oft eine Dauer von bis zu drei Jahren in Anspruch. Und manche Fehler (im Deutschen oft der falsche Artikel bzw. eine falsche Mehrzahlform, aber auch eine falsche Zeitengebung) bleiben bis ins Erwachsenenalter bestehen.

## **5      Welche Bedeutung bzw. Signifikanz hat die Muttersprache von Migrantenkindern?**

Im Wege der Muttersprache wurde bzw. wird nicht nur sprachspezifisches Wissen vermittelt (Wortschatz, Grammatik, etc.), sondern über sie tauchen die Kinder in die emotionale und kulturelle Welt ihrer Umgebung bzw. ihrer zeitgleichen Erstsozialisation ein. Dass eine möglichst intuitive und echte Eltern-Kind-Beziehung entsteht, welche für die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden überaus wichtig ist, sollten Eltern und Familienangehörige stets darin unterstützt werden, ihre eigene Muttersprache (beziehungsweise diejenige Sprache, in der sie sich zu Hause fühlen bzw. welche sie dominant zu Hause sprechen) mit dem Kinde zu verwenden. Natürlich ist es darüber hinaus wichtig, dass der junge Mensch durch die Kommunikation mit anderen Menschen möglichst früh in die Sprache des Landes, in dem er lebt, eintaucht. Denn: Je früher die Kinder die Umgebungssprache lernen, desto weniger sind sie zu Schulanfang bzw. zum Beginn der Alphabetisierung bildungsbenachteiligt. Deshalb sollte der entscheidende Förderschwerpunkt in Kindertageseinrichtungen, also in Kindergärten und Elementarschulen, auf dem pflichtigen **Angebot zweier Sprachen** - für alle Kinder - liegen. Oder mit anderen Worten ausgedrückt: Mit dem Eintritt in den Kindergarten (spätestens aber mit 5 Jahren) erfährt jede Schülerin und jeder Schüler verpflichtenden Unterricht in wenigstens zwei Sprachen.

## **6      Was werden Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen tun, um die mehrsprachige Entwicklung aller Kinder zu unterstützen?**

Die meisten Spezialistinnen und Spezialisten und fast alle Ratgeber sind sich darüber einig, dass Kinder sehr früh, am besten von der Mutterbrust an, zwei Sprachen hören und erlernen. Der mütterliche Monolog allein wird allerdings keine ausreichende

Grundlage bilden können; es muss gesprochene Sprache gehört werden, d. h. hören und mit Erfolg lernen stützt sich auf ein Gespräch dritter Personen. (A fortiori gilt dies dann ebenso für sukzessiv eine zweite Sprache Erlernende mit dem ersten Tag des Eintrittes in die entsprechende Betreuungs- bzw. Bildungseinrichtung.) Im Familien- bzw. im Erstsozialisationsverband wird jeder Elternteil konsequent die eigene Muttersprache mit dem Kind sprechen, und wenn es eine davon verschiedene gemeinsame Familiensprache gibt, werden andere Familienmitglieder gleichbleibend & konsequent immer dieses zweite oder gar ein drittes Idiom verwenden, also in eventu sich auch in zwei Idiomen zu Gehör bringen. Dieses Prinzip nennt man in der Fachwelt "One person - one language". Allerdings lässt sich der Alltag nicht immer so klar nach diesem Prinzip einteilen. Es ist aber jedenfalls für die zweisprachige Entwicklung des Kindes sehr wichtig, wenn es eine Familien- und eine Umgebungssprache gibt oder aber (zumindest) zwei Sprachen in verschiedenen Situationen eingesetzt werden (Meine Tochter sagte 1978 in den USA zu mir: "Beim Kuscheln reden wir Deutsch und beim Einkaufen und im Kino Englisch."). Egal in welcher Konstellation die verschiedenen Sprachen im Alltag des Kindes auftauchen, entscheidend ist immer: Es sollte eine klare Struktur, eine klare Zuordnung zu Sprechern und Situationen geben, damit das Kind die beiden Sprachen deutlich voninander trennen kann. Und sollten beide Elternteile (oder mehrere Familienmitglieder) auch die andere Sprache sprechen, muss für den sukzessiv Bilingualen immer klar sein, welche Sprache wo und von wem gesprochen wird. Dies auch deshalb, um in der Regel den kompetent Sprechenden gegenüber dem Kinde „seine“ Sprache verwendet. Darüber hinaus ist es wichtig, dass ein Kind beide Sprachen regelmäßig und so häufig hört, dass es im Wochendurchschnitt auf mindestens 25-30% der Zeit kommt (Nicht nur einmal pro Woche!).

## **7 Wie können Pädagoginnen und Pädagogen und Logopädinnen und Logopäden (Spracherzieherinnen und Spracherzieher) die (deutschen) Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern fördern?**

Es gibt seit Jahren in Österreich, in Slowenien, in Ungarn und auch in Deutschland, reichhaltige Sprachförderprogramme für (vorschulische und auch für pflichtschulsimultane) Kindertageseinrichtungen, die mit dem Ziel eingesetzt werden, Kinder mit einer fremden Muttersprache beim Zweitspracherwerb zu unterstützen. In Österreich und in Deutschland sind dies Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. Diese besondere Förderung ist sinnvoll - vor allem bei denjenigen

Kindern/Jugendlichen, die erst kurz vor der Einschulung systematisch mit der deutschen Sprache in Berührung kommen. Aber es sollte nicht dabei bleiben, einzelne Kinder für maximal 30 Minuten pro Tag aus der Gruppe herauszunehmen, um ihnen bestimmte Sprachstrukturen nahe zu bringen. Vielmehr sollte der Schwerpunkt auf der sprachförderlichen Gestaltung des Kindergarten- bzw. des Tagesschulalltages liegen. Dabei wird das Sprachlernen nicht in einen „Sprachunterricht“ verpackt, sondern die Kinder lernen im natürlichen und alltäglichen Miteinander. Dabei ist es vor allem wichtig, dass die Erzieherinnen und Erzieher bemüht sind, so viele Alltagshandlungen wie möglich sprachlich zu begleiten, viele Wiederholungen zu verwenden und den Spaß an der zweiten Sprache zu wecken. Bei den Kindern, die gerade erst am Anfang des deutschen Spracherwerbs stehen, sollte nonverbale Kommunikation (Gestik und Mimik) eingebunden werden, um den Bedürfnissen der Kinder entgegen zu kommen.

## 8 Fazit

*An einer funktionellen Multilingualität (in der Regel mindestens Trilingualität)* in der Zukunft der Sprachminderheiten führt kein Weg vorbei; dass diese Mehrsprachigkeit nicht mehr und nicht weniger als eine besondere Form allgemein anzustrebender funktioneller<sup>3</sup> Multilingualität aller Menschen sein soll, ist meiner Meinung nach die Folge einer diesbezüglichen menschenrechtsartigen „Eigenschaft“ aller Menschen. Diese Auffassung formulierte ich damals am 3. Juni 2000 in neun Thesen aus, von welchen ich hier und heute, 20 Jahre später, jene auswähle, die ich gerade im Kontext dieser Festschrift für Rudi Kotnik wegen ihrer substanzialen Basikalität wiedergebe:

**Erste These:** *Anzustreben ist Zweisprachigkeit mit dem Ziel funktioneller Bilingualität (besser noch: Trilingualität) aller Menschen!* Zweisprachigkeit, sei sie natürlich, sei sie eine Folge der erzwungenen Erlernung der Staats- oder Unterrichtssprache, ist grundsätzlich nur durch bilingualen Elementarunterricht sinnvoll möglich und führt nur so zu einer vollen Sprachkompetenz. Dabei ist die Mehrsprachigkeit (ich verweise als ein Beispiel auf den anfänglich prinzipiell *dreisprachigen Elementarunterricht* bei den Dolomitenladinern im Gadertal im Osten Südtirols) gleichwertig zu entfalten,

---

<sup>3</sup> Hinter dem Ausdruck „funktionell“ verbirgt sich die Idee, dass zwei oder drei Sprachen vollkommen und gleich gut beherrscht werden!

ausgeglichen zu fördern, zugleich zu benützen und zu lehren. Um es zu wiederholen: Das Entscheidende ist der ausgeglichene bzw. gleichwertige Unterricht der Sprachen selbst und eine reziproke Verwendung aller Sprachen auch als Unterrichtssprachen. Man darf in diesem Zusammenhang nicht die Augen davor verschließen, dass Regiolekte unter bestimmten Umständen die Hochsprache ersetzen können bzw. eventuell sogar müssen, insbesondere auch dann, wenn sie wie das Slowenische im Porabje/Raabagebiet Ungarns oder das Ungarische im Prekmurje/Übermurgebiet Sloweniens sprach- und kulturbezogene Sonderentwicklungen über mehrere Generationen (üb)erlebt haben und wenn Teile der nachkommenden „sprachzugehörigen“ Generation die Muttersprache der Eltern ganz eigentlich erst mit dem Schulbesuch zu erlernen beginnen. Einen Sonderfall stellen die sich seit 1992 wieder organisierenden autochthonen Gottscheer in der Republik Slowenien dar, da hier bei nichtmehrsprachiger Erstsozialisation Muttersprache (das archaische Gottscheberische) und familiale Erstsprache auseinanderfallen, weil durch die quantitative Kleinheit der kompakt siedelnden Betroffenen im monolingualen Fall die Umgebungssprache Slowenisch die Erstsozialisation bestimmt.

**Zweite These:** *Die multilinguale Alphabetisierung ist prinzipiell und alle Kinder (auch die Sprösslinge der Mehrheitsbevölkerung bzw. der Migranten- und Flüchtlingsfamilien) umfassend der einsprachigen Einschulung/Erziehung vorzuziehen! Funktionelle Multilingualität als Ziel muss am Anfang der Elementarschule bzw. in Slowenien und Österreich jetzt nach neuesten gesetzlichen Regelungen auch vom ersten Tag an in den verpflichtenden Kindergartenjahren stehen.* In einem solchen Modell einer Mehrfachalphabetisierung fällt auch das Problem weg feststellen zu müssen, welche Sprache im Falle der Unklarheit der „tatsächlichen“ Erstsprache als Alphabetisierungssprache gewählt werden soll. Die zweite These ist über die Einsprachigkeit hochzuhalten, weil die bilinguale Grundschule wesentlich vorteilhaftere Folgen nicht nur im Sprachkonfliktfall zeitigt (Im Spannungsfeld von „tatsächlicher“ und „emotionaler“ Erstsprache den Unterricht in der „besser beherrschten“ Sprache und damit monolingual zu erteilen, würde in der Regel bedeuten, Konflikte fortzuschreiben.).

**Dritte These:** *Die elementare Zweisprachigkeit bis zum zehnten Lebensjahr, also durch wenigstens fünf Jahre führt zur verwirklichungswürdigen Möglichkeit der Erlernung einer dritten Sprache, nach Möglichkeit einer Großsprache, ab der fünften oder wenigstens ab der sechsten/siebenten Schulstufe.* zieht man den engeren „pannonischen“ Kontakttraum magyarisch, slowenisch, kroatisch und deutsch sprechender Bevölkerungsgruppen

in Betracht, dann wird man an Englisch, Deutsch, Italienisch, Französisch; Kroatisch (Kroatoserbisch, Serbokroatisch), Ungarisch, Slowenisch, Russisch und Spanisch (etwa auch in dieser Reihenfolge) als Drittsprachen bzw. *Graßsprachen* denken, nicht jedoch - um hier sich selbst „erklärende“ Beispiele anzuführen - an Dänisch, Finnisch, Sorbisch oder Rätoromanisch. Die eigene(n) Sprache(n) „kürzen sich“ bei „Staatsvölkern“ aber auch bei Volksgruppen mit einem „Mutterland“ heraus, womit im Falle der *Trilingualität* immer wenigstens eine Großsprache übrig bleibt, welche nach Wahl auch stets Englisch sein kann.

**Vierte These:** *Die These von einer allgemeinen vielsprachigen Alphabetisierung legt nahe, die Zweisprachigkeit ins Elternhaus hinein zu reklamieren. Das aber muss gelernt sein!* Zwei Eltern – zwei Sprachen, zwei Generationen – also zwei Sprachen, sind überall dort, wo sie natürlich auftreten, brauchbare Modelle. Dass eindeutig einsprachige Kinder zunächst in „ihrer“ Sprache abgeholt werden müssen, ist selbstverständlich. Aus dem Umstand monolingualen Kindergarten- bzw. Schuleintritts – *eine und nur eine* Sprache ist immer die besser beherrschte Sprache! -- aber folgt sogleich, dass es eines Alphabetisierungsschubes hin zur Bilingualität bedarf und das vom ersten Tag des Kindes im Kindergarten bzw. in der Grundschule an. Die vorsätzliche Bilingualität des Unterrichts bedient sich beim einsprachigen Kind der tatsächlichen Erstsprache als eines Zugangs, da der Ausfall des Elternhauses erst weggemacht werden muss. Die Sprache eines „geborenen Monolingualen“ wird immer und bei aller Erziehung eine der Alphabetisierungssprachen bleiben (müssen). — In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass es hier häufig darum geht, dem Elternwunsch entsprechend dem *einsprachigen* Kindergarten- bzw. Schulkind die „ehemalige bzw. die *emotionale* Muttersprache“ beizubringen. Notwendigerweise stellen sich hier Entscheidungskonflikte ein, wenn man wie z. B. bei den Gottscheern neben dem Slowenischen die „ehemalige“ Muttersprache der Volksgruppe anstrebt: Soll man zuerst der deutschen Hochsprache oder zuerst dem im autochthonen Siedlungsgebiet noch rudimentär gesprochenen gottscheberischen Idiolekt den Vorzug geben? Ein ähnlicher Fall liegt dort vor, wo die Staatssprache als tatsächlich gesprochene Umgebungssprache der assimilierten Volksgruppenkinder die Neuerlernung der Muttersprache der Elterngeneration insofern begünstigt, als sie sich bzw. *wenn* sie sich konkurrenzlos als zweite Sprache anbietet. Dabei kann aber das kindliche Erlernen der Hochsprache erst recht die (Enkel) Kinder der Altvorderengeneration entfremden, wenn der Regiolekt der Vorfahren bzw. die

Idiolekte der Eltern sich vom gesprochenen, aber aushäusig erlernten Idiom der Kinder so sehr unterscheiden, dass es eines „Übersetzers“ bedarf.

**Fünfte These:** *Die allgemeine Schulpflicht ab dem sechsten Lebensjahr ist kein kleinerer Zwang als eine allgemeine zwei- oder dreisprachige Alphabetisierungspflicht!* Was heißt das? Die allgemeine Schulpflicht (einschließlich einer pflichtigen vorschulischen Kindergartenperiode) ist nicht nur Zwang oder Tyrannie, sie stellt sogar ein parasitäres Menschenrecht (nämlich des Rechts auf Bildung) dar. Aufgrund der *Allgemeinen Menschenrechtserklärung von 1948* ist ohne Weiteres davon auszugehen, dass jede Freistellung von der Schulpflicht eine Menschenrechtsverletzung sui generis darstellt. Prinzipiell möchte ich argumentieren, dass ein allgemeines Menschenrecht auf funktionelle Bilingualität bzw. Multilingualität besteht, welches alle Eltern lebendgeborener Kinder ganz eigentlich ebenso in die Pflicht nimmt wie die allgemeine Schulpflicht (in eventuell einschließlich einer vorschulischen pflichtigen Kindergartenperiode). A fortiori gilt diese Verpflichtung dann auch für die Gesellschaft bzw. für den Staat.

**Sechste These:** *Zwei- bzw. Dreisprachigkeit meint auch Zweifach- bzw. Dreifachkulturalität, Multikulturalität!* Obschon man sehr wohl funktionelle Multilingualität anstreben und auch erreichen kann, wird man zugeben müssen, dass eine gleichermaßen „funktionelle Multikulturalität“ mehr Ziel als tatsächlicher Endpunkt einer Entwicklung sein wird bzw. bleiben muss. Derlei Multikulturalität kann indes nur in Graden exemplifiziert werden. Und natürlich wird es auch immer Menschen geben, die neben ihren „natürlichen“ weiteren Sprachen mit voller funktioneller Kompetenz erlernen, aber auch solche, die neben diesen Sprachen Fremdsprachen mit gewissen elementaren Kenntnissen und eben nur diesen „beherrschen“.

**Siebente These:** „Ich muss zuerst ein braver Bilingualer/ Trilingualer sein, bevor ich ein guter Kroate, Slowene, Ungar, Serbe, Deutscher sein kann!“ Wie es das Motto des Beitrages nach dem Wort von Andreas Heintze (Berlin) formuliert hat, sieht man als Anhänger solcher Thesen die Zukunft der Muttersprache in der funktionellen Mehrsprachigkeit.

### Literaturhinweise

- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Eds.). (2002). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th rev. ed.). Francke.
- Egger, K., & Lardscheider MacLean, M. (2001). *Dreisprachig werden in Gröden: Eine Studie zum Spracherwerb in der frühen Kindheit*. Istitut Pedagogich Ladin.
- Elgin, S. H. (2000). *The language imperative: How learning languages can enrich your life*. Westview Press.
- Gombócz, W. (2003). Neun Thesen zur „Theorie“ des Minderheitenschulwesens bezüglich des Elementarunterrichts. In G. Ruda (Ed.), *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht* (pp. 55–65). Verlag Dr. Kovač.
- Gombócz, W. (2004). Für das allgemeine Menschenrecht auf mehrsprachige Alphabetisierung als nächster Phase der Schulpflicht. In M. Sertl, G. Khan-Svik, & J. Zuber (Eds.), *Integration? Migration – Rassismus – Zweisprachigkeit* (pp. 78–80). Studienverlag.
- Gombócz, W. (2004a). Das „allgemeine Menschenrecht“ auf mehrsprachigen Elementarunterricht. In H. Arlt (Ed.), *Das Verbindende der Kulturen* (Vol. 1, pp. 292–293). INST.
- Gombócz, W. (2004b). Das allgemeine Menschenrecht von Kindern auf mehrsprachigen Grundschulunterricht als Reformerweiterung der allgemeinen Schulpflicht. In H. Arlt (Ed.), *Das Verbindende der Kulturen* (Vol. 1) [CD-ROM]. INST.
- Grüter, T., & Paradis, J. (Eds.). (2014). *Input and experience in bilingual development*. Benjamins.
- Gutownig, M. (2001). *Zeit für Mehrsprachigkeit*. CIFEM.
- Gutownig, M. (2002, December). Zeit für Mehrsprachigkeit. Warum sich Eltern für multilinguale Kinder entscheiden. *CIFEM News*, 2002(4), 8–10.
- Hermanik, K.-J., & Promitzer, C. (Eds.). (2002). *Grenzenlos zweisprachig: Die Erinnerungen des Kenschlersohnes Anton Šantel (1845–1920)*. Leykam.
- Janich, N., & Greule, A. (Eds.). (2002). *v in Europa: Ein internationales Handbuch*. Narr.
- Kohnert, K., & Derr, A. (2004). Language intervention with bilingual children. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 311–338). Brookes.
- Langner, M. (2001). Fremdsprachenvermittlung an einer zwei-/mehrsprachigen Universität. In K. Adamzik & H. Christen (Eds.), *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*.
- O'Reilly, C. C. (Ed.). (2001a). *Language, ethnicity and the state: Vol. 1. Minority languages in the European Union*.
- O'Reilly, C. C. (Ed.). (2001b). *Language, ethnicity and the state: Vol. 2. Minority languages in Eastern Europe post-1989*.
- Pallauf, K. (2005). *Kinder haben Menschenrechte* [Unpublished diploma thesis]. Universität Graz.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. K. (2003). French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(2), 113–127.
- Riedel, R. (2003). Die nationale Minderheit der Sorben und ihr Schulwesen. In G. Ruda (Ed.), *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht* (pp. 126–133). Verlag Dr. Kovač.
- Ruda, G. (Ed.). (2003). *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht*. Verlag Dr. Kovač.
- Siguan, M. (Ed.). (2000). *La educación bilingüe: Veinte años del seminario sobre lenguas y educación*. Pórtico Librerías.
- Skutnabb-Kangas, T. (1999). Education of minorities. In J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of language and ethnic identity*. Pórtico Librerías.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Francke.
- Varga, J. (2003). Zweisprachiger Unterricht in Slowenien. In G. Ruda (Ed.), *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht* (pp. 9–25). Verlag Dr. Kovač.
- Wetzel-Kranz, B. (2001). Biel zwanzig Jahre danach. In K. Adamzik & H. Christen (Eds.), *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*.