

# SMISO oder: Reden über Mehrsprachigkeit – ein Beitrag zu einer Kultur der Mehrsprachigkeit

GEORG GOMBOS

## Abstract

In diesem Beitrag wird dafür argumentiert, sich mit einer Reihe von sprachbiografischen Fragen auseinanderzusetzen – sei dies als sprachenlernende Person, als Student/in oder als Lehrer/in. Die Fragen sind persönlich und erfordern im institutionellen Kontext einen entsprechenden sicheren Raum, wo ein persönlicher Austausch möglich ist. D. h., es ist auf den Rahmen zu achten: Wie sehen die hierarchischen Verhältnisse aus? Kann ein/e Lehrer/in einen vertrauensvollen Rahmen schaffen oder besteht die Gefahr, dass persönliche Informationen missbraucht werden? Können Teilnehmer/innen sich auch weigern, über bestimmte Dinge zu sprechen (Ja, natürlich!)? Wenn aber ein entsprechendes Klima in der Lerngruppe besteht, dann kann man sich den unten angeführten Fragen widmen. D. h., dass die sprachbiografische Arbeit ein Setting, einen Kontext erfordert, in welchem dem erzählenden Individuum mit Respekt begegnet, ihm zugehört wird und in dem seine Äußerungen nicht abgewertet und damit gesellschaftlich vorhandene Ausschlusspraktiken reinszeniert werden (vgl. Gombos, 2019a, S. 68).

Wie lässt sich ein Reden über Mehrsprachigkeit begründen<sup>1</sup>? Etwa als eine Strategie gegen den vorherrschenden Diskurs der Einsprachigkeit, der u. a. dazu führt, dass die von Kindern und Jugendlichen mitgebrachten mehrsprachigen Ressourcen negiert werden, nicht aufgegriffen werden, von den Betroffenen daher verschwiegen werden – dies gilt insbesondere für Migrant/inn/ensprachen mit niedrigem sozialem Prestige. Dies führt in vielen Fällen dazu, dass Sprachen für den Einzelnen, aber auch für die Gesellschaft (wirtschaftlicher Aspekt) verloren gehen. Für Englisch oder auch andere Sprachen mit hohem Prestige (Französisch, Italienisch, Spanisch) gilt dies meist nicht – sie sind respektiert, ja meist erwünscht. Hier wird eine interessante, weil auf gesellschaftliche Machtverhältnisse hinweisende und bestimmte Sprachen abwertende Praxis sichtbar, unter der die Betroffenen leiden. Das Verschweigen, die erlebte Abwertung können dazu führen, dass dies Betroffene dabei behindert, die gesellschaftlich erwünschte Sprache (im österreichischen Falle Deutsch) zu erwerben bzw. zu lernen. Oder umgekehrt, dass sie in einem Prozess der Überidentifikation mit der dominanten Mehrheitssprache sich weigern, die eigene Herkunftssprache (weiter) zu sprechen und sie womöglich auch verleugnen. In diesem Sinn habe ich einmal formuliert:

---

1 Als Begründung ließen sich auch verschiedene Theorien anführen, z. B. Bourdieus Habitus- und Kapitaltheorie.

„Die Sehnsucht nach Sprachen wohnt uns inne. Sie ist eine Sehnsucht nach Kommunikation, nach Verbundenheit, nach Frieden. Eine erworbene Sprache auf Grund von Druck aufzugeben, abzulehnen, zu bekämpfen heißt, keine Befriedigung der Sehnsucht finden zu können, heißt aber auch mit einem Teil seiner selbst in Unfrieden zu leben“ (Gombos, 2013, zit. n. Wölke, 2015, S. 59).

Man kann also von einer Interdependenz der Sprachen eines Individuums ausgehen, die von den – angenehmen oder unangenehmen – biografischen Erfahrungen mit Sprachen mitgeprägt wird.

Ein Reden über Mehrsprachigkeit eröffnet neue Lernmöglichkeiten: Man tauscht sich aus, man hört einander zu, man erfährt, wie Individuen mit persönlichen, familialen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug auf Sprachen umgehen. Es beginnt ein Reflexionsprozess, der zu mehr Wissen über gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Phänomene der Mehrsprachigkeit, zu einem verbesserten Selbstbewusstsein bzw. zu gesteigerter Selbstwirksamkeit und zu stärkerem Engagement für die eigenen Bedürfnisse (Empowerment) führen kann. Die hier angeführten Argumente sind Teil jenes wissenschaftlichen Diskurses, der seit einigen Jahren gepflegt wird (vgl. Busch, 2012, S. 9; 2013, S. 22; Franceschini, 2002; 2003). François Grosjean betont, wie wichtig es ist, die Sprachlernbiografie der Lernenden zu beachten:

„To understand an individual bilingual’s language knowledge and use, we need to know, for example, which languages, and language skills, were acquired, as well as when and how. Were the languages acquired at the same time – something that is quite rare – or one after the other? We also need to know about the pattern of language fluency and use over the years. Hence, examining how languages wax and wane during a lifetime, which may well include the learning of new languages and the forgetting of older ones, is very much part of understanding the bilingual person“ (Grosjean, 2010, S. 85).

Die vom Autor genannten Fragen werden bei dem hier vorgestellten Modell um weitere ergänzt – insbesondere auf psychologische Fragestellungen hin (vgl. Gombos, 2019b, S. 100).

## **SMISO: Ein systemisches Modell der individuellen sprachlichen Orientierung im Kontext von Mehrsprachigkeit**

In dem hier vorgelegten Modell<sup>2</sup> wird argumentiert, dass sprachliche Entwicklung und sprachliches Verhalten von einer Reihe von Faktoren mitbestimmt werden, die für das Individuum je nach Lebenssituation unterschiedlich gewichtet sind. Die je eigene Konstellation ergibt dann die Orientierung – „hin zu“ (Wachstum) oder „weg von“ (Anpassung) einer funktionalen und gelebten Mehrsprachigkeit. Durch Lebens-

2 Das hier vorgestellte Modell ist eine modifizierte und erweiterte Version eines Modells, das unter dem Titel „Individuelle Orientierung“ publiziert und später ergänzt wurde (vgl. Gombos, 2019b, S. 100).

erfahrung, Reflexion, Beratung kann es zu Veränderungen kommen, d. h., dass dieses Modell als ein dynamisches zu verstehen ist.

Das systemische Modell soll zeigen, dass das Individuum in einem Netz von Beziehungen steckt und nicht alle Einflussfaktoren gleichermaßen kontrollieren oder verändern kann. Um die „Hin zu“-Orientierung (Wachstumsorientierung) zu fördern, bedarf es unterstützender Personen und Netzwerke. Die gesellschaftlichen Strukturen (Arbeits- und Bildungsmöglichkeiten) geben einen fördernden oder hemmenden Rahmen vor. Je geschlossener und selektiver ein Bildungssystem ist, desto wichtiger werden Personen und Netzwerke. Das österreichische Bildungssystem kann als relativ geschlossen und hoch selektiv bezeichnet werden. Kinder von migran-tischen Eltern treten spät ins Bildungssystem ein (u. a., weil der Kindergartenbesuch in den ersten beiden Jahren kostenpflichtig ist) und leiden früh unter Selektion (nach vier Jahren Volksschule wird entschieden, ob das Kind in die Hauptschule/Neue Mittelschule oder auf das Gymnasium gehen kann – vgl. Crul et al., 2012). In Bezug auf Mehrsprachigkeit bedeutet Unterstützung die Anerkennung der mitgebrachten Res-sourcen und die Hilfe bei der Entwicklung des eigenen Lebensweges, damit der einzel-ne Mensch seinen Platz in der Gesellschaft finden kann. Institutionelle Hürden können dadurch besser gemeistert, allerdings nicht verändert werden. Die institutio-nellen Rahmenbedingungen müssten wesentlich verbessert werden, um allen Kin-dern verbesserte Bildungschancen zu bieten (siehe dazu im Vergleich zum österrei-chischen etwa das französische oder schwedische Bildungssystem, wie es die TIES-Studie analysiert – vgl. Crul et al., 2012).

Aus systemischer Sicht gilt es nach Möglichkeit, pädagogische Räume zu schaf-fen, in denen sich das Individuum – im Austausch mit anderen – reflexiv mit seinen Spracherwerbs- und Sprachlernerfahrungen auseinandersetzen kann. Dies sollte nicht nur eng auf die Sprachen und Sprachvarianten bezogen sein, sondern auch die Wechselwirkungen mit der Umwelt (Gesellschaft, Institutionen) miteinbeziehen. Entsprechend könnten (angepasst an die jeweilige Kommunikationssituation und das Alter der Lernenden) folgende Themen reflektiert bzw. Fragen gestellt werden (die Liste kann selbstverständlich auch erweitert werden):

1. *Thema gesellschaftlicher Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität:* Welche politi-schen Verhältnisse herrsch(t)en im Herkunftsland und wie wirk(t)en sie sich auf die Möglichkeit, die Herkunftssprache zu verwenden, aus? Welche politischen Verhältnisse herrschen im Aufnahmeland, welche Statusunterschiede werden zwischen unterschiedlichen Sprachen gemacht, welchen Stellenwert hat Zwei-oder Mehrsprachigkeit? Wie sprechen die Menschen im Allgemeinen über Zwei-und Mehrsprachigkeit?
2. *Thema sozioökonomischer Status:* Wie waren bzw. sind die Lebensbedingungen und welche Rolle spielt Sprachkompetenz (in mehreren Sprachen) dabei? Wel-che Anforderungen stellt die nähere und weitere Umwelt? Wie sind soziale Auf-stiegchancen mit Sprachkompetenzen verbunden?
3. *Thema Familie und Sprachen (inklusive Generationen):* Wie wird bzw. wie wurde mit Sprachen in der Familie umgegangen? Werden der Umgang mit Sprachen

und das Lernen bzw. Erwerben reflektiert? Gibt es verdrängte, vernachlässigte, aufgegebenen Sprachen oder Sprachvarianten in der Familie? Wie reagiert(e) die Familie auf neu hinzukommende Sprachen (und damit auf reale oder potenzielle Sprecher/innen)? Mussten Familienmitglieder aufgrund von Migration eine neue Sprache erwerben bzw. erlernen? Wie wurde bzw. wird dabei mit der Herkunftssprache umgegangen? Welche Erinnerungen werden in der Familie wachgehalten, die sich auf Herkunft, auf Anderssprachigkeit beziehen?

4. *Thema Motivation, Pflege der Herkunftssprache:* Wie lässt sich die Motivation für Sprachenerwerb und Sprachenlernen beschreiben? Welche Rolle spielt dabei die Erhaltung der Herkunftssprache (Language Maintenance Effort – vgl. Herdina & Jessner, 2002, S. 99) und welche die Auseinandersetzung mit der Zielsprache?
5. *Thema Ziele, Vision:* Wie sieht die Vision des/der Einzelnen aus? Wie beschreibt er oder sie den angestrebten Zustand? Welche Ziele hat sich der/die Einzelne gesteckt, um die Vision eines Tages zu realisieren?
6. *Thema Selbstwert, Selbstwirksamkeit:* Wie hängen Selbstwert und Selbstwirksamkeit für den/die Einzelne/n zusammen – speziell in Bezug auf den Umgang mit Sprachen? Welche Erfahrungen haben gestärkt, welche geschwächt? Welche Rolle spielen Emotionen?

In einem System sind alle Elemente miteinander verbunden und interagieren ständig miteinander. D. h., dass die Elemente einander beeinflussen und dass Systeme per definitionem dynamisch sind (vgl. van Geert, 1994, S. 50, zit. n. Herdina & Jessner, 2002, S. 77f.). Das mehrsprachige System eines Individuums wird beeinflusst durch Lebenserfahrungen auf den oben genannten Ebenen und kann durch verschiedene Interventionen verändert werden. Dazu zählen in pädagogischen oder beraterischen Kontexten Reflexionen, Formen der Dramatisierung (Drama Techniques, Psychodrama) oder der Aufstellungsarbeit. Derartige Reflexionen über den Umgang von Individuen, Institutionen, Gruppen und der Gesellschaft (z. B. Medien, Wirtschaft) mit Zwei- und Mehrsprachigkeit stellen einen Beitrag zu einer Entwicklung einer Kultur der Mehrsprachigkeit dar. Sie sollten u. a. auch verstärkt in der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung angeregt werden. Denn alle Lehrer/innen bzw. Kandidat/inn/en sind selbst den Prozess des „Stimme-Findens“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 116) durchgegangen und können somit reichhaltige persönliche Erfahrungen einbringen. Durch die beschriebenen Reflexionen können (negative) Erfahrungen bearbeitet und (besser) integriert werden und man kann darangehen, bewusster mit der eigenen Rolle als Lehrperson umzugehen und den Kindern mehr Raum für Mehrsprachigkeit zu bieten, als man vielleicht selbst erlebt hat. Dirim und Mecheril fassen zusammen:

„Jedes Kind, das die Schule betritt, muss ‚seine Stimme finden‘: in der sozialen Formation der Schulklasse, in der Interaktion mit der Lehrerin und dem Lehrer, bei den Aktivitäten im Klassenzimmer wie auf dem Schulhof. Auch dort, wo eine Schule nicht in der Lage ist, mehrsprachige Angebote zu machen, kann eine gewährende Perspektive auf das ‚Stimme-Finden‘ des einzelnen Kindes und auf seine Handlungsbefähigung zu Aktivitäten und Anstrengungen anregen, (Klassen-)Räume für Mehr-

sprachigkeit zu schaffen, Mehrsprachigkeit zu fördern oder zumindest Freiräume für Kommunikationen in unterschiedlichen Sprachen zuzulassen“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 116).

Vielleicht ist es auch möglich, dass Personen, die sich dem vorgeschlagenen Reflexionsprozess (SMISO) unterziehen, mehr, besser, wieder ihre eigene Stimme finden oder ihre Sehnsucht nach einer „neuen Stimme“, d. h. einer neuen Sprache, entdecken. Jedenfalls scheinen die Reflexionen ein guter Ausgangspunkt zu sein, um mit Kindern und Jugendlichen bewusster umzugehen, was Mehrsprachigkeit angeht, sich der Bedeutung der Schaffung von mehrsprachigen Räumen bewusst zu sein und konkrete, altersangepasste Reflexionen mit den Kindern durchzuführen (siehe z. B. Sprachenporträts u. a. m.; vgl. Krumm, 2001; 2010; Busch, 2013; Gombos, 2019a, S. 71).

## Literaturverzeichnis

- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M., & Aparicio Gómez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider, & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* (S. 101–164). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril et al. (2010), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 76 (2002), 19–33.
- Franceschini, R. (2003). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4 (3), Art. 19, 2003, Zugriff am 25.09.2021 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303192>
- Gombos, G. (2019a). Sprache und Biographie. In J. Donlic, G. Gombos, & H.-K. Peterlini (Hrsg.), *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen* (S. 60–73). Klagenfurt: Drava Verlag, AlphaBeta Verlag.
- Gombos, G. (2019b). Sprache und systemisches Denken. In J. Donlic, G. Gombos, & H.-K. Peterlini (Hrsg.), *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen* (S. 92–105). Klagenfurt: Drava Verlag, AlphaBeta Verlag.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In *AkDaf Rundbrief 61*, 2010, S. 16–24.
- Wölke, A. (2015). *EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell Mehrsprachigkeit*. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Westermann, Schöningh.