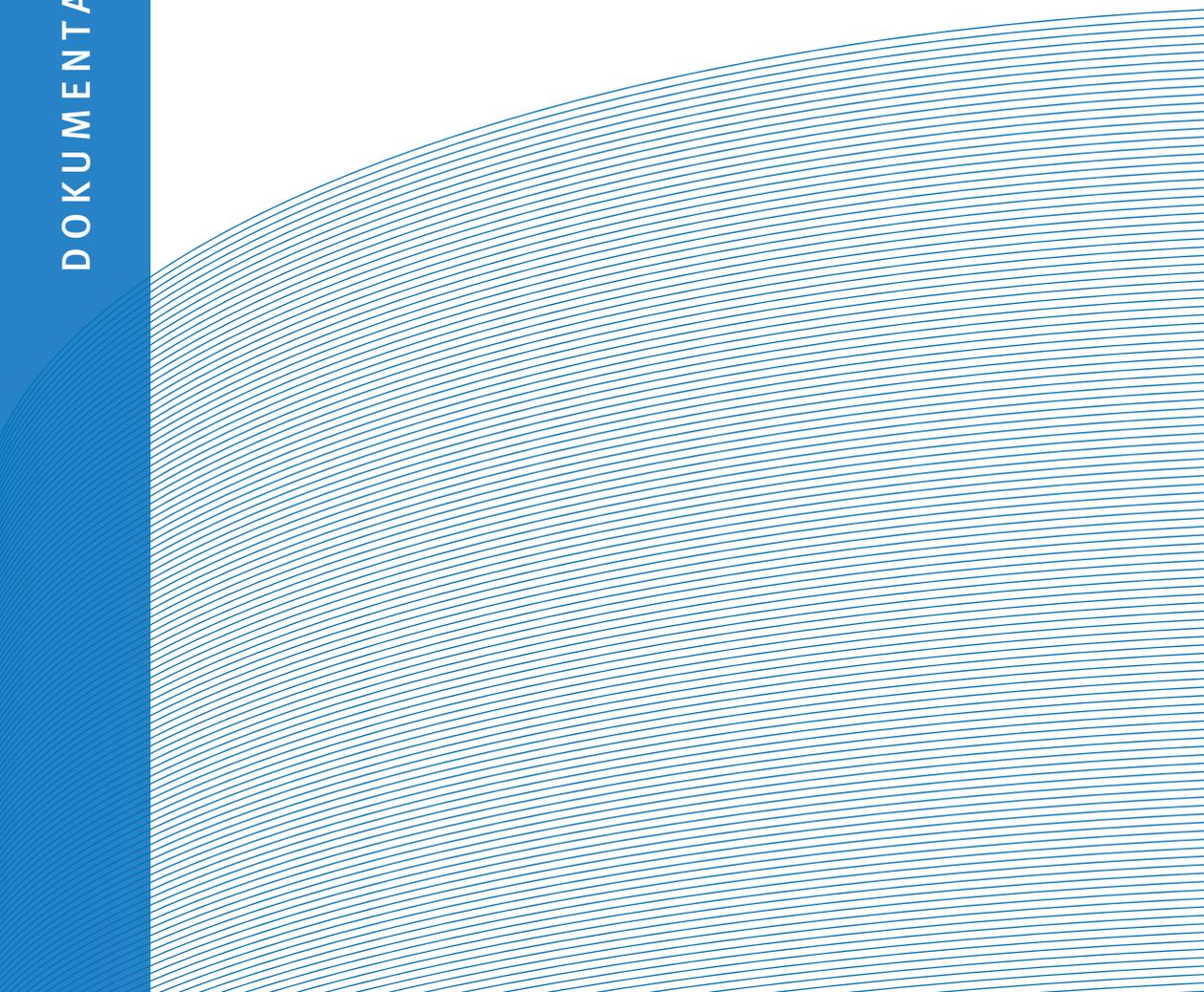


MADLENA NORBERG (Hrsg.)

Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ

in der Kindertagesstätte
und in der Schule in der Niederlausitz

EINBLICKE und AUSBLICKE



**Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ
in der Kindertagesstätte und in der Schule
in der Niederlausitz**

Einblicke und Ausblicke

Hrsg. Madlena Norberg

Rěcny centrum WITAJ-Sprachzentrum

Bestelladresse:
WITAJ-Sprachzentrum
Postplatz 3
02625 Bautzen
Tel.: (035 91) 55 04 00
Fax: (035 91) 55 03 75
E-Mail: witaj-bautzen@sorben.com

1. Auflage

© Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V.,

WITAJ-Sprachzentrum

Bautzen 2006

Gefördert von der Stiftung für das sorbische Volk,
die jährlich Zuwendungen des Bundes,
des Freistaates Sachsen und des Landes Brandenburg erhält.

Redaktion: Dr. Madlena Norberg

Satz und Gestaltung: Simone Zimmermann

Druck: Lausitzer Druck- und Verlagshaus GmbH

Bestellnummer: L0/103/06-1

Wopśimješe/Inhalt

- 6 *Vorwort*
- 7 *Christian Elle*
Stand und Perspektiven des WITAJ-Projekts in der Niederlausitz
- 18 *Madlena Norberg*
Primär- und Zweitspracherwerb im Vergleich – ein Überblick
- 34 *Jurij Brankač*
Frühkindlicher Spracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung
- 46 *Gunda Heyder*
Ergebnisse einer Elternbefragung in WITAJ-Gruppen
in Kindertagesstätten der Niederlausitz
- 66 *Susanne Grahl*
Empirische Untersuchung zur Einstellung der Eltern
zum Sprachprogramm WITAJ
- 78 *Shane Michael Kelly*
Untersuchung zur Motivation beim Erwerb der sorbischen/wen-
dischen Sprache bei Schülern des Niedersorbischen Gymnasiums
in Cottbus
- 96 *Martin Neumann*
Familiäre Aspekte von Interkulturalität und bilingualer
Erziehung am sorbischen/wendischen Beispiel
- 115 *Madlena Norberg*
Ist die Revitalisierung der niedersorbischen Sprache realistisch?

Vorwort

In acht Aufsätzen haben Mitarbeiter des WITAJ-Sprachzentrums Cottbus und weitere Personen verschiedene Aspekte der Zweisprachigkeit und des bilingualen Spracherwerbprogramms WITAJ unter die Lupe genommen und vermitteln ihre dabei gewonnenen Einblicke und Ausblicke. Christian Elle gibt uns einen Überblick über die Entwicklung des WITAJ-Projekts seit seinem Bestehen. Die nächsten beiden Aufsätze befassen sich mit dem Spracherwerb an sich, einmal als Forschungsüberblick und einmal aus dem Blickwinkel der modernen Hirnforschung. Die weiteren Artikel gehen konkret auf das WITAJ-Projekt ein und stellen eine Auswertung von Elternfragebögen in der Kindertagesstätte und in der Schule dar, die beide Autorinnen durchgeführt haben. Herr Kelly und Herr Neumann sind Studenten, die sich im Rahmen von Abschlussarbeiten mit dem Thema der Motivation beim Erlernen der niedersorbischen Sprache am Niedersorbischen Gymnasium in Cottbus bzw. mit familiären Aspekten von Interkulturalität und bilingualer Erziehung am sorbischen/wendischen Beispiel befasst haben. Am Ende wird die Frage aufgeworfen, ob die Revitalisierung der niedersorbischen Sprache überhaupt realistisch ist oder nicht. In diesem Sinne kann sich jeder Leser aus dem dargebotenen sein eigenes Urteil bilden und kommt hoffentlich zu einem positiven Ergebnis.

Ich möchte mich bei allen Autoren für die gute Zusammenarbeit bedanken.

Madlena Norberg

Stand und Perspektiven des WITAJ-Projekts in der Niederlausitz

CHRISTIAN ELLE

1. Einleitung

Wenn wir heute über das WITAJ-Projekt sprechen, so müssen wir vor allem in der Niederlausitz davon ausgehen, dass es sich hier um einen Prozess des Erhaltens und der Revitalisierung der sorbischen (wendischen) Sprache handelt. Beginnend im Kindergarten über die verschiedenen Schulformen bis hin zur Berufs- oder Hochschulausbildung, sollte dieser Prozess im breiten beruflichen und persönlichen Lebensbereich gegenwärtig sein.

2. Der Beginn

Mit der Gründung des Sorbischen Schulvereins e.V. (SSV e.V.) im Jahre 1991 begann auch eine Ära des intensiven Suchens nach neuen Möglichkeiten einer effektiven und dauerhaften Vermittlung der sorbischen (wendischen) Sprache im angestammten Siedlungsgebiet der Sorben. Neben dem Studium der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein wurde vor allem das in der Bretagne bekannte DIWAN-Modell zur weiteren Entscheidungsfindung herangezogen.

Im November 1995 begann man, die ersten Schritte einer vorschulischen Betreuung in der Regionalsprache auch in der Niederlausitz zu machen. Nach einem im April 1997 für alle aus der Niederlausitz Beteiligten sehr beeindruckenden Besuch bei den Bretonen in Frankreich erfolgte eine intensive Vorbereitung für die Übernahme einer Kindertagesstätte in die Trägerschaft des SSV e.V. in Cottbus mit dem Ziel, auf ähnliche Weise Sprachvermittlung im Kleinstkindalter anzubieten. Vor allem durch die fundierten Vorträge von Herrn Jan Bart und Frau Helga Uhlherr in ausgewählten Kindergärten (u. a. in Sielow, Heinersbrück, Jänschwalde und Burg) zur immersiven Methode bei der Sprachvermittlung im Vorschulalter wurde erreicht, dass die anfängliche Skepsis zwar bei Eltern, jedoch leider nur bei wenigen Erzieherinnen, überwunden werden konnte. Ein Meilenstein in der Entwicklung des WITAJ-Projektes war die Übernahme der Kindertagesstätte „Mato Rizo“ in Cottbus-Sielow am 1. März 1998 in die Trägerschaft des SSV e. V. und damit verbunden

die erstmalige Betreuung von 14 Kindern nach der Immersionsmethode in einer Gruppe dieser Einrichtung.

Die vorgesehene und beschlossene Strategie des SSV e.V. war darauf ausgerichtet, Einrichtungen in die Trägerschaft des SSV e.V. zu übernehmen, in denen nach einer bis zu dreijährigen Übergangszeit alle Kinder einsprachig nach der Immersionsmethode sorbisch (wendisch) betreut werden. Erst nach geraumer Zeit erkannte man, dass es in der Niederlausitz nur in den seltensten Fällen möglich ist, dieses, für die Sprachentwicklung in der Zweitsprache effektivste Modell, überall umzusetzen. Denn es gab für Eltern, die sich nicht am WITAJ-Projekt beteiligen wollten, zumeist in zumutbarer Nähe keine weitere Ausweichkindertagesstätte. Einziger Ausweg war der Versuch, in bestehenden Kindertagesstätten einzelne Gruppen immersiv in der Zweitsprache zu betreuen. Inzwischen gibt es über sechsjährige Erfahrungen, die bestätigen, dass solch eine Betreuung, bei Umsetzung und Einhaltung des Prinzips „eine Person – eine Sprache“, ebenfalls sehr erfolgreich sein kann. Voraussetzung dafür ist aber immer ein offenes Team von Erzieherinnen, die, wenn sie auch selbst nicht direkt einbezogen sind, dem Projekt gegenüber positiv eingestellt sind. In sieben Einrichtungen in der Niederlausitz werden derzeit, zum Teil in mehreren Gruppen, Kinder nach diesem Prinzip betreut. Zwei weitere Einrichtungen in der Niederlausitz haben dafür die personellen Voraussetzungen geschaffen, konnten sich aber bisher noch nicht dazu durchringen, das WITAJ-Projekt einzuführen.

3. Herangehen

Auch nach Jahren änderte sich das Grundproblem nicht, d.h., die Gewinnung von motivierten Erzieherinnen zur Umsetzung des WITAJ-Projektes war weiterhin schwierig. Zu Beginn der Kontaktaufnahme erfolgte zunächst immer die Vorstellung des Projektes vor den verantwortlichen politischen Gremien (Jugendausschuss u.a.) und danach in den entsprechenden Ämtern bzw. Stadt- oder Gemeindeverwaltungen (siehe Tabelle 1). Immer wurde, meistens sogar mit großem Engagement, Unterstützung zugesagt. In den ersten zwei Jahren erfolgte danach die Vorstellung des Projektes vor Erzieherinnen und Eltern gleichzeitig. Nach Auswertung der Tabelle 1 erfolgte dies nur noch, wenn vorher Erzieherinnen gefunden wurden, die zur Umsetzung des Projektes in der Einrichtung bereit waren. Ebenso besagen unsere Erfahrungen, dass ca. 20% der Eltern, die Kinder im Kindergartenalter haben und denen das Projekt vorgestellt wurde, eine mehrsprachige Betreuung ihrer Kinder sofort wünschten.

Tabelle 1

Antworten nach der Vorstellung des Projektes in den Jahren 1998 bis 2001						
Amt Stadt	Kindertagesstätte	politische Gremien	Leiterinnen	Erzieherinnen	Eltern	Resultat
Cottbus	Sielow	ja	ja	ja/nein	ja	ja
	Villa „Kunterbunt“	ja	nein	nein/ja	nein	nein/ja
Peitz	Heinersbrück	ja	ja/nein	ja/nein	ja/nein	
	Drachhausen	ja	ja	ja	ja	ja
	Turnow	ja	ja	ja	ja	nein
	Peitz	ja	ja	nein/ja		nein
Jänschwalde	Jänschwalde	ja	ja	ja	ja/nein	ja
Vetschau	1. Kindertagesstätte	ja	ja	ja/nein	ja/nein	ja
	2. Kindertagesstätte	ja	nein			nein
	Raddusch	ja	ja	ja/nein	ja/nein	nein
Kolkwitz	1. Kindertagesstätte	ja	nein/ja	nein/ja		
	2. Kindertagesstätte	ja	nein			
	Kunersdorf	ja	nein/ja			
	Krieschow	ja	ja	ja	ja/nein	
	Limberg	ja	ja	ja	ja	nein
Burg	1. Kindertagesstätte	ja	nein	ja/nein	ja/nein	nein
	2. Kindertagesstätte	ja	nein	nein		
	Penke-Kindertagesstätte	ja	ja	ja		
	Werben	ja	nein/ja	nein	ja/nein	nein
	Fehrow	ja	nein	nein		
	Striesow	ja	ja/nein	nein/ja	nein/ja	nein/ja
Spremberg	Spremberg	ja				
	Schwarze Pumpe	ja	nein			
	Wadelsdorf	ja	ja			
Lübben	Lübben	ja				
Lübbenau	Ev. Kindertagesstätte	ja	nein/ja	nein		
	Kindertagesstätte Stadt	ja	nein/ja			
Straupitz	Neu Zauche	ja	ja	ja/nein	ja	ja
	Straupitz	ja	ja	nein		
Drebkau	Kindertagesstätte Stadt	ja	ja			
Tauer	Kindertagesstätte	ja	ja/nein	nein		nein
ja/nein bzw. nein/ja: Erstgenanntes überwog						

So gesehen, wäre eine flächenmäßige Realisierung der mehrsprachigen Betreuung im gesamten angestammten Siedlungsgebiet der Sorben (Wenden) kein Problem. Zumal nach dem Beginn solch einer Gruppenbetreuung meist innerhalb kurzer Zeit immer mehr Eltern ihre Kinder für die WITAJ-Gruppe anmeldeten. Ausschlaggebend für die Eltern war nicht in erster Linie allein die Zwei- oder Mehrsprachigkeit, sondern auch die von der Erzieherin bekannte engagierte und damit einhergehende kindgerechte pädagogisch liebevolle Betreuung der Kinder. Erzieherinnen, die sich der von uns favorisierten Immersionsmethode anschließen, können nur Erfolge erreichen, wenn sie neben der sprachlichen Betreuung (und diese erfordert schon ein hohes Maß an zusätzlich nicht bezahlter Vorbereitungs- als auch Nachbereitungszeit) auch sonst von den Kindern angenommen werden.

Kritiker unserer Anstrengungen sehen vor allem in einer sprachlichen Unvollkommenheit der Erzieherinnen eine Gefahr, die zum Scheitern dieses Projektes führen könnte. Dem sei entgegengehalten, dass nur durch eine große Bereitschaft von jüngeren Erzieherinnen (gemeint unter 50 Jahren) unter denen sich keine Muttersprachler mehr finden lassen, diese bisherige positive Entwicklung ermöglicht wurde. Zu erwähnen ist auch die sehr große Bereitschaft der beteiligten Erzieherinnen, sich ständig weiter zu qualifizieren. So beteiligen sich über 80 % der in der Praxis tätigen Erzieherinnen an den von der Schule für niedersorbische Sprache und Kultur angebotenen Kursen und auch an den durch das WITAJ-Sprachzentrum angebotenen Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten. Sprachliche Unterstützung erhalten die Erzieherinnen in vielen Gruppen durch den Besuch von Muttersprachlern, deren Anzahl aber nicht ausreichend ist. Leider ist es bisher noch nicht gelungen, eine ständige Praxisberaterin mit den notwendigen sprachlichen Kenntnissen zu finden.

Auch die letzte Novellierung des Kindertagesstätten-Gesetzes im Land Brandenburg hat zur Folge, dass sich die Betreuungszeiten insgesamt verringern. Ein Rechtsanspruch auf Kindergartenbetreuung besteht erst ab dem 3. Lebensjahr und unsere Bitte auf Anerkennung eines bedingten Rechtsanspruchs ab dem 1. Lebensjahr für Kinder, deren Eltern eine regionale zweisprachige Betreuung wünschen, wurde abgelehnt. Im Bericht des Sachverständigenausschusses über die Anwendung der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen in Deutschland heißt es: „Der Ausschuss erkennt die Anstrengungen an, die unternommen werden, um eine vorschulische Erziehung in Niedersorbisch anzubieten, aber er bemerkt, dass eine größere finanzielle Unterstützung für die vollständige Erfüllung der Verpflichtung erforderlich ist ... Der Ausschuss ermutigt zur Schaffung eines

rechtlichen Rahmens und zur Bereitstellung angemessener Ressourcen, um die Umsetzung dieser Verpflichtungen zu gewährleisten.“¹

Die positive Entwicklung der Elternwünsche in der Kindertagesstätte „Mato Rizo“ in Cottbus-Sielow und die Aussicht auf weitere Kindertagesstätten, in denen das Projekt angenommen wird, erforderte die schnellstmögliche sprachliche Qualifizierung weiterer Erzieherinnen. So wurde folgerichtig der 2. Intensivkurs Sorbisch (Wendisch) für Erzieherinnen mit 4 Teilnehmerinnen im 2. Halbjahr 1998 begonnen. Nach erfolgreichem Abschluss konnte in Sielow eine weitere WITAJ-Gruppe eröffnet werden, so dass dauerhaft 54 Plätze zur Verfügung stehen.

Die Hoffnung auf Übernahme der Kindertagesstätte Heinersbrück, in der inzwischen gute personelle Bedingungen geschaffen wurden, erfüllte sich jedoch nicht. Auch in anderen Gemeinden fanden wir keine Bereitschaft, in die Trägerschaft des Sorbischen SSV e.V. zu wechseln.

4. Zur Überwindung der zeitweiligen Stagnation bei der Bildung von WITAJ-Gruppen

Hauptursache der zeitweiligen Stagnation in der Niederlausitz erscheint mir die bis dahin vom SSV e. V. geübte Praxis, die Umsetzung des Modellprojektes an die Beteiligung aller Kinder der betroffenen Kindertagesstätte zu binden. Erst nachdem erkannt wurde, dass in der Niederlausitz unter bestimmten Bedingungen auch eine zweisprachige (sprich einsprachige) Betreuung der Kinder in einer Gruppe der Kindertagesstätte Erfolg versprechend ist, konnte man in weiteren Orten das Projekt fortführen. Interesse bekundeten Eltern in der Stadt Vetschau und in der Gemeinde Drachhausen, so dass nach erfolgter Ausbildung von Erzieherinnen Ende des Jahres 2000 neue WITAJ-Gruppen gegründet wurden. Im Mai 2001 folgte dann die nächste Gruppe in Jänschwalde.

Nach 6 Jahren kann man sagen, dass dieser Weg richtig war, denn der Zuspruch ist groß und es entspricht auch unserem Anliegen in der zweisprachigen Region, unser Projekt als Angebot für alle Kinder und deren Eltern zu sehen. Interessant ist auch die Tatsache, dass Eltern, die aus anderen Bundesländern zugezogen sind oder in Städten und Gemeinden leben, wo fast keine sorbischen (wendischen) Sprachträger mehr vorhanden sind, dem Projekt z. T. offener gegenüber stehen, als einheimische Bürger.

1 Bericht des Sachverständigenausschusses über die Anwendung der Charta, Punkt: 469; Straßburg, 5. Juli 2002.

Inzwischen wurden in acht Intensivkursen Sorbisch (Wendisch) für Erzieherinnen 48 Kolleginnen sprachlich ausgebildet, wovon 32 (67%) einen festen Arbeitsplatz im WITAJ-Projekt gefunden haben. Für diese Kolleginnen wurde 2006 erstmals ein dreitägiger Lehrgang zur Auffrischung ihrer Sprachkenntnisse und zur Vermittlung neuer Erkenntnisse vorbereitet. Geplant ist, im Jahre 2007 den IX. Intensivsprachkurs anzubieten. Möglich wird dies aber nur, wenn es uns gelingt, unter der noch angespannteren finanziellen Lage Lösungen zum notwendigen Einsatz der erforderlichen Vertretungskräfte zu finden. Leider müssen wir dabei immer wieder nach neuen Fördermöglichkeiten suchen, da es keine gesicherte Unterstützung für die gesamten Lehrgangskosten gibt, sondern nur die direkten Kosten (Honorarkosten und Sachkosten) unter Einbeziehung eines geringen Eigenbeitrages der Kursisten durch die Stiftung für das sorbische Volk bzw. das WITAJ-Sprachzentrum der Domowina übernommen werden können. Dies betrifft vor allem die notwendige siebenmonatige Freistellung der betroffenen Erzieherinnen und die Vergütung der dann vertretenden Ersatzkraft. Bisher ist es jedoch immer gelungen, eine Finanzierung, oftmals durch mehrere Partner, zu verwirklichen. Die Aufzählung einiger Beteiligten soll deshalb einerseits als Dank gewertet werden, andererseits aber auch die Kompliziertheit zeigen. Zu nennen wären u. a. das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, die Stadt Cottbus, das Arbeitsamt bzw. die Agenturen für Arbeit in Cottbus, Guben und Lübben, die Kreisverwaltung des Spree-Neiße Kreises, die Stadt Vetschau, die Amtsverwaltungen Peitz, Burg, Jänschwalde und der SSV e.V.

Wenn es um die Chancengleichheit von Kindern geht, sei es beim Erhalt einer einheimischen Minderheitensprache, bei der Eingliederung von Migranten oder generell bei bestehendem Wunsch zwei- oder mehrsprachig aufzuwachsen, so zeigt die Praxis unseres Projektes, dass dies bei einer zielstrebig im Kleinstkindalter begonnenen Betreuung erfolgreich umgesetzt werden kann. Die damit verbundenen finanziellen Mehrbelastungen sind Investitionen in die Zukunft, die sich im weiteren Ausbildungsweg refinanzieren.

Im Schuljahr 2000/2001 begannen die ersten 6 Schüler in der Grundschule Sielow mit dem bilingualen Unterricht, unter ihnen drei Kinder, die keine Vorkenntnisse in der sorbischen (wendischen) Sprache besaßen. Innerhalb von anderthalb Jahren wurden durch die Grundschullehrerinnen Frau Franke und Frau Götze und die Schulleiterin Frau Winkler die Unterlagen für den notwendigen Antrag zur Gewährung einer abweichenden Organisationsform erarbeitet. Tatkräftige Unterstützung erhielten sie durch die Arbeitsstelle Bildungsentwicklung Cottbus und die Schulbuchabteilung des Domowina-Verlages. Derzeit beteiligen sich 12% der über 1000 Teilnehmer am Sor-

bisunterricht in der Grundschule am WITAJ-Projekt, das heißt, sie werden bilingual unterrichtet. Im Schuljahr 2006/2007 kommen die ersten Schüler in die Sekundarstufe I mit den Erwartungen, dass sie weiter bilingual unterrichtet werden. Durch die Bildung einer Oberschulklasse am Niedersorbischen Gymnasium wurde auch für solche Schüler die Möglichkeit geschaffen, die keine Empfehlung zum Erwerb der Oberschulreife erhalten haben, die bilinguale Ausbildung fortzusetzen. Nicht unerwähnt möchte ich an dieser Stelle lassen, dass dies nur ermöglicht wurde durch die Bereitschaft und das Engagement von Lehrerinnen und Lehrern, die sich dieser, vor allem für sie ungewohnten sprachlichen Anforderung stellen. In Zukunft sehen wir einen immer größer werdenden Bedarf an ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern mit der Berechtigung zum bilingualen Unterrichten. Wenn es uns nicht gelingt, vor allem Absolventen des Niedersorbischen Gymnasiums für ein Pädagogikstudium zu begeistern, werden wir wohl bald auf die Hilfe slawischer Nachbarn angewiesen sein. Es wäre schön, wenn die Entwicklung der EU dies dann unkompliziert regeln könnte.

5. Das WITAJ-Projekt heute

Inzwischen sind die ersten „Kinderkrankheiten“ des WITAJ-Projektes überwunden, so dass Überlegungen zur weiteren Ausbreitung angebracht sind. Von großer Euphorie ist aber abzusehen, denn zunächst sind noch erhebliche Anstrengungen zu unternehmen um den erreichten Stand zu stabilisieren.

Notwendig ist zunächst eine Überarbeitung und Anpassung der vorliegenden Konzeption² für das Sprachprogramm WITAJ an die in der Praxis gemachten Erfahrungen. So erleben wir z.B. oft, dass sich aus den unterschiedlichsten Gründen Eltern erst beim Eintritt ihrer Kinder in die Schule für den von uns angebotenen Mehrsprachenerwerb entscheiden, und nicht vorher für die Kindertagesstätte. In nicht wenigen Kindertagesstätten sind es Ängste um den Arbeitsplatz seitens der Erzieherinnen, die bewirken, dass mit Eltern nicht positiv genug über das WITAJ-Projekt gesprochen wird. So entscheiden sich vorwiegend diese Eltern dafür, ihre Kinder nicht in die WITAJ-Gruppen zu geben. Deshalb ist im Land Brandenburg eine Erzieherausbildung notwendig, in die für interessierte Teilnehmer eine sorbische (wendische) Sprachausbildung integriert ist.

2 Madlena Norberg: Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch/Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe; Domowina – Bund Lausitzer Sorben e. V., WITAJ-Sprachzentrum, Bautzen 2003.

Tabelle 2

Teilnehmer des WITAJ-Projektes in Kindertagesstätten, Hort und Schule im Land Brandenburg (Stand Februar 2006)

Žo/Wo	Kita	Schule/Hort	nur Hort
Žyłow/Sielow	55	61	
Chóšebuz/Cottbus	43	0	
Hochoza/Drachhausen	8	1	
Janšojce/Jänschwalde	12	22	
Wětošow/Vetschau	23	19	
Nowa Niwa/Neu Zauche	11	17	
Bórkowy/Burg	0	8	34
Strjažow/Striesow	16	0	
Cełkownje/Gesamt	168	128	34
	330		

Diagramm 1

Eine ähnlich positive Entwicklung zeigt sich auch im Schulbereich.

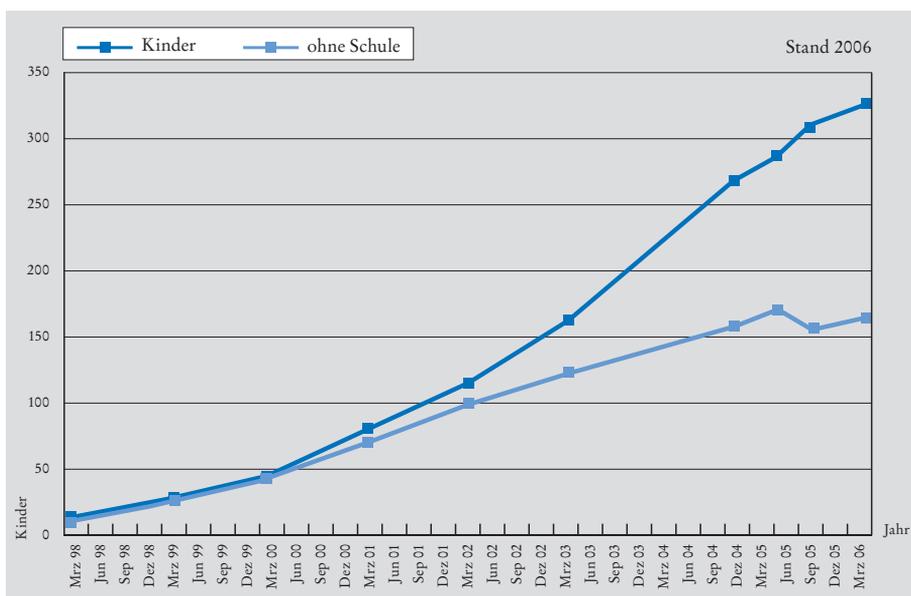


Tabelle 3

Teilnahme am WITAJ-Sprachunterricht

Schuljahr	Klasse						Gesamt
	1	2	3	4	5	6	
2000/2001	6						6
2001/2002	11	6					17
2002/2003	10	11	5				26
2003/2004	28	10	11	4			53
2004/2005	33	27	10	11	3		84
2005/2006	51	30	25	10	9	3	128
2006/2007	54	51	30	25	10	9	179

Erkennbar ist, dass sich in jedem Schuljahr mehr Kinder am WITAJ-Unterricht beteiligen, auch solche, die sich aus den unterschiedlichsten Gründen vorher nicht in einer WITAJ-Gruppe auf den bilingualen Unterricht vorbereitet haben. Das stellt auch neue Anforderungen an die Lehrkräfte des bilingualen Unterrichts.

6. Ausblick

Als Optimist könnte ich mit der bisherigen Entwicklung zufrieden sein und sagen, dass wir noch offensiver und intensiver dieses Projekt vorstellen werden. Ich bin davon überzeugt, dass wir weiterhin viele Eltern finden würden, die ihre Kinder zweisprachig aufwachsen lassen würden. Als Realist verbiete sich mir das, weil eine sinnvolle Umsetzung (gefestigte Zweisprachigkeit) in der Regel zumeist erst am Ende der Grundschulausbildung erreicht wird. Deshalb können wir dieses Projekt nur dort anbieten, wo eine Weiterführung in einer Grundschule in zumutbarer Entfernung möglich ist. Aber auch dann, so zeigen unsere bisherigen Erfahrungen, entscheiden sich Eltern nicht immer für die fortführende Schule. Die dafür vorgesehenen Schulen sollten rechtzeitig die Möglichkeit bekommen, einen stabilen Personalstamm aufzubauen, was unter den derzeitigen Bedingungen im Land Brandenburg fast aussichtslos erscheint. Eltern werden jedoch nur dann einen zusätzlichen Weg in eine weiter entfernte Grundschule auf sich nehmen, wenn sie davon überzeugt sind, dass die zweifellos anerkannten Vorteile einer mehrsprachigen Entwicklung in der Praxis auch professionell angeboten werden.

Für die Zukunft ist eine Konzentration auf Kerngebiete des Siedlungsgebietes der Sorben (Wenden) notwendig, da nur dort zurzeit die notwendigen personellen als auch materiellen Bedingungen vor allem hinsichtlich der Schulausbildung geschaffen werden können. Deshalb kann in weiteren Orten dem WITAJ-Projekt nur bei ausreichend bestehendem Interesse und nach gesicherter Fortführung in der Schule Unterstützung gegeben werden.

Nachdem die ersten WITAJ-Kinder die Grundschule verlassen haben, ist es auch in den weiteren Ausbildungsabschnitten notwendig, die vorhandene Bereitschaft zur Erhaltung unserer regionalen Besonderheit in Form der Vermittlung der sorbischen (wendischen) Sprache zu bedienen. Hier fehlt es jedoch momentan auch an möglichen beruflichen Perspektiven. Kaum genutzt werden bisher die Chancen der Zusammenarbeit mit unseren slawischen Nachbarn in Polen. Mir ist aus der Region nur ein Unternehmer bekannt, der auch seine sorbischen (wendischen) Kenntnisse zum Ausbau seiner Firma in Deutschland und Polen genutzt hat.

Die zweifellos positive Einstellung im Land gegenüber der regionalen Besonderheit sollte sich auch noch stärker in möglichen sprachlichen Anwendungsbereichen widerspiegeln. Dies dürfte sich nicht nur in der Tourismusbranche verwirklichen lassen, sondern unter anderem auch in Angeboten im Handel und Gewerbe. Weshalb gibt es z.B. keine sorbische (wendische) Begrüßung in den großen Einkaufszentren o. ä.? Bei Ausschreibungen von Stellen im öffentlichen Dienst sollten als ein besonderes Auswahlkriterium im zweisprachigen Siedlungsgebiet Kenntnisse der sorbischen (wendischen) Sprache eine größere Beachtung finden.

Zur Landesunterstützung

In den letzten acht Jahren, in denen ich mich beruflich mit der Umsetzung des WITAJ-Projektes beschäftigt habe, muss ich vor allem die überwiegend sachlich unterstützende Form der Zusammenarbeit mit dem zuständigen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport hervorheben. Trotzdem möchte ich nicht unerwähnt lassen, dass es auch noch einen nicht geringen Anteil von Mitarbeitern gibt, denen nicht bewusst oder bekannt ist, was es heißt, mitverantwortlich zu sein, einer im Land Brandenburg lebenden Minderheit, die um den Erhalt ihrer im Aussterben liegenden Sprache kämpft, die dafür notwendige und innerhalb der vorhandenen gesetzlichen Regelungen mögliche Unterstützung zu geben.

Auf Initiative sorbischer Gremien konstituierte sich am 2.12.2003 unter Verantwortung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport die „Arbeitsgruppe zur Lösung von relevanten sorbischen (wendischen) spezifischen

Bildungsthemen“. In dieser Arbeitsgruppe sind ständige Vertreter des Ministeriums, des Schulamtes und der sorbischen (wendischen) für Bildung verantwortlichen Institutionen tätig. Je nach Sachlage werden weitere Personen hinzugezogen. Von Beginn an bildeten dabei die Umsetzung des WITAJ-Projekts und der bilinguale Sachfachunterricht einen ständigen Arbeitsschwerpunkt. Ein weiterer Schritt zur Stärkung des Sorbischunterrichts (Wendischunterrichts) und des WITAJ-Projektes war das auf Anregung der Arbeitsgruppe geschaffene sorbische (wendische) Bildungsnetzwerk, das am 13.03.2006 offiziell unterzeichnet wurde. Das Ziel des Bildungsnetzwerks ist es, ein durchgängiges Bildungsangebot mit sorbischer (wendischer) Sprachprägung im allgemein bildenden und berufsbildenden Schulbereich bis zur Erreichung aller Bildungsabschlüsse anzustreben. An dieser Stelle möchte ich einige derzeitig aktuelle Schwerpunkte nennen:

- Das Niedersorbische Gymnasium im Netzwerk als die zentrale Bildungseinrichtung mit sorbischer (wendischer) Prägung aufzubauen.
- Kindertagesstätten und schulischen Einrichtungen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote durch die Arbeitsstelle für sorbische (wendische) Bildungsentwicklung Cottbus, durch das WITAJ-Sprachzentrum, die Schule für niedersorbische Sprache und Kultur und andere sorbische (wendische) Einrichtungen zu unterstützen.
- Durch die Möglichkeit des Personalaustausches von Lehrkräften und Erzieherinnen der beteiligten Schulen, Kindertagesstätten und anderer Einrichtungen positive Erfahrungen unmittelbar zur Verfügung zu stellen sowie personelle Engpässe zu überbrücken.
- Durchführung von gemeinsamen kulturellen und sportlichen Vorhaben.
- Entsprechend der Offenheit des Netzwerkes auch dessen Ausdehnung auf weitere Bildungseinrichtungen zu unterstützen.

Nur in einer breiten Zusammenarbeit zwischen sorbischen Institutionen und Gremien unter aktiver Mitwirkung der mit uns sympathisierenden deutschen Partner, die es zahlreich zu gewinnen gilt, ist eine weitere erfolgreiche Umsetzung des WITAJ-Projektes möglich.

Primär- und Zweitspracherwerb im Vergleich – ein Überblick

MADLENA NORBERG

1. Erstspracherwerb

Theoretische Ansätze

Die Begabung, eine Sprache zu erwerben, gehört zu den angeborenen Anlagen des Menschen. Nur der Mensch verfügt von allen Lebewesen über die Fähigkeit, eine hochkomplexe Symbolstruktur, wie sie die Sprache darstellt, zu erlernen. Die Sprache ist ein Medium, mit dem sich eine Fülle von Informationen transportieren lässt, sie ist das entscheidende Instrument des Bewusstseins und zugleich das wichtigste Werkzeug der Intelligenz. Deshalb hat die Frage, wie der Mensch bzw. das Kind die Sprache erwirbt, Generationen von Forschern fasziniert. Somit ist dieser Forschungsbereich sehr verzweigt und ihm liegen unterschiedliche Objektbestimmungen und Herangehensweisen zugrunde, die jeweils nach Schule und Position des Forschers von rein linguistischen über psycho- und neurolinguistische sowie soziolinguistische Betrachtungsweisen bis hin zu kulturemtheoretischen Ansätzen wie interkultureller Verständigung und interaktionaler Kompetenz einschließlich bildungspolitischer Maßnahmen (Oksaar 2003) reichen. Dabei betrachtet die reine Linguistik Sprache eher als ein abgeschlossenes System (*langue*) unabhängig von der sprechenden Person (*parole*) und es stehen formale Merkmale wie: Phonematik, Lexik, Grammatik, Semantik sowie Syntax im Mittelpunkt. Die Psycholinguistik stellt den Zusammenhang zwischen Sprachverhalten und den psychischen Prozessen, wie Erinnerung oder Aufmerksamkeit her. Die Neurolinguistik betrachtet, wie das Gehirn bestimmte Vorgänge beim Sprechen und Verstehen steuert und bei Sprachstörungen, wie z.B. Aphasie funktioniert. Die Psychologie sieht Sprache und den Erwerb der Sprache als spezielle Ausprägung des menschlichen Umgangs und der menschlichen Entwicklung. Gegenstand ist hier eher der Mensch, der spricht und nicht die Sprache selbst. Ähnlich befasst sich die Soziolinguistik mit der Verbindung von Sprache und Gesellschaft. Eine gemeinsame Grundlage in allen Ansätzen ist aber auch, dass Spracherwerb neben der kognitiven Entwicklung des Menschen nie losgelöst von der Gesamtentwicklung des Menschen zu sehen ist. Zum Spracherwerb gehören sowohl Hören und Sehen sowie motorischen

Fähigkeiten, ein sprachliches Vorbild und emotionale Zuwendung als auch die ständige Anregung zur aktiven Interaktion mit der Umwelt.

Grundlegend beinhaltet Spracherwerb das Aneignen von vier sprachlichen Grundkompetenzen (Figur 1), wobei das Verstehen und Sprechen, also der Erwerb der mündlichen, kommunikativen Fertigkeiten das Primäre ist, womit sich auch die Spracherwerbsforschung vorrangig beschäftigt. Lesen und Schreiben erwirbt das Kind gewöhnlich erst zu einem späteren Zeitpunkt, meist in der Schule.

Figur 1

Grundkompetenzen des Spracherwerbs

	rezeptiv	produktiv
mündlich	Verstehen	Sprechen
schriftlich	Lesen	Schreiben

Suchte man nach einer Definition des Spracherwerbs, könnte man sagen, unter Spracherwerb versteht man den Vorgang, wie Menschen Sprache bzw. Sprachen zu verstehen und zu sprechen lernen. Man könnte auch feststellen; das Ergebnis eines Spracherwerbs ist die Kenntnis und das kulturelle Beherrschen einer Sprache, im Normalfall der Muttersprache oder allgemeiner ausgedrückt der Primärsprache.

Spracherwerbstheorien

Frühe Theorien zum Spracherwerb gründeten sich auf behavioristische Modelle, die Spracherwerb als „Stimulus-Respons-Modell“ (Bloomfield 1933) im Sinne von Nachahmung sahen. Eltern zeigen ihren Kindern einen Gegenstand und nennen dabei die dazugehörige Bezeichnung und wiederholen dies so lange, bis das Kind reflexartig bei dem gezeigten Gegenstand versucht, das Wort nachzusprechen. Auf diese Weise lernen Kinder Wörter, Wortgruppen und ganze Sätze. Es stellte sich jedoch bald die Frage, warum Kinder die Eltern zeitweise wirklich imitieren, aber zeitweise auch ganz eigene Formen bilden, z.B. *foots* statt *feet* oder *Hausauto* statt *Wohnwagen*. Forschungen haben gezeigt, dass Kinder sich erst dann, wenn sie selbst ein bestimmtes Entwicklungsstadium erreicht haben, nach den Korrekturen der Eltern richten.

In der Theorie des Konnektionismus hat man sich weiter mit der von Bloomfield offenen Frage der fehlerhaften Produktion von Flexionsendungen, z.B. bei starken Verben vom Typ *bringend* statt *brough* oder *singte* statt *sang*

(Übergeneralisierungen) beschäftigt. Durch computersimulierten Spracherwerb, indem man dem Computer eine Anzahl von Verbstämmen mit regelmäßiger Beugung eingegeben hat, wo der Computer selbstständig die richtige Flexionsendung anfügen sollte, gab man unregelmäßige Verben ein, und erst nach einer gewissen kritischen Menge von Verben setzte der Computer die richtige Endung an das richtige Verb. Daraus leitet man die Vermutung ab, dass Kinder zunächst das Wort als ganze Einheit lernen, je größer der Wortschatz dann wird, desto schwieriger wird es für das Kind, sich alle Formen zu merken. Es baut deshalb ein Lexikonsystem auf, bestehend aus Stämmen und Endungen. Bevor jedoch alle Varianten von Endungen etabliert sind, kommt es zu „falschen Verbindungen von Stamm und Endung“, zu Übergeneralisierungen (Johannson 1997). Spätere konnektionistische Studien haben versucht, auch den Aufbau der Syntax zu erklären. Experimente haben jedoch ergeben, dass es schwierig ist, hierarchische Strukturen und eingeschobene Sätze zu erkennen. Somit konnte innerhalb dieser Theorie die Frage der Syntax nicht gelöst werden.

Die Frage, wie man sich komplexe Satzstrukturen aneignet, war demgegenüber eine Hauptfrage für Noam Chomsky. Er ging davon aus, dass die Voraussetzungen für Sprachaneignung schon eine Veranlagung beim Kind ist, also genetisch vorhanden und eigentlich nur aktualisiert zu werden brauchen. Diese allgemeine (universelle) grammatische Kompetenz, mit der das Kind geboren wird, ermöglicht es ihm, den Sprachfluß, den es täglich aufnimmt, zu strukturieren (Chomsky 1965). Wie sollte man sonst erklären können, dass Kinder Sprachen ohne direkten Unterricht erlernen? Und wie sollte man weiterhin erklären, dass Kindersprache manchmal auf ganz systematische Weise von der Erwachsenensprache abweicht? Auf der Basis dieser allgemeinen grammatischen Kompetenz und einer Sprache, die sich auf das Kind richtet, hat das Kind die Möglichkeit, eine eigene Grammatik aufzubauen und eigene Sätze zu bilden.

Nach dem Paradigmawechsel, den Chomsky in den 60er Jahren mit der oben beschriebenen Theorie der generativen Grammatik eingeleitet hat, entwickelte er seine Theorie in den 90er Jahren selbst mit dem minimalistischen Programm weiter. Wenn Kinder ihre Muttersprache erlernen, müssen sie, außer, dass sie Wörter lernen, auch in Erfahrung bringen, welche Werte in der Grammatik der Muttersprache stark sind. Dadurch, dass das Kind ständig Zugang zu der spezifischen Sprache hat, bekommt es schnell Information darüber, welche Grammatik gerade seine Sprache hat und justiert die innere Grammatik nach der Sprache der Umgebung. Das geschieht nach einer gewissen Ordnung, wo jeder Schritt auf frühere Schritte aufbaut. Man betrach-

tet demnach das grammatische System des Kindes zu jedem Zeitpunkt als ein selbstständiges Regelwerk und nicht als eine schlechtere Variante der Erwachsenensprache.

Der kognitive Ansatz sieht Spracherwerb als Denkprozess (Sinclair-de-Zwart 1969 und Slobin 1971, Piaget 1962, Long 1981). Piagets kognitiv orientierte Spracherwerbstheorie hebt ebenfalls das hervor, was angeboren sein kann. Gleichsam, wie die Anhänger Chomskys, meinen die Kognitivisten, dass die Sprachentwicklung bei Kleinkindern einem gesetzmäßigen Muster folgt, das unveränderbar ist, ungefähr, als würde man sitzen oder laufen lernen. Ein wichtiger Unterschied ist jedoch, dass die Anhänger Chomskys sich auf die Entwicklung von grammatischen Strukturen konzentrieren, wogegen sich die Kognitivisten eher mit Worterwerb und der Begriffsbildung befassen.

Der Ausgangspunkt des französischen Psychologen Piaget ist die Frage, wie sich Wissen beim Menschen entwickelt. Er unterscheidet zwischen Erwerb, was mit bestimmten Fertigkeiten zu tun hat, und Entwicklung, was mehr menschliche Denkmechanismen beinhaltet. Diese beiden Prozesse bedingen einander; um überhaupt etwas lernen zu können, muss man ein bestimmtes Entwicklungsstadium erreicht haben. Der Lernprozess wird als Wechselwirkung zwischen Bearbeitungsperioden verstanden, wo das Kind Informationen der Umwelt bearbeitet und neue Information in die früheren Kenntnisse über die Welt integriert. Einer der Grundsteine in Piagets Auffassungen ist, dass Lernen das Resultat einer Aktivität ist.

Der russische Psychologe Vygotsky (1962), der mit Piaget ein Jahrgang ist, teilt mit ihm auch mehrere Gedanken über die Sprachentwicklung bei Kindern. Genauso wie Piaget ist er interessiert an der allgemeinen kognitiven Entwicklung der Kinder, aber im Unterschied zu Piaget betont er die wichtige Rolle der Interaktion für die Begriffsbildung und Sprachentwicklung. Erst durch die soziale Gemeinsamkeit mit anderen Menschen entdeckt das Kind die Sprache. Es bezeichnet Dinge nicht eigenmächtig, sondern bekommt die nötige Stütze im Gespräch mit Erwachsenen, damit sich die Sprache entwickeln kann. Den Abstand zwischen dem eigenen sprachlichen Niveau des Kindes und dem Niveau, das am nächsten darüber ist, nennt Vygotsky die „proximale Entwicklungszone“. Hier liegt das Entwicklungspotential des Kindes. Die sprachliche Anpassung, die Erwachsene intuitiv tun, wenn sie mit Kindern reden, ist von großem Wert für die Sprachentwicklung des Kindes.

Diesen Ansätzen steht der lerntheoretische gegenüber (Skinner 1957). Während die erstgenannten Theorien vorrangig innere Faktoren des Spracherwerbs beschreiben, lenkt die lerntheoretische die Aufmerksamkeit auf die

äußeren Faktoren und macht sie ursächlich für das Lernen von Sprachen als Reaktion auf einen vorgegebenen Stimulus.

Eine Synthese der Theorien stellt der interaktionistische Ausgangspunkt dar. Sowohl Lernen als auch Konstruieren/Generieren von Regeln werden heute als für den Spracherwerb bestimmend angesehen (Brown & Fraser 1963). Dieses Zusammenspiel bewirkt, dass das Kind im Verlauf des Spracherwerbs gewisse sprachliche Elemente immer wieder wiederholt, um sie an fremde Umgebungen und neue Partner anzupassen (Schlesinger 1971, Brown 1973). Der Spracherwerb ist ein Prozess der aktiven Verarbeitung sprachlichen *inputs*. Diese Entwicklung geht mit der Notwendigkeit des Verstandenwerdens durch die Umgebung einher und die Interaktion wird als sozialer Gesamtrahmen, als tragendes Element des Spracherwerbs herausgestellt. Somit ist Spracherwerb das Ergebnis von sprachlicher Umgebung (*input*) und mentalen Fähigkeiten des Kindes.

Praktische Seite des Spracherwerbs

Ein genereller Ausgangspunkt ist, dass die Sprachen der Kleinkinder untereinander ähnlich sind und weltweit erstaunliche Übereinstimmungen in den Spracherwerbsmustern bestehen. Konkret sehen die sprachlichen Entwicklungsstadien wie folgt aus: Kinder sind zeitig vom Rhythmus der Sprache geprägt, die sie umgibt. Ab der 24. Schwangerschaftswoche kann ein Fötus bereits hören. Er kann noch keine Wörter verstehen, aber er nimmt Tonfall, Melodie und Rhythmus wahr. Direkt nach der Geburt ist die mütterliche Stimme ein wichtiges Erkennungssignal bzw. Bezugspunkt. Durch Bewegungen und Blickkontakt reagiert das Neugeborene auf die lautlichen Zeichen. Von der Geburt bis zu einem Jahr etwa folgt dann die Phase des Lallens und der Nachahmung. In dieser zeitigen Jollerphase herrscht die größte Gleichheit in der Sprachentwicklung von Kindern. In der folgenden Periode geht das Kind dazu über, statt einzelner Laute, Silbenjoller zu produzieren oder die Jollerlaute zu reduplizieren zu Reihen, z. B. *babababa*, *dadadada*. Am Anfang werden offene Silben bevorzugt (di, mö, ma, da), später kommen geschlossenen Silben vor, d.h. Konsonant+Vokal+Konsonant. Kinder eignen sich zuerst die größten Kontraste an und gehen später zu immer feineren Distinktionen über. Nach dieser Stufe kommt meistens eine Phase der Dentalisierung, nasale oder velare Konsonanten werden als dentale ausgesprochen, z.B. k, g, als t, d. Schwierig sind für Kinder allzu lange Konsonantenkombinationen, die sie gerne durch verschiedene Strategien umgehen, z.B. Weglassen des ersten Konsonanten, Einschleichen eines Vokals oder Umstellung. Ziel ist es, wieder die Struktur KVKV zu erreichen.

Die ersten Worte werden im Alter von etwa einem Jahr produziert und weisen noch keine freien grammatischen Morpheme (Hilfsverben oder Präpositionen) oder gebundene grammatische Morpheme (Affixe, Endungen) auf, sondern die Kinder benutzen größtenteils nur lexikalische Morpheme, also Wörter. Ab einem gewissen Stadium tritt jedoch das grammatische Morphem in Erscheinung und Kinder, die vorher nur ungebeugte Wörter gesprochen haben, beginnen, Wörter zu beugen und kombinieren lexikalische und grammatische Morpheme. Das deutet auf einen Sprung in der Sprachentwicklung hin. Dabei treten die oben bereits erwähnten Übergeneralisierungen sowohl bei Verben als auch bei Substantiven auf: Präteritum der starken Verben, Pluralbildungen bei Substantiven, Adjektivbeugungen und Pronomen. Danach werden Wortgruppen und Sätze produziert. Etwa mit 2 Jahren kann man beim Kind beobachten, dass die Anzahl der hintereinander gesprochenen Worte steigt und es die Wortfolge zwischen den einzelnen Wörtern steuert, s.g. syntaktische Regeln produziert. Dabei haben alle eventuellen Einzelsprachen ihre eigenen Regeln. Meilensteine in der syntaktischen Entwicklung beim Spracherwerb sind Einwort-, Zweiwort- und Mehrwortsätze sowie die Bildung von Nebensätzen. So baut das Kind in den ersten drei Lebensjahren die wichtigsten Informationen des Nahmilieus sprachlich auf. Bis zum fünften Lebensjahr verfügt das Kind gewöhnlich über die meisten grammatischen Regeln, um sich mit anderen erfolgreich verständigen zu können. In den Bereichen Wortbedeutung und Sprachverwendung lernt das Kind im Schulalter dann noch sehr viel dazu und grundsätzlich ist der Vorgang der Sprachentwicklung nie abgeschlossen. Auch Erwachsene erweitern ständig ihr Lexikon, verändern ihren Sprachgebrauch oder eignen sich neue Sprachen oder Sprachvarietäten an.

2. Zweitspracherwerb

Das Ergebnis des Erwerbs einer zweiten Sprache, Zweitspracherwerb, mündet in der Zweisprachigkeit, dem Bilingualismus des Sprechers. Mehrsprachigkeit ist das Beherrschen von mehr als zwei Sprachen. Bevor ein Individuum zwei- bzw. mehrsprachig wird, muss es den Prozeß des Zweitspracherwerbs, der verschiedene Formen haben kann, durchlaufen. Da der Begriff Zweisprachigkeit komplex, vielschichtig und vor allem interdisziplinär ist (Romaine 1995:22), sind in der Fachliteratur etwa zwanzig Definitionen von Bilingualismus entstanden. Das unterstreicht, dass Zweisprachigkeit nicht ein Begriff, sondern ein Konzept ist, wozu es eigentlich keine einhellige Definition geben kann (Grosjean 1982:2).

Der Inhalt dieses Gesamtkonzepts beherbergt etwa folgende Eckpunkte:

- Spracherwerbsformen: simultane oder sukzessive, primäre oder sekundäre
- linguistische Kompetenzen und bilinguales Verhalten: fließende oder nicht fließende bzw. balancierte und nicht blancierte, funktionale, rezeptive oder produktive Zweisprachigkeit
- kommunikative Kompetenzen: Transfer, Sprachmischung, Sprachwechsel
- interkulturelle Kompetenzen: Verstehen, Missverstehen oder Nichtverstehen des kommunikativen Handelns
- bilinguale Ausbildung: Zweitspracherwerb durch Institutionen

Forschungsergebnisse belegen, dass der Zweitspracherwerb in seinen Basisabläufen prinzipiell wie der Erstspracherwerb erfolgt. Sogar der institutionell gesteuerte Zweitspracherwerb in Kindertagesstätten, Schulen oder der Erwachsenenbildung nähert sich den Erkenntnissen des natürlichen Spracherwerbs an, indem die Methode der Immersion lernpsychologisch immer mehr in den Mittelpunkt rückt. Diese weitgehende Parallelität von Erst- und Zweitspracherwerb beim Kind bedeutet, dass, unabhängig davon, ob das Kind eine oder zwei Sprachen erlernt, die Muster des Spracherwerbs unverändert bleiben.

Zweitspracherwerb geschieht entweder durch gleichzeitiges Erlernen von zwei Sprachen, was als simultaner Zweitspracherwerb bzw. simultaner Bilingualismus bezeichnet wird oder durch zeitversetztes Aneignen einer weiteren Sprache, was sukzessive Zweisprachigkeit bzw. sukzessiver Bilingualismus genannt wird. Nach McLaughlin (1978:19, 1984:10) erwirbt ein Kind die simultane Zweisprachigkeit, wenn der Erwerb beider Sprachen vor dem dritten Lebensjahr einsetzt. Wird die Zweitsprache nach diesem Grenzwert erlernt, also dann, wenn die Phase des Primärspracherwerbs weitgehend abgeschlossen ist, spricht man von sukzessiver Zweisprachigkeit. Dabei wird der Grad der Beherrschung der Sprachen nicht festgelegt.

Die meisten Menschen werden auf eine „natürliche“ Art und Weise zweisprachig, indem ihre Eltern mit ihnen in zwei verschiedenen Sprachen kommunizieren, was vorrangig in Mischehen der Fall ist. Ein weiterer Faktor kann Mobilität sein und Kinder lernen eine Zweitsprache von ihren Spielkameraden, in der Schule oder auch durch Medien. Nach McLaughlin (1978) verläuft der Erwerb der simultanen Zweisprachigkeit meistens nach der „eine Person – eine Sprache“ Methode. Nach seinen und anderen Aufzeichnungen (u.a. Huss 1991) durchlaufen die Kinder dabei hauptsächlich drei Stadien:

1. Stadium: etwa 0-2 Jahre: Sprachmischung beider Sprachen
2. Stadium: 2-5 Jahre: langsame Separation der beiden Sprachsysteme

3. Stadium: bis etwa 6 Jahre: schließliche Trennung der Phonetik und des grammatischen Systems beider Sprachen

Es ist wissenschaftlich noch nicht vollständig geklärt, ob die anfängliche Sprachmischung bedeutet, dass Kinder ein einziges Sprachsystem haben, wo Elemente von beiden Sprachen Platz finden oder ob es für jede Sprache ein eigenes System gibt. Neuere Forschungen deuten jedoch daraufhin, dass das Kind für jede Sprache zwar ein eigenes System schafft, jedoch in der Tiefenstruktur ein „zentrales operatives System“ benutzt (Cummins 1980). Volterra und Taeschner (1978) gehen davon aus, dass das Kind am Anfang ein lexikalisches System hat, das Wörter aus beiden Sprachen beinhaltet, in einem zweiten Stadium zwei lexikalische Systeme aufbaut, aber nur eine Grammatik (Syntax) und in der dritten Phase nicht nur zwei Lexikons, sondern auch zwei Grammatiken besitzt. Am Ende der dritten Phase kann das Kind theoretisch dann die gleiche linguistische Kompetenz in jeder der beiden Sprachen haben und ist in der Lage, fließend mit jedem Sprecher der beiden Sprachen zu konversieren, ähnlich einem monolingualen Sprecher. Diese ausgewogene Beherrschung beider Sprachen ist aber eher eine Idealvorstellung, die auf einem theoretischen Verständnis von Bilingualismus aufbaut (Romaine 1995:19).

Die linguistische Umgebung des Kindes ist eher so, dass, obwohl das Kind in zweisprachiger Umgebung aufwächst, vorrangig eine Sprache gesprochen wird (z. B. weil ein Elternteil seltener zuhause ist), so dass eine Dominanz in einer Sprache entsteht. Sind diese ungleichen Phasen länger oder wiederholen sich regelmäßig, entwickeln sich die Sprachkompetenzen des Kindes nicht gleichmäßig, sondern asymmetrisch und das Kind erlangt nicht die gleichen Fertigkeiten in beiden Sprachen. Es kommt zur unbalancierten Zweisprachigkeit¹. Durch dieses Gefühl der Unbalance schließt sich eine Phase an, wo das Kind zeitweise die Anwendung der schwächeren Zweitsprache ablehnt, zumindest das Benutzen von schwierigen Begriffen und Konstruktionen. Erst, wenn die schwächere Sprache eine bewußte Stärkung erfährt, indem die Eltern z. B. Aufenthalte in dem Mutterland der Zweitsprache o. ä. organisieren, kann die Sprachkompetenz in der Zweitsprache wieder erhöht werden und das Kind kann seine Unsicherheit überwinden. Durch eine gleichmäßige intensive Hinwendung zu beiden Sprachen, können sich beide auch wieder

1 *Unbalancierte Zweisprachigkeit*: Unbalanciertheit in der Zweisprachigkeit ist dann gegeben, wenn eine Sprache in mindestens einem Bereich gegenüber der anderen überwiegt. Bei Skutnabb-Kangas (1976) findet sich ein weiterer Begriff „Semilingualismus“ (Halbsprachigkeit).

festigen und das Kind erlangt eine bessere zweisprachige Kompetenz.² Die dominante Sprache kann jedoch weiterhin die Wortwahl des Kindes bestimmen und Quelle von idiomatischen Wendungen in der Zweitsprache sein.

Nach der Auffassung von Vihman (1982) und McLaughlin (1984) hat ein Kind, das eine zweite Sprache nach Etablierung der ersten Sprache lernt oder zumindest zeitversetzt mit einer zweiten Sprache beginnt, den kognitiven Vorsprung, die zweite Sprache (L2) auf einem höheren Niveau beginnen zu können, denn die grundsätzlichen Prinzipien von Sprache und Sprechen sind bereits erworben. Weiterhin wurde beobachtet, dass sich schon ein Vorschulkind während des L2-Erwerbs gewisser Lernstrategien bedient. Deshalb lernen ältere Kinder eine L2 über die Struktur der L1, während jüngere Kinder bei einem L2-Erwerb mehr auf sprachliche Formeln zurückgreifen, die sie verwenden, ohne sie in ihren einzelnen Bausteinen verstanden zu haben (Clark 1974, Fillmore 1976, Krashen & Scarcella 1978). Der ältere Lerner einer L2 hat auch den Vorteil gegenüber dem Erstler, dass er ein größeres Wissen über die Welt, einen umfangreicheren Spielraum an semantischen Konzepten sowie ein länger trainiertes kognitives System hat. Jüngere Kinder lernen demgegenüber die Aussprache der L2 schneller als ältere und nähern sich hier einer muttersprachlichen Kompetenz an.

Es soll also noch einmal ausdrücklich unterstrichen werden, dass nicht Veranlagung oder Gabe eines Kindes die Gründe von Zwei- oder Mehrsprachigkeit sind, sondern äußere Umstände (soziale Faktoren) bewirken, dass Kinder zweisprachig werden, nämlich, wenn außersprachliche Faktoren die Notwendigkeit der Kommunikation in zwei Sprachen bedingen, z. B. wenn in der Familie oder in der Schule oder im Nahmilieu des Kindes zwei Sprachen gebraucht werden. Kinder können auch generell in jedem Alter bilingual werden. Entscheidend für den Spracherwerb sind der *input* und die Einstellung des Kindes zu der zu erlernenden Sprache bzw. zu den Sprechern der Sprache. Natürliche Zweisprachigkeit entwickelt sich beim Kind, wenn das Kind gern und freiwillig in Kommunikation mit ihm nahestehenden Personen wie Eltern, Geschwister, Verwandte, Freunde, Lehrer usw. tritt. Solange dieser Sachverhalt vorliegt, wird das Kind auch zweisprachig bleiben, wenn diese Bedingungen aber nicht mehr gegeben sein sollten, kann es passieren, dass das Kind wieder zum Monolingualismus übergeht. Später können je-

2 *Balancierte Zweisprachigkeit*: Der Begriff Balanciertheit beschreibt die Ausgewogenheit von zwei oder mehr Sprachen bei einem Individuum. Balanciert ist Zweisprachigkeit dann, wenn sich der Bilinguale in allen Domänen der beiden Sprachen gleich gut bewegen kann.

doch auch eine bewußte Haltung zu einer bestimmten Sprache, das Bekenntnis zu einer bestimmten kulturellen Identität oder ein beruflicher Nutzeffekt der Kenntnis einer zweiten Sprache die Bilingualität erneut hervorrufen und bestärken.

Strategien des Zweitspracherwerbs

Hier ist die Strategie der Eltern und die Strategie der Lerner zu unterscheiden. Seitens der Eltern ist es wichtig, wie, wann und wo die Sprache an das Kind weitergegeben wird. Es gibt dabei verschiedene Methoden, eine ist z.B. die Sprachen auf verschiedene Domänen aufzuteilen, so wird eine Sprache nur zuhause gesprochen und die andere außerhalb, oder man benutzt zu bestimmten Zeiten eine bestimmte Sprache, z.B. die eine Sprache vormittags, die andere nachmittags oder die eine Sprache in einer Woche und die andere in der nächsten oder eine bestimmte Sprache an bestimmten Wochentagen. Eine weitere Strategie ist, am Anfang mit dem Kind nur in einer Sprache zu kommunizieren und später, ab einem bestimmten Alter, z.B. ab 3 oder ab 5 Jahren, zu der anderen Sprache überzugehen. Eine weitere Strategie ist, den Sprachgebrauch in Abhängigkeit des Gesprächsthemas, der Situation, der Person oder des Platzes zu bestimmen (Grosjean 1982:170 ff.). Die gebräuchlichste und am meisten erprobte Strategie zur Hinführung von Kindern zur Zweisprachigkeit ist jedoch die bereits erwähnte „eine Person – eine Sprache“ Methode. Durch die konsequente Anwendung einer Sprache seitens derselben Person entwickeln sich Gewohnheiten, die sich beim Kind festigen. Es assoziiert den Sprachgebrauch mit dem Auftreten einer bestimmten Person und empfindet es als Notwendigkeit, gegenüber dieser Person eine bestimmte Sprache zu verwenden. Manche Eltern vermitteln dem Kind verstärkt die schwache Sprache und gehen davon aus, dass sich das Kind die starke Sprache im Nahmilieu aneignet.

Untersuchungen haben ergeben, dass nicht alle Strategien gleich erfolgreich sind, da sie oft auf Zufälligkeiten beruhen. Die sukzessive Sprachvermittlung bei Sprechern zunächst der schwachen Sprache und darauf folgendem Übergang zur starken Sprache funktionierten nur, wenn das Kind auch weiterhin der schwachen Sprache in genügendem Maße ausgesetzt ist, d.h. der *input* gegeben ist. Auch die „eine Person – eine Sprache“ Strategie führt meist dazu, dass die dominante Sprache, die dann in der Regel von einem Elternteil gesprochen wird, noch stärker wird, wenn das Kind zur Schule geht oder in Interaktion mit der Außenwelt tritt. Zusätzlich ist das Elternteil, dass die schwache Sprache spricht in einer schwierigeren Position außerhalb der Familie, besonders, wenn die Sprache einen geringen Status besitzt, denn

auch das Kind strebt danach, sich nicht von seinen Kameraden abzuheben, und weist in vielen bekannten Fällen den Gebrauch einer schwachen Zweitsprache zurück. In solchen Situationen wechseln dann die Eltern oft zur Erstsprache – was natürlich nicht passieren sollte. Wichtig bei der Stützung der schwachen Sprache ist einzig und allein, dass das Kind die Notwendigkeit fühlt, beide Sprachen in seinem Alltag aktiv zu verwenden. Begreift das Kind die Zweisprachigkeit nur in dem Sinne, dass es die Konversation der Eltern untereinander oder mit Freunden zu verstehen braucht, ohne zu antworten, dann wird es nur eine passive Zweisprachigkeit entfalten, im Gegensatz zu dem gewünschten Ziel der aktiven Zweisprachigkeit. Zusammenfassend kann man sagen, dass es für ein Kind schwierig ist, bei all den gegebenen Umständen wirklich zweisprachig zu werden, wenn es in einem Land lebt, wo eine Sprache dominant ist, auch wenn die Zweitsprache einen hohen Status haben sollte. Bei Minderheitensprachen ist die Situation noch schwieriger, da die schwache Sprache, wenn sie nur an eine Region gebunden ist, wo sie keine offizielle Sprache ist, in zu wenig Domänen zum Tragen kommt. Das heißt, wenn die Eltern nicht einen starken Rückhalt in der Umgebung haben oder ihre Kinder regelmäßig zu Besuchen in das Mutterland bringen können, es nicht sicher ist, ob das Ziel der Zweisprachigkeit erreicht werden kann.

Das Sprechen von zwei Sprachen bei der Sozialisierung des Kindes erfordert auch eine Anstrengung seitens der Eltern, sie müssen erstens die Sprache/en, die sie vertreten, gut beherrschen und es muss genügend Lese- und Spielmaterial vorhanden sein. Die Konsequenz der Prinzips „eine Person – eine Sprache“ erfordert auch einen relativ großen Willen und eine gefestigte Erziehungsstrategie und darüberhinaus das Einverständnis des Partners, die „schwächere“ Sprache zu sprechen. Bilinguale Erziehung ist auch eine Zeitfrage und diese Zeit kann manchmal nicht aufgebracht werden. In Dokumentationen kann man von den Mühen zweisprachiger Familien erfahren, die mit der Erhaltung bzw. manchmal sogar Rettung dieser Sprache verbunden sind, besonders wenn es sich um Minderheiten- oder Einwanderersprachen handelt (Afshar 1998). In der Regel ist es die dominante Sprache, die auch die starke Sprache in der Familie wird, denn die Kinder verbringen letztendlich mehr Zeit in der Schule, mit ihren Freunden und in der Majoritätsgesellschaft, als zuhause.

Bei dem Lerner bilden sich ebenfalls Wege heraus, entweder die Aneignung der Zielsprache zu beschleunigen oder nicht. Er bedient sich dabei linguistischer als auch kognitiver und sozialer Strategien. Dabei gleichen die Strategien des Zweitspracherwerbs denen des Erstspracherwerbs. Geschickte Zweitsprachenlerner benutzen am Anfang nur einfache Strukturen und stre-

ben das Gelingen der Kommunikation vor der strukturellen Richtigkeit an (vgl. Grosjean 1982:193-198). Aus der Kenntnis von zwei Sprachen ergeben sich dann weitere Mechanismen für den Sprachgebrauch: lexikalische Entlehnungen (*borrowing*), Sprachwechsel (*code-switching*) und Sprachmischung (*code-mixing*). Alle Phänomene sind natürliche Erscheinungen im Gespräch von Menschen und sollten nicht negativ beurteilt werden, im Gegenteil, sie werden oft erst möglich, wenn man beide Sprachen gut beherrscht, d. h. sie sind ein Ausdruck von guter und nicht unzureichender Sprachkompetenz. Treten im Gespräch jedoch zu viele Entlehnungen auf, könnte das doch auf ein Fehlen von sprachlicher Kompetenz hinweisen. Neben diesen rein sprachlichen Kontakterscheinungen sollte man die parasprachlichen Kompetenzen wie Gestik und Mimik auch zu Sprachkontakterscheinungen hinzurechnen.

3. Institutioneller Bilingualismus – Eine Sonderform des Zweitspracherwerbs

Eine besondere Form des L2 Erwerbs ist das Sprachenlernen in Institutionen, vorrangig Kindertagesstätten oder Schulen. Dieser L2 Erwerb unterscheidet sich vom natürlichen Zweitspracherwerb dadurch, dass es ein Spracherwerbsprozess ist, der auf Fremdsprachen- bzw. bilinguaem Unterricht basiert (zumindest in der Schule), also ein institutionell vermitteltes gemeinsames Sach- und Sprachenlernen beinhaltet und somit unter Anleitung einer Lehrkraft in einem bestimmten Zeitrahmen und an einem bestimmten Ort mit einem vorgegebenen Ziel geschieht. Das Bildungsziel ist meist das Erlernen einer internationalen Verkehrssprache oder evtl. auch einer Minderheitensprache. Besonders bei ethnischen Minderheiten, die sich bereits in einem Sprachwechsel von der Minoritätssprache zur Majoritätssprache befinden, bietet das frühe Erlernen der Minoritätssprache durch eine Form von immersiver zweisprachiger Erziehung lernpsychologisch die günstigsten Voraussetzungen für den erneuten Spracherwerb des indigenen Idioms und damit seiner Erhaltung (Green Book 2001).

Die Vorbereitung des schulischen Erwerbs einer Zweitsprache geschieht mit Vorteil durch eine zweisprachige Sozialisierung in der Kindertagesstätte. Die Zielsprache sollte hier konsequent vom Erziehungspersonal angewendet werden, jedoch im spielerischen Umgang mit den Kindern. Die Kinder eignen sich dabei relativ große passive Kenntnisse der Zielsprache an, die beim Eintritt in die Schule dann systematisch aktiviert werden. Im bilingualen Unterricht wird daraufhin die Anwendung der Zielsprache als Arbeitssprache im Unterricht praktiziert. Das bedeutet, dass im Unterrichtsgeschehen

der Schule in gewissen, nach bestimmten Kriterien ausgewählten Fächern in der für die Schüler zu erlernenden Sprache unterrichtet wird. Dabei wird die Zielsprache über die Fachinhalte des jeweiligen Sachfachs erlernt und nicht über Wortschatz- und Grammatiklernen. Bilingualer Unterricht ist deshalb nicht mehr Fremdsprachenlernen im herkömmlichen Sinne, sondern eine neue Herangehensweise an die Aneignung einer Sprache und den Umgang mit Sprachen im Lernprozess überhaupt (Zydatiś 2000, Wolff 2002:167-171). Nach Thürmann (2002) kommen Unterrichtsinszenierungen zum Einsatz, die die international erprobte Spracherwerbsform der Immersion (*immersion*) mit modernen Methoden der Unterrichtspädagogik eines institutionell vermittelten Sach- und Sprachenlernens verbinden.³ Zusammenfassend ist Zydatiś' (2000) Definition des bilingualen Unterrichts vielleicht am schlüssigsten:

1. Das Immersionsprogramm stellt einen eigenständigen Spracherwerbstyp dar, der weder mit dem natürlichen Erwerb von zwei Sprachen (z.B. in zweisprachigen Familien) noch mit herkömmlichem Fremdsprachenunterricht identisch ist. Immersion ist eine Form von Zweitspracherwerb unter institutionellen Bedingungen, die sich schulischer Vermittlungsverfahren bedient.
2. Das Ziel des bilingualen Unterrichts ist die geglückte Synthese von Sach- und Sprachunterricht, die Parallelität von systematischem Erwerb der Zweitsprache und themenbezogenem Unterricht bzw. die Integration von themenbezogenem Unterricht in den systematischen Erwerb der Zweitsprache.

3 Immersion bedeutet, dass der Lernende beim Spracherwerb von der zu erlernenden Sprache „umhüllt“ wird, quasi in sie „eintaucht“. In der Fachliteratur wird Immersion deshalb auch als „Sprachbad“ bezeichnet. Im Unterricht wird dabei von der Lehrkraft konsequent die Zweitsprache angewendet, auch wenn die Kinder in ihrer eigenen Muttersprache antworten. Damit möchte die Immersion als Unterrichtsprinzip dem natürlichen und intuitiven Spracherwerb am nächsten kommen, wo Wissens- und Sprachaneignung vor allem interaktions- und kommunikationsbezogen vonstatten gehen und sich im Verbund aufbauen. Durch das Prinzip der Immersion ist das „der Zielsprache ausgesetzt sein“ (*frequency of exposure*) wesentlich höher als im normalen Fremdsprachenunterricht, was die Effektivität des Lernens erhöht.

Der bilinguale Unterricht ist als Schulmodell bereits weltweit (Baker 1993, 1998, Green Book 2001) sowie in Europa⁴ als auch in Deutschland mit mehr als 250 bilingualen Schulen zur gängigen Praxis geworden. So ist auch das WITAJ-Projekt in Sachsen und Brandenburg ein Beispiel dieser Methode und wird seit 1998 erfolgreich praktiziert (Norberg 2003).

Internationale Dokumente wie das *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten* (1995) oder die *Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen in Europa* (1998) sowie der *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (2003) befürworten ausdrücklich die Erhaltung der Sprachenvielfalt in Europa und regen das Erlernen von mehreren Sprachen an. Multikulturalität, Verständnis für andere Menschen und ihre Kulturen, Toleranz und eben die Bewußtseinsentwicklung von notwendiger Mehrsprachigkeit eines jeden Menschen sind heute ein Garant für Frieden und Demokratie in Europa, das nur auf dieser Basis zukunftsträchtig und stabil sein wird.

Der Erfolg eines schulischen Spracherwerbskonzepts ist jedoch immer von außersprachlichen Faktoren – wie Motivation, stabiler Finanzierung, und den politischen Rahmenbedingungen, sowie innersprachlichen – wie der gemeinsamen Verantwortung der Sprachgemeinschaft, der sprachlichen Vorbildwirkung und der Schaffung von sprachlichen Anwendungsräumen abhängig.

4 Bilinguale Unterrichtskonzepte in Europa werden u.a. von der slowenischen Minderheit in Kärnten, der gälischen in Irland bzw. Schottland, der walisischen und kornischen in England, der friesischen in den Niederlanden, der bretonischen in Frankreich, der katalanischen in Spanien oder der samischen in Skandinavien praktiziert.

Literatur

- Afshar, Karin, 1998, *Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit. Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation*, Münster, New York, München, Berlin.
- Baker, Colin, 1993, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters: Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
- Baker, Colin & Prys Jones, Sylvia (eds.), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters: Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
- Bloomfield, Leonard, 1933, *Language*, London.
- Brown, R. & Fraser, C., 1963, The acquisition of syntax. In: Cofer, C.N. & Musgrave, B. *Verbal behavior and learning. Problems and processes*, New York.
- Brown, R., 1973, *A First Language*, Cambridge.
- Clark, E., 1974, „Performing without competence“, *Journal of Child Language* 1, pp. 1-10.
- Chomsky, Noam, 1965, *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge.
- Cummins, James, 1980, The cross-lingual dimension of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly* 14, pp. 175-187.
- Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarates*, 1992, Strasbourg.
- Fillmore, L, 1976, *The Second Time Around. Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Stanford.
- Green Book of Language Revitalization in Practice*, 2001, Leanne Hinton, Ken Hale (Hrsg.), New York-London.
- Grosjean, Francois, 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard.
- Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003, Strasbourg.
- Hallet, Wolfgang, „The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“, *Praxis* 2-98, Berlin.
- Hamburg 2002: www.erzwiss.uni.hamburg.de/EWI-Report (wiss. Begleitung des Modellversuchs „Bilinguale Grundschule“).
- Huss, Leena, Marjatta, 1991, Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk kontext, Acta Universitatis Upsaliensis, *Studia Uralica Upsaliensis* 21, Uppsala.
- Johansson, Christer, 1997, *A View from Language. Growth of Language in Individuals and Populations*, Lund.
- Krashen, S. D. & Scarcella, R. 1978, „On routines and patterns in language acquisition and performance.“ *Language Learning* 28/1, pp. 282-300.
- Long, M., 1981, „Questions in foreigner talk discourse“, *Language Learning* 31, pp. 135-158.
- McLaughlin, B., 1978, *Second Language acquisition in Childhood*, Hillsdale.
- McLaughlin, B. 1984, *Second Language Acquisition in Childhood: Volume I. Preeschool Children*. Second Edition. New Jersey and London.
- Norberg, Madlena, 2003, *Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch/Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe*, Bautzen.

- Oksaar, Els, 1994, „Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt im Lichte individu-
umzentrierter Forschung“, *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, Els Oksaar
(Hrsg.) Berlin– New York, 143-266.
- Oksaar, Els, 2003, *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkultu-
rellen Verständigung*, Stuttgart.
- Piaget, J., 1962, *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf.
- Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*, 1995, Strasbourg.
- Romaine, Suzanne, 1995, *Bilingualism*, Oxford.
- Schlesinger, I. M., 1971, The production of utterances and language acquisition. In: Slobin,
D. (ed.) *On the Ontogenesis of Grammar*, New York, pp. 63-102.
- Sinclair-de-Zwart, H., 1969, „Developmental Psycholinguistics“. In: Elkind, D. & Flavell,
J.H. (eds.), *Studies in Cognitive Development*, New York, pp. 315-336.
- Skinner, B. F., 1957, *Verbal Behavior*, New York.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 1976, Bilingualism, semilingualism and school-achievement. *Lin-
guistische Berichte* 45, pp. 55-64.
- Slobin, D., 1971, *On the Ontogenesis of Grammar*, New York.
- Thürmann, Eike, 2002, „Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachun-
terricht?“, *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Ger-
hard Bach & Susanne Niemeier (Hrsg.), Peter Lang-Verlag, 75-93.
- Vihman, M. M., 1982, „Formulas in first and second languages acquisition.“ In: Obler,
L. & Menn, L. (eds.) *Exceptional Language and Linguistics*, New York, pp. 261-284.
- Volterra, V. & Taeschner T., 1978, The acquisition and development of language by bilin-
gual children, *Journal of Child Language* 5, pp. 311-326.
- Vygotsky, Lev, Semenovitch, 1962, *Thought and Language*, Cambridge.
- Wolff, Dieter, 2002, „Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa“,
Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Gerhard Bach &
Susanne Niemeier (Hrsg.), Peter Lang-Verlag, S. 159-172.
- Zydati, Wolfgang, 2000, *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spra-
cherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*, Hueber-Verlag, Isma-
ningen.

Frühkindlicher Spracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung

Exzerpt eines Vortrages von Jurij Brankačk
mit anssl. Diskussion (Bautzen, 2006)

1. Die Rolle der Gene und der Umwelt beim Spracherwerb

Erbanlagen *und* Umwelt bestimmen gemeinsam die Entwicklung des kindlichen Verhaltens. Wir unterscheiden angeborenes Verhalten, welches mit der Geburt funktionsbereit ist, und erworbenes oder erlerntes Verhalten. Beim angeborenen Verhalten sind die Erbanlagen und die Ausreifung vor der Geburt entscheidend. Ich sage „Verhalten“, weil wir Neurobiologen die Sprache als eine Art des Verhaltens betrachten. Das zweite wäre die Ausreifung und Ausprägung genetisch determinierten Verhaltens nach der Geburt. Dies entwickelt sich über eine längere Zeit und wird von der Erbanlage beeinflusst, aber auch wesentlich durch die Umwelt. – Auf der anderen Seite ist das Lernen vor und nach der Geburt, wobei die Umwelt eine entscheidende und dominante Rolle spielt.

2. Beginn des Sprachenlernens

Das Lernen der Sprache der Umgebung, der Mutter, beginnt bereits vor der Geburt. Ab dem dritten Monat erfasst der Fötus den Sprachrhythmus, die Prosodie der Sprache. Töne und Laute der Umgebung sind im Körper der Mutter hörbar. Überwiegend sind dies niedrige Frequenzen. Höhere Frequenzen werden durch die Bauchdecke herausgefiltert. Weiterhin wurde empirisch (durch Experimente) nachgewiesen, dass ein Fötus bereits Unterschiede im Sprachrhythmus zwischen zwei gesprochenen Texten erfassen kann. Dazu hat man einer Gruppe von Schwangeren drei Wochen lang täglich immer wieder dieselbe Geschichte vorgelesen. Danach hat man ihnen eine neue Geschichte vorgelesen und dabei die Pulsfrequenz der Föten gemessen. Statistisch eindeutig nachweisbar hat sich die Pulsfrequenz der Föten bei der neuen Geschichte von der Pulsfrequenz der zuerst gehörten unterschieden. Weiterhin nachweisbar ist, dass Neugeborene die Stimme der Mutter gegenüber Stimmen anderer Frauen bevorzugen. Neugeborene können auch Sätze der Sprache ihrer Umgebung von Sätzen fremder Sprachen unterscheiden.

3. Vorgänge im Gehirn beim kindlichen Spracherwerb

Um zu verstehen, was beim Spracherwerb im kindlichen Gehirn passiert, müssen wir uns zunächst dem Gehirn der Erwachsenen zuwenden. Nehmen Erwachsene ihre Umgebung so wahr, wie sie tatsächlich ist? Oder anders ausgedrückt: Ist die wahrgenommene Welt mit der uns umgebenden wahren Welt physikalisch identisch? Dazu folgendes Experiment: Der Kehlkopf, der wie ein Filter funktioniert, ist die Quelle des akustischen Signals, der Sprache. Beim Sprechen des „i“ oder „a“ kann man beobachten, wie sich der Sprechtrakt unterschiedlich verformt und das akustische Signal wie eine Art Frequenz auf einer Achse darstellbar wird. Beim Sprechen dieser Laute bekommt man Frequenzspektren oder Frequenzmaxima, die Formanten genannt werden. Beim „a“ haben wir andere Formanten als beim „i“. Jede Person hat wieder ganz individuelle Frequenzspektren, die man analysieren kann, und danach kann man sogar eine Person identifizieren.

Stellen wir uns nun vor, dass Laute in der physikalischen Welt nach Frequenzen und Formanten bestimmbar sind und verändert werden können, z. B. Die Laute „ra“ und „la“. Man kann technisch den Laut „ra“ in winzigen Schritten in den Laut „la“ umformen. Aber rein physikalisch existieren eigentlich die Laute „ra“ und „la“ nicht. Physikalisch gibt es nur die entsprechenden Frequenzen und Formanten. Man kann nun Versuchspersonen bitten, in einem Experiment auf eine Taste zu drücken, wenn sie „ra“ hören, und auf eine andere Taste, wenn sie „la“ hören. Dabei kann man folgendes feststellen: europäische Versuchspersonen drücken je nachdem auf die Taste für „ra“ oder auf die Taste für „la“. Ein Asiate hört jedoch nur „ra“ oder nur „la“, weil es in seiner Sprache den phonetischen Unterschied zwischen „r“ und „l“ nicht gibt. Daran kann man sehen, dass unsere wahrgenommene Welt mit der physikalischen nicht identisch sein kann. Wir haben eine physikalische Welt und wir haben eine wahrgenommene Welt, die sich bei verschiedenen Personen unterscheiden. Die physikalische Welt wird vom Menschen nicht 1:1 wahrgenommen, das Gehirn kategorisiert die Umwelt und speichert sie im Gedächtnis der Bedeutung nach verzerrt. Es wird nur das gespeichert, was wirklich entscheidend ist, wo Unterschiede von Bedeutung sind. In asiatischen Sprachen hat der Unterschied zwischen „ra“ und „la“ keine Bedeutung, daher wird dieser auch nicht gespeichert. Bei Erwachsenen hat sich die Wahrnehmung an die Bedürfnisse der Muttersprache oder auch an mehrere Muttersprachen angepasst.

Wie sieht das nun bei Neugeborenen aus? Man hat festgestellt, dass bis zu 6-monatige Neugeborene die beiden Laute *la* und *ra* gleich gut unterscheiden.

Sämtliche Säuglinge aller untersuchten Kulturen konnten die phonetischen Einheiten nicht nur dieser zwei Töne sondern aller Sprachen der Welt gleich gut und die phonetischen Einheiten fremder Sprachen viel besser als Erwachsene unterscheiden. Ein zwölfmonatiges japanisches Kleinkind hörte demgegenüber den Unterschied zwischen den Lauten „ra“ und „la“ nicht mehr. Und ein zwölfmonatiges amerikanisches Kleinkind unterschied diese beiden Laute besser als sechsmonatige Säuglinge. Das heißt, die Anpassung an die Muttersprache verändert schrittweise sowohl die Wahrnehmung als auch die Artikulation.

Das genannte kann man schon als Spracherwerb bezeichnen. Das sind Formen des unbewussten Lernens. In der Geschichte der Pädagogik wurde die Rolle des unbewussten Lernens jedoch unterschätzt und die Rolle des bewussten Lernens maßlos übertrieben. Etwa 90 Prozent des Lernens ist aber unbewusst, vor allem bei Säuglingen und Kleinkindern.

4. Phasen des frühkindlichen Spracherwerbs

Gerade haben wir vom Hören gesprochen, jetzt sprechen wir vom Artikulieren. Zu Beginn der Sprachentwicklung artikulieren Säuglinge aller Kulturen die gleichen Laute, unabhängig von der Sprache der Umgebung. Die ersten vier Monate nach der Geburt spricht man von der „Phase des Gurrens“. Die Säuglinge artikulieren vokalähnliche Laute wie „a“, „o“ oder „u“. Diese Phase der Lautproduktion ist universell, also weltweit identisch.

Wenn Mütter zu Säuglingen sprechen, sprechen sie instinktiv anders als zu Erwachsenen. Bildlich kann man das wiederum mit einem Experiment unterlegen. Man hat Mütter sowohl zu Kindern als auch zu Erwachsenen sprechen lassen und die Frequenzen festgehalten. Die Frequenzen beim zum Kind zugewandten Sprechen unterscheiden sich stärker voneinander, sie sind deutlicher, egal ob im Englischen, Russischen, Schwedischen oder Deutschen. Für die jeweilige Muttersprache typische Lautunterschiede werden beim Mutter-zum-Kind-Sprechen besonders hervorgehoben. Gleichzeitig ist es so, dass die Säuglinge auch im frühen Alter, also mit zwölf, sechzehn bzw. zwanzig Wochen selbst beginnen, die Laute „a“, „i“ und „u“ zu artikulieren und sich in dieser Zeit die Frequenzen der einzelnen Vokale immer mehr voneinander unterscheiden. Also beide Prozesse, das Zuhören zum Mutter-Kind-zugewandten-Sprechen und das Artikulieren des Säuglings selbst verlaufen und entwickeln sich parallel.

Die nächste Phase der Sprachentwicklung liegt zwischen fünf bis zehn Monaten, die Phase des kanonischen Lallens – kanonisch, weil sich die Laut-

artikulation wiederholt. Die Säuglinge lallen Silben, zusammengesetzt aus Paaren von Konsonanten und Vokalen, z.B. *mamama, bababa, tatata, papapa*. Wer verschiedene Sprachen kennt, weiß, dass in manchen Sprachen der kindliche Ausdruck zum Vater *tato* heißt, bei anderen *Papa*. *Mama* heißt es fast überall und wenn das Kind in diesem Alter ist und es so lallt, dann sind die stolzen Eltern der Meinung, dass sie vom Kind erkannt worden sind, was vielleicht der Fall ist, aber eigentlich ist das so in der Phase des Lallens und sie sagen es wahrscheinlich auch, wenn der Vater oder die Mutter nicht anwesend sind.

Die nächste Phase der Sprachentwicklung, 10 bis 15 Monate, ist die Phase der ersten Wörter. Eigentlich spricht man von phonetischen Formen, es müssen also keine korrekten Wörter sein, wichtig ist nur, dass Gegenstände und Objekte immer wieder mit den selben phonetischen Formen benannt werden. Früher dachte man oder denkt heute oft noch, dass das Kind beginnt, die Sprache zu erlernen. Das Kind hat zu diesem Zeitpunkt aber bereits die Struktur der Sprache, den Rhythmus sowie die Intonation erfasst. Es hat also die Struktur der Sprache geknackt. Schon am Ende des ersten Lebensjahres unterscheidet sich die Artikulation der Säuglinge und Kleinkinder verschiedener Sprachgemeinschaften sowohl in der Intonation als auch phonetisch. Zu diesem Zeitpunkt spricht jedoch noch kein Kind irgendeine Wörter, die Bedeutung haben. Aber man kann z. B. bei chinesischen Säuglingen mit zwölf Monaten, besonders wenn man nicht chinesisch ist, heraushören, dass es wie chinesisch klingt, das heißt, sie beherrschen den Wortklang der Sprache bereits aktiv. Und die mit zwölf Monaten erlernten Sprech- und Bewegungsmuster, da das alles Muster von Muskeln unseres Sprechtrakts sind, bewirken bei Erwachsenen später die spezifischen Akzente in den unterschiedlichen Sprachen, wenn sie Fremdsprachen erlernen.

Die vierte Phase der Sprachentwicklung, 18 bis 24 Monate, ist die sinnvolle Verwendung von Wortpaaren. Die fünfte Phase, ab 15 Monate, ist die Kombination von Lallen und sinnvollem Sprechen oder länger anhaltendes intonierendes Sprechen. Alle Säuglinge und Kleinkinder der Welt erreichen diese fünf Entwicklungsphasen des Sprechens annähernd im gleichen Alter.

5. Spracherwerb und soziale Kontakte

Manche glauben, Säuglinge würden nicht viel verstehen, mit ihnen braucht man gar nicht zu reden bzw. die notwendige Geduld und Zeit aufzubringen. Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass 8-monatige Kleinkinder, mit denen wesentlich intensiver gesprochen wurde, eindeutig bessere Sprachfä-

higkeiten im Alter von zwei Jahren entwickelten als 8-monatige Kleinkinder mit denen weniger gesprochen wurde. Die Ausreifung der Erbanlagen allein, ohne Umwelteinflüsse genügt also nicht. Ohne Zugang zur Sprache und ohne soziale Interaktion ist der Spracherwerb nicht möglich. Das bedeutet, dass die Weichen für die zukünftige Sprach- und Sprechfähigkeit der Kinder im ersten Lebensjahr gestellt werden und die Intensität der Kommunikation im ersten Lebensjahr darüber bestimmt, wie gut die Kinder sprechen werden und wie leicht oder wie schwer ihnen das Erlernen von Sprachen fallen wird.

Ein in diesem Zusammenhang relevantes Thema ist das Verwenden von CDs oder DVDs beim Spracherwerb, oder indem das Kind vor den Fernseher gesetzt wird. Dazu muss ich als Biologe provokativ formulieren: Haben Sie schon einmal beobachtet, wie Ihre Katze auf den Fernseher reagiert? Sie ignoriert ihn. Und genauso geht es einem Säugling. Der Säugling möchte soziale Kontakte, d. h. er möchte Verbindung haben, Augenkontakt und Mimik mit sprachlichen Artikulationen. Eigentlich ist für den Säugling nicht die Sprache das Primäre, das Primäre ist der Kontakt zur Umgebung. Und nur in Kombination mit diesem kommt es zu einer Sprachentwicklung. Weil es der einzige Weg ist, bei dem sich das Kind artikulieren und seine Wünsche der Umwelt mitteilen kann.

6. Ist die Fähigkeit zur Grammatik genetisch begründet?

(Das Chromosom 7 und seine Bedeutung)

Schon vor einigen Jahrzehnten hat der weltberühmte Linguist Noam Chomsky eine Theorie der universellen Grammatik formuliert. Er ist der Meinung, dass der Mensch angeborene Fähigkeiten hat, die Grammatik jeder beliebigen Sprache instinktiv und unbewusst zu erlernen, einfach durch Zuhören, Sprechen und Kommunizieren.

Dann gibt es einen britischen Sprachwissenschaftler, welcher das so formuliert hat: Um eine Sprache zu erlernen, braucht man den menschlichen Sprachinstinkt. Wir sprechen hier vom unbewussten, instinktiven Lernen.

Ein gewisser Derek Bigerton hat eine Untersuchung über Gruppen von Gastarbeitern auf Hawaii durchgeführt, die aus verschiedenen Ländern dahin kamen, um dort zu arbeiten und sich in einer Mischsprache untereinander verständigt haben. Die Sprache hatte keine grammatischen Regeln und benötigte umständliche Beschreibungen für alle möglichen Dinge – bis die ersten Kinder geboren waren und diese Mischsprache als Muttersprache erlernten. Und bereits in einer Generation haben sich plötzlich Regeln der Konjugation, der Deklination, der Wortfolge – d. h. eine Grammatik – entwickelt, die eine

neue Sprache, das Kreolische erschaffen hat, die wesentlich effektiver und flexibler war, als die vorhergehende Mischsprache. Das heißt, die Erwachsenen selbst waren dazu nicht in der Lage, sie hatten *ihre* Muttersprache. Für die Kinder war *das* die Muttersprache. Sie haben also aus einem angeborenen grammatischen Instinkt heraus eine Grammatik geschaffen, ohne dass ihnen das bewusst war.

Etwas ähnliches fand man vor einem Jahrzehnt in Nicaragua bei gehörlosen Kindern, diese hat man in Gehörlosenschulen konzentriert und zunächst versucht, ihnen das Ablesen gesprochener Sprache vom Mund beizubringen. Damit ist man jedoch völlig gescheitert, kein Kind konnte dies wirklich effektiv erlernen. Dann wurden einige Zeichen eingeführt, die die Kinder zu Hause und in den Schulen verwendeten, und daraus haben sie eine Zeichensprache entwickelt, die ähnlich komplex ist, wie eine gesprochene Sprache und auch grammatische Regeln hat. Es waren also jeweils Kinder, die die grammatische Struktur der Sprache erschaffen haben. Offenbar geht diese instinktive Fähigkeit bei Erwachsenen verloren. Dies würde auch erklären, warum Kinder leichter Sprachen erlernen als Erwachsene und warum es für Kinder so viel schwieriger ist, Französisch in der Unterrichtsstunde zu lernen als im Urlaub in Frankreich.

Was machen wir nun in der Unterrichtsstunde? Da werden Grammatikregeln gepaukt, die eigentlich für Erwachsene bestimmt sind, während das Kind einen viel besseren Weg hat, eine Fremdsprache zu erlernen, weil es die instinktive Fähigkeit zur Grammatik hat. Und dieser Weg der Erwachsenen, eine Sprache zu erlernen, wird ihnen aufgezwungen. Im Prinzip ist es, als würde man jemanden Fahrrad fahren lehren und ihm jede einzelne Bewegung des Muskels erklären wollen. Das funktioniert nicht. Genauso wie jede handwerkliche Tätigkeit durch die Praxis erlernt wird und nicht durch Erklärungen oder irgendwelche Regeln oder irgendwelches Pauken von Erklärungen.

Nun komme ich zum Chromosom 7. Der Mensch hat 23 Chromosomen und 1997 hat ein Wissenschaftlerteam aus Oxford eine englische Großfamilie, in der sich Sprachbehinderungen häuften, genetisch untersucht und hat ein mutiertes, also verändertes Gen auf dem Chromosom 7 gefunden, welches offenbar den Grammatikinstinkt in der Muttersprache behindert. Die Kinder in dieser Familie mit dieser Mutation, die man in den Genen nachgewiesen hat, können die Grammatik nicht instinktiv erlernen. Sie lernen in ihrer Muttersprache die Grammatik ähnlich wie andere Erwachsene die Grammatik einer Fremdsprache, indem sie sich die Regeln einprägen.

7. Zweisprachigkeit und Gehirn (Einige Mythen und Fakten)

Der erste Mythos ist: das Gehirn von Zweisprachigen ist anders als das Gehirn von Einsprachigen. Das ist ein Missverständnis durch ein sogenanntes bildgebendes Verfahren, wo man die Durchblutung im Gehirn mißt. Es ist der Mythos entstanden, dass bei stärkerer Durchblutung das Gehirn aktiver ist. Nur, man hat nicht den Grad der Beherrschung beider Sprachen ermittelte. Was gemessen wird, ist nicht die Ein- oder Zweisprachigkeit, sondern die Unterschiede in der Beherrschung beider Sprachen. Je schlechter eine Sprache beherrscht wird, desto größere Bereiche des Gehirns werden beim Sprechen aktiviert. Man kann sich das so vorstellen: Wenn wir eine Sprache lange nicht benutzt haben, suchen wir nach Worten, erinnern uns, sehen Bilder oder haben Sprach- oder Gedächtnisbrücken, die wir verwenden, also benutzen wir automatisch mehrere Bereiche des Gehirns. Unterschiede in der Gehirnorganisation von einsprachigen und zweisprachigen Personen wurden im Grunde genommen nur dann festgestellt, wenn die Sprachkompetenz oder die Häufigkeit des Gebrauchs bei einer der verwendeten Sprachen wesentlich geringer war. Das heißt, was man gemessen hat, sind nicht die Ein- und Zweisprachigen, sondern die Unterschiede in der Beherrschung beider Sprachen. Die Repräsentationen verschiedener Sprachen im Bereich der Sprachzonen im Gehirn überlappen sich umso mehr, d. h. je höher die Sprachkompetenz, je geringer der Unterschied der Sprachkompetenz und der Unterschied im Gebrauch sind. Also wenn die Sprachkompetenz gleich ist, sehen Sie keinen Unterschied.

Der zweite Mythos, oder das zweite Vorurteil, vorrangig bei Einsprachigen, ist: Die zweisprachig aufwachsenden Kleinkinder haben Schwierigkeiten beim Erlernen der zweiten Sprache. Diese Sache wurde ganz intensiv in den siebziger und achtziger Jahren in Kanada untersucht. Kanada ist bekanntlich eines der großen Einwanderungsländer. Dort gab es viele Einwanderer aus verschiedenen Ländern mit verschiedenen Muttersprachen und man hatte das Problem, dass die Einwandererkinder in den Schulen Schwierigkeiten hatten mit dem Erlernen des Englischen. Ein wesentliches Ergebnis ist, dass – wenn die Verwendung der Muttersprache in der außerschulischen Umgebung gefördert wird – sich ein hohes Niveau der Leistungen in der Zweitsprache nicht negativ auf die Sprachkompetenzen auswirkt und umgekehrt, hohe Sprachkompetenzen in der einen unterstützen den Erwerb der jeweilig anderen Sprache.

Das Zweite war die Wertschätzung der Muttersprache. Wenn die Wertschätzung gering war, hatte das negative Auswirkungen auf beide Sprachen.

Bei einer hohen Wertschätzung hatte das positive Auswirkungen auf die jeweils andere Sprache und natürlich den Grad der Beherrschung. Wenn ein hoher Grad der Beherrschung der Sprache vorliegt und gleichzeitig eine hohe Wertschätzung, dann hat das sehr positive Effekte.

8. Politisches Umgehen mit wissenschaftlichen Fakten

Ich möchte Ihnen berichten, wie in den 20er Jahren mit Minderheitensprachen in den USA umgegangen wurde, dazu einige Texte:

Erklärtes Ziel: Englischausbildung für Minderheitenkinder zwecks Schaffung einer harmonischen Gesellschaft mit gleichen Möglichkeiten für alle.

Verdecktes Ziel: Anglisierung von Minderheitenkindern, da man sprachliche und kulturelle Unterschiede als Bedrohung für den sozialen Zusammenhalt ansieht.

Methode: Der Gebrauch der Muttersprache in den Schulen wird verboten, Minderheitenkinder werden zur Ablehnung ihrer eigenen Kultur und Sprache gedrängt, um sie zur Identifizierung mit der englischen Mehrheitsgruppe zu bewegen.

Rechtfertigung: Die Muttersprache muss beseitigt werden, da diese das Erlernen der englischen Sprache stört. Die Identifizierung mit der Muttersprachenkultur behindert die Fähigkeit des Kindes, sich mit der englischen Sprache zu identifizieren.

Resultate: Das Kind schämt sich der Muttersprache und Kultur, die Zweitsprache ersetzt die Erstsprache, Schulversagen unter Minderheitenkindern.

Pseudowissenschaftliche Erklärung: Zweisprachigkeit bewirkt Konfusion im Denken, emotionale Unsicherheit und Schulversagen; Minderheitenkinder haben kulturellen Entzug, da sie nicht englischsprachig sind, einige Sprachgruppenminderheiten sind genetisch minderwertig. Das war eine verbreitete Theorie in den USA der 20er und 30er Jahre.

Ergebnis: Noch intensivere Anstrengung in den Schulen, die Defizite bei Minderheitenkindern zu beseitigen. Der Misserfolg dieser Anstrengungen bekräftigt den Mythos von Defiziten bei Minderheitengruppen.

Ähnliche Konzepte zur Schulbildung bei Kindern von Sprachminderheiten wurden in vielen anderen Ländern erstellt. Ich wage zu behaupten, dass, wenn man den Medien und den Diskussionen in Deutschland folgt, dies der Stand der Dinge heute in Europa ist, nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich. Faktum ist aber, nicht die Zweisprachigkeit, sondern die Geringschätzung einer Sprache der Volksgruppenminderheit durch die Umwelt, die Mehrheit, durch den Staat und die verhinderte Identifizierung mit der Muttersprachenkultur wirken sich negativ aus.

9. Persönliche Schlussfolgerungen

Voranschicken möchte ich, dass ich weder Sprachtherapeut noch Sprachpädagoge bin, sondern Biologe. Aber ich glaube, dass viele Theorien in der Pädagogik, in der Methodik oder in der Didaktik entwickelt worden sind, bevor man etwas darüber wusste, was eigentlich im Gehirn des Menschen vorgeht. Ich glaube schon, dass einige dieser Theorien reformbedürftig sind. In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren konnte man sehr viele Annahmen über die Art und Weise des Spracherwerbs durch Experimente unterlegen.

Auszüge aus der Diskussion

Wie reagieren Kinder, wenn ihre Zweisprachigkeit nicht durch die Umwelt anerkannt wird?

In dieser Frage sind zwei Aspekte: Ein Aspekt ist, ob man eine Sprache verwirft, weil die Umgebung oder ein Teil der Familie diese geringschätzt. Das hat noch keine negativen Folgen, man lernt halt die Sprache nicht, was schade ist, aber das ist dann eben so. Das zweite ist, wenn diese Sprache wichtig ist für die Identifizierung des Kindes mit seiner Familie, seiner Kultur und Herkunft, und diese Geringschätzung außerhalb der Familie passiert, und sich das Kind dadurch nicht als vollwertiger Mensch betrachtet. Dann kann das psychologisch zu einer Schädigung führen, es muss nicht, aber es kann.

Man sagt, dass es in zweisprachigen Gebieten musikalische Begabungen gibt. Hat das neurologische Ursachen?

Neurologisch ist es so, dass Musik und Sprache sich im Gehirn nicht wesentlich unterscheiden. Singen ist wie sprechen und es werden dafür auch ähnliche Hirngebiete genutzt, insofern ist es also so, dass sich sprachliche und musikalische Fähigkeiten durchaus beeinflussen.

Sie haben über die Zweisprachigkeit gesprochen. Gibt es da wesentliche Unterschiede zur Dreisprachigkeit?

Ich glaube, dass drei Sprachen auch kein Problem für Kleinkinder sind. Wahrscheinlich auch vier nicht. Aber dabei ist zu beachten – wer zweisprachig aufgewachsen ist, weiß das – dass die Sprache sehr oft mit einer Person in Verbindung gebracht wird. Als Kind hat man dann Schwierigkeiten, zu dieser Person in einer anderen Sprache zu sprechen, als man es gewöhnt ist. Wenn Sie jetzt mehr als zwei Sprachen haben, dann brauchen Sie eine große Familie, in der jedes Familienmitglied eine andere Sprache spricht. Aber prinzipiell ist es natürlich möglich. Es würde das Gehirn nicht belasten. Kleinkinder sehen das auch nicht als unterschiedliche Sprachen, das ist halt eine Art und Weise, sich mit einer Person zu unterhalten. Kinder wissen sehr gut, dass das verschiedene Sachen sind, deswegen sprechen sie ja nicht in der einen Sprache zu der anderen Person. Für sie sind das zwei Muttersprachen. Es gibt dann halt nicht eine Muttersprache, sondern zwei oder drei.

Ich kann vielleicht noch etwas zur Mehrsprachigkeit sagen: Wenn man in die Geschichte zurückblickt, war es eigentlich viel häufiger der Fall, dass zwei und mehr Sprachen beherrscht wurden als eine Sprache. Man erzählt, dass im Mittelalter die Bettler in Paris in fünf Sprachen betteln konnten, weil sie dadurch wesentlich höhere Einkünfte hatten, als wenn sie nur französisch gebettelt hätten. Und in Japan hatte ich einen indischen Kollegen, der hat mir gesagt, dass er neben dem Englischen mindestens fünf indische Sprachen kennen muss, wenn er in den Nachbarstaaten seines eigentlichen Bundesstaates irgendwelche wirtschaftlichen Erfolge haben möchte. Das heißt, es ist eigentlich nur in Europa so, dass man versuchte, eine Sprache durchzusetzen, was eine Konsequenz der Entstehung des Nationalstaates im 19. Jahrhundert war. Die Amtssprache ist später durch die Einführung des einheitlichen Schulsystems entstanden. Früher war es auch so, dass es mehr örtliche Dialekte gab und man verstand auch andere Dialekte und andere Sprachen. Das war normal, sonst hätte man wirtschaftlich gar nicht zusammenarbeiten können. Einsprachigkeit ist eigentlich weltweit die Ausnahme.

Wenn man eine Sprache später lernt, als Fremdsprache, ist man dann in der Lage, eine oder mehrere Fremdsprachen gleichwertig zu beherrschen, d. h. muss man sein Denken, sein Empfinden, erst einmal in die Fremdsprache übersetzen oder ist man in der Lage, in der Fremdsprache genauso zu empfinden, wie in der eigenen Muttersprache?

Am Anfang übersetzt man. Am Anfang kommen viele über diese Hürde nicht hinweg. Sie denken eigentlich in der Muttersprache und übersetzen das dann.

Auch was den Akzent anbelangt, ist das so. Das trifft für die überwiegende Mehrheit zu. Aber das hängt erstens von der Begabung ab und zweitens vom Engagement. Je mehr Aufwand man treibt, je intensiver man lernt, desto mehr kann man das überwinden. Es ist möglich – auch im Erwachsenenalter – das Stadium der Übersetzung zu überwinden, aber mit höherem Aufwand als in der Kindheit.

Ich hätte gerne noch was zum Spracherwerb gewusst, und zwar, wenn ich Sie richtig verstanden habe, könnte man das auf den ganz kurzen Nenner bringen: je eher desto besser?

Ja. Je eher und intensiver, desto besser.

Bis wann ist es am günstigsten, sagen wir mal so?

Nach den Untersuchungen ist ab 6 Monaten die Anpassung an die Muttersprache erfolgt. Mit 6 bis 12 Monaten ist das erledigt. Also ich würde nicht 6 Monate lang zu meinem Sohn schweigen.

Wenn das Kind zweisprachig erzogen wird, lernt es dann wirklich beide Sprachen gleich gut – wie bei Einsprachigen?

Es ist ja nicht so, dass das Kind 24 Stunden Sprache lernt, sondern es hört zu, dann beschäftigt es sich mit etwas anderem, lernt Bewegungen, Abläufe, macht Sport und dann hört es wieder zu usw. Wenn das Angebot da ist, nimmt es das entgegen. Also man nimmt dem Kind nichts weg, wenn man eine zweite Sprache anbietet, das hat keinen Einfluss auf das Erlernen der ersten Sprache, absolut nicht. Und das ist der Irrtum, von dem viele Eltern ausgehen. Das Problem ist natürlich jetzt, wenn man eine Stunde pro Woche eine Sprache spricht und den Rest der Zeit die andere, dann kann man nicht erwarten, dass diese eine Stunde den gleichen Effekt hat. Man sollte schon beide Sprachen gleichwertig behandeln. Es muss auch ein Umfeld da sein, wo die andere Sprache angewandt wird.

Verliert das Deutsche seine Rolle als Muttersprache?

Ich würde sagen, Muttersprache ist die Sprache, die in der Familie gesprochen wird. Und man soll die Rolle der Schule nicht überschätzen. Alle bisherigen Erkenntnisse haben gezeigt, dass eigentlich die Kinder eher eine Fremdsprache außerhalb der Schule erlernen als in der Schule, da die Schule halt nach den Regeln der Erwachsenen eine Sprache lehrt. Ich würde da keine Befürch-

tungen haben, dass das Deutsch seine Rolle als Muttersprache verlieren wird. Ich würde auch nicht sagen, dass die Gefahr besteht, dass das Deutsche diskriminiert wird.

Literatur

Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoff und Patricia K. Kuhl, 1999, *The Scientist in the Crib. Minds, Brains, and How Children Learn*, New York.

Daniela Perani, „The neural basis of language talent in bilingual“, *TRENDS in Cognitive Sciences* 9(5)2005.

Matt Ridley, 1999, *Genome: The autobiography of a species in 23 chapters*.

Patricia K. Kuhl, 2000, „Language, Mind, and Brain: Experience Alters Perception“ In: M.S. Gazzaniga (Ed.) *The New Cognitive Neurosciences*, MIT Press, Cambridge, M.A.
Radü, Jens, *Spiegel Online*, 05.10.2005 „Dem Gehirn ist das Wurscht“

Ergebnisse einer Elternbefragung in WITAJ-Gruppen in Kindertages- stätten der Niederlausitz

GUNDA HEYDER

1. Einleitung

Da in der Vergangenheit wiederholt konstatiert werden musste, dass die Eltern der WITAJ-Kinder noch nicht optimal in das WITAJ-Projekt einbezogen werden, wurde die seit längerem geplante Elternbefragung endlich in die Tat umgesetzt. Im Oktober 2005 wurden durch das WITAJ-Sprachzentrum Cottbus Fragebögen an die Eltern der Kinder in WITAJ-Gruppen der Kindergärten in der Niederlausitz ausgegeben. Die Elternbefragung, die anonym und freiwillig war, erstreckte sich auf die Kindergärten „Sonnenkäfer“ Vetschau, „Lutki“ Jänschwalde, „Spreewaldspatzen“ Neu Zauche, „Vier Jahreszeiten“ Striesow und „Regenbogen“ Drachhausen. Träger dieser Einrichtungen sind die jeweiligen Gemeinden bzw. die Stadt Vetschau. Leider wurde für eine entsprechende Befragung in den WITAJ-Kindertagesstätten Sielow und Cottbus keine Genehmigung seitens des Trägers Sorbischer Schulverein e.V. erteilt. Die Befragung hatte das Ziel, Motivation und Informiertheit der am WITAJ-Projekt beteiligten Eltern und ihre Gründe für die Teilnahme am Projekt zu eruieren. Außerdem wurden einige Aspekte des Sprachverhaltens der Kinder im häuslichen Umfeld erfragt, also Informationen gesammelt, die uns nur die Eltern geben können. Die Auswertung der Elternbefragung soll Grundlage für die Erarbeitung einer Konzeption zur Elternarbeit im Rahmen des WITAJ-Projekts bilden.

Es wurden insgesamt 58 Fragebögen an die Eltern ausgegeben. Erfreulicherweise konnten, nicht zuletzt dank des Engagements der Erzieherinnen, 51 davon wieder eingesammelt werden. Das entspricht einem Rücklauf von fast 88%. Die maximale Anzahl der auszugebenden Bögen wäre 65 gewesen, aber durch Krankheit und andere Gründe für eine Nichtanwesenheit der Kinder in den Gruppen, konnte nur die erwähnte Anzahl ausgeteilt werden. Da in einem der Fragebögen verwertbare Angaben zu 2 Geschwisterkindern gemacht wurden, konnten 52 von 65 in den Gruppen gemeldeten Kindern berücksichtigt werden, was einem Anteil von ca. 80% entspricht. Aufgrund dieser Zahlen kann man davon ausgehen, dass die Befragung repräsentativ für

die von ihrer Träger-Situation her ähnlichen WITAJ-Gruppen der Niederlausitz außerhalb der Stadt Cottbus ist. Zweifellos wäre es noch aussagekräftiger, wir hätten alle Eltern einbeziehen können, jedoch aus o.g. Gründen bleibt eine Kinderzahl von 88 (!) für die Stadt Cottbus und deren Ortsteil Sielow unberücksichtigt. Da die Voraussetzungen in Sielow und Cottbus andere sind als die in den untersuchten Einrichtungen¹, wäre auch dort eine Elternbefragung wünschenswert, da die erzielten Ergebnisse von denen der anderen Einrichtungen abweichen könnten. Die im folgenden kursiv markierten Zwischenüberschriften stellen die im Fragebogen so formulierten Fragen dar. Falls Mehrfachnennungen bei den Antworten möglich waren, wird dies angemerkt. Es werden ausnahmslos alle gestellten Fragen des Fragebogens berücksichtigt. Die in den Diagrammen angegebenen Werte sind absolute Zahlen und je nach Fragestellung auf die Eltern oder die Kinder bezogen.

Wie alt ist Ihr Kind?

Das ermittelte Durchschnittsalter der Kinder in den untersuchten WITAJ-Gruppen beträgt 3,8 Jahre. Bedenkt man, dass laut Kita-Gesetz des Landes Brandenburg² die Kinder seit dem Jahr 2004 oft erst vom vollendeten dritten Lebensjahr an einen Rechtsanspruch auf Kita-Betreuung haben, ist dieses Alter relativ gering. Es wurden keine Kinder unter 1 Jahr ermittelt. Der überwiegende Teil der Kinder ist zwischen 3 und 5 Jahre alt (Vgl. Diagr. 1).

Die Verteilung der Geschlechter ist insgesamt sehr ausgeglichen. Es wurden 25 Mädchen und 27 Jungen ermittelt. Betrachtet man dagegen die einzelnen Kitas, überwiegt zum Teil ein Geschlecht sehr stark. So wurden in Vetschau zum Beispiel 13 Jungen und nur 5 Mädchen gezählt. In Jänschwalde gab es zum Erhebungszeitpunkt 1 Jungen und 7 Mädchen unter den Befragten. Für die Entwicklung des grammatischen Systems der Kinder ist es eher ungünstig, wenn eine Gruppe fast nur aus Jungen oder Mädchen besteht, da damit eine unausgeglichene Verwendung männlicher bzw. weiblicher Endungen erfolgt. Die Praxis zeigt, dass dann von den in Unterzahl befindlichen Kindern häufig die für ihr Geschlecht falschen Formen verwendet werden, da diese sich durch die ständige Wiederholung schon fest eingepägt haben.

1 In der WITAJ-Kita „Mato Rizo“ in Sielow existieren ausschließlich WITAJ-Gruppen, in der „Villa Kunterbunt“ in Cottbus ist man auf dem Wege dahin. In den untersuchten Kitas gibt es nur 1 oder 2 WITAJ-Gruppen mit sorbisch/wendischsprachiger Betreuung in einer ansonsten deutschsprachigen Einrichtung.

2 Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches – Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesstättengesetz (KitaG), Abschnitt 1, §1

Diagramm 1

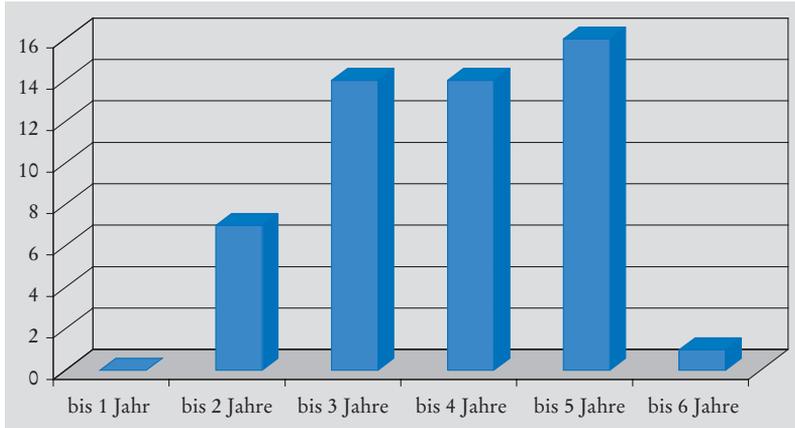
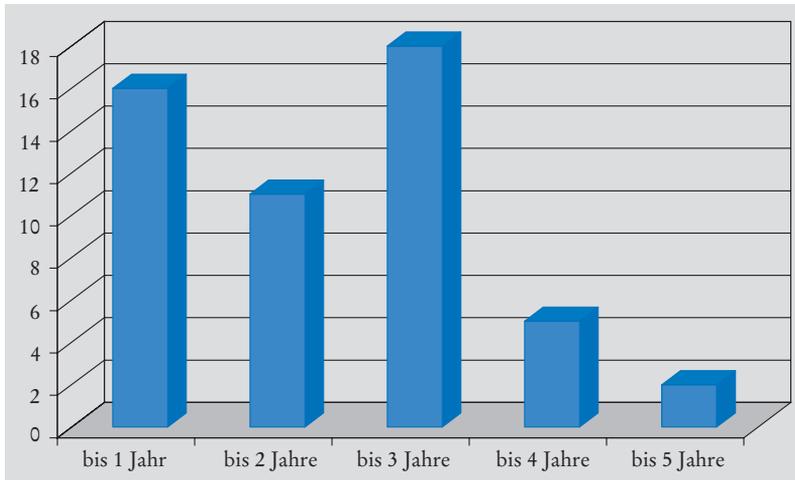


Diagramm 2



Wie lange besucht Ihr Kind schon die WITAJ-Gruppe?

Die durchschnittliche Verweildauer in einer WITAJ-Gruppe beträgt 2,3 Jahre. Der weitaus größte Teil der Kinder wird zwischen 1 und 3 Jahren in der Gruppe betreut (Vgl. Diagr. 2). Nur sehr wenige Kinder besuchen die WITAJ-Gruppe schon 4 oder 5 Jahre. Dabei ist allerdings auch zu beachten, dass in den WITAJ-Gruppen in Striesow und Neu Zauche zum Zeitpunkt der Untersuchung praktisch nur eine Höchstdauer von 2 bzw. 3 Jahren möglich

war, da die Gruppen dort noch nicht länger bestanden. Da viele Kinder erst mit 3 Jahren in die Kita kommen und demzufolge nur 3 Jahre bis zur Einschulung in der Gruppe sind, wird sich die in der WITAJ-Gruppe verbrachte Zeit auch in Zukunft nicht wesentlich ändern. Die im Diagramm dargestellte Verweildauer ist also auch Ausdruck dessen, dass es kaum WITAJ-Kinder gibt, die ihre Gruppen vorzeitig verlassen; die meisten besuchen sie bis zur Einschulung.

Haben sie noch weitere Kinder?

Rund 63 % der befragten Familien (absolut 31) haben mehr als ein Kind, was doch eine unerwartet hohe Zahl darstellt. Immerhin 71 % (absolut 22) der Geschwisterkinder sind ebenfalls in das WITAJ-Projekt integriert. Dies ist ein Indikator für die Zufriedenheit der Eltern mit dem Projekt und zeigt gleichzeitig, dass diese Geschwisterkinder nicht per Zufall in das Projekt gekommen sind, sondern dass man sich aufgrund guter Erfahrungen wohlüberlegt und bewusst für das Projekt entschieden hat.

Berufsausbildung der Eltern

Die Berufsausbildung der Eltern wurde getrennt nach Vater und Mutter erfragt, so dass 98 Elternteile berücksichtigt wurden. Hierbei zeigt sich das folgende interessante Bild: 37,8 % der Eltern (absolut 37) sind Angestellte und 19,4 % (19) haben einen Hochschulabschluss. Der Anteil der Arbeiter beträgt 15,3 % (15), der der Handwerker (selbstständig und nichtselbstständig) 13,3 % (13). Ein Elternteil übt einen landwirtschaftlichen Beruf aus. Die übrigen Eltern haben keine genaueren Angaben zu diesem Punkt gemacht. Man kann somit davon ausgehen, dass der überwiegende Teil der Eltern über eine sehr gute Ausbildung verfügt. Meist ist diese auch die Grundlage für die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen und Sprachen und für den Wunsch, seinen Kindern die bestmögliche Erziehung und Bildung zu ermöglichen.

Besitzen Sie Kenntnisse in der sorbischen/wendischen Sprache?

Erfragt wurden von den Eltern (getrennt nach Vater und Mutter) auch die Kenntnisse und die Art des Erwerbs der sorbischen/wendischen Sprache. Gemessen an der geringen Verbreitung dieser Sprache in der Niederlausitz, besitzen doch relativ viele Eltern (22 von 98) Kenntnisse in dieser Sprache. Die Mehrzahl der Eltern hat diese Sprachkenntnisse in der Schule oder in einem Sprachkurs erworben. Immerhin 9 Elternteile erwarben ihre Kenntnisse in der sorbischen/wendischen Sprache noch bei den Eltern oder Großeltern.

Die meisten der befragten Eltern gaben ihre sprachlichen Fähigkeiten sowohl im passiven als auch im aktiven Bereich als weniger gut an. Während bei der passiven Beherrschung meist ein mittelmäßig gutes Verstehen angegeben wird, werden die aktiven Kenntnisse als mittelmäßig bis schlecht – bei Überwiegen des schlechten Sprechens – bezeichnet.

Die Mehrzahl der Eltern mit sorbischen/wendischen Sprachkenntnissen (17 von 22) spricht – zumindest gelegentlich – zu Hause mit ihren Kindern in der Zweitsprache. Diese eigentlich positiv zu wertende Einstellung der Eltern zur sorbischen/wendischen Sprache und zum WITAJ-Projekt kann zu Konflikten mit dem im WITAJ-Projekt angewendeten Prinzip „eine Person – eine Sprache“ führen. Nach diesem Prinzip ist es für den Zweitspracherwerb der Kinder wichtig, dass sie einer Person eine Sprache zuordnen können. Die Erzieherinnen und muttersprachliche Kontaktpersonen (z.B. die Großeltern) übernehmen den sorbischen/wendischen Part und die Eltern sprechen zu Hause mit ihren Kindern die deutsche oder eine andere Muttersprache. So ist gewährleistet, dass die Kinder beide Sprachen natürlich erwerben und sie gut auseinander halten können. Hinzu kommt, dass, wie oben geschildert, die Fähigkeiten der Eltern in der sorbischen/wendischen Sprache meist nicht sehr gut sind und daher die Möglichkeit besteht, dass sprachliche Fehler an die Kinder weitergegeben werden, die sich den Kindern einprägen. Allerdings sollte man die engagierten Bemühungen der Eltern um die Zweitsprache ihrer Kinder nicht um jeden Preis unterdrücken, zumal sich viele Eltern freuen, nun endlich eine Möglichkeit gefunden zu haben, ihre Sprachkenntnisse anzuwenden. Die Eltern sollten gezielt über diese Problematik informiert werden, damit sie einen gangbaren Weg für sich und ihre Kinder finden können.

Weitere Sprachkenntnisse

Die meisten Eltern besitzen Kenntnisse in mindestens einer weiteren Sprache. Hierbei handelt es sich vorwiegend um in der Schule erworbene Kenntnisse in Englisch und/oder Russisch. Also hat der Großteil der Eltern eigene Erfahrungen damit gemacht, wie schwierig es ist, sich eine Sprache mit konventionellem Fremdsprachenunterricht anzueignen. Einige haben als Randbemerkung relativierend dazugeschrieben „nur Schulenglisch“ (oder „nur Schulrussisch“), schätzen diese Kenntnisse offenbar als nur gering ein. Vielleicht hat gerade die Erfahrung, dass man die mit Fremdsprachenmethodik mühsam erlernten Sprachkenntnisse (einschließlich der in der sorbischen/wendischen) kaum anzuwenden in der Lage ist, einige Eltern dazu bewogen, ihren Kindern einen Vorteil beim Spracherwerb zu verschaffen – nämlich den

Vorteil der natürlichen Sprachaneignung, verbunden mit der Option, später leichter andere Sprachen lernen zu können.

Besitzen die Großeltern oder andere nahe Verwandte des Kindes Kenntnisse in der sorbischen/wendischen Sprache?

Von 42,3 % der Kinder (22 absolut) besitzt zumindest ein Großelternteil oder ein anderer naher Verwandter Kenntnisse in der sorbischen/wendischen Sprache (die Eltern sind hierbei ausgenommen, deren Kenntnisse wurden bereits beschrieben). Mehr als $\frac{3}{4}$ dieser Personen (17) sprechen mit den Kindern sorbisch/wendisch, davon 11 sogar oft. Natürlich sind die regionalen Unterschiede sehr deutlich. In Drachhausen haben 83,3 % der Kinder Verwandte mit sorbischen/wendischen Sprachkenntnissen, in Striesow 71,4 %, in Jänschwalde 50 %, in Vetschau 16,6 %. In Neu Zauche, das am Rande des angestammten sorbischen/wendischen Siedlungsgebietes liegt, besitzt nach den Angaben der Eltern kein einziger naher Verwandter der Kinder derartige Sprachkenntnisse.

Es hat positiv überrascht, wie viele Kinder auch außerhalb ihrer WITAJ-Gruppe Kontakt zu sorbischen/wendischen Sprachträgern haben und erleben können, dass diese Sprache nicht nur in Kindergarten oder Schule gesprochen wird, sondern ihren Platz auch im familiären Umfeld noch behauptet. So begreifen sie die Sprache nicht nur als „Kindergartensprache“, sondern auch als „Familiensprache“. Dieser Kontakt ist enorm wichtig für die Sprachentwicklung der Kinder, da er oft die einzige Möglichkeit zum Sprach austausch in der Zweitsprache außerhalb der WITAJ-Gruppe darstellt. Aber auch hier sollte man das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ nicht vernachlässigen. Wenn die Großeltern, andere Verwandte oder Bekannte, die die sorbische/wendische Sprache beherrschen, mit den Kindern sorbisch/wendisch sprechen, sollten sie dies möglichst konsequent nur in dieser Sprache tun.

Andererseits ist es natürlich bemerkenswert, dass so viele Eltern, die keine direkten sorbischen/wendischen Vorfahren haben, an der Vermittlung der sorbischen/wendischen Sprache interessiert sind und mit der Entscheidung für das WITAJ-Projekt zum Erhalt dieser kleinen Sprache beitragen.

*Welches waren Ihnen die **wichtigsten** Gründe für die Entscheidung, Ihr Kind in die WITAJ-Gruppe zu geben? (Mehrfachnennungen möglich)*

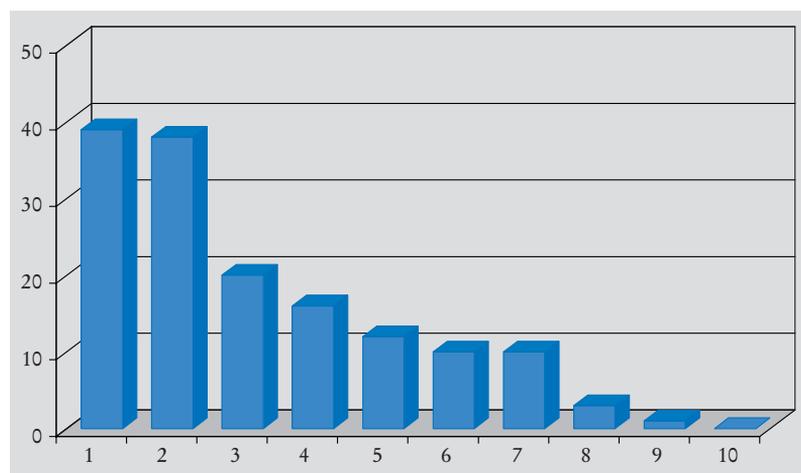
- 1 Wir möchten damit die geistige Entwicklung unseres Kindes fördern.
- 2 Wir möchten, dass unser Kind bereits im Kindergarten eine zweite Sprache kennen lernt.
- 3 Wir möchten zum Erhalt der sorbischen/wendischen Sprache beitragen.

- 4 Wir wollten unser Kind unbedingt zu dieser Erzieherin in die Gruppe geben, da sie gute pädagogische Arbeit leistet.
- 5 Wir möchten die Grundlage für den WITAJ-Unterricht in der Schule schaffen.
- 6 Das Kind soll die Sprache unserer Vorfahren wieder sprechen.
- 7 Bekannte oder Verwandte haben schon gute Erfahrungen mit diesem Projekt gemacht.
- 8 Die Kita ist in der Nähe der Wohnung bzw. liegt auf dem Arbeitsweg.
- 9 Andere Gründe
- 10 In einer anderen (deutschsprachigen) Gruppe war kein freier Platz.

Bei der Frage nach den wichtigsten Gründen für die Entscheidung, ihr Kind in eine WITAJ-Gruppe zu schicken, gab die Mehrzahl der Eltern an, sie möchte die geistige Entwicklung ihrer Kinder fördern (39) und/oder wünscht das frühe Erlernen einer Zweitsprache (38) (Vgl. Diagr. 3). Die Hauptgründe liegen in der gewünschten Förderung der kognitiven Fähigkeiten³ der Kinder.

Immerhin 20 Elternpaare äußern den Wunsch, zum Erhalt der sorbischen/wendischen Sprache beizutragen, bei gleichzeitiger Nutzung der Vorteile der Zweisprachigkeit, denn dieser Aspekt wird meist in Kombination mit einem

Diagramm 3



³ Vgl. H. Wode, Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht, Ismaning 1995, S. 40ff.

oder beiden der erstgenannten Punkte gewählt. Eher praktische Erwägungen, wie die Nähe zur Wohnung oder der Weg zur Arbeit, spielten bei der Entscheidung für die WITAJ-Gruppe kaum eine Rolle. Ein Elternpaar hat unter „andere Gründe“ geschrieben: „Die sorbischen Bräuche sollen erhalten bleiben.“

Nicht ein einziges Elternpaar wählte die WITAJ-Gruppe für sein Kind, weil in einer anderen Gruppe kein Platz zu bekommen war. Das bedeutet, dass ausnahmslos alle befragten Eltern ihre Kinder freiwillig für das WITAJ-Projekt anmeldeten und nicht etwa, weil ihnen keine andere Wahl blieb.

Man sollte besonders den Aspekt der guten pädagogischen Arbeit der Erzieherinnen nicht unterschätzen, denn bei nicht wenigen Eltern hat gerade dies den Ausschlag gegeben. Ein Sprachprojekt kann noch so attraktiv für die Eltern sein – wenn sie mit der Erzieherin nicht zufrieden sind, vertrauen sie ihr ihr Kind nicht an.

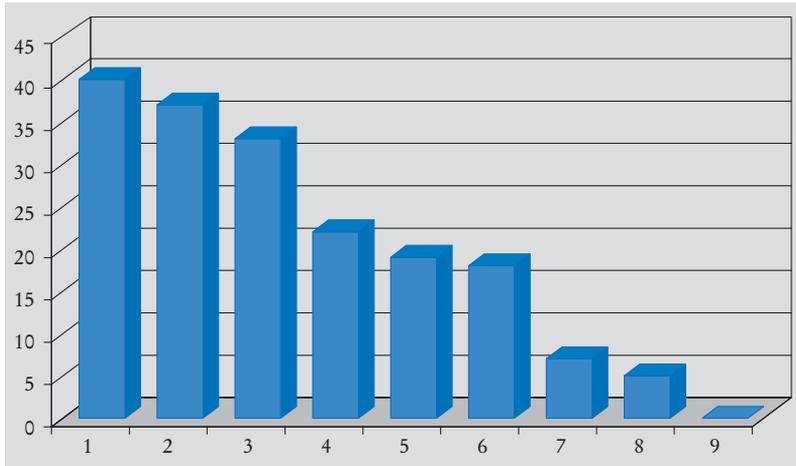
Es zeigt sich, dass die Motivation der Eltern den Zielen des WITAJ-Projekts entspricht – die Nutzung der Vorteile einer frühen mehrsprachigen Erziehung für die kognitive Entwicklung des Kindes verbunden mit der Erhaltung der sorbischen/wendischen Sprache.

*Worin sehen Sie die **wichtigsten** Vorteile, die die Kenntnis der sorbischen/wendischen Sprache Ihrem Kind bringt? (Mehrfachnennungen möglich)*

- 1 Dem Kind fällt es später leichter, andere Sprachen zu lernen.
- 2 Es fördert die geistige Entwicklung des Kindes.
- 3 Es lernt eine andere Kultur mit ihren Bräuchen und Traditionen kennen.
- 4 Es ist heutzutage gut, mehr als nur eine Sprache zu können.
- 5 Es wird aufgeschlossener und toleranter gegenüber anderen Kulturen.
- 6 Es kann sich später gut mit unseren polnischen und tschechischen Nachbarn verständigen.
- 7 Es wird Vorteile in seiner beruflichen Entwicklung haben.
- 8 Es kann sich mit Verwandten, Bekannten oder Nachbarn in deren Muttersprache unterhalten.
- 9 Die Kenntnis der sorbischen/wendischen Sprache bringt ihm keine Vorteile.

Der wichtigste Vorteil, den sich die Eltern von der Kenntnis der sorbischen/wendischen Sprache für ihre Kinder erhoffen, besteht darin, dass es den Kindern später einmal leichter fallen soll, andere Sprachen zu erlernen (40 Nennungen, 81,6%, Vgl. Diagr. 4). 37 Elternpaare (75,5%) erwarten eine Förderung der geistigen Entwicklung des Kindes. Den meisten Eltern ist also,

Diagramm 4



wie schon bei der vorhergehenden Frage erkennbar, der Nutzen der frühen Zwei- oder Mehrsprachigkeit bekannt. Es ist damit auch nicht zu erwarten, dass sie, wenn in der Schule andere Sprachen hinzukommen, ihr Kind aus dem Projekt herausnehmen, nur weil sie befürchten, das Kind könnte nicht mehrere Sprachen gleichzeitig erlernen oder würde überfordert werden.

Viele Eltern sehen es als einen wesentlichen Vorteil an, dass ihre Kinder mit der Zweitsprache auch eine andere Kultur mit ihren Bräuchen und Traditionen kennen lernen (33 Nennungen; 67,3 %). Der allgemeineren Aussage, dass es heutzutage gut ist, mehr als nur eine Sprache zu können, stimmten noch 22 Eltern (44,9 %) zu. Auch hier wird ein Argument für das WITAJ-Projekt widerspiegelt, das besagt, dass es im modernen Europa wichtig ist, mehrere Sprachen – darunter auch eine Regionalsprache – zu beherrschen. 19 Elternpaare (38,8 %) sahen es als wichtiges Plus an, dass das Kind aufgeschlossener gegenüber anderen Kulturen sein wird, was man ebenfalls im erwähnten europäischen Kontext sehen sollte. Obwohl immerhin 18 Eltern (36,7 %) es als großen Gewinn betrachten, wenn sich ihre Kinder später mit den polnischen oder tschechischen Nachbarn verständigen können, sehen sie dies offenbar nicht als Vorteil für deren berufliche Entwicklung, denn nur 7 Eltern (14,3 %) stimmten dieser Aussage zu.

Da es in der Niederlausitz bekanntlich nur noch wenige sorbische/wendische Sprachträger gibt, ist es normal, dass lediglich 5 Elternpaare (10,2 %) es als wesentlichen Vorteil ansehen, dass sich ihr Kind mit Verwandten, Be-

kannten oder Nachbarn in deren Muttersprache unterhalten könnte, da das sprachliche Umfeld solch eine Möglichkeit von vornherein ausschließt. Allerdings hatten zuvor bekanntlich 22 Elternpaare angegeben, dass sie sorbische/wendische Sprachträger in der Familie haben, von denen sich 17 zumindest gelegentlich mit den Kindern in deren Zweitsprache unterhalten. Offenbar wird dies nicht unbedingt mit den Vorteilen der Sprachkenntnis in Zusammenhang gebracht, oder nicht als so wichtig wie die anderen möglichen Vorteile erachtet, da sich die Kinder doch in ihrer starken deutschen Muttersprache mit ihren Großeltern unterhalten können.

Kein einziger der Befragten nahm an, dass die Kenntnis der sorbischen/wendischen Sprache keinen Nutzen bringt, was aber auch so vorauszusehen war, denn schließlich haben sich alle Eltern freiwillig und bewusst für das WITAJ-Projekt entschieden. Die gegebenen Antworten weisen darauf hin, dass der WITAJ-Elternkreis informiert über die Vorteile der zweisprachigen Erziehung sowie aufgeschlossen und tolerant anderen Sprachen und Kulturen gegenüber ist.

Hätten Sie Ihr Kind, wenn es möglich gewesen wäre, lieber in eine Gruppe gegeben, in der eine andere Sprache als die deutsche oder sorbische/wendische gesprochen wird?

18,4% der Eltern würden ihr Kind lieber in eine Gruppe geben, in der eine andere Sprache als die deutsche oder die sorbische/wendische angeboten wird. 36,7% wissen nicht, wie sie sich bei einem solchen Angebot entscheiden sollten. 44,9% der Eltern haben sich bewusst für dieses Projekt mit der Regionalsprache entschieden und hätten ein anderes zweisprachiges Modell nicht in Betracht gezogen. Dieser Punkt zeigt auf, dass ein Teil der Eltern nur allgemein die frühe Zweisprachigkeit ihrer Kinder wünscht, nicht aber unbedingt die Erlangung der sorbischen/wendischen Sprache als das beste Mittel erachtet. Sicher hätten einige Eltern eine Weltsprache wie Englisch der kleineren Sprache vorgezogen.

Sprachverhalten des Kindes zu Hause

Die Eltern sind gebeten worden, einige Angaben zum Sprachverhalten ihrer Kinder zu Hause zu machen. Es wurde speziell nach der Häufigkeit der Verwendung von Liedern und Reimen in der Erst- und Zweitsprache sowie dem Anteil der deutschen und der sorbischen/wendischen Sprache im häuslichen Umfeld gefragt. Dabei muss beachtet werden, dass einige der kleineren Kinder überhaupt noch nicht oder nur in sehr geringem Umfang sprechen – dies sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache.

Einige der sich aus dieser Frage ergebenden Resultate waren doch einigermaßen überraschend. So singen die Kinder zu Hause fast genauso oft sorbische/wendische wie deutsche Lieder (Vgl. Diagr. 5). Die Eltern von 33 Kindern gaben an, dass die Kinder zu Hause sehr oft oder oft Lieder in sorbischer/wendischer Sprache singen. Für die in deutscher Sprache gesungenen Lieder beträgt die Zahl 35, also nur unwesentlich mehr. Jeweils 11 Eltern gaben an, dass deutsche und sorbische/wendische Lieder nur selten gesungen werden. Insgesamt singen zu Hause also 43 Kinder sorbische/wendische Lieder und 46 deutsche Lieder. 5 Kinder singen zu Hause nie Lieder in sorbischer/wendischer Sprache, 1 Kind keine in deutscher Sprache. Dieser letzte Punkt ist aber hinsichtlich der Tatsache zu relativieren, dass einige Kinder noch zu klein zum Singen waren bzw. sich erst kurze Zeit in der WITAJ-Gruppe aufhielten und somit Lieder in der Zweitsprache noch nicht kannten. Erfreulicherweise kann festgehalten werden, dass die meisten Kinder Lieder in beiden Sprachen gleichermaßen kennen. Die zuweilen geäußerte Befürchtung, die WITAJ-Kinder würden Defizite beim Erlernen deutscher Lieder erleiden, hat sich nicht bewahrheitet.

Betrachtet man die Angaben über die Häufigkeit der vorgetragenen Reime und Gedichte in beiden Sprachen, kommt man zu ähnlichen Resultaten wie bei den Liedern. Die Quantität ist hier insgesamt geringer als bei den Liedern, doch die Tendenz ist eine ähnliche (Vgl. Diagr. 6). 10 Kinder sagen zu Hause

Diagramm 5

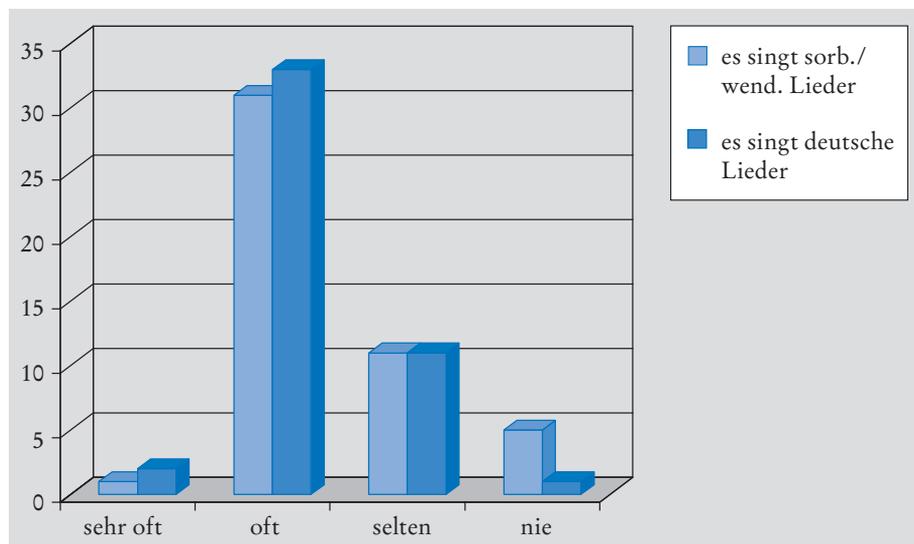
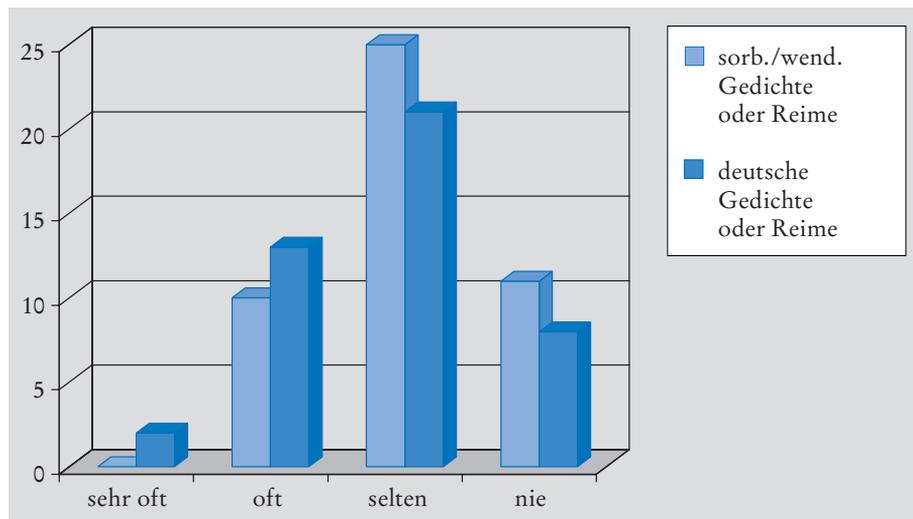


Diagramm 6

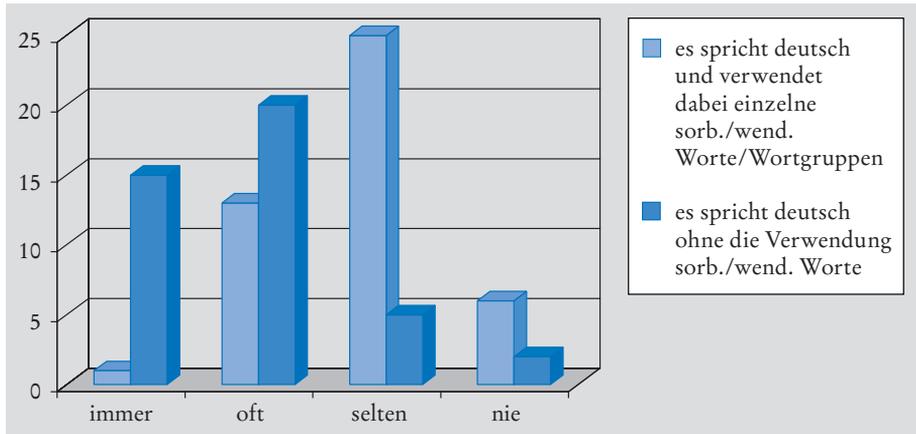


oft Gedichte oder Reime in sorbischer/wendischer Sprache auf, 15 Kinder sehr oft oder oft in deutscher Sprache. 11 Kinder sagen nie sorbische/wendische Reime auf, 8 Kinder nie deutsche. Insgesamt geben also 35 Kinder Ge-reimtes in sorbischer/wendischer Sprache wider und 36 in deutscher Sprache. Dass die Häufigkeit der Reime hinter der der Lieder zurückbleibt, ist ganz einfach zu erklären: Das Singen, ganz gleich in welcher Sprache, macht den Kindern sehr viel Spaß, besonders dann, wenn es auch noch mit Bewegung verbunden wird. Gerade deswegen ist es ja auch so immens wichtig bei der natürlichen Vermittlung einer Sprache.

An diesen Zahlen ist gut ablesbar, dass die WITAJ-Erzieherinnen vorbildliche immersive Arbeit in ihren Gruppen leisten, denn die vielfältige Vermittlung von Liedern und Reimen in der Zweitsprache ist ein wichtiger Bestandteil der Immersionsmethode.

Die Kinder sprechen zu Hause in der Regel deutsch und bringen zu unterschiedlichen Anteilen und in unterschiedlicher Häufigkeit einzelne Elemente der sorbischen/wendischen Sprache ein (Vgl. Diagr. 7). Dies stellt eine völlig normale Sprachverteilung dar, da die deutsche Sprache von den Kindern in der Regel als Erstsprache erworben worden ist und durch das deutsche Umfeld und die Deutschsprachigkeit der Eltern auch ihre starke Sprache ist. Aus rein praktischen Erwägungen gibt es keine Veranlassung, zu Hause sorbisch/wendisch zu sprechen. Tun die Kinder dies dennoch, dann entweder,

Diagramm 7



da sie bestimmte Begriffe oder Redewendungen vorwiegend aus dem Kindergarten – also nur sorbisch/wendisch – kennen und den in der deutschen Sprache noch fehlenden Begriff ersetzen oder aus Stolz darauf, eine zweite Sprache sprechen zu können, vielleicht, um ein wenig damit „angeben“ zu können. Einige Kinder freuen sich darüber, dass sie eine „Geheimsprache“ – oder zumindest einige Elemente dieser – sprechen können, die ihre Eltern oder Geschwister nicht verstehen.

Ein weiterer Grund für die Anwendung der Zweitsprache zu Hause könnte sein, dass sie von den Eltern oder Großeltern in sorbischer/wendischer Sprache angesprochen werden und automatisch auch in dieser Sprache antworten. Auch Geschwisterkinder verwenden zeitweise die gemeinsame Zweitsprache untereinander.

Eine unabsichtliche Vermischung beider Sprachen erfolgt nach Aussagen der meisten Eltern nicht oder nur selten (Vgl. Diagr. 8). Die Kinder können in der Regel den Gebrauch beider Sprachen voneinander gut abgrenzen und von einer Sprache in die andere umschalten (Code-switching⁴), ohne sie zu vermengen. Nur 4 Kinder sprechen zu Hause oft ganze Sätze in der Zweitsprache, 15 tun dies selten und 24 gar nicht (Vgl. Diagr. 9). In einem Fall sprechen die Eltern mit ihrem Kind zu Hause einschließlich sorbisch/wendisch, hier weichen die Angaben von den o. g. Aussagen natürlich stark ab. Die Eltern

4 Vgl. H. Wode, Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht, Ismaning 1995, S. 39f.

Diagramm 8

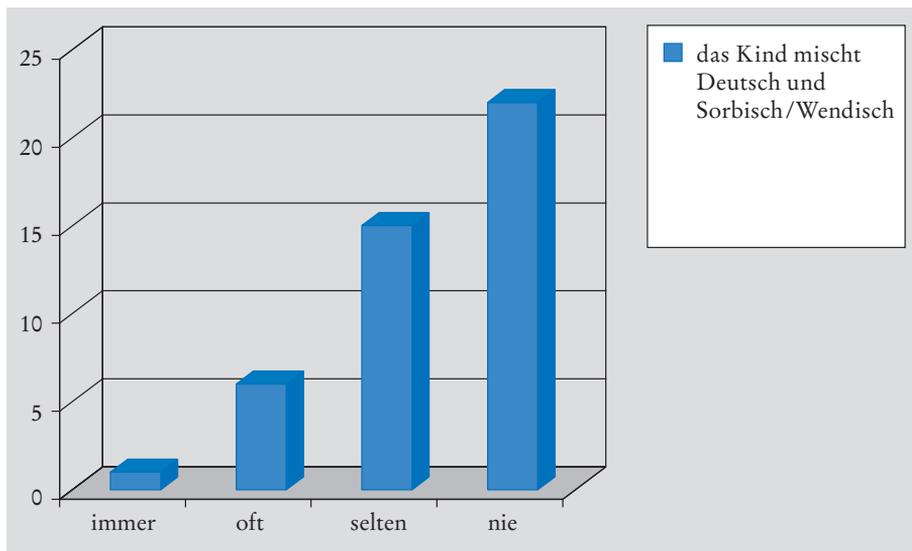
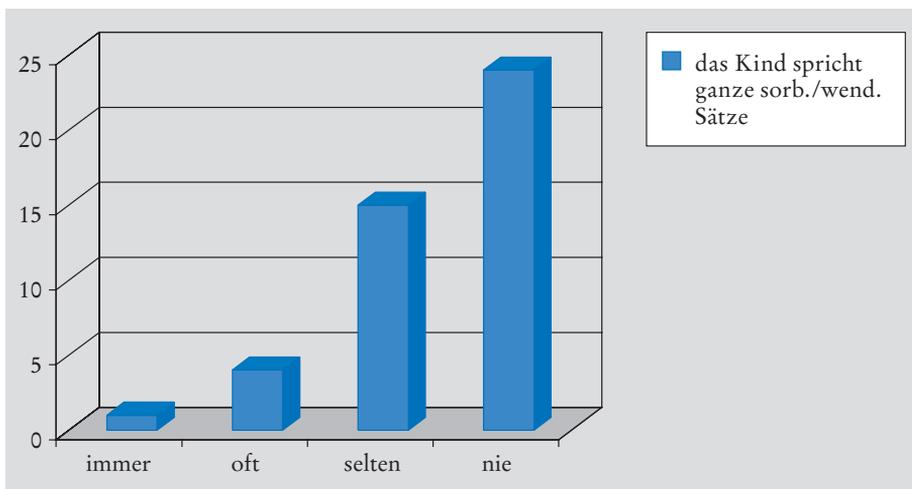


Diagramm 9



haben angemerkt, dass ihr Kind im häuslichen Umfeld nur mit den Großeltern und anderen Personen deutsch spricht, nicht aber mit den Eltern.

Woher/von wem haben Sie das erste Mal etwas über das WITAJ-Projekt erfahren?

Die Befragung hat deutlich gezeigt, dass der überwiegende Teil der Eltern vom WITAJ-Projekt das erste Mal aus dem Kindergartenumfeld (64,6 %) und von Verwandten und Bekannten (24,6 %) etwas gehört hat. Nur jeweils 2 Elternpaare haben ihre ersten Informationen über das WITAJ-Projekt aus Presse und Rundfunk, von Mitarbeitern des WITAJ-Sprachzentrums oder von Mitarbeitern des Sorbischen Schulvereins e.V. Nur ein einziges Elternpaar hat diese Erstinformationen aus der Informationsbroschüre des WITAJ-Sprachzentrums bezogen. Dies bedeutet, dass die Öffentlichkeitsarbeit des WITAJ-Sprachzentrums potentielle Interessenten offenbar sehr spät erreicht, nämlich erst nachdem sie sich bereits anderweitig kundig gemacht haben. Wenn wir wollen, dass die Eltern fachkundige Erstinformationen erhalten, müssen wir unsere Öffentlichkeitsarbeit in den entsprechenden Einrichtungen oder Gemeinden forcieren und die Erzieherinnen und Träger der Einrichtungen gezielt weiterbilden, damit sie qualifizierte Aussagen zum Projekt treffen können. Bei den Erzieherinnen erfolgen derartige Weiterbildungen bereits regelmäßig.

Fühlen Sie sich ausreichend informiert über das WITAJ-Projekt?

40 der 49 Elternpaare (81,6 %) halten sich für ausreichend informiert über das WITAJ-Projekt. 6 Eltern (12,2 %) wussten nicht einzuschätzen, ob ihnen die zugänglichen Informationen genügen. Nur 2 Elternpaare (4,1 %) gaben an, dass sie nicht zureichend informiert seien. Dies zeugt einerseits von der guten Informationspolitik und Öffentlichkeitsarbeit der Erzieherinnen und der verantwortlichen Institutionen, weist aber andererseits auch auf Reserven bei der Elternarbeit hin, denn es sollten ausnahmslos alle Eltern bestmöglich informiert sein über das Projekt, dem sie ihre Kinder anvertraut haben. Eventuell wäre es sinnvoll, einen neuen Flyer mit den wichtigsten Elterninformationen zu erarbeiten und an alle Eltern auszugeben, denn die vorhandenen und allen Eltern zugänglichen Materialien scheinen den Informationsbedarf noch nicht vollständig zu decken oder werden nicht von allen Eltern wahrgenommen. Die Eltern benötigen neben den Hintergrundinformationen zum WITAJ-Projekt und zur Zweisprachigkeit vor allem praktische Ratschläge, wie sie sich selbst am besten in das Projekt einbringen können. Auch der Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern wäre sicher eine willkommene Hilfe.

Fühlen Sie sich ausreichend informiert über die sprachliche Entwicklung Ihres Kindes?

Etwas anders ist die Situation in Bezug auf die Informationen über die sprachliche Entwicklung der Kinder einzuschätzen. Hierbei fühlten sich 32 Elternpaare (65,3 %) hinreichend informiert, jeweils 8 Eltern (16,3 %) bekamen ihrer Meinung nach nicht genügend Informationen geboten bzw. wussten nicht, wie sie die zur Verfügung stehenden Informationen bewerten sollten. Dies bedeutet für uns, dass alle Erzieherinnen befähigt werden müssen, noch kompetenter als bisher Auskunft geben zu können über die sprachliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes und diese Informationen auch regelmäßig an die Eltern weitergeben. Die Sammlung der Beobachtungen des jeweiligen Sprachstandes sollte am praktikabelsten in Form eines von den Erzieherinnen regelmäßig auszufüllenden Erfassungsbogens geschehen. Die Kriterien dafür könnten gemeinsam mit dem WITAJ-Sprachzentrum erarbeitet und für die Praxis aufbereitet werden.

Des weiteren müssen die Eltern auch über die theoretischen Voraussetzungen des Zweitspracherwerbs und das Zusammenwirken mit der Erstsprache im Bilde sein, was wiederum das WITAJ-Sprachzentrum in die Pflicht nimmt. Vielleicht sollte ein Mitarbeiter des WITAJ-Sprachzentrums ständig oder zu bestimmten Sprechzeiten für Elternanfragen zur Verfügung stehen. Gerade die sachkundigen Auskünfte zum Sprachverhalten der Kinder sind für die Eltern sehr wichtig, denn sie müssen wissen, wie sie die verschiedensten sprachlichen Äußerungen ihrer Kinder in der Erst- und in der Zweitsprache einzuordnen haben und sie müssen auch darüber informiert sein, ob die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder altersgerecht entwickelt sind.

Lesen Sie regelmäßig die Elterninformationen in den Lutki-Heften⁵?

Lediglich 19 der 49 befragten Elternpaare (38,8 %) lesen regelmäßig die deutschsprachigen Elterninformationen in den Lutki-Heften. Einige gaben sogar an, dass sie diese noch nie zu Gesicht bekommen haben oder nicht (bzw. nicht mehr) erhalten. Eine sofortige Nachfrage bei den Erzieherinnen ergab tatsächlich, dass in einigen Einrichtungen die Lutki-Hefte nur unregelmäßig ausgeteilt werden oder nur innerhalb der Gruppen genutzt werden

5 Das WITAJ-Sprachzentrum gibt seit 2003 vierteljährlich ein Informationsheft für die Kinder, Eltern und Erzieherinnen der WITAJ-Gruppen mit dem Namen „LUTKI“ für die Niederlausitz heraus. (Für die Oberlausitz existiert dieses Heft schon ein Jahr länger.) Die Elterninformationen sind in deutscher Sprache, die für Beschäftigung mit den Kindern gedachten Texte sorbisch/wendisch.

und nicht an die Eltern weitergeleitet werden. Es wurde allerdings auch angemerkt, dass die Hefte teilweise für die Eltern ausliegen, oft aber keine Beachtung finden. Daraufhin wurden die Erzieherinnen nochmals eindrücklich gebeten, den Eltern die Elterninformationen regelmäßig direkt auszuhändigen und deren Studium zu empfehlen. In diesem Zusammenhang ist es natürlich bemerkenswert, dass die meisten Eltern sich dennoch gut informiert fühlten, auch ohne das Studium der für sie gedachten Hauptinformationsquelle.

Besitzen Sie zu Hause sorbisch/wendischsprachige Materialien?

Den WITAJ-Kindern der Kindertagesstätten stehen nach Aussagen der Eltern zu Hause relativ wenige sorbisch/wendischsprachige Materialien zur Verfügung. Am meisten verbreitet sind Kinderbücher in sorbischer/wendischer Sprache (25 Nennungen, entspricht ca. 51 % der Familien). Nur 13 von 49 Familien (26,5 %) gaben an, dass sie zu Hause die Lutki-Hefte besitzen, was die obige Aussage zwar unterstreicht, aber nicht erklärt, wieso 19 Eltern angaben, dass sie die Lutki-Hefte regelmäßig lesen. Andere Materialien, wie Zeitungen/Zeitschriften, die Kinderzeitschrift *Plomje*, CDs, Videos und Computerspiele, sind nur sehr sporadisch vorhanden. 13 Eltern, das sind immerhin 26,5 %, haben zu Hause überhaupt keine Materialien in der Zweitsprache ihrer Kinder. Viele Eltern scheuen sich offenbar davor, Materialien in einer Sprache zu kaufen, die sie selbst nicht verstehen und ihren Kindern nicht selbst vermitteln können. Diesen Eltern sollte man vielleicht speziell den Erwerb von Tonträgern, Videos und Computerspielen empfehlen, damit ihre Kinder auch zu Hause die eine oder andere Anregung in der Zweitsprache bekommen. Auch wenn durch fehlende Kommunikation oder Interaktion diese Materialien nur bedingt der Sprachförderung dienen, können sie – dosiert eingesetzt – durchaus die Bemühungen der Erzieherinnen um die Zweitsprache unterstützend begleiten. Dies würde auch dem immersiven Prinzip „eine Person – eine Sprache“ nicht entgegenstehen, da die Eltern als Sprachträger der deutschen Sprache nicht auch die sorbische/wendische Sprache mit den Kindern sprechen.

Wie fördern Sie zu Hause die deutsche Sprache Ihres Kindes?

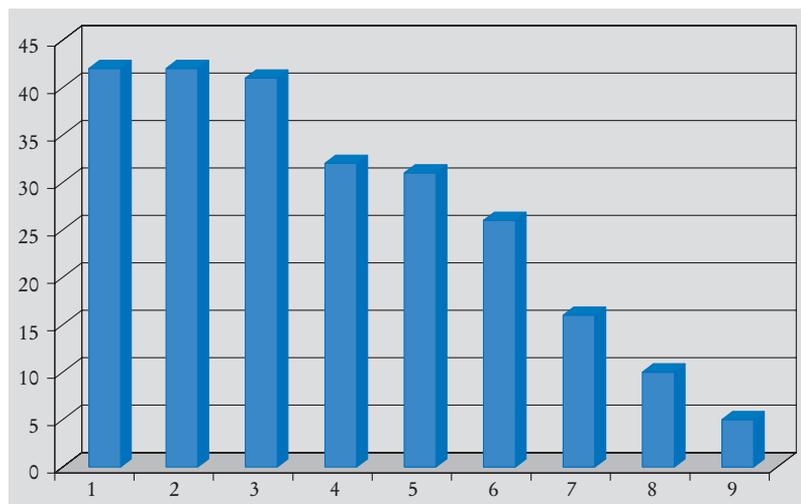
(Mehrfachnennung möglich)

- 1 Wir sprechen sehr viel mit dem Kind.
- 2 Wir lesen ihm viel vor.
- 3 Wir singen mit ihm.
- 4 Wir lassen es mit anderen Kindern spielen.
- 5 Wir fördern die Sprache über das gemeinsame Spiel.

- 6 Wir lassen es CDs/Kassetten hören.
- 7 Wir bringen ihm Reime bei.
- 8 Wir lassen es Fernsehen schauen.
- 9 Anderes (hier wurde Video/DVD genannt)

Nach Auskunft der Eltern ist davon auszugehen, dass sie der Entwicklung der deutschen Sprache ihrer Kinder genug Aufmerksamkeit widmen und sie bewusst fördern (Vgl. Diagr. 10). Dies bezieht sich besonders auf den aktiven sprachlichen Umgang der Eltern mit ihren Kindern (Sprechen, Vorlesen, Singen, Spielen), aber auch auf das Anhören von CDs und Kassetten. Auch das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern wird als Möglichkeit der Förderung der deutschen Sprache erkannt. Das Fernsehen wird scheinbar als ein zur sprachlichen Entwicklung wenig geeignetes Mittel betrachtet. Die Eltern haben also sehr wohl erkannt, dass die beste Sprachförderung durch kommunikative Beschäftigung mit dem Kind erfolgt und dass ein einfaches Vorsetzen von Hörspielen und Fernsehsendungen nicht die ideale Sprachförderung darstellt, besonders auch in Hinsicht auf die Flut von Reizen, die das Kind oft nicht allein verarbeiten kann und mit der es vielleicht überfordert wird.⁶

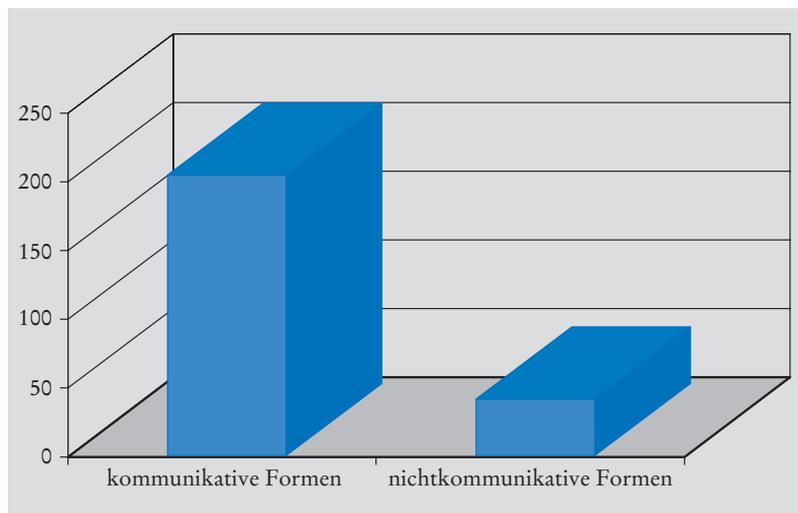
Diagramm 10



⁶ Vgl. W. Wendlandt, Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung, Stuttgart/New York 2000, S. 80.

Vergleicht man nun zusammengefasst die Quantität der kommunikativen und nichtkommunikativen Formen bei der Förderung der deutschen Muttersprache der Kinder, ergibt sich ein eindeutiges Überwiegen kommunikativer Formen (Vgl. Diagr. 11).

Diagramm 11



Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind stolz darauf ist, mehr als nur eine Sprache zu können?

Die Mehrzahl der Eltern (genau waren dies 33, was 67,3% der befragten Eltern entspricht) hat den Eindruck gewonnen, dass ihre Kinder stolz darauf sind, mehr als nur eine Sprache zu können. Nur 4 gaben an, dass sie diesen Eindruck nicht hätten, einer davon mit dem Vermerk „noch nicht“. Dieses Kind war auch erst 1 Jahr 8 Monate alt. 15 Eltern können nicht einschätzen, ob ihre Kinder einen gewissen Stolz auf ihre Fähigkeiten zeigen. Hier wurde von einigen angemerkt, dass die Kinder noch zu klein seien, um eine solche Aussage treffen zu können. 9 dieser Kinder waren zwischen 1 und 3 Jahren alt und haben verständlicherweise noch kein Bewusstsein für ihre Zweitsprache entwickelt. Kinder, die mit der Zweisprachigkeit groß werden, empfinden diese oft als völlig normal und entwickeln demzufolge auch keinen besonderen Stolz auf dieses für sie selbst so nebensächliche Können.

Nach den Erfahrungen, die Sie bisher mit dem WITAJ-Projekt gemacht haben, würden Sie Ihr Kind ohne Bedenken wieder in eine WITAJ-Gruppe geben?
Nur eine einzige der befragten Familien würde ihr Kind nicht wieder in eine WITAJ-Gruppe geben. Alle anderen Eltern würden dies jederzeit wieder tun, sind also mit der Entwicklung des Kindes in der WITAJ-Gruppe zufrieden und ihre Erwartungen an das Projekt haben sich größtenteils erfüllt.

Bemerkungen/Hinweise

Am Ende der Befragung erhielten die Eltern die Möglichkeit, allgemeine Bemerkungen oder Hinweise zu notieren. Neun Elternpaare nutzten diese Möglichkeit auch. Die meisten Anmerkungen wiesen eine positive Tendenz auf und reichten vom Dank für das WITAJ-Projekt allgemein bis zur Schilderung der eigenen Bemühungen um die sorbische/wendische Sprache. Die kritischeren Aussagen zeigen, dass die Eltern am WITAJ-Projekt interessiert sind und im Interesse des Projekts Verbesserungen für wünschenswert halten. Dies betrifft besonders die Öffentlichkeitsarbeit für das WITAJ-Projekt, die Einbeziehung der Eltern und die Altersmischung einiger WITAJ-Gruppen.

Zusammenfassung

Insgesamt kann ein positives Resümee der Elternbefragung in den genannten fünf Einrichtungen gezogen werden. Die Mehrzahl der Eltern zeigt sich mit dem WITAJ-Projekt zufrieden und möchte bewusst die Vorteile der Zweisprachigkeit für ihre Kinder nutzen, was zugleich die Hauptmotivation für die Beteiligung am Projekt darstellt. Auch der Wunsch, etwas für den Erhalt der sorbischen/wendischen Sprache und Kultur zu tun, ist von sehr vielen Eltern geäußert worden. Das Sprachverhalten der Kinder im häuslichen Umfeld entspricht den Erwartungen und dem sprachlichen Vermögen.

Es hat sich deutlich herauskristallisiert, dass die Öffentlichkeitsarbeit seitens des WITAJ-Sprachzentrums verbessert werden muss. Die Eltern sollten viel intensiver, als bisher geschehen, über die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder und die Theorie und Praxis des Zweitspracherwerbs informiert werden. Sie müssen in Zukunft stärker in verschiedene Ebenen des WITAJ-Projekts gewinnbringend einbezogen werden, denn ohne das Mitwirken der Eltern ist das WITAJ-Projekt zum Scheitern verurteilt.

Empirische Untersuchung zur Einstellung der Eltern zum Sprachprogramm WITAJ

SUSANNE GRAHL

1. Einleitung und Methode

Seit sieben Jahren wird im Rahmen des WITAJ-Projekts versucht, das Niedersorbische zu revitalisieren, indem Kinder bereits im Kindergarten und später in der Grundschule intensiven Kontakt zu dieser Sprache haben. Bei diesem Projekt handelt es sich um einen bilingualen Ansatz, bei dem die Kinder mit Hilfe der Immersionsmethode die Gelegenheit haben, neben ihrer Muttersprache (Deutsch) eine weitere Sprache, hier Niedersorbisch, zu erwerben. Ziel dieses Projekts ist es, den Kindern das Niedersorbische in dem Maße zu vermitteln, dass sie in der Lage (und gewillt) sind, die Sprache später im Alltag zu verwenden.

Im September 2004 wurde an der Grundschule Sielow, an der vor fünf Jahren die erste WITAJ-Klasse eingerichtet wurde, eine Befragung der Eltern zum WITAJ-Projekt durchgeführt. In diesem Fragebogen sollten u. a. Daten zum sprachlichen Umfeld der Kinder außerhalb der Schule ermittelt werden. Aber auch die eigene Beurteilung des WITAJ-Projekts und die Einstellung der Eltern dazu waren von Interesse.

Über die Rolle der Eltern bei der Formierung der Einstellung zur Sprache bei den Kindern ist in der Spracherwerbsforschung bisher noch relativ wenig bekannt. Da jedoch Faktoren wie Einstellung und Motivation erworbene, das heißt von außen kommende Eigenschaften und Teil der Sozialisation sind, müssen die Eltern neben der peer-group mit als wichtigste Vermittler gelten. Zwar bedeutet dies nicht immer, dass eine positive Einstellung bei den Eltern zu einer positiven Einstellung bei den Kindern führt; auch das Gegenteil kann der Fall sein. Trotzdem hat man in einer Studie in Großbritannien festgestellt, dass die Einbeziehung der Eltern in die sprachlichen Aktivitäten der Kinder (Lesen, Hausaufgaben, Klassenraum) einen positiven Effekt auf die sprachlichen Fortschritte der Kinder hat, selbst wenn die Eltern die Sprache nicht beherrschen (Cummins 1986: 18 ff.).

Die Resonanz auf den Fragebogen war unerwartet hoch. Zum Zeitpunkt

der Befragung gab es 52 Schüler, die auf fünf Klassenstufen (1.-5. Klasse) verteilt am WITAJ-Unterricht teilnahmen. Obwohl der Fragebogen von den jeweiligen WITAJ-Lehrerinnen an die Kinder verteilt wurde und damit gerechnet werden musste, dass nicht jeder Fragebogen seinen Adressaten tatsächlich erreicht, haben über 90 % der Befragten geantwortet. Diese rege Beteiligung spiegelt ein großes Interesse der Eltern an dem Projekt wider.

Aufgrund der hohen Beteiligung ist das Ergebnis zumindest für die Eltern des WITAJ-Projekts an der Sielower Schule als repräsentativ zu bewerten. Da sich die Befragung jedoch nur auf eine Schule beschränkt, gelten die Ergebnisse nicht zwangsläufig auch für die teilnehmenden Eltern und WITAJ-Kinder aus anderen Schulen. Noch viel weniger spiegelt sie die Meinung der heimischen Bevölkerung an sich wider, wie später noch gezeigt werden soll.

Die Fragebögen wurden anonym ausgefüllt, um die Objektivität der Auswertung zu gewährleisten. Lediglich Klassenstufe und Geschlecht mussten angegeben werden, allerdings wurde das Geschlecht im Rahmen dieser Analyse nicht berücksichtigt. Zunächst wurden Fragen zu Dauer, Häufigkeit und Art des Kontakts des Kindes mit dem Sorbischen gestellt. Anschließend wurde das sprachliche Umfeld in der Familie, insbesondere die Sorbischkenntnisse der Eltern ermittelt. Schließlich wurde konkret auf das WITAJ-Projekt eingegangen, wobei der Schwerpunkt auf der Beurteilung des Projekts durch die Eltern lag. Hierbei wurde je nach Bedarf auf zweistufige Urteile (ja/nein) oder Mehrfachwahlantworten (sehr gut, ..., ungenügend) zurückgegriffen.

2. Ergebnisse

Knapp zwei Drittel der Kinder, die in eine WITAJ-Klasse kamen, wurden aus dem WITAJ-Kindergarten rekrutiert (Abb. 1). Zwar hatte kaum ein Kind schon vor dem Kindergarten Kontakt zum Sorbischen, doch haben immerhin über die Hälfte aller Kinder den Kindergarten in den ersten drei Lebensjahren besucht und somit war schon ein relativ dauerhafter Kontakt zur L2 vorhanden.

Lambert und Gardner (1972) unterscheiden zwischen „instrumental“ und „integrative attitude“, die für die Motivation, eine Sprache zu erlernen, relevant sein können. Die instrumentale Seite wurde hier bereits angesprochen. Hier geht es um den Nutzen und die Verwendbarkeit der Sprache. Doch nicht nur dieser Faktor kann zu einer höheren Motivation beitragen, sondern auch der Wunsch, sich mit einer bestimmten Gruppe zu identifizieren. Den Wunsch nach Identifizierung mit anderen halten Lambert und Gardner für einen Motivierungsgrund, der länger vorhält, als die eher emotionslose

Abbildung 1

Einstieg in das WITAJ-Projekt

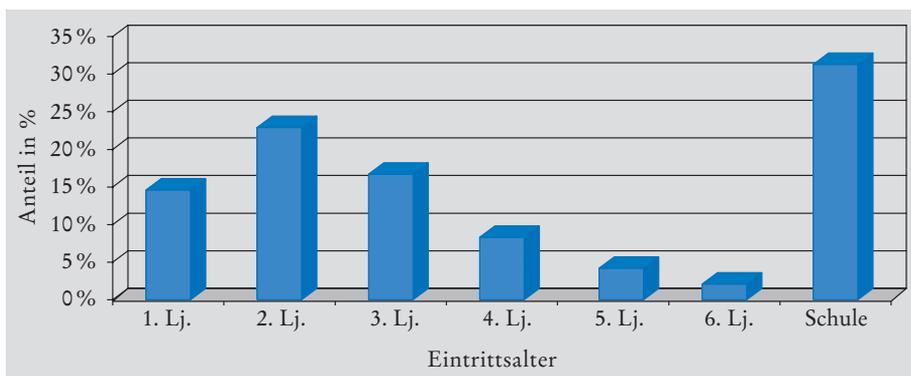
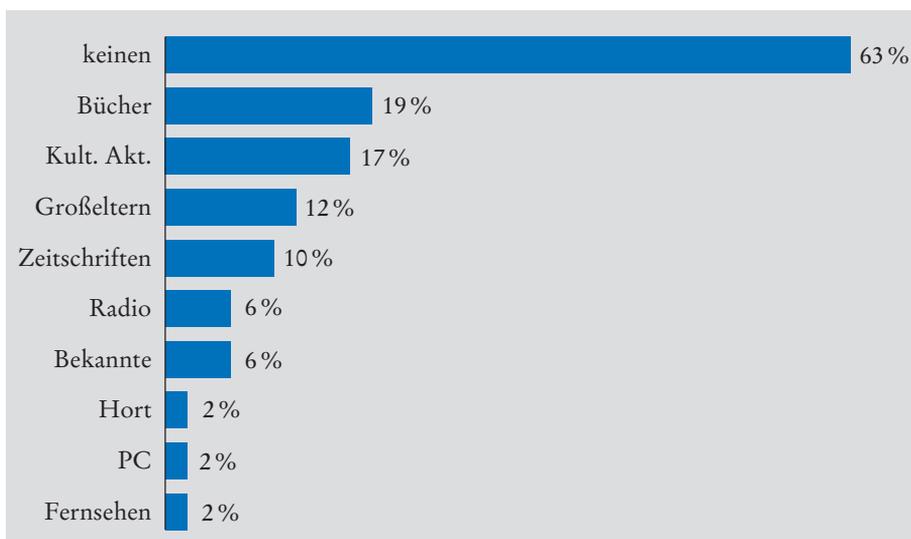


Abbildung 2

Außerschulischer Kontakt der Kinder mit dem Sorbischen



Erkenntnis über den Nutzen einer Sprache. Allerdings ist zumindest auf Seiten der meisten Eltern in diesem Projekt trotz ihrer überwiegend positiven Einstellung nicht zu erkennen, dass wirklich der Wunsch nach Integration in die sorbische/wendische Gemeinschaft besteht. Hier scheinen wirklich eher instrumentale Faktoren wie allgemein der Wunsch nach einer zweisprachigen Erziehung und die Zukunftsaussichten der Kinder eine Rolle zu spielen. Dies machen die Antworten auf Fragen nach möglichen Kontakten der Kinder zum Sorbischen außerhalb der Schule und die Häufigkeit solcher Kontakte deutlich. Ca. 63 % der Kinder beschäftigen sich gar nicht mit dem Sorbischen in ihrer Freizeit und nur 17 % nehmen an sorbischen/wendischen Veranstaltungen teil (Abb. 2). Auch die Tatsache, dass in 48 % aller Familien kein Elternteil in irgendeiner Form etwas Sorbisch versteht, spricht nicht für einen Identifikationswunsch mit der sorbischen Kultur. Abb. 3 zeigt, dass lediglich eine Mutter (0,4 %) und vier Väter (ca. 2 %) ihr Sprachvermögen als gut einschätzen. Ca. 8 % der Mütter und auch der Väter halten zumindest ihre passiven Fähigkeiten für gut.

Während der Schulzeit ist der Kontakt der Kinder zur sorbischen Sprache überwiegend auf den WITAJ-Unterricht beschränkt. Nur etwa ein Drittel der Kinder nimmt sorbischsprachige Angebote außerhalb der Schule wahr. Hierzu zählen hauptsächlich Bücher, womit vermutlich auch die Lesefibel gemeint ist. Einige Kinder nehmen auch gelegentlich an kulturellen Aktivitäten teil, wobei diese in der Regel in deutscher Sprache stattfinden. Öffentliche Medien wie die Kinderzeitschrift „Płomje“ oder die Radiosendung „BUBAK“ für Jugendliche, die einmal monatlich ausgestrahlt wird, werden von weniger als jedem 10. Kind in Anspruch genommen. Auch sorbischsprachige PC Spiele wie „Theo, Leo & Manda“ werden fast gar nicht genutzt.

Der persönliche sprachliche Kontakt ist auf wenige Großeltern (jedes 8. Kind) und noch weniger Elternteile (nur in zwei Familien) reduziert. Die Mehrheit der Eltern und Großeltern haben keine sorbischen/wendischen Sprachkenntnisse. Damit wäre für die meisten ein mögliches Argument, sich für eine bilinguale sorbisch-deutsche Erziehung des Kindes zu entscheiden, hinfällig: die Brückenfunktion zwischen den Generationen.

Nicht ungewöhnlich ist, dass eher Mütter als Väter an einem Sprachkurs teilnehmen (Abb. 4), diese jedoch nicht konsequent fortgeführt werden. Auffallend ist, dass insgesamt die Teilnahme an sprachlichen Fortbildungsmaßnahmen seitens der Eltern sehr gering ist. Dabei müsste den Eltern bewusst sein, dass sie nur mit Hilfe eigener Sprachkenntnisse den L2-Erwerb des Kindes effektiv unterstützen können. Die „Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur“ der VHS Cottbus bietet hierzu regelmäßig Anfänger- und Fort-

Abbildung 3

Sorbischkenntnisse in der Familie (Angaben in %)

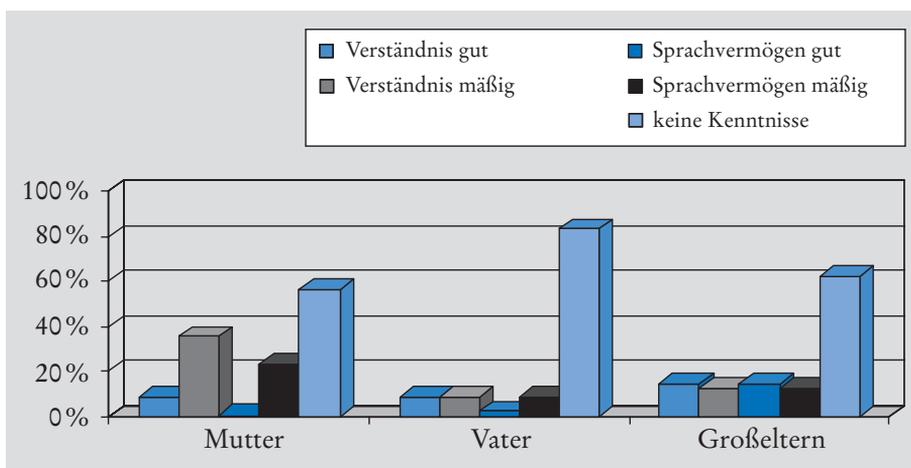
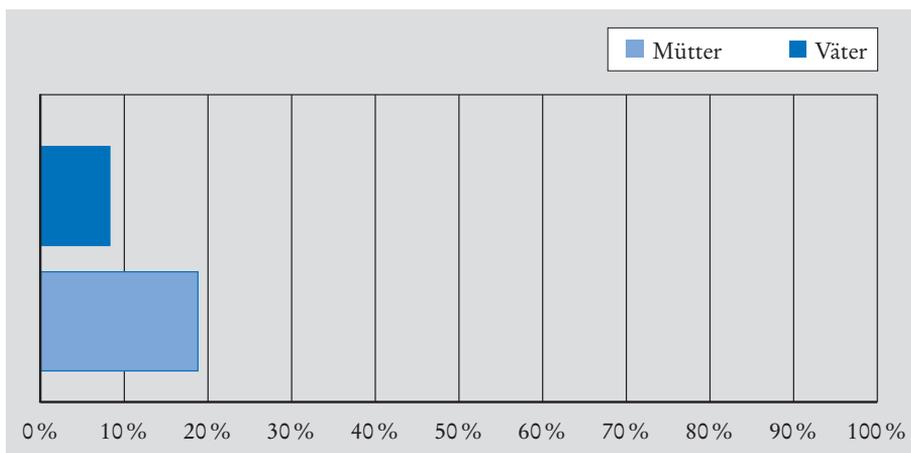


Abbildung 4

Aktive Teilnahme der Eltern aller Klassen an Sorbischkursen



geschrittenenkurse in und um Cottbus an. Ein ähnliches, wenn auch schon etablierteres bilinguales Schulsystem in Deutschland (dänisch-deutsch) weist in Bezug auf Teilnahme der Eltern an Fortbildungsmaßnahmen höhere Zahlen auf. Dort werden die Eltern direkt (durch regelmäßige Hinweise auf Sprachkurse) und indirekt (Elternabende und schriftliche Informationen auf Dänisch) aufgefordert, die fremde Sprache zu erlernen.

Bis auf zwei Kinder stehen alle Kinder, nach Aussage der Eltern, dem WITAJ-Unterricht sehr positiv gegenüber. Hier ist der große Vorteil dieser Sprachvermittlungsmethode gegenüber der herkömmlichen Fremdsprachenvermittlung im Sorbisch-B-Unterricht zu erkennen. Die Kinder haben keine zusätzlichen Unterrichtsstunden.

Um in bilingualen Programmen ein wirklich effektives Resultat zu erreichen, wird ein Anteil des Unterrichts in der zweiten Sprache (hier also Sorbisch) von mindestens 50 % empfohlen. Dies ist in dem WITAJ-Projekt leider nicht der Fall. Wie die Umfrage noch einmal bestätigt, hängt das damit zusammen, dass ca. die Hälfte der Eltern nicht bereit ist, den sorbischen Anteil am Unterricht zu erhöhen (Abb. 5).

Die Abstimmung zwischen dem deutsch- und dem sorbischsprachigen Unterricht wird aus Sicht der meisten Eltern (79 %, Abb. 6) als gut empfunden, was dem zusätzlichen Engagement der zuständigen Lehrkräfte zu verdanken ist. Einige wenige bewerteten die Zusammenarbeit eher negativ (8 %), doch leider lud der Fragebogen nicht dazu ein, hier konstruktive Kritik anzubringen, da kein zusätzlicher Platz dafür ausgewiesen war.

Zu den Unterrichtsmitteln (z.B. Lehrbücher) haben viele Eltern keine Angaben gemacht. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Eltern aufgrund ihrer geringen Sorbischkenntnisse diese nicht verstehen. Allerdings könnte diese Frage auch einfach übersehen worden sein, da hier keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden. Diejenigen, die diese Frage beantwortet haben, beurteilten die Lehrbücher positiv. In einigen Fällen wurde angeregt, den Umfang des Unterrichtsmaterials zu erhöhen. Hier bemüht sich das WITAJ-Sprachzentrum, diesem Wunsch nachzukommen. Allerdings dauert es seine Zeit, bis solche Lehrwerke fertiggestellt sind. Hinzu kommt, dass das Material für die weiterführenden Klassen ebenfalls konzipiert werden muss.

Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern hat nicht allzu gut abgeschnitten. Leider fehlen hier jedoch bei den meisten Angaben darüber, wo genau die Kritikpunkte liegen. Es wurde angeregt, sorbischsprachige Freizeitaktivitäten anzubieten und Kontakte mit Kindern anderer slawischer Sprachen aufzubauen. Weitere Verbesserungsvorschläge äußerten sich

Abbildung 5

Erhöhung des sorbischsprachigen Unterrichts

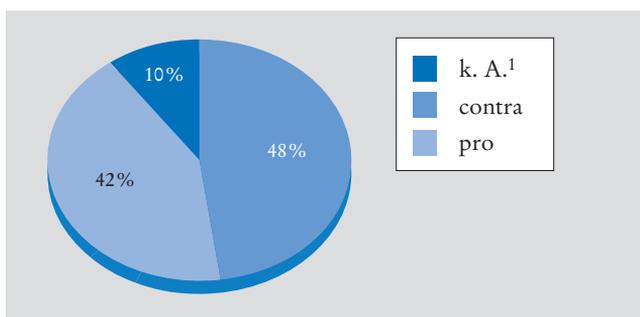


Abbildung 6

Abstimmung zwischen Unterricht in deutscher Sprache und dem WITAJ-Unterricht

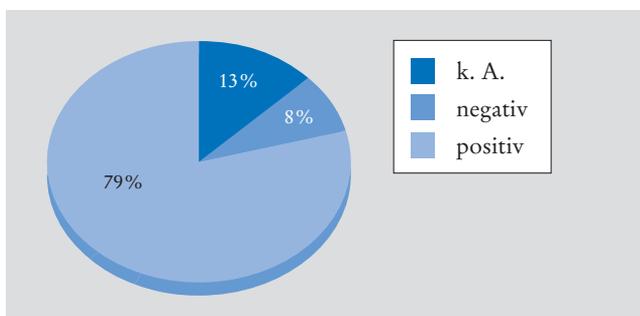
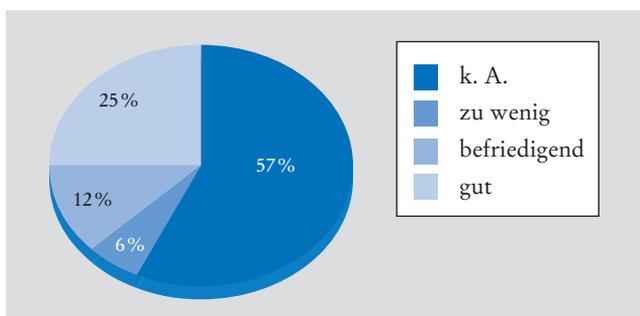


Abbildung 7

Beurteilung der Unterrichtsmittel für den WITAJ-Unterricht



¹ k. A. = keine Angaben

Abbildung 8

Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule

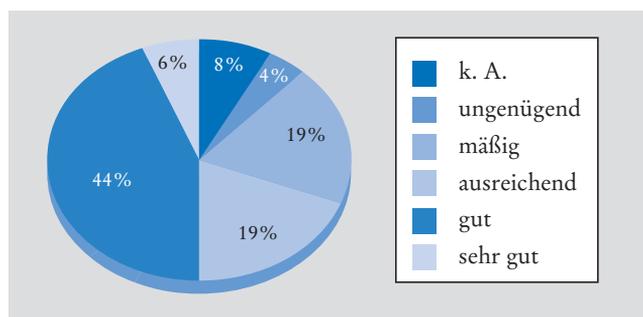
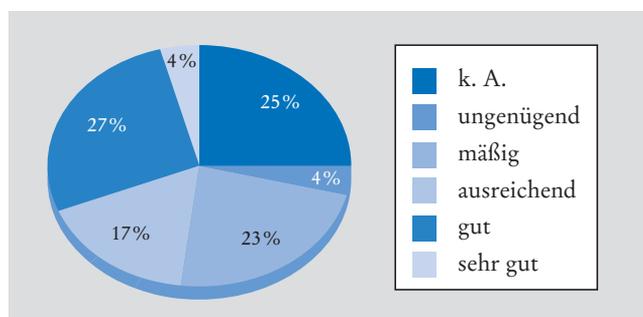


Abbildung 9

Beurteilung der staatlichen Unterstützung



in der Forderung nach zusätzlichen finanziellen Mitteln für die Ausbildung der Lehrkräfte und für sorbischsprachige Kinderaktivitäten. Hinzu kam der Wunsch, dass der sorbischsprachige Unterricht in dieser Qualität auch an den weiterführenden Schulen fortgesetzt wird.

Diese Anregungen wurden bereits im WITAJ-Sprachzentrum diskutiert. Sorbische Freizeitaktivitäten werden bereits angeboten, doch leider nur von wenigen wahrgenommen. Außerdem ist die allgemeine Verkehrssprache bei solchen Aktivitäten in der Regel Deutsch, da zu wenige Sorbisch wirklich beherrschen. Warum die Resonanz auf außerunterrichtliche Aktivitäten relativ gering ist, müsste genauer ermittelt werden. Vermutlich sollten sie noch attraktiver und altersgerecht gestaltet werden.

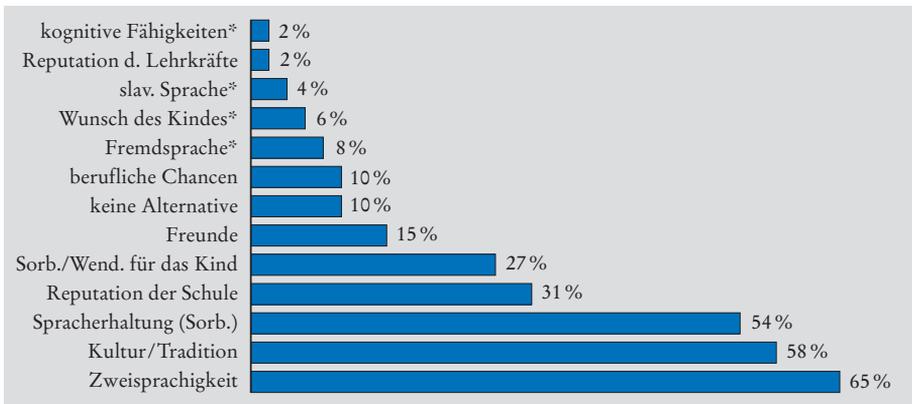
Gründe, sich für den WITAJ-Unterricht zu entscheiden, sind vor allem in den Vorteilen der frühen Zweisprachigkeit und dem Erhalt der sorbischen

Sprache und den sorbischen Traditionen zu finden (Abb. 11). Letzteres überrascht ein wenig, da bereits gezeigt wurde, dass das eigene Lernverhalten der Eltern hinsichtlich der Sprache dies nicht widerspiegelt. Doch auch die Qualität der Schule spielt eine wesentliche Rolle. Andere bilinguale Projekte, wie beispielsweise in Irland, haben gezeigt, dass zum Beispiel veraltete Unterrichtsmethoden für das Scheitern eines solchen Projekts verantwortlich sein können (Coady 2001, S. 2).

Die überwiegend positive Einstellung der hier befragten Eltern zum WITAJ-Projekt und der niedersorbischen Sprache, die die Minoritätssprache in diesem Gebiet darstellt, ist vorrangig damit zu erklären, dass an der Befragung nur Eltern teilgenommen haben, die schon Erfahrung mit diesem Projekt haben und bisher so zufrieden waren, dass ihre Kinder auch weiterhin an diesem Programm teilnehmen. Dagegen haben Präsentationen dieses Projekts in verschiedenen Kindergärten der Niederlausitz und anschließende Diskussionen mit Eltern, deren Kinder noch nicht im WITAJ-Projekt sind, gezeigt, dass bei den meisten Eltern eher Bedenken gegenüber dem bilingualen sorbisch-deutschen Unterrichtskonzept vorherrschen. Dies ist oft damit zu erklären, dass zum einen in der Lausitz Vorurteile gegenüber dem Sorbischen/Wendischen bestehen, die in der Regel historisch begründet wer-

Abbildung 11

Gründe für die Teilnahme am WITAJ-Unterricht²



² Die mit einem Asterisk gekennzeichneten Angaben wurden nicht auf dem Fragebogen vorgegeben. Da sie eigene Angaben der Befragten sind und somit als wirkliche Motivationsgründe verstanden werden müssen, sind sie besonders zu beachten.

den. Zum anderen sehen viele auch keine Notwendigkeit darin, eine Sprache zu erwerben, die vom Aussterben bedroht zu sein scheint und im alltäglichen Leben kaum noch Verwendung findet.

Revitalisierungsprojekte wie in Wales waren da wesentlich erfolgreicher. Dort ist die Einstellung der meisten Bewohner zu der Minoritätssprache Walisisch positiv, was instrumentelle Gründe hat. Die Sprache findet dort inzwischen wieder eine so große Verwendung, dass auch die Arbeitsaussichten größer sind, wenn man sowohl Englisch als auch Walisisch beherrscht (Baker 1985, S. 114f.). Solche Vorteile können die meisten für das Sorbische noch nicht erkennen, obwohl auch hier auf dem Arbeitsmarkt durchaus Bedarf an mehr Sorbischsprechern besteht. Dies gilt z.B. für Lehr- und Erziehungsberufe und den administrativen Bereich. Solange diese Chancen den Sprechern der Majoritätssprache nicht bewusst sind bzw. bewusst gemacht werden, wird die Motivation, ein solches Projekt zu unterstützen, selbst bei einer positiven Einstellung nicht sehr groß sein. Ähnliches wurde auch für das Friesische in den Niederlanden festgestellt (Ytsma 1995, S. 192f.). Trotz positiver Einstellung zu der Sprache an sich, besteht nicht der Wunsch diese im öffentlichen Leben aufzuwerten und ihr zum Beispiel einen offiziellen Status zuzubilligen oder sie als Unterrichtsfach oder gar Unterrichtssprache zu akzeptieren.

Doch nicht nur Vorurteile und Infragestellung des Nutzens stehen dem Erwerb einer Minderheitensprache im Wege. Auch die Angst vor einer retardierten Entwicklung in der Muttersprache Deutsch lässt Eltern zögern. Es gibt Studien, in denen der Erwerb der L2 dazu führte, dass sich die L1 zurückentwickelte. Dieser „subtractive bilingualism“ ist laut Lambert dann zu befürchten, wenn der Sprecher aus einer sprachlichen Minderheit kommt und gezwungen ist, sich mittels der L2 – der Majoritätssprache – kulturell und sozial zu assimilieren (Baker 1988, S. 182). Dieser Druck kann dazu führen, dass die L1 durch die L2 ersetzt wird. Andere Studien haben gezeigt, dass eine bilinguale Erziehung sogar darauf hinauslaufen kann, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten sowohl in der L1 als auch in der L2 nicht voll entwickeln. In diesem Fall wird von einem sogenannten doppelten Semilingualismus gesprochen (Skutnabb-Kangas 1984), d. h. mit Beginn des L2-Erwerbs bei nicht voll entwickelter L1 kann sowohl die Muttersprache als auch die Zweitsprache auf einem zu niedrigen Niveau stehen bleiben, so dass sich weder die eine noch die andere Sprache voll entwickelt. Dies wurde bei Kindern aus finnischen Minoritätsfamilien in Schweden (Skutnabb-Kangas 1984), in den USA und auch in Deutschland festgestellt, die ohne zusätzlichen Förderunterricht in der L2, d. h. der Sprache der Majorität, unterrichtet

wurden. Die semilinguale Sprachentwicklung führte oft dazu, dass diese Kinder an den Rand der Gesellschaft gedrängt wurden. Da jedoch der Erwerb der L2 in unserem Fall optional und der Anteil des Unterrichts in ihr relativ gering ist, kann davon ausgegangen werden, dass es in der L1, die auch die Sprache des außerschulischen Umfelds und damit der sprachlichen Mehrheit ist, zu keinerlei Beeinträchtigungen kommt. Eher zu befürchten wäre eine nicht voll entwickelte L2, was jedoch keine sozialen Konsequenzen für diese Kinder haben wird.

Es stellt sich die Frage, wie das WITAJ-Projekt der einheimischen Bevölkerung nähergebracht werden kann. Zu diesem Zweck werden immer wieder Präsentationen in Kindergärten durchgeführt, die jedoch, wie oben schon festgestellt wurde, nicht immer zufriedenstellend besucht werden. Vielleicht sollte auch das Informationsmaterial überarbeitet und der Informationsgehalt gesteigert werden. Dies wird auch aus der Beurteilung durch die Eltern deutlich, von denen etwa ein Drittel der Meinung ist, dass die Informationen zum WITAJ-Projekt umfangreicher, bzw. weitreichender sein müssten.

3. Zusammenfassung

Die dennoch allgemein positive Haltung der Eltern gegenüber dem Sprachprogramm WITAJ ist erfreulich und zeigt, dass das Projekt von denjenigen, die sich dafür entschieden haben, mit großer Mehrheit angenommen wird. Dies lässt auf einen Schneeballeffekt hoffen, der, wenn auch langsam, so doch nach und nach ins Rollen kommt, so dass mehr Eltern für das Projekt gewonnen werden können.

Trotzdem kann eine aktivere Beteiligung der Eltern den sprachlichen Fortschritt der Kinder wesentlich effektiver gestalten. Es ist hilfreich, den Stoff, den die Kinder im Unterricht auf Sorbisch besprochen haben, zu Hause zu wiederholen. Dies kann auch auf Deutsch geschehen, so dass das Kind das Interesse der Eltern erfährt. Wünschenswert wäre es jedoch, wenn das Kind die Möglichkeit hätte, dies in der Zielsprache Sorbisch zu tun. Im Idealfall sollte das Kind dies automatisch tun, da es auch im Unterricht diese Sprache verwendet hat. Wie laufende Untersuchungen (Grahls 2004) zur sprachlichen Entwicklung und zum sprachlichen Niveau der Kinder im Sorbischen zeigen, scheint der Weg dorthin noch lang zu sein. Erst wenn wir vor folgender Situation stehen, können wir wirklich von einem Erfolg sprechen: „Mama, ich habe für einen Moment das Deutsche ganz vergessen!“³

3 Zitat einer Erstklässlerin der dänischen Schule mit Deutsch als L1, nachdem sie Zuhause Begebenheiten aus dem Unterricht spontan auf Dänisch erzählt hat.

Literatur

- Baker, C. (1985): *Aspects of Bilingualism in Wales*. Clevedon.
- Baker, C. (1988): *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Philadelphia.
- Coady, M.R. (2001): Attitudes Toward Bilingualism in Ireland. In: *Bilingual Research Journal* (Online), 25:1 & 2 Winter & Spring 2001, 20 Seiten.
- Cummins, J. (1986): Empowering Minority Students. A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*. 56/1: 1836.
- Gardner, R.; Lambert, W.E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.
- Grahl, S. (2004): Pšespytowanie flekcije werbow pla bilingualnje serbsko-nimski wuwucowanych žiši WITAJ-projekta w Chošebuzu. In: *Serbska Šula* 2/2004, S. 39-44.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon.
- Ytsma, J. (1995): *Frisian as 1st and 2nd Language*. Ljouwert.

Untersuchung zur Motivation beim Erwerb der sorbischen/-wendischen Sprache bei Schülern des Niedersorbischen Gymnasiums in Cottbus

SHANE MICHAEL KELLY

1. Einleitung und Ziel der Arbeit

Motivation spielt eine große Rolle beim Erwerb von Sprachen, insbesondere beim Minderheitenspracherwerb. Es ist bekannt, dass Minderheitensprachen weniger angewendet werden als Majoritätssprachen, sie treten zum großen Teil in der Wirtschaft nicht in Erscheinung und spielen nur eine geringe Rolle auf der Weltbühne. Minderheitensprachen sind regional begrenzt. Aber wieso bemühen sich ihre Sprecher dann überhaupt, sie zu erhalten? Ziel meiner Untersuchung war es festzustellen, warum Schüler des Niedersorbischen Gymnasium in Cottbus eine Minderheitensprache lernen. Ich bin auch der Frage nachgegangen, ob ihre Motivation grundsätzlich anders ist, als die Motivation, die beim Erwerb einer „Mehrheitensprache“ notwendig ist.

2. Der Status des Sorbischen/Wendischen

Das Sorbische ist eine Minderheitensprache ohne ökonomischen Status. Heute brauchen jedoch alle Sprachen einen wirtschaftlichen Wert, damit Menschen einen Grund haben, diese zu nutzen. Am Prestige des Englischen wird diese These offenbar. Der wirtschaftliche Wert gibt Menschen einen Anreiz, Englisch zu lernen und daher sind sie dazu hochmotiviert. Der wirtschaftliche Wert des Sorbischen wird jedoch noch weiter verringert, da das Sorbische in den strukturschwachen Bundesländern Brandenburg und Sachsen angesiedelt ist. Ein Artikel aus der ‚Neuen Züricher Zeitung‘ über die Sorben berichtet „Demokratie und Marktwirtschaft existieren bisher nur auf Deutsch.“¹

1 „Welche Zukunft für die Sorben in Deutschland?: Überlebensstrategien von und zu Gunsten einer kulturellen Minderheit.“ 1998, 17. Oktober, S. 81.

Diese Thematik wird ebenfalls von Elle (2002) ausgeführt:

„Die besonderen sorbischen Bedingungen (Minderheitenschutz und Gesetze so wohl in der Bundesrepublik als auch in den Bundesländern Brandenburgs und Sachsens) kompensieren keinesfalls die Wettbewerbsnachteile in der wirtschaftlich strukturschwachen Lausitz, sie sind jedoch dahingehend zu hinterfragen, ob durch gezielte Einflussnahme spracherhaltende Effekte auch im Wirtschaftssektor ausgelöst werden können. Dabei ist davon auszugehen, dass für den Einsatz des Sorbischen im Wirtschafts- und Geschäftsleben keine zwingenden, das Wirtschaftsergebnis oder die Konkurrenzsituation nachhaltig positiv beeinflussenden Faktoren sprechen“.

3. Motivationstheorien allgemein

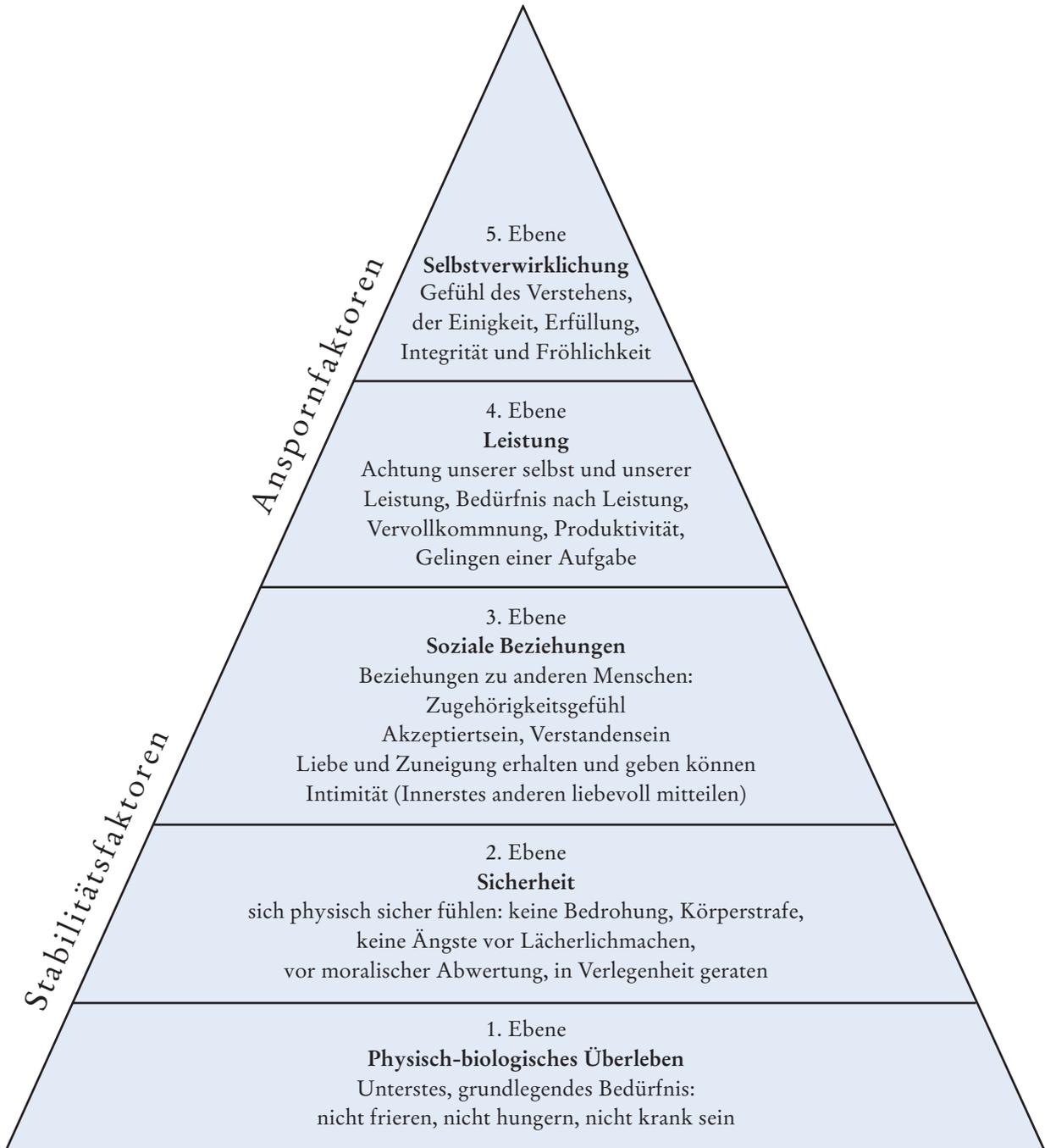
Der Bereich „Motivation zum Erlernen einer Minderheitensprache“ ist bis jetzt wenig erforscht worden. Jedoch aus dem Bereich „Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache“ liegt uns Material vor, deshalb beziehe ich mich hauptsächlich auf diese Sekundärforschung. Motivation ist ein sehr komplexer Begriff, der in verschiedenen Bereichen angewendet wird, und u. a. von Zimbarbo (1995:199) wie folgt definiert wird: „Motivation bezieht sich generell auf das Inangasetzen, Steuern und Aufrechterhalten von körperlichen und psychologischen Aktivitäten“. Motivation ist sehr stark mit unserem alltäglichen Leben verknüpft. Warum haben wir Hunger und was machen wir, wenn wir Hunger haben? Warum stehen wir jeden Morgen auf und gehen zur Schule/Universität/Arbeit? Motivation besteht sowohl aus biologischen als auch aus erlernten Verfahren, auf die wir reagieren. Die Literatur (AbiSamra 2002) untergliedert diese verschiedenen Motivationsquellen in zwei Teile:

- 1) Die innere Motivation: diese Motivation kommt aus dem Inneren der Person und wird intern bewertet ohne Einflüsse von externen Belohnungen bei der Zielerreichung.
- 2) Die äußere Motivation: diese Motivation wirkt von außen auf die Person, sie beinhaltet externe Einflüsse und Faktoren, wie zum Beispiel eine Belohnung.

Eine der bekanntesten Theorien ist die „Hierarchie von Bedürfnissen“ von Maslow (nach Abi Samra 2002), die er in fünf Ebenen unterteilt:

- das physische-biologische Überleben
- Sicherheit
- soziale Beziehungen
- Leistung
- Selbstverwirklichung

Bedürfnispyramide



Die Pyramide ist eine Hierarchie, ist sozusagen eine Leiter und laut Maslow versuchen Menschen, diese Leiter zu ersteigen. Sie fangen dabei mit den Grundbedürfnissen an. Wichtig ist, dass die Bedürfnisse der unteren Ebenen erfüllt werden, bevor der Schritt zur nächsten Ebene genommen werden kann. Die unteren Ebenen sind Beispiele der inneren Motivation, es gibt keine reelle Belohnung durch das Erzielen und Bestehen dieser Stufen. Laut Maslow sind auch soziale Beziehungen und Gruppenzugehörigkeit sehr wichtig für die Motivation; wir brauchen alle menschlichen Kontakt für eine bestimmte Art von ‚Überleben‘ und wir werden dadurch motiviert, Dinge innerhalb der Gruppe oder des Freundeskreises zu tun. Die letzten zwei Ebenen sind stark miteinander verknüpft. Im Bereich „Leistung“ geht es darum, dass wir unsere Fähigkeiten erkennen und dann versuchen, das zu leisten, wozu wir fähig sind. Die letzte Ebene „Selbstverwirklichung“ ist, laut Maslow, das Ideal für alle Menschen, der ‚amerikanische Traum‘. Wir versuchen als Menschen, unseren Platz in der Welt zu finden und unsere Träume zu realisieren. Diese letzten Stufen bestehen eher aus äußerer Motivation und erzielen eine bestimmte Belohnung.

Alderfer (nach AbiSamra 2002) hat sich ebenfalls mit Motivation beschäftigt und eine Hierarchie von motivationalen Bedürfnissen entwickelt, die derjenigen von Maslow entspricht. Seine Theorie besteht jedoch nur aus drei Ebenen:

- Wachsen
- Verwandtschaft
- Existenz

Das Wachsen bezieht sich auf den Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten. Das ist den Leistungs- und Selbstverwirklichungsebenen von Maslow ähnlich. Verwandtschaft entspricht Maslows „Sozialen Beziehungen“. Diese muss nicht nur als Beziehung mit Freunden und Klassenkameraden verstanden werden, sondern auch als Beziehung mit der eigenen Familie, z.B. den Geschwistern, die ebenfalls einen großen Einfluss auf die Motivation haben. Mit Hilfe dieses Ansatzes möchte ich ergänzen, dass Kinder von zu Hause auch „emotionale Unterstützung“ bekommen müssen, um motiviert zu werden. Kinder müssen Aufmerksamkeit von den Eltern erhalten und auch wissen, dass ihre Eltern sich für sie interessieren und, dass ihre Eltern mit ihren Träumen und Zielen einverstanden sind. Die Existenz ähnelt den Bedürfnissen der ersten beiden Gruppen bei Maslow, dem physisch-biologischen Überleben und der Sicherheit. Während Maslow davon ausgeht, dass wir uns für die höheren Bedürfnisse nicht interessieren, bevor wir diejenigen der unteren Ebenen erfüllt haben, hat Alderfer gezeigt, dass es keine

Einzelrichtung auf der Leiter gibt, sondern auch den Fall, dass man sich nach unten bewegen kann, wenn die obersten Bedürfnisse nicht erfüllt werden.

Die dritte Theorie, die ich hier kurz behandeln möchte, stammt von Deci und Ryan (nach AbiSamra 2002). Diese Theorie behauptet, dass eine Beziehung zwischen innerer und äußerer Motivation und dem menschlichen Bedarf an Selbstständigkeit existiert. Sie wird daher als die „Selbstbestimmungstheorie“ beschrieben. Alle drei Theorien sind mehr oder weniger miteinander verknüpft und schreiben vor, dass bestimmte Bedürfnisse den anderen untergeordnet sind und auch, dass diese Bedürfnisse stark mit Motivation verbunden sind.

3.1 Motivationsmodelle im Bereich des Spracherwerbs

Gardner & Lambert (nach AbiSamra 2002) haben das sozio-pädagogische Modell entwickelt, indem sie eine Longitudinstudie während eines Zeitraumes von zehn Jahren durchgeführt haben. Dabei haben sie festgestellt, dass die eigene Einstellung der Lernenden gegenüber der Gemeinschaft der Zielsprache einen starken Einfluss auf die Motivation des Sprachenlernens hatte. Sie kommen zu zwei wichtigen Ergebnissen:

- die entscheidende/instrumentative Motivation besteht aus den Wünschen des Lernenden, die Sprache zu erlernen, weil bestimmte Bedürfnisse den Erwerb voraussetzen, d.h., dass sogar gewisse Bedingungen entstehen können, die das Lernen einer Sprache erfordern
- die integrative Motivation richtet sich auf die Wünsche des Lernenden, sich in die Gemeinschaft der erlernten Sprache integrieren zu können, durch Kontakt mit den Sprechern dieser Sprache und ihrer Kultur.

Gardner (nach AbiSamra 2002) nannte in einer späteren Studie drei weitere motivationale Gründe des Spracherwerbs:

- den Wunsch, das Lernziel zu erreichen
- die positive Einstellung gegenüber der Lernsituation
- ein bemühtes Verhalten.

Gardner sagt, je höher diese Variablen sind, desto höher ist die Motivation. Darüber hinaus berichtet er, dass der Lerner Spaß beim Lernen haben müsse, dass er sich wünschen müsse, die Sprache zu erlernen und dass er sich bemühen müsse, die Sprache zu lernen.

Oxford & Shearin (nach AbiSamra 2002) erforschten zwölf verschiedene Theorien von mehreren Bereichen, wo Motivation angewandt wird und entwickelten dann ihr eigenes Modell. Dabei legten sie sechs Motivationsfaktoren fest:

- Einstellung gegenüber den Sprechern der Sprache und der Sprache selbst

- Selbsteinstellung – Lernfähigkeit/Selbstvertrauen
- Ziele – Klarheit der Ziele und ihre Relevanz für das Lernen der Sprache
- Involvement – aktive Teilnahme der Lerner an der Lernsituation
- Unterstützung – von den Lehrern und von den Eltern
- persönliche Eigenschaften – Alter, Geschlecht, Sprachkenntnisse u. a.

Roberts & Paden (2000) behaupten, die Einstellung der Sprecher und der Zuhörer gegenüber der Sprache seien starke Faktoren, die deren Nutzen beeinflussen.

Diese Tatsache wurde auch von Donitsa-Schmidt, Inbar & Shohamy (2004) durch ihre Studie der Motivation von israelischen Schülern, Arabisch zu lernen, unterlegt. In dieser Fallstudie ist zu sehen, dass die Schüler bestimmte Einstellungen gegenüber Arabisch und den Arabern haben, hauptsächlich wegen der schwierigen Lage in Israel und im Mittelosten allgemein. Roberts & Paden (2000) stellen fest, dass eine negative Einstellung gegenüber der Minderheitengemeinschaft oft die Selbsteinstellung des Lernenden negativ beeinflusst und ihre Bereitschaft, die Sprache zu nutzen, hemmt. Menschen können auch ihre Lernfähigkeiten falsch einschätzen und das hat Auswirkungen auf ihre Bereitschaft, mit dem Erwerb einer neuen Sprache zu beginnen.

Donitsa-Schmidt, Inbar & Shohamy (2004) behaupten, der Einfluss der Eltern sei ein sehr wichtiger Faktor für die Motivation, eine Sprache zu erwerben. Unsere Einstellungen werden von einem ganz jungen Alter an geprägt. Wir sind ein Produkt unseres Umfelds und als Kinder glauben wir das, was wir häufig hören.

Eine weitere Studie wurde in Ungarn in den Jahren 1993 und 1999 unter 8.593 Schülern zwischen dreizehn und vierzehn Jahren von Dörnyei & Csizér (2005) durchgeführt. Die untersuchten Faktoren sind:

- Integration
- Instrumentalität
- Einstellung gegenüber der Sprachgemeinschaft
- Vitalität der Sprachgemeinschaft
- Interesse an der Kultur
- Sinus-Milieu (soziale Schicht der Befragten)
- Selbstvertrauen beim Spracherwerb

Integration wirft die Frage auf, wie die Lerner die Sprache und ihre Gesellschaft betrachten und wie weit sie sich in diese Gesellschaft integrieren wollen. Instrumentalität bezieht sich auf die wahrgenommenen Vorteile des Erwerbs einer anderen Sprache. Sie wird oft als die Triebfeder des Sprachenlernens bezeichnet. Vitalität der Sprachgemeinschaft bedeutet die Wichtigkeit des Reichtums dieser Gesellschaft in verschiedenen Bereichen, z.B.

Ökonomie. Dabei sind der Bevölkerungsaufbau und andere soziale Faktoren zu beachten. Bei dem Interesse an Kultur sind die Medien von höchster Wichtigkeit, weil sie die Kultur darstellen und gestalten, wie eine Kultur angesehen wird. Die soziale Schicht kann einen starken Einfluss auf die Einstellung eines Menschen haben. Wir sind durch Freunde, Geschwister und unsere Eltern von Ansichten umgeben und das hat eine Wirkung auf unsere Gedanken gegenüber gewissen Dingen, wie z.B. Sprachenlernen. Auch unsere eigene soziale Schicht kann der Grund dafür sein, dass wir ‚bessere‘ Schulen besuchen und daher bessere Möglichkeiten und Chancen bekommen.

Dörnyei & Csizér (2005) geben an, dass Selbstvertrauen beim Spracherwerb, Selbstsicherheit und angstloser Glauben widerspiegeln, dass das Beherrschen einer entsprechenden Sprache möglich ist. Sie erklären, dass der Glaube des Menschen, seine Ziele zu erreichen mit bestimmten Eigenschaften verbunden ist. In dieser Studie stellten Dörnyei & Csizér fest, dass Integration der wichtigste Faktor ist und einen direkten Einfluss auf die Motivation der Befragten hat. Sie stellten auch fest, dass Instrumentalität einen sehr starken Einfluss hat, jedoch weniger als die Integration. Weiterhin wurde herausgefunden, dass diese beiden Faktoren komplementär sind und dass ‚Instrumentalität‘ den Faktor ‚Integration‘ unterstützt.

4. Die Untersuchung

Es wurde eine einmalige deskriptive Querschnittanalyse durchgeführt. Als Informationsart wurde ein quantitatives Verfahren angewandt, weil dies auf die Fragen: Wie?, Wie viel(e)?, Wer?, Was?, Wann?, Wo? und Warum? antwortet (McGivern 2003). Diese Antworten wurden dann qualitativ mittels eines Kodierungsverfahrens bewertet. Der Fragebogen wurde anhand der oben beschriebenen Modelle und Theorien entwickelt. Es wurde eine Likert Skala verwendet, bestehend aus fünf Punkten von „sehr wichtig“ bis „sehr unwichtig“ mit „egal“ in der Mitte. Die letzte Frage des ersten Blocks war eine offene Frage und erlaubte den Befragten zu ergänzen, ob für sie andere als die genannten Faktoren eine Rolle gespielt haben. Der letzte Teil der Befragung bestand überhaupt aus offenen Fragen, bei denen die Befragten frei schreiben konnten. Durch eine weitere Befragung des Schulleiters des Niedersorbischen Gymnasiums, die sich auf die Motivation unter den Schülern bezieht, sollte ein „externer“ als auch „interner“ Blick erhalten werden, in dem Sinn von: was glauben die Lehrer, was denken die Schüler.

5. Die Ergebnisse

Die Erhebung fand am 30. Mai 2005 statt und 41 Informanten im Alter von 12 bis 17 Jahren, meist aus Klasse 7, nahmen an der Befragung teil. Unter den Befragten waren 9 männlich und 32 weiblich. Nur ein Mädchen von 14 Jahren hatte das Sorbische als Muttersprache. Das zeigt bereits, dass die Anzahl an Jugendlichen, die Sorbisch als Muttersprache haben, äußerst gering ist. Damit wurde jedoch mein Forschungsziel untermauert, denn, wenn es nur einen von 41 Jugendlichen gibt, der Sorbisch als Muttersprache hat, muss die Motivation eine erhebliche Rolle spielen, dass die anderen Befragten sich auch zum Erwerb des Sorbischen entschlossen haben.

Die erste Frage galt dem Sorbischen im künftigen Beruf, da der Beruf eine Form der instrumentativen und äußeren Motivation ist. Fast 60% der Befragten haben zwischen ‚egal‘ und ‚unwichtig‘ angekreuzt. Diese Tatsache unterstreicht die schon erwähnten Wirtschaftsprobleme in der Lausitz und darüber hinaus, dass es nicht genügend Berufe gibt, wo das Sorbische eine Rolle spielt. Das entspricht der Antwort eines Befragten: „*da mein Berufsziel nichts mit Sorbisch zu tun hat*“. Dennoch haben sich die Schüler als Ziel gesetzt, sehr gute Berufe auszuüben, z.B. Anwalt oder Arzt. Genauso auffallend ist auch, dass sich viele in kulturellen Branchen engagieren möchten, wobei sie das Sorbische vielleicht nutzen könnten. Unter den Befragten gab es auch manche, die sich sehr für Sprachen interessierten, nämlich die slawischen Sprachen und sie wollten später etwas in diesem Bereich tun, wobei das Sorbische hilfreich wäre.

Die Frage nach der Kommunikation mit Freunden wurde von 34.1% sowohl mit ‚wichtig‘ als auch mit ‚egal‘ beantwortet. Realistisch gesehen war dieses Ergebnis zu erwarten, weil die Mehrheit der Schüler das Deutsche als Mutter- und Hauptsprache hatte, daher war es nicht notwendig, eine andere Sprache zwecks Kommunikation mit Freunden zu haben. Diese Tatsache habe ich auch selber in der Schule bemerkt, weil nur Deutsch unter den Schülern angewandt wurde sowie zwischen den Lehrern und Schülern.

Gruppenzugehörigkeit ist laut vieler Experten ein sehr wichtiger Faktor für die Motivation, eine Zweit- oder Fremdsprache zu erlernen. Meine Ergebnisse unterstrichen dies, mehr als 50% der Befragten hielten das für ‚wichtig‘ und ‚sehr wichtig‘, nur 22% für ‚egal‘. Wie kann das erklärt werden? Es ist möglich, dass viele Schüler schon vor ihrer Zeit am NSG Freundschaften mit anderen Schülern geschlossen hatten und sich wegen dieser Freundschaften für die Schule entschieden haben. Wenn man aber Gruppenzugehörigkeit als einen Integrationsfaktor betrachtet, in dem Sinne, dass Mitglieder der Gruppe

als Sorben eingeordnet werden möchten, dann ist dieses Ergebnis von einer klareren Aussage, worauf ich im weiteren zurückkomme.

Kommunikation mit anderen Sorbischsprechern kann ebenfalls der integrativen Motivation zugeordnet werden, da sich die Jugendlichen offenbar in die Zahl der Sprecher der Zielsprache integrieren wollen. Diese Frage hat Ergebnisse von 78 % ‚wichtig‘ oder ‚sehr wichtig‘ erzielt. Die Ergebnisse zeigen, dass es bestimmte Faktoren gibt, die beim Erwerb einer Minderheitensprache im Einklang mit dem Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache sind, denn, wenn man eine andere Sprache lernt, wird es als Ziel gesetzt, Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache zu haben. Wie es aber von ein paar Schülern mittels des Fragebogens erklärt wurde, gibt es leider nicht so viele Menschen die Sorbisch als Muttersprache haben und von denen sind die meisten alt und leben auf den Dörfern und bringen auch den Enkelkindern die Sprache nicht mehr bei.

Verbesserung der kognitiven Fähigkeit wurde von 70 % der Befragten als ‚wichtig‘ oder höher angesehen. Das ist wohl kein Zufall, denn es ist wissenschaftlich erwiesen, dass Kinder, die eine Zweit- bzw. Fremdsprache früh erlernen, bessere Fähigkeiten im Umgang mit Sprachen haben, als ihre Gleichaltrigen. Diese Antworten sagen aus, dass die Schüler viel Respekt vor der sorbischen Sprache, Kultur und Lebensweise haben, und dieser Respekt kann nur durch das Lernen einer Sprache zustande kommen. Trotzdem war diese Frage für 5 % der Befragten unwichtig.

Die Frage nach der Verbesserung der eigenen Bildung erreichte ebenfalls ein hohes Ergebnis. 90,2 % der Befragten stimmten dem zu, dass diese ‚wichtig‘ oder ‚sehr wichtig‘ sei. Viele Schüler sagten, die Schule habe einen sehr guten Ruf und daher seien sie auf die Schule gegangen. Darüber hinaus haben mehrere Schüler ein Interesse für die slawischen Sprachen gezeigt und sagten auch, dass das Sorbische ein guter Ansatz für den Erwerb anderer slawischer Sprachen sei. Andere wollten ein Studium im Bereich Sorabistik abschließen und dann Lehrer(in) werden. Das heißt, dass ihre Bildung in Verbindung mit der sorbischen Sprache sehr wichtig ist. Vor kurzem erlebte die Europäische Union eine Ost-Erweiterung und darin sind Länder wie Polen und die Tschechische Republik eingeschlossen. Polnisch und Tschechisch sind dem Sorbischen am ähnlichsten. Das heißt aber nicht, dass man sich immer versteht, wie mir Herr Gehre mitteilte: *„Mit den Polen, wenn wir langsam sprechen und uns bemühen, können wir uns verstehen.“* Dies könnte für Unternehmen in der Niederlausitz als Vorteil betrachtet werden, wenn sie Handel mit Firmen aus Polen ausüben wollen, weil sie beide eine Sprache haben, die der andere mit ein bisschen Mühe versteht. Jedoch muss man auch realistisch

sein, denn Englisch ist zur internationalen Sprache geworden und das heißt, dass die beiden Gruppen vielleicht lieber auf Englisch kommunizieren.

Reisemöglichkeiten, die sowohl ein Konzept der instrumentativen als auch der integrativen Motivation ausmachen, waren von geringerer Wichtigkeit. Dies war für 68,3 % der Befragten von Bedeutung. Normalerweise hat das Reisen einen tiefen Ansatz in der Motivation zum Erwerb einer anderen Sprache. Reisen ermöglicht das Kennenlernen anderer Menschen und deren Kultur, Geschichte und Nationalität. Deshalb betrachte ich es als ein Schwerpunkt der Motivation. Es existiert ein Austausch zwischen dem NSG und einer Schule in Polen. Jedes zweite Jahr reisen die Cottbuser nach Polen, um an diesem Austausch teilzunehmen. Trotz der Ähnlichkeit zwischen Sorbisch und Polnisch wurde mir von Herrn Gehre mitgeteilt, dass die Schüler meistens Englisch miteinander redeten. Seit der EU-Erweiterung ist es leichter geworden, in diese Nachbarländer zu reisen. Zusätzlich sind andere Länder mit slawischen Sprachen in letzter Zeit für den Tourismus ganz wichtig geworden, zum Beispiel Kroatien. Es ist nicht zu leugnen, dass das Reisen ohne Vorkenntnisse einer slawischen Sprache mit großem Erfolg stattfinden kann, aber ich kann mir gut vorstellen, dass, wenn man über Kenntnisse einer solchen Sprache verfügt, die Kommunikation mit den Einheimischen einfacher ist und das Verständnis der Kultur befördert wird.

Musik und Literatur sind ein großer Teil der Kultur. Trotzdem hielt nur jeder zweite Schüler Musik und Literatur für wichtig. Eine Probandin schrieb, dass sie in einem sorbischen Chor war. Was ist daraus zu schließen? Aus Büchern, Artikeln und Webseiten, die ich während meiner Erhebung über die Sorben gelesen habe, geht die Kultur als sehr wichtig hervor. Gründe des Resultats wären, dass sich nicht alle Schüler für Kultur und Musik interessieren. Es war ja auch so, dass manche Probanden diese Schule wegen ihres guten Rufs gewählt hatten und dass ihnen die sorbische Kultur bzw. Musik dabei wahrscheinlich nicht so wichtig waren. Wie jeder von uns weiß, der schon eine Sprache gelernt hat, gibt die Sprache einen sehr guten Einblick in die Kultur. Vom Rhythmus der Sprache, von der Satzbildung (Komplexität der Sprache, nicht nur grammatisch gesehen, sondern auch von der Schwierigkeit der benutzten Wörter), von den sprachlichen Reaktionen eines Menschen gegenüber einem anderen u. a. erhalten wir ein tieferes Verständnis der Kultur der Zielgruppe und wie sie sich in alltäglichen Situationen darstellt. Eine wichtige Motivationsquelle des Spracherwerbs war jedoch für 66 % der Befragten „ein tieferes Verständnis der Sorben und ihrer Identität zu bekommen“, was man im weitesten Sinne mit dem Kennenlernen der sorbischen Kultur gleichsetzen könnte.

Über ein Drittel der Befragten fand das Sorbische als ‚Geheimsprache‘ anziehend. Ich habe selber bemerkt, dass Iren im Ausland oft das Gälische anwenden, auch wenn sie nur ein paar Wörter beherrschen. Dieses Phänomen ist ganz merkwürdig und schwer zu erklären. Genießen wir die Anonymität oder ist es nur, dass viele Leute Englisch sehr gut können, so dass wir einen Weg brauchen, uns manchmal unverständlich zu machen, wenn eine bestimmte Situation auftaucht? Vielleicht sind wir nur etwas Stolz darauf, dass wir eine andere Sprache können. Es ist möglich, dass die gleichen Faktoren für diese Schüler wichtig sind.

Das Gefallen der Eltern an bestimmten Aktivitäten ihrer Kinder, wie z. B. Sport oder Musik, ist für die Kinder wichtig. Diese Art äußere Motivation ist jedoch nicht immer mit positiver, sondern kann mit gezwungener Motivation von den Eltern verknüpft sein. Das heißt, dass das Kind an etwas teilnimmt, weil die Eltern es wünschen. Ich war erstaunt zu sehen, dass weniger als ein Drittel der Schüler die Sprache gelernt hat, weil es den Eltern gefällt. Einerseits kann das so bewertet werden, dass die Schüler hoch motiviert oder interessiert waren, dass sie sich für den Erwerb der Sprache entschieden haben, auch wenn es den Eltern nicht gefallen hat. Andererseits, dass es nur einem Drittel der Eltern der Schüler gefällt, dass ihre Kinder Sorbisch lernen. Wie ich schon mehrmals erwähnt habe, sind wir ein Produkt unserer Umwelt und in dieser Umwelt sind unsere Eltern im Vordergrund, und wenn sie selber kein Interesse für und keinen Respekt vor der Sprache haben, kann man nur erwarten, dass dieser Mangel an Motivation von den Kindern wahrgenommen wird und das heißt, dass sie den Erwerb einer Minderheitensprache aus der eigenen Bildung ausschließen, oder dass die Eltern das NSG ausschließen.

Wie zu erwarten war, erzielte die Frage „andere Sprache leichter zu lernen“ ein hohes Ergebnis. Mehr als 80% der Probanden stimmten dem zu, dass dies eine wichtige Motivationsquelle war. In der Regel heißt es, dass die Sprachen der osteuropäischen Länder wichtiger werden und so spielt das Sorbische eine Rolle, weil das Obersorbische dem Tschechischen ähnlich ist und das Niedersorbische dem Polnischen.

‚Aus Liebe zur Sprache‘ hätten die Schüler auf zwei Weisen interpretieren können; entweder aus Liebe zur Sprache im Allgemeinen oder aus Liebe zum Sorbischen. 58,5% der Befragten haben dem positiv zugestimmt, was wohl zu interpretieren ist, dass es aus Liebe zur Sprache im Allgemeinen war, weil viele Schüler keinen Kontakt mit dem Sorbischen vor der Einschulung hatten. Die Frage: ‚Stolz auf die Kultur, Geschichte usw.‘ erzielte ein Ergebnis von 66%. Es zeigt uns, dass auch, wenn Sorbisch eine Minderheitensprache ist, es immer noch viele Menschen gibt, die sich um den Schutz derselben

kümmern. Wie mir von den Fragebögen offenbar wurde, stammen viele Schüler aus sorbischen/wendischen Familien und sind daher stolz auf diese Kultur: *„Meine Familie ist wendisch. Die Muttersprache meiner Großeltern ist wendisch. Ich will es jetzt erlernen, um die Kultur meiner Vorfahren weiter zu führen.“*

Unter dem Punkt ‚Andere Gründe‘ für die Motivation, das Sorbische zu erlernen, kamen folgende auf den höchsten Rang:

- Ruf des Gymnasiums
- Sprache und Kultur der Vorfahren
- Bewahrung der Sprache
- Spaß am Sorbischlernen und, dass es etwas besonders ist, Sorbisch zu lernen.

5.1. Die Bewertung der offenen Fragen

1) *Kann man das Sorbische am Leben erhalten?*

Es gab eine sehr positive Einstellung zu dieser Frage bei 30 von 41 der Befragten. Die Befragten haben die Traditionen, die schöne Sprache und den Stolz über die Heimat erwähnt. Es stellt sich aber die Frage, was realistischer ist. Ist es möglich die Sprache am Leben zu erhalten? Vielleicht schon! Mit dem hohen Motivationsgrad, den ich in dieser Studie entdeckte und mit ausreichender Förderung und Interesse, bin ich der Meinung, dass es möglich ist.

2) *Wie ist die Unterstützung der Eltern?*

27 Befragte äußerten, dass sie von ihren Eltern in ihrer Wahl unterstützt werden, Sorbisch zu lernen. Trotzdem sind die jeweiligen Probleme, die damit verbunden sind, einfach stärker und einschlagender. Viele Schüler sagten, dass ihre Eltern selber nicht die Sprache sprechen konnten und deswegen den Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen konnten: *„Meine Eltern können weder Englisch noch Sorbisch. Sie staunen einfach nur, wenn sie in meinen Heften sehen, was ich so kann. Ich denke, sie sind auch ein bisschen stolz auf mich.“* Andere sagten, dass die Eltern einfach zu viel arbeiteten und sowieso keine Zeit hätten. Auf der anderen Seite gab es ein paar Schüler, deren Eltern Sorbisch konnten bzw. lehrten.

3) *Wie weit wollen Sie mit dieser Sprache gehen?*

Die Hälfte der Befragten äußerte, dass sie nur bis zum Abitur mit der Sprache gehen wollte. Ein Drittel sagte, sie wollten so weit gehen, bis sie die Sprache gut könnten. Drei Schüler interessierten sich für Sorabistik in der Univer-

sität in Leipzig. Warum diese Ergebnisse? Es gibt im späteren Leben wenige Arbeitsplätze, die Sorbisch als Voraussetzung verlangen und dann gibt es auch wenige Gruppen, die sich bilden, die sorbische Kultur und Sprache zu pflegen.

4) *Was sind die künftigen Ziele?*

Hier wollten die meisten Schüler die Sprache und Kultur erhalten und weitergeben. Es waren aber auch etliche, die vom Nutzen der Sprache nicht überzeugt waren, während andere gewisse Gründe hatten, das Sorbische als Mittel zum Erlernen anderer Sprachen anzugeben. Ein Befragter überlegte sogar, ob er in die „Sorbische Volkspartei“ eintreten sollte.

6. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Wenn man Rückschlüsse von der Theorie zu den Untersuchungsergebnissen ziehen will, muss man sagen, dass es in dieser Studie sehr schwierig war einzuschätzen, ob Instrumentalität oder Integration für die Schüler von größerer Wichtigkeit waren. Eine Minderheitensprache mit einer nahen Beziehung zu anderen slawischen Sprachen befindet sich in einer bestimmten Lage, weil sich die Schüler (laut den oben genannten Ergebnissen) sowohl in die Zielsprachgemeinschaft integrieren wollen als auch die Sprache als Werkzeug oder Instrument nutzen möchten und somit z.B. Reisen oder andere Sprachen lernen möchten.

Nach Maslow vermute ich für meine Untersuchung, dass bei den Probanden die ersten zwei Stufen seiner Hierarchie schon existieren, obwohl es in der zweiten Ebene auch die „moralische Abwertung“ gibt. Das Erlernen einer Sprache setzt jedoch Ermutigung und nicht Abwertung oder Einschüchterung voraus. Die Studie bezieht sich aber eher auf die drei höheren Ebenen, was sich in dem Fragebogen widerspiegelt. Gardners Faktoren sind ebenfalls von Wichtigkeit in der Befragung. Sie ergeben gewisse Ziele, die von Person zu Person unterschiedlich sind, da jeder seine eigenen Motivationsquellen hat. Wir sind alle ein Produkt unserer eigenen Umgebung und niemand hat die gleichen Erfahrungen wie ein anderer. Das heißt, dass Motivation eine große Verbindung zur Individualität hat. Wir haben alle gewisse Erfahrungen im Leben gehabt, die uns als Menschen prägen. Darüber hinaus sind auch die Lernkapazitäten eines jeden Menschen unterschiedlich. Manche sind begabter, eine Sprache zu erlernen, während andere mathematisch oder gestalterisch begabt sind. Auch unsere eigenen Interessen spielen eine große Rolle und beeinflussen unsere Motivation.

Die Umgangssprache am NSG ist Deutsch. Ich würde empfehlen, dass diese Kultur geändert werden sollte, damit die Schüler, nämlich diejenigen mit besseren Sorbischkenntnissen, Sorbisch miteinander und auch mit dem Lehrkörper der Schule sprechen können. Es kann von dieser Studie erkannt werden, dass sich die Schüler für die Sprache, die sorbischen Traditionen und die Kultur interessieren. Darin liegt der Ansatz und es steht nur die Aktion aus; dass man dieses Interesse der Schüler und der ehemaligen Schüler vertieft und weitergibt.

Es ist sehr wichtig, das Umfeld und die Umwelt der Schüler so früh wie möglich positiv zu beeinflussen. Dies versucht jetzt das WITAJ-Projekt, aber es ist nicht zu leugnen, dass die Eltern sich nicht für die Sprache interessieren. Es ist sehr einfach zu sagen, was gemacht werden sollte, aber das sagt noch nichts darüber aus, dass es gemacht werden wird! Vielleicht könnte ein Projekt für die Eltern gegründet werden, wobei sie selbst ein bisschen Sorbisch lernen, was auch dazu beitragen würde, dass sie mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen würden. Sie könnten sich gegenseitig helfen und etwas Gemeinsames haben.

Ich bin mir nicht sicher, was für Gruppen von ehemaligen Schülern der Schule existieren, aber es ist leicht zu sehen, dass hier auch etwas gegründet werden sollte, damit die Schüler eine Möglichkeit haben, das Sorbische im späteren Leben zu nutzen und es nicht verlieren.

Das Problem mit Empfehlungen ist das Wort „soll“. Man spricht über alles was gemacht werden soll, aber die Realität ist oft anders. In der Theorie soll der wirtschaftliche Zustand Brandenburgs und Sachsens verbessert werden und damit wäre das sorbische Problem wohl erheblich leichter. Aber noch einmal, „soll“ ist nicht realisierbar. Wie bei fast allen Sprachprojekten ist es auch hier so, dass, wenn es die richtige Förderung gäbe, es vielleicht möglich wäre, die Sprache am Leben zu erhalten und die Motivationsansätze für spätere Generationen tief in die Menschen einzupflanzen. Das Problem ist, dass diese Förderung nicht kommt und damit ist das Sorbische in Schwierigkeiten geraten und leider fast in Vergessenheit.

Kann man die Motivation, eine Minderheitensprache und eine Fremdbzw. Zweitsprache zu erlernen, vergleichen? Es sind viele Faktoren, die übereinstimmen, aber es ist nicht vollkommen klar, ob Integration die größte Motivationsquelle ist, obwohl die Ergebnisse darauf hinweisen. Instrumentalität spielt wegen der neuen Reisemöglichkeiten und der Verwandtschaft mit anderen slawischen Sprachen auch eine sehr große Rolle. Wie ich aber schon vermutete, spielt innere Motivation eine bedeutende Rolle. Auch wenn die Schüler akzeptiert haben, dass das Sorbische ihnen im Leben nicht so viel

geben kann wie andere Sprachen, z. B. Spanisch, Italienisch oder Französisch, haben sie sich zum großen Teil wegen der sorbischen Traditionen und Kultur entschieden, die Sprache zu erlernen.

Auch die Frage der Identität spielte eine Rolle. Die Schüler hatten Empathie für die Sorben und auch Respekt. Das zeigt sehr viel Reife und es ist wichtig, dass wir Respekt voreinander haben und versuchen, andere Kulturen kennen zu lernen. Darüber hinaus würde ich auch sagen, dass die Motivation, eine Minderheitensprache zu erlernen, Respekt voraussetzt. In Irland wird heute hauptsächlich von der älteren Generation gesagt, dass sie sich wünschen, dass sie jetzt Gälisch sprechen könnten. Es sieht so aus, als ob die ältere Generation höher motiviert wäre, als ihre Kinder. Als Schlusswort möchte ich deshalb ein gälisches Sprichwort einbringen, wovon ich glaube, dass es hier sehr passend ist:

Tír gan teanga, tír gan anam
„Ein Land ohne seine eigene Sprache ist ein Land ohne Seele“

Diagramm 1

Gefühle von Gruppenzugehörigkeit

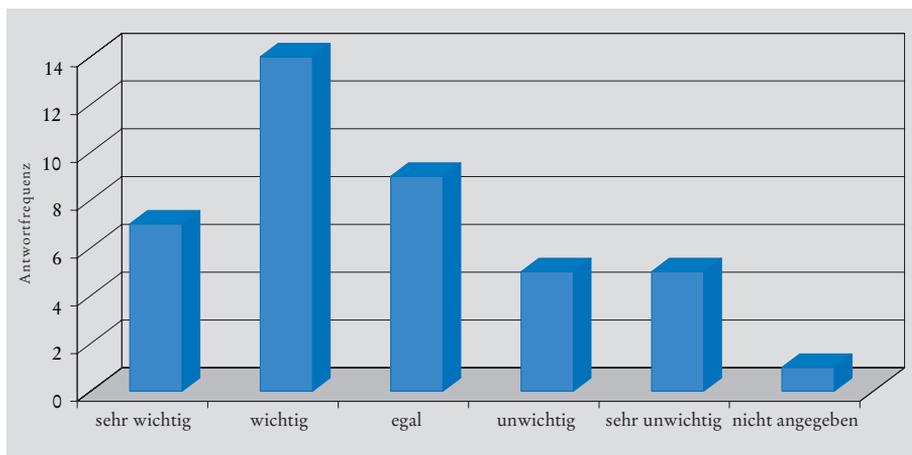


Diagramm 2

Kommunikation mit anderen Sorbischsprechern

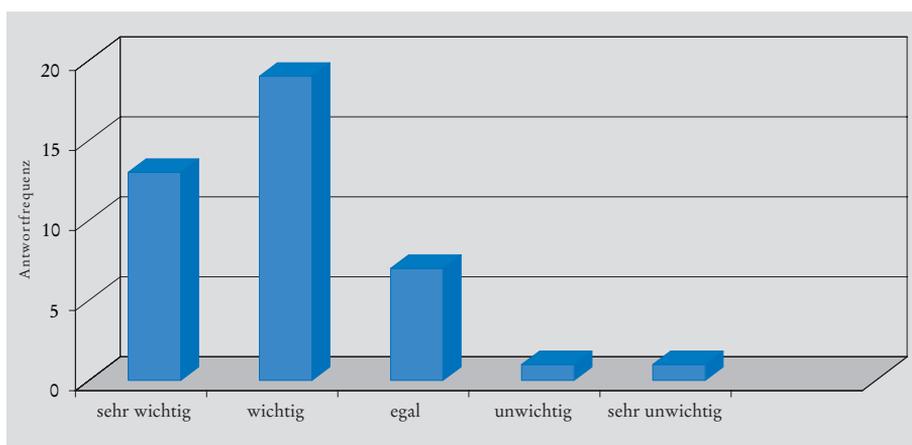


Diagramm 3

Um ein tieferes Verständnis der Sorben und ihrer Identität zu bekommen

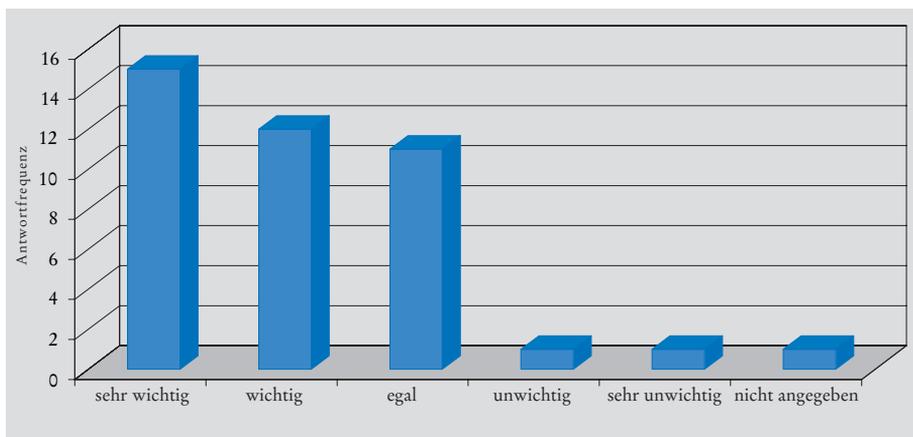
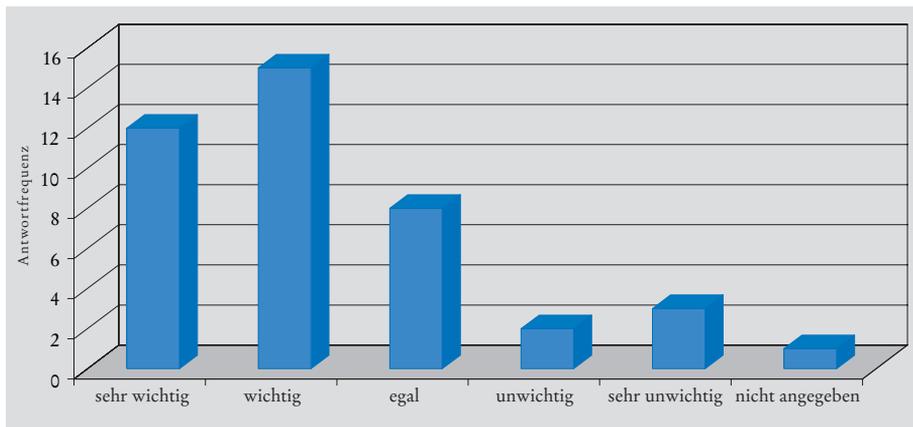


Diagramm 4

Stolz auf Kultur, Sprache, Geschichte usw.



Literatur

- AbiSamra, N. 2002. Affect in language learning motivation [Online] Available from: <http://abisamra03.tripod.com/motivation/>
- Barth, J. 2002. *Witaj: Informationen zur zweisprachigen Erziehung*. 1. Auflage. Bautzen: Witaj-Sprachzentrum.
- Blaschke, K. et al., 2000. *The Sorbs in Germany*. 3. Auflage. Bautzen: Stiftung für das sorbische Volk.
- Csizér, K. and Dörnyei, Z. 2005. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89 (1), pp 19-36.
- Donitsa-Schmidt, S.; Inbar, O and Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88 (2), pp 217-227.
- Ella, L. 2002. *Minderheitensprache und Wirtschaft: Möglichkeiten zur Einbeziehung des Sorbischen in die ökonomische und administrative Praxis*. Bautzen: Sorbisches Institut.
- Gardner, R.C. and Trambly, P.F. 1994. On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations. *The Modern Language Journal*, 78 (4), pp 524-527.
- McGivern, Y. 2003. *The Practise of Market and Social Research: An introduction*. Essex: Pearson Education Limited.
- Noels, K.A. et al. 2003. Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-determination theory. *Language Learning*, 53 (1), pp33-64
- Norberg, M. 1996. *Sprachwechselprozeß in der Niederlausitz: Soziolinguistische Fallstudie der deutsch-sorbischen Gemeinde Drachhausen / Hochoza*. Acta Universitatis Upsaliensis 37, Uppsala.
- Roberts, G.W. and Paden, L. 2000. Identifying the factors influencing minority language use in health care education settings: a European perspective. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1), pp75-83.
- Walker, A. 2002. *Sprachenvielfalt und Demokratie in Deutschland: Dokumentation des Kongresses vom 16.-17. November 2001 in den Landesvertretungen Niedersachsen und Schleswig-Holstein, Berlin*. Brüssel: European Bureau for Lesser Used Languages, Komitee für die Bundesrepublik Deutschland.
- Zimbardo, P. 1995. *Psychologie*. 6. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Familiäre Aspekte von Interkulturalität und bilingualer Erziehung am sorbischen/wendischen Beispiel¹

MARTIN NEUMANN

1. Zur Interkulturalität in der Familie unter besonderer Berücksichtigung der Sprachvermittlung

In Familienbeziehungen spielt eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle, so auch kulturelle Aspekte. Wenn man „Kultur“ ganz vereinfacht als „*Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes*“² begreift, so muss es beim Phänomen der „Interkulturalität“ also um Faktoren der Angehörigkeit verschiedener Gemeinschaften oder Völker gehen. In Bezug auf die Familie kann dies nun verschiedenes bedeuten. So können einerseits einzelne Familienmitglieder unterschiedlichen Kulturen angehören: ein Elternteil oder auch ein Kind zum Beispiel. Auf der anderen Seite könnte auch eine monokulturelle Familie in einem Umfeld einer anderen Kultur leben, was ebenfalls interkulturelle Aspekte beinhalten würde, vor allem, wenn einzelne Familienangehörige unterschiedlich stark diesem Umfeld ausgesetzt sind (zum Beispiel schulpflichtige Kinder der Institution Schule). Sowohl vom Umfeld der Familie her als auch von der Stellung innerhalb der Familie aus können die unterschiedlichen Kulturen entweder als gleichberechtigt wahrgenommen werden, oder aber eine der beteiligten Kulturen hat eine dominante Stellung inne. Was sich im Grad der Verbundenheit zu dieser Kultur und im Prestige der betroffenen Kultur niederschlagen kann. Prägnante Aspekte von Kulturen sind zum Beispiel Werte, Normen, Traditionen, Religion und Sprache.

1 Dieser Beitrag stellt eine stark gekürzte Fassung einer Arbeit dar, die im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Universität Potsdam entstand. Der Schwerpunkt lag ursprünglich auf den Auswirkungen von interkulturellen und bilingualen Aspekten auf Familienbeziehungen unter psychologischem Gesichtspunkt. Für diese Veröffentlichung wurde er entsprechend angepasst.

2 *Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion* 1997, S. 457; Weitere Aspekte von Definition eines Kulturbegriffes finden sich zum Beispiel in Wießmeier 1999, S. 3.

Ein in dieser Hinsicht spezieller kultureller Aspekt der Beziehung zwischen Eltern und Kindern, der zudem das Verhältnis zwischen Familie und Schule berührt, ist die Sprachvermittlung. In zahlreichen Familien wird mehr als eine Sprache gesprochen. Sprache als Bestandteil von Kultur und Identität ist diesbezüglich unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen unterworfen. Nun wäre zu fragen, aus welchen Motiven heraus und wie Eltern Einfluss darauf nehmen, welche Sprache ihr Kind lernen soll oder warum es dies nicht tun soll.

Am Beispiel der sorbischen/wendischen Sprache sollen die oben genannten Aspekte näher betrachtet werden. Bis heute spielen sich im sorbischen/wendischen Umfeld verschieden motivierte Sprachwechselprozesse ab. Exogene Einflüsse wirkten in Familien hinein, ihre Auswirkungen zeigten sich in der nächsten Generation wiederum nach außen. Und immer gab es Wechselwirkungen nicht nur zwischen den Generationen sondern auch zwischen Familie und Schule. Auf Grund der spezifischen Situation in der Niederlausitz sind alle diese Umstände zudem von existenzieller Bedeutung für den Fortbestand der niedersorbischen Sprache. Im Sinne einer als positiv zu bewertenden kulturellen Vielfalt, die ihren Ausdruck auch in sprachlicher Vielfalt findet, wäre ebenso zu fragen, welchen Beitrag zum Spracherhalt Familie und Schule leisten können?

2. Begriffserklärungen

Familie

In Anlehnung an Hofer³ bezeichnet „Familie“ in meinem Artikel eine soziale Beziehungseinheit, welche sich durch intime und intergenerationale Beziehungen auszeichnet und die einen erzieherischen und sozialisatorischen Kontext für ihre Mitglieder darstellt.

Beziehungen zwischen Familienmitgliedern, als Sonderform naher sozialer Beziehungen, dienen zum einen der unmittelbaren Lebensbewältigung, indem Unterstützungsleistungen erbracht werden, und zum anderen sind sie Voraussetzungen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und der eigenen Persönlichkeit.⁴ Bei intergenerationalen Beziehungen ist zu berücksichtigen, dass Erziehungseinflüsse keinesfalls nur in eine Richtung (von einer vorher-

3 Der bei ihm verwendete Begriff „Gruppe“ würde wiederum Ein-Elter-Familien ausschließen. Vgl. Hofer 2002¹, S. 6.

4 Vgl. Hofer 2002¹, S. 12.

gehenden zu einer nachfolgenden Generation) wirken, sondern dass es auch Rückwirkungen, also wechselseitige Beeinflussungen, gibt.⁵

Zweisprachigkeit/Bilingualismus

Mit Zweisprachigkeit wird hier die Fähigkeit zur kompetenten (rezeptiven und produktiven) Anwendung zweier Sprachen bezeichnet.⁶ Die zweite Sprache wird dabei nicht durch „Übersetzen in eine Fremdsprache“ sondern durch die direkte Anwendung charakterisiert.⁷ In der Regel werden eine Erstsprache (oft als „Muttersprache“ bezeichnet⁸) und eine Zweitsprache erworben, wobei der Erwerb der Sprachen auch parallel erfolgen kann. Es ist auch nicht gesagt, dass die Anwendung der Erstsprache in allen Bereichen und dauerhaft der Anwendung der Zweitsprache überlegen ist. Entscheidend ist, dass der Sprecher sich in beiden Sprachen kompetent fühlt und sie abwechselnd gebraucht.⁹ Kaum erreicht wird das Ideal der ausbalancierten Zweisprachigkeit bei dem beide Sprachen mit der gleichen Kompetenz beherrscht werden.

Starke Sprache – schwache Sprache

Unter der „starken Sprache“ ist diejenige der beiden Sprachen zu verstehen, die von der bilingualen Person besser beherrscht wird. Entsprechend ist die „schwache Sprache“ die weniger beherrschte. Die „Stärke“ der Sprache ist allerdings von verschiedenen Faktoren abhängig, so dass der (situationsspezifische) Gebrauch einer bestimmten Sprache für den Sprecher auch vorgegeben sein kann. Dem entsprechend kann die Rolle der beiden Sprachen je nach Thema, Anlass oder Gesprächspartner variieren. Die starke Sprache kann also in einer anderen Situation durchaus die schwache Sprache sein und umgekehrt.¹⁰

Sprachwechsel – code switching¹¹

Unter einem Sprachwechsel wird hier der Übergang vom überwiegenden Gebrauch einer Sprache zum überwiegenden Gebrauch einer anderen Sprache

5 Vgl. Schneewind 1999, S. 139; Petzold 1999, S. 71, Hofer 2002¹, S. 13.

6 Vgl. zum Beispiel Brohy 1992, S. 29.

7 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 28.

8 Vgl. Brohy 1992, S. 129ff., insb. S. 131.

9 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 11.

10 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 12.

11 Kielhöfer/Jonekeit verwenden diese Begriffe synonym. Auf Grund der Sprachwechselprozesse bei den Sorben/Wenden ist dies hier nicht praktikabel.

verstanden. Dies betrifft vor allem auch die Weitergabe der Erstsprache an die folgende Generation.¹² Nicht zu verwechseln damit ist der Wechsel – das „Umschalten“ oder auch *code switching* – von einer Sprache in eine andere während des Sprechens. Dieses Umschalten steht in engem Zusammenhang mit dem funktionalen Sprachgebrauch und ist nicht zwangsläufig durch Bequemlichkeit oder Ausdrucksnot in der schwächeren Sprache verursacht. Im Gegenteil erfordert dieser Wechsel eine hohe geistige und psychomotorische Aktivität (das Umschalten umfasst auch Sprachgestik, -mimik, -rhythmus und -geschwindigkeit) und resultiert auch aus ständigem Training des Gebrauchs beider Sprachen.¹³

Funktionaler Sprachgebrauch

Mit funktionalem Sprachgebrauch ist gemeint, dass jede der verwendeten Sprachen bestimmten Funktionen zugeordnet ist, die nicht gemischt werden. Jede Sprache hat also bestimmte Anwendungsgebiete (Domänen). Wird diese Trennung nicht aufrecht erhalten, kommt es zu Sprachmischungen und Interferenzen.¹⁴

3. Kulturen, Sprachen und Identitäten

3.1 Faktoren von Identitätsentwicklung und Gruppenidentität

Die Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, wobei einzelne Abschnitte weder irreversibel noch universell sind. Wesentliche Einflüsse sind Sozialisation, kritische Lebensereignisse und Entwicklungsaufgaben, wobei besonders das Jugendalter eine zentrale Rolle einnimmt.¹⁵ Die Entwicklung der eigenen Identität beinhaltet sowohl Aufbau und Festigung als auch die Änderung derselben. Beide Prozesse stehen oft im Zusammenhang mit Schlüsselerebnissen, die entweder eine Identifizierung mit neuen oder eine Ablehnung anderer Lernmodelle zur Folge haben können. Bedeutend in diesem Zusammenhang sind Reflektieren der eigenen Persönlichkeit, Metakommunikation und (Miss-) beziehungsweise Nicht-)Verstehen, weshalb sozialen Beziehungen wiederum eine wichtige Rolle zukommt, weitere Aspekte sind Identitätskrisen und ihre Bewältigung, Selbstverwirklichung und Entfremdung.¹⁶

12 Vgl. Norberg 1996, S. 31.

13 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 43f.

14 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 20.

15 Vgl. Haußer 1995, S. 96.

16 Vgl. Haußer 1995, S. 100f., S. 116.

Die kulturelle Identität einer Person steht in enger Verbindung mit der sozialen Identität. Nach Brown ist darunter die Vorstellung einer Person zu verstehen, wer oder was sie ist, wobei diese Vorstellungen aus einer Gruppenzugehörigkeit resultieren.¹⁷ Aus Gruppenzugehörigkeit resultiert Intergruppenverhalten, bei dem personales Handeln nicht auf individueller Basis sondern als Ausdruck von Gruppeninteressen wahrgenommen und bewertet wird.¹⁸ Normalerweise gibt es die Tendenz zur Eigengruppenfavorisierung, die sogar im Kindesalter schon ausgeprägt ist.¹⁹ Im Laufe ihrer Entwicklung stellen sich Kinder und Jugendliche in ihrem Verhalten und ihren Einstellungen gegenüber anderen auf die Gruppenzugehörigkeit einer Person ein, sie werden immer sensibler für deren Bedeutung.²⁰ Ethnische Vorurteile sind bei Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren sogar stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen, während bei diesen Stereotype auf Grund ihrer langen Entwicklungsgeschichte auch eine tiefe Verwurzelung aufweisen können.²¹ Ist man allerdings Angehöriger einer Gruppe mit untergeordnetem Status, so kann dies über Intergruppenvergleiche zu einem konstant negativen Selbstwertgefühl führen. Eine Reaktion darauf besteht in Bestrebungen, die Gruppe zu verlassen. Sobald die Möglichkeit auftaucht, in die statushöhere Gruppe zu wechseln, nimmt die Identifikation mit der Eigengruppe ab.²² Ein wichtiger Faktor ist die Durchlässigkeit der Gruppengrenzen. Sind diese geschlossen und wird die Statushierarchie als ungerechtfertigt empfunden, ist eine kollektive Reaktion wahrscheinlicher. Bei durchlässigeren Grenzen kommen eher individuelle Strategien zum Zuge.²³ Um Intergruppenkonflikte zu reduzieren gibt es mehrere Strategien, wie z. B. das gemeinsame Arbeiten an übergeordneten Zielen, die Revision von Kategoriengrenzen oder ein engerer Kontakt zwischen den Gruppen. Als Strategie kommt ein Zusammenspiel aller drei Hypothesen in Frage, eine allein erscheint nicht ausreichend.²⁴

17 Vgl. Brown 2002, S. 560.

18 Vgl. Brown 2002, S. 544ff.

19 Vgl. Brown 2002, S. 563.

20 Vgl. Durkin 2002, S. 66f.

21 Vgl. Durkin 2002, S. 76ff.

22 Vgl. Brown 2002, S. 565ff.

23 Vgl. Brown 2002, S. 567.

24 Vgl. Brown 2002, S. 570ff.

3.2 Sprachliche Aspekte kultureller Identität

Sprache nimmt eine zentrale Stellung im Austausch von Informationen zwischen Menschen ein. Sie bildet als Bestandteil einer Kultur ein zentrales Mittel, diese zu tradieren.²⁵ Als Ausdruck kulturellen Verständnisses ist Sprache auch von zentraler Bedeutung im Umgang mit Anderen.²⁶ Sprache dient in der Regel als charakteristisches Merkmal, eine Person einer Gruppe zuzuordnen.²⁷ Wird eine Sprache aufgegeben, so geht die Fähigkeit verloren, in ihr verschlüsselte Informationen decodieren und somit nutzen und weitergeben zu können. Das betrifft vor allem auch kulturelle Güter wie mündliche und schriftliche Überlieferungen und kann sich somit auch auf andere zentrale Merkmale kultureller Identität wie das Geschichtsbewusstsein auswirken. Mit dem Sprachverlust geht in der Regel eine Assimilierung an die anderssprachige Kultur einher.²⁸

Allerdings ist die kulturelle Identität nicht zwingend an das Beherrschen der Sprache gebunden. Gerade unter den Sorben/Wenden beherrschen nicht alle eine sorbische/wendische Sprache.²⁹ Umgekehrt identifizieren sich auch nicht alle, die über sorbische/wendische Sprachkenntnisse verfügen mit der sorbischen/wendischen Kultur.³⁰ Sprache und Kultur sind also nicht identisch.³¹ Während Tschernokoshewa dementsprechend darauf hinweist, dass in der Niederlausitz die Struktur der nationalen Identität wenig von sprachlichen Faktoren bestimmt werde³², sieht Spieß in Sprachbeherrschung (neben Geschichtsbewusstsein) ein konstitutives Merkmal eigener ethnischer Identität.³³

In Kontakträumen zweier Sprachen, können gerade bilinguale Erziehungsmethoden ermöglichen, Domänen für beide Sprachen zu schaffen und so potenzielle Sprecher nicht dazu zu zwingen, sich für eine Sprache entscheiden zu müssen. Im Hinblick auf den Schutz der eigenen Identität ist dies vor

25 Vgl. Helfrich 2003, S. 386f.

26 Vgl. Durkin 2002, S. 67f.

27 Vgl. Durkin 2002, S. 66.

28 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 18.

29 Vgl. *Bundesrepublik Deutschland* 1999, S. 5. Als weiteres Beispiel können die Ostfriesen gelten, die schon vor etwa 200 Jahren zur deutschen Sprache übergangen aber bis heute über eine eigene kulturelle Identität verfügen (vgl. *Bundesrepublik Deutschland* 1999, S. 7f.).

30 Vgl. Geske/Schulze 1997, S. 136f.

31 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 98.

32 Vgl. Tschernokoshewa 1994, S. 107.

33 Vgl. Spieß 2003, S. 8f. und auch Brohy 1992, S. 211.

allem im Zuge von Sprachwechselprozessen für bisher einsprachige Sprecher von Bedeutung.³⁴ Im Falle der Zweisprachigkeit ist nun zu fragen, inwieweit das Beherrschen zweier Sprachen auch zu einer Verwurzelung in beiden Kulturen führt. Zwar überlagern sich Bilingualismus und Bikulturalität, sie sind aber nicht deckungsgleich. Beispielsweise kann eine Person durch Fremdsprachenunterricht zweisprachig werden ohne sich jedoch mit der zweiten Kultur zu identifizieren. Es ist um so wahrscheinlicher, dass sich zweisprachige Menschen mit beiden Kulturen identifizieren, wenn es keine große geografische Distanz zwischen beiden Sprachgruppen gibt und wenn die zweisprachige Person soziale Beziehungen zu Angehörigen beider Gruppen unterhält. Nach Fthenakis³⁵ steigt die Chance auf Bikulturalität mit einem höheren Bildungsniveau.³⁶

Durch Abwertungen hervor gerufene negative Einstellungen gegenüber dem Gebrauch der Minderheitensprache führen zu einem niedrigeren Sprachprestige gegenüber dem der Mehrheitssprache. Dies wiederum kann zu einer negativen Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit und auch zur Verweigerung des Gebrauchs dieser Sprache führen.³⁷ Letzte Konsequenz daraus kann die Assimilation durch die Mehrheitskultur, die Aufgabe beziehungsweise der Wechsel der eigenen kulturellen Identität sein. Während jüngere Kinder den Wert einer Sprache noch meist am Wert der Menschen messen, die in ihrer Umgebung diese Sprache sprechen, spielen später ökonomische, politische oder kulturelle Einstellungen eine größere Rolle.³⁸

3.3 *Das sorbische/wendische Beispiel*

Für die Sorben/Wenden in der Niederlausitz ist, wie bereits beschrieben, die Sprache als alleiniges Merkmal zur Feststellung kultureller Identität ungeeignet. Allerdings führt die Zweisprachigkeit, also das Beherrschen und Anwenden auch der sorbischen/wendischen Sprache, in der Regel zu einer Zuordnung des Sprechers zur Gruppe der Sorben/Wenden.³⁹ Der Gebrauch der

34 Vgl. Ratajczak 2003, S. 308.

35 Fthenakis, W.E. (u.a.): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, München 1985, S. 208, wiedergegeben in Brohy 1992, S. 212.

36 Vgl. Brohy 1992, S. 212; Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 98.

37 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 24f.

38 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 25; Mitzscherlich 2003, S. 102.

39 Es existieren natürlich auch deutschsprachige Sorben/Wenden, zweisprachige ethnische Deutsche und auch Sorbisch/Wendisch sprechende Ausländer, die jedoch im Alltag allein auf Grund des sprachlichen Stereotyps nicht ohne Weiteres als solche identifizierbar sein müssen.

Sprache wirkt sich also als extern zugeschriebenes oder auch intern empfundenes Merkmal einer Gruppenzugehörigkeit aus. Wenn diese Sprache nun eine Minderheitensprache wie das Sorbische/Wendische ist, kann ihr Gebrauch, vor allem auch in der Öffentlichkeit, somit Bewertungsprozessen sowohl von Seiten der Mehrheit als auch von Seiten der Angehörigen der Minderheit unterliegen. In dieser Situation wirken sich dann bestehende Gruppenstereotype aus. Im Fall der Sorben/Wenden wurde seitens der deutschen Mehrheit über historisch lange Zeiträume ein Bild der Minderwertigkeit vermittelt, was letztendlich auf die äußerlich sichtbaren Merkmale der sorbischen/wendischen Kultur übertragen wurde. Nachdem die Alltags-trachten fast vollständig nicht mehr angelegt werden, betrifft dies heute noch die Sprache.

Im Hinblick auf die Sprachwechsel- und Assimilationsprozesse bei den Sorben/Wenden scheinen die Annahmen bezüglich der Gruppenidentität zuzutreffen. Ein zentrales Problem ist das niedrige Sprachprestige der sorbischen/wendischen Sprache und Kultur in der überwiegend deutschen Öffentlichkeit. Hinzu kommt, dass die Grenze der Zugehörigkeit zur vermeintlich statushöheren Gruppe durchlässig ist, es also lediglich von der Person selber abhängt, zu welcher Gruppe sie gehören möchte. Dem entsprechend fällt die individuelle Assimilation (der Gruppenwechsel, die Aufgabe des Sorbischen/Wendischen) wohl tendenziell leichter als kollektive Strategien zur Stuserhöhung. Was die genannten Konfliktreduzierungsstrategien betrifft, so stellt sich die Situation differenziert dar. Die Arbeit an gemeinsamen Zielen könnte hier bedeuten, dass Deutsche und Sorben/Wenden gemeinsam an einer Entwicklung der Region Lausitz arbeiten. Die Region hat massiv mit den Folgen des Transformationsprozesses und der daraus resultierenden Strukturschwäche zu kämpfen. Als entwicklungsfähiger Aspekt bietet sich das Alleinstellungsmerkmal der deutsch-sorbischen/wendischen Bikulturalität dar, das nur genutzt werden kann, wenn beide Gruppen zusammen arbeiten. Dem entgegen könnten knappe (finanzielle) Ressourcen wirken, die beide Gruppen in Konkurrenz zueinander setzen.

Ein engerer Gruppenkontakt entsprechend der Kontakthypothese ist wiederum hauptsächlich eine Aufforderung an die deutsche Mehrheitskultur. Die Sorben/Wenden sind bereits jetzt gezwungen, sich in dieser vollständig zu bewegen, während die Deutschen die sorbische/wendische Sprache und Kultur eher als Sache der Sorben/Wenden ansehen.⁴⁰ Zudem ist ein Schwachpunkt dieser Hypothese, dass angestrebte positive Erfahrungen über den

40 Vgl. Elle 1992, S. 37, S. 87ff.

Kontakt mit Angehörigen der Fremdgruppe oft nicht auf die gesamte Fremdgruppe übertragen werden, sondern als individuell wahrgenommen werden. Dem ersten Aspekt der gemeinsamen übergeordneten Ziele sollte in der Tat mehr Priorität eingeräumt werden. Die Entwicklung der Lausitz steht auch im Zusammenhang mit ihrer Bikulturalität. Diese scheint jedoch nur nachhaltig entwicklungsfähig, wenn die Bikulturalität nicht nur auf die Sorben/Wenden beschränkt ist, sondern auch nennenswert von den Deutschen getragen würde, was wiederum einen Fortbestand der Bikulturalität voraussetzt.

4. Familie und Spracherwerb

4.1 Familiäre Sprachkonstellationen

Der Erwerb einer Sprache durch ein Kind ist eine vom sozialen Kontext bestimmte Tätigkeit, die Interaktionen mit anderen Menschen beinhaltet.⁴¹ Sprache dient im familiären Kontext als Kommunikationsmittel zum einen nach innen, also den Familienmitgliedern untereinander, und zum anderen nach außen, zur Kommunikation mit der Umwelt. Damit kommen dem familiären Umfeld und den Interaktionen der Familienmitglieder zentrale Rollen für den Spracherwerb eines Kindes zu. Stehen den Eltern mehrere Sprachen zur Verfügung, stellt sich ihnen die Frage, welche Sprache(n) das Kind erlernen soll, wobei auch Aspekte des innerfamiliären funktionalen Sprachgebrauchs berücksichtigt werden können.

Wenn nur ein Elternteil eine zusätzliche Sprache spricht (also zweisprachig ist) und die gemeinsame Sprache auch die Umgebungssprache ist, wäre die Entscheidung zu treffen, ob die „Zusatzsprache“ ebenfalls an das Kind weitergegeben werden soll. Nicht anders sieht die Situation aus, wenn beide Eltern über die gleiche Zweitsprache verfügen, die nicht mit der Umgebungssprache identisch ist. Ein Sonderfall dieser Konstellation ist ein zweisprachiges Umfeld, in dem beide Sprachen gesprochen werden. Hierbei stellt sich die Frage einer bewussten zweisprachigen Erziehung vor allem in Situationen, in denen eine der beiden Sprachen im Umfeld eindeutig eine schwächere Sprache darstellt. Im Falle des Niedersorbischen/Wendischen sind vor allem diese Konstellationen von Eltern- und Umgebungssprachen relevant.

Aus dem genannten wird deutlich, dass es sich bei der Sprachwahl in der Kindererziehung um eine bewusste Entscheidung (mehrsprachiger) Eltern handelt. Die Entscheidung, welche Sprache erlernt und später auch gebraucht wird, kann das Kind selbst ja zu diesem Zeitpunkt nicht treffen. Auch der

41 Vgl. Durkin 2002, S. 66.

Einfluss des außerfamiliären Umfeldes und der *peer-groups* kommt erst in späteren Lebensabschnitten voll zum Tragen, wenn der Erstspracherwerb bereits fortgeschritten ist. Es ist also zu fragen, welche Motive der Entscheidung der Eltern zu Grunde liegen können. Ausgegangen wird hier davon, dass die Eltern die Entscheidung zum Wohle ihres Kindes treffen wollen.

4.2 Bilinguale Erziehung in der Familie

Für die Zweisprachigkeitserziehung bietet sich das Prinzip des funktionalen Sprachgebrauchs an. Dadurch werden Domänen für den Gebrauch der sonst überwiegend schwachen Sprache geschaffen. Diese funktionale Trennung kann zum einen zwischen der Familie und der Umwelt (Schule, Öffentlichkeit) vollzogen werden, als auch innerhalb der Familie im Hinblick auf verschiedene Familienmitglieder. Wie beschrieben, wären dabei die Trennungen zwischen den Generationen denkbar, zum Beispiel, dass die Kinder mit den Großeltern eine Sprache sprechen, mit den Eltern eine andere oder die Eltern untereinander eine und mit ihren Kindern eine weitere. Eine zweite Variante wäre die Trennung nach Mutter und Vater, das heißt, hier würde mit der Mutter eine Sprache und mit dem Vater immer die andere Sprache gesprochen, wobei das Prinzip konsequent angewendet werden müsste, um Erfolg zu haben. Das Prinzip ist auch praktikabel, wenn die Eltern untereinander in der starken Umgebungssprache kommunizieren.⁴²

Wenn der Sprachgebrauch so stark an eine Dyade gebunden ist, erscheint es nahe liegend, dass Veränderungen in der Beziehung zwischen den beiden Personen auch Auswirkungen auf den Sprachgebrauch haben können sowie dass Veränderungen im Sprachgebrauch sich auf die Beziehung auswirken. Der Extremfall dabei wäre die Sprachverweigerung, also das Verweigern der Sprache des Partners. Auf die Eltern-Kind-Beziehung bezogen, können Ursachen dafür zum Beispiel sein, wenn die Eltern oder ein Elternteil die Zweisprachigkeit ablehnen, wenn das Kind das betreffende Elternteil „abstrafen“ möchte oder auch, wenn das Kind weiß, dass das Elternteil der zweiten Sprache mächtig ist und es selbst Probleme bei der Beherrschung der ersten Sprache hat. Hinzu kommen Aspekte des Sprachprestiges. Weist die Zweitsprache oder eine mit ihr verbundene Kultur ein geringeres Prestige auf, so kann die Folge eine Sprachverweigerung des Kindes sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber anderen, z. B. gleichaltrigen Sprechern der Sprache sein.⁴³

42 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, Kapitel 4.

43 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 70f.

Für den Spracherwerb unabdingbar ist eine ausreichende emotionale und sprachliche Zuwendung seitens der Eltern. Gerade bei der bilingualen Erziehung schlagen sich Unterschiede in der Intensität der Beziehung zwischen dem Kind und den einzelnen Elternteilen in der Sprachbeherrschung sehr schnell nieder. Ist die Bindung an ein Elternteil stärker, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass dessen Sprache schneller besser beherrscht wird und womöglich zur starken Sprache wird. Umgekehrt führt eine nachlassende Intensität in der Sprachvermittlung seitens eines Elternteils zu Verzögerungen in der betroffenen Sprachentwicklung bis hin zur Sprachverweigerung.⁴⁴ Die schwache Sprache kann in der Familie überdies gestärkt werden, indem sie als Gegengewicht zur Umgebungssprache als Spielsprache gefördert wird.⁴⁵ Dies setzt voraus, dass Eltern (oder andere Familienmitglieder) sich intensiv Zeit für das gemeinsame Spielen mit ihren Kindern nehmen. Für die Intensität der Eltern-Kind-Beziehung dürfte dies positive Auswirkungen haben.

Im Hinblick auf Bilingualismus gibt es eine Vielzahl von positiven und negativen Vorurteilen.⁴⁶ Zum einen beziehen sie sich auf das Erlernen der Sprache selber. Für die Zweisprachigkeit spräche, dass mehrsprachigen Kindern das Erlernen der zweiten Sprache leichter fiele und ein höheres Niveau erreicht würde als bei späterem Fremdsprachenlernen. Dem gegenüber stehen Auffassungen wonach Kinder von Mehrsprachigkeit überfordert seien und keine Sprache richtig erlernten. Zum anderen beziehen sich die Vorurteile auf Persönlichkeitsmerkmale und Charaktereigenschaften, die in Verbindung mit Bilingualismus gebracht werden. So seien in der positiven Variante mehrsprachige Kinder sprachgewandter, toleranter und anderen Kulturen gegenüber aufgeschlossener und verfügten generell über bessere kognitive Fähigkeiten. Die negative Sichtweise bezieht sich auf die Annahmen, dass diese Kinder weniger intelligent seien, Identitätsprobleme hätten und über diverse negative Charaktereigenschaften verfügten. Selbst Schizophrenie, Stottern und Minderwertigkeitsgefühle wurden mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht.

Aus eigener Erfahrung stimmen Kielhöfer/Jonekeit lediglich der Annahme zu, dass die zweite Sprache sehr leicht erlernt werde. Des Weiteren sehen

44 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 15.

45 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 22.

46 Im Folgenden werden verschiedene Aussagen zusammengefasst, die Kielhöfer/Jonekeit aus der Literatur zusammengetragen haben. Zwar stammen vor allem die Negativaussagen überwiegend aus älterer Literatur, jedoch hätten sich diese in Vorurteilen zum Teil bis heute gehalten. Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 9f.

sie eine Tendenz, dass sich die Kinder durch den direkten Vergleich zweier Sprachen analytisch stärker mit dem Wesen von Sprache beschäftigten und sprachlichen Fragen mehr Interesse entgegen brächten.⁴⁷ Außerdem äußern sie die Vermutung, dass mitunter der Zweisprachigkeit zugesprochene negative Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Einzelfall auch daher rühren könnten, dass in bilingualen oder bikulturellen Familien die Partnerbeziehung der Eltern auf Grund von Verständigungsschwierigkeiten oder unterschiedlicher kultureller Prägung tendenziell mehr Konfliktpotenzial bieten könnte. Diese spannungsreiche Familienatmosphäre würde sich dann über die Eltern-Kind-Beziehung auf das Kind und sein Verhalten auswirken können, hätte aber direkt nichts mit der Zweisprachigkeit des Kindes zu tun.⁴⁸

Auf diese familiäre Situation verweist auch Hofer, dem zu Folge ein Kind in einer bikulturellen Partnerschaft⁴⁹ zwar beispielsweise das Verhältnis zu anderen Teilen der Verwandtschaft entspannen könne, jedoch innerhalb der Partnerschaft die Frage nach dem gemeinsamen Erziehungsverhalten aufwerfe. Kämen hierbei Aspekte ins Spiel, wonach einer der Partner Bereiche seiner Kultur ruhen lassen solle, könnten Spannungen auftreten. Nach Hofer könne die Eltern-Kind-Beziehung von der Bikulturalität aber auch positiv beeinflusst werden, wobei er explizit die Mehrsprachigkeit erwähnt. In Anlehnung an Beck-Gernsheim werden außerdem Problembereiche bikultureller Partnerschaften beschrieben: Die Partner betonten oft, dass sie als Individuum im Mittelpunkt stünden und nicht ihre Herkunftskultur. Hierbei werde aber ausgeblendet, dass es tatsächlich interkulturelle Herausforderungen geben könne und diese Differenzen dann in Krisensituationen hervor treten könnten. Des Weiteren sei den kulturellen Unterschieden deshalb Aufmerksamkeit zu widmen, um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen. Und schließlich komme es in fortgeschrittenen Partnerschaften oft dazu, dass Partner damit begännen, sich mit ihrer Herkunft auseinander zu setzen. Ausgelöst werde dies oft durch Elternschaft, wenn man mit Fragen zu Sozialisation, Erziehung, Werten und den Erinnerungen an die eigene Kindheit konfrontiert werde. Auch traditionelle Feierlichkeiten stünden damit im Zusammenhang.⁵⁰ Über die Eltern-Kind-Beziehung können demnach Bereiche der elterlichen Identität reaktiviert werden, die unter Umständen längere Zeit vernachlässigt wurden. Unterstützend für die Familien wirkt zudem ein der bilingualen Er-

47 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S.101.

48 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S.100.

49 Er spricht von „binationalen Ehen“. Ich denke aber, dass das hier verallgemeinerbar ist. Vgl. Hofer 2002, S. 89f.

50 Vgl. Hofer 2002, S. 89f.

ziehung positiv gegenüber eingestelltes Umfeld. Das bezieht sich sowohl auf Verwandte als auch Freunde und Bekannte. Gerade auch eine Kooperation mit gleich gesinnten Familien kann sowohl die eigene Einstellung festigen helfen als auch inhaltlich hilfreich sein.⁵¹

4.3 Sprachgebrauch in deutsch-sorbischen/wendischen Familien heute

Die Argumentationen für oder gegen das Erlernen der sorbischen/wendischen Sprache haben sich bis heute nicht grundlegend gewandelt. Allerdings verweist Mitzscherlich darauf, dass für die positive Einstellung zum Erlernen inzwischen weniger der unmittelbare (ökonomische) Nutzen Ausschlaggebend sei, sondern dass Faktoren wie Identitätsbildung, regionale Zugehörigkeit und weitere soziokulturelle Aspekte eine Rolle spielten. Aus diesen Gründen würden auch Menschen ohne familiären Bezug zur sorbischen/wendischen Sprache ihre Kinder Sorbisch/Wendisch lernen lassen.⁵² In einer Region wie der Lausitz bildet die sorbisch/wendisch-deutsche Zweisprachigkeit ein Alleinstellungsmerkmal, das eine gewisse Attraktivität auch für außen Stehende birgt.⁵³

In deutsch-sorbischen/wendischen Familien wurde oft auch vom sorbisch/wendischsprachigen Elternteil deutsch gesprochen. Die Familie ging somit vor allem in der Niederlausitz als sorbischer/wendischer Sprachraum zunehmend verloren.⁵⁴ Dabei sind die Verhältnisse in den einzelnen Familien und vor allem unter den verschiedenen Generationen differenziert zu betrachten.

In der Niederlausitz kam erschwerend hinzu, dass es eine zunehmende Diskrepanz zwischen der in der Schule vermittelten niedersorbischen Hochsprache und den auf den Dörfern gesprochenen Dialekten gab, wodurch sich selbst Schüler mit guten Sprachkenntnissen zu Hause schlecht mit ihren Großeltern verständigen konnten. Damit wurde wiederum die Familie als Sprachdomäne verdrängt und die Sprache ins schulische Umfeld verlagert.⁵⁵ Auf die besondere Ausprägung des Dualismus zwischen (schriftlicher) Standardsprache und (gesprochenen) Dialekten im Niedersorbischen in Verbindung mit einem niedrigen Prestige der Standardsprache bei Sorbisch-/Wendischsprechern verweist auch Norberg.⁵⁶

51 Vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2004, S. 24.

52 Vgl. Mitzscherlich 2003, S.102.

53 Vgl. auch Ratajczak 2003, S. 310.

54 Vgl. Geske/Schulze 1997, S. 145.

55 Vgl. Mitzscherlich 2003, S. 101. Mitzscherlich weist aber darauf hin, dass es sich bei diesem „künstlichen Sprachmilieu“ bis Ende der 1980er Jahre durchaus um ein wirksames gehandelt habe.

56 Vgl. Norberg 1996, S. 93f.

5. Schule und Bilingualismus

5.1 *Bilingualer Unterricht*

Im Hinblick auf Bilingualismus bietet die Schule zwei verschiedene Anknüpfungspunkte: Einerseits bietet sie Fremdsprachenunterricht an. Im engeren Sinn ist hier die Schule nicht bilingual sondern es wird über die Fremdsprachenvermittlung daran mitgewirkt, dass das Kind bilingual werden kann. Auf der anderen Seite steht das Konzept des bilingualen Unterrichts. Hierbei bildet die zweite Sprache auch die Unterrichtssprache in anderen Sachfächern. Dieser bilinguale Unterricht kann unterschiedlich motiviert sein. Er kann der Förderung der kognitiven Entwicklung des Kindes und der Herausbildung interkultureller Handlungskompetenz dienen.⁵⁷ Darüber hinaus kann eine weitere Motivation darin bestehen, Sprachen und mit ihnen verbundene Kulturen zu bewahren, weiterzuentwickeln und zu fördern, was vor allem auf Minderheitensprachen angewendet wird.⁵⁸ Und schließlich kann bilingualer Unterricht aus der Notwendigkeit heraus geschaffen werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund der Schulsprache des Ziellandes (noch) nicht mächtig sind. Hierbei handelt es sich aber oft um eine Übergangsphase bis zur Beherrschung der neuen Sprache.⁵⁹ Ausgangspunkt bilingualen Unterrichts ist, dass zur Vermittlung von Sachwissen nicht zwangsläufig eine Anbindung an die Erstsprache erforderlich ist und dass Sprachkenntnisse und Sachwissen parallel erworben werden können. Im Hinblick auf die Sprachkompetenz geht es dabei zunächst um die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten der Kommunikation in der Zweitsprache, um später im weiteren Schulverlauf das Erlernen und Anwenden dieser Zweitsprache auf fachsprachlichem Niveau zu ermöglichen.⁶⁰

Für das sorbische/wendische Beispiel maßgeblich ist heute das bilinguale Ausbildungsprogramm WITAJ.⁶¹ Hierbei werden Kinder in Kindertagesstätten mittels der Immersions-Methode an die sorbische/wendische Sprache

57 Beispiele hierfür sind Schulen mit französischer oder englischer Unterrichtssprache in Deutschland.

58 Europäische Beispiele sind neben dem Sorbischen/Wendischen in Deutschland z.B. Slowenisch in Österreich, Gälisch in Irland/Schottland, Walisisch und Kornisch in England, Friesisch in den Niederlanden, Bretonisch in Frankreich, Katalanisch in Spanien oder Samisch in Skandinavien (vgl. Norberg 2003, S. 29).

59 Vgl. Norberg 2003, S. 23f.; zum Unterschied zwischen Fremdsprachen- und bilingualem Unterricht vgl. auch Norberg 2003, S. 26ff.

60 Vgl. Norberg 2003, S. 26, S. 29.

61 Das Programm wird seit 1998 realisiert.

herangeführt. Bei diesem Verfahren wird keine andere Unterrichtssprache benutzt, sondern in Anlehnung an den Spracherwerb in der Familie ausschließlich die Zweitsprache, die sich das Kind dann erschließt. Das Prinzip des funktionalen Sprachgebrauchs wird berücksichtigt, in dem die Erzieherin ausschließlich sorbisch/wendisch spricht. Auf die Kindertagesstätten folgen Grundschulen, in denen ebenfalls WITAJ-Gruppen eingerichtet werden und schließlich soll auch in der Sekundarstufe bilingualer Unterricht folgen. Im Moment ist das Angebot abhängig von den zur Verfügung stehenden, für bilingualen Unterricht qualifizierten Fachlehrern. Das Programm wird als Erfolg versprechend angesehen.⁶² Der bilinguale Unterricht soll den Fremdsprachenunterricht Sorbisch/Wendisch nicht ersetzen, da dieser zur Ergänzung des bilingualen Unterrichtes weiterhin seine Berechtigung hat.

5.2 Eltern, Schule und Zweisprachigkeit

Im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb oder den bilingualen Unterricht spielen die Eltern eine zentrale Rolle. Sie melden ihr Kind für den Besuch einer Schule – oder vorab einer Kindertagesstätte – an und treffen damit in der Regel auch die Entscheidung, ob eine Schule mit bilinguaem Angebot ausgewählt wird beziehungsweise an welchen Sprachunterrichtsangeboten ihr Kind teilnimmt. Gegebenenfalls sollen Eltern also die Entscheidung treffen, dass ihr Kind in einer Sprache unterrichtet wird, derer sie selbst nicht mächtig sind. Das berührt wiederum den Punkt des funktionalen Sprachgebrauchs. Der Zweitsprache wird somit eine Domäne außerhalb der Familie zugewiesen, wobei die Eltern dem Kind zu verstehen geben, dass es sinnvoll sei, Aktivitäten zu forcieren, die innerhalb der Familie nicht „verwertbar“ sind. Langfristig jedoch besteht die Möglichkeit, dass diese außerfamiliären Aktivitäten wieder zurück in die Familie wirken, in dem zum Beispiel die Eltern, womöglich auch durch die Unterstützung des Kindes, ebenfalls diese Sprache erlernen.

Auf einige positive und negative Vorurteile bezüglich des Bilingualismus⁷ wurde bereits hingewiesen. In der Werbung zur Teilnahme am WITAJ-Projekt wird auf die Vorteile von Mehrsprachigkeit verwiesen und deutlich das positive Image von Mehrsprachigkeit betont. Es gibt Formulierungen, die Eltern ansprechen sollen als auch solche, die Kinder direkt ansprechen sollen. Auffällig ist allerdings, dass sich die Argumente auf Bilingualismus allgemein und nicht speziell auf das Sorbische/Wendische beziehen.

62 Vgl. WITAJ-Sprachzentrum 2002 und Norberg 2003.

Mit den Contra-Argumenten sieht es anders aus. Diese beziehen sich weniger auf den Bilingualismus sondern explizit auf das Erlernen der sorbischen/wendischen Sprache. Zur Begründung wird ihr vermeintlich geringer „Nutzeffekt“ angeführt, womit wieder ein im Vergleich zum Deutschen geringeres Sprachprestige zum Ausdruck kommt.⁶³

Norberg weist darauf hin, dass es für den Erfolg bilingualen Unterrichts unabdingbar sei, die Eltern einzubeziehen. Im Idealfall wären Eltern dazu anzuregen, sich ebenfalls mit der Zweitsprache und deren Kultur zu befassen und letzten Endes die Kinder damit aktiv zu unterstützen.⁶⁴ Die Frage ist, ob die Schule Teile familiärer Funktionen übernehmen kann, die der Tradierung von Kultur und Sprache dienen. Für die Zeit von Mitte der 1950er Jahre bis zur politischen Wende in der DDR bejaht Mitzscherlich dies.⁶⁵ Allerdings dürfte dies kaum eine Aufgabe für die Schule als Institution sondern eher für die Schule als Umfeld soziokultureller Aktivitäten sein. Die Schule ist gegenüber der Familie wohl auch der Ort, wo sich (im Idealfall im Hinblick auf die Sprachanwendung positive) *peergroup*-Effekte stärker auswirken können. Das gilt vor allem für Oberschulen wie das Niedersorbische Gymnasium in Cottbus/Chošebuz, setzt aber voraus, dass die Schulen über ein dementsprechendes Selbstverständnis verfügen und Rahmenbedingungen zur Förderung von Sprache und Kultur bieten.

6. Schlussfolgerungen für die Schulpraxis

Direkte Schlussfolgerungen für die Lehrertätigkeit ergeben sich aus den oben dargestellten Sachverhalten vor allem im Falle einer Tätigkeit im sorbischen/wendischen Sprachraum.⁶⁶ Außerhalb dieses Gebietes kommen die sprachlichen Aspekte nicht zum Tragen. Hier kann lediglich der interkulturelle Aspekt berücksichtigt werden, in dem (in den Brandenburger Rahmenlehrplänen enthaltene) Ansatzpunkte zur Vermittlung von Kenntnissen über die Sorben/Wenden seitens der Lehrer auch genutzt werden. Für eventuell aus der Lausitz stammende Schüler, womöglich gar Sorben/Wenden, und Schüler, die nach der Schule oder im weiteren Schulverlauf in die Lausitz umziehen,

63 Vgl. Norberg 1996, S. 114ff.

64 Vgl. Norberg 2003, S. 47.

65 Vgl. Mitzscherlich 2003, S.101.

66 Übertragen ließen sie sich aber vermutlich auf Verhältnisse anderer autochthoner Minderheiten in Deutschland, also vor allem in Südschleswig, Nordfriesland und dem Saterland. Allgemeine Aspekte zum bilingualen Unterricht lassen sich natürlich auch auf solchen Unterricht ohne Minderheitenbezug übertragen.

wäre es wünschenswert, wenn sie den Möglichkeiten entsprechend über die Sorben/Wenden informiert würden. Dies wäre wichtig vor allem auch im Hinblick auf die Ausprägung von Stereotypen und interkulturelle Handlungskompetenz.

Diesen Punkten kommt im sorbischen/wendischen Siedlungsgebiet natürlich eine noch größere Rolle zu. Zusätzlich erlangen hier die in dieser Arbeit behandelten sprachlichen Aspekte Bedeutung. Unabhängig davon, ob man als Lehrer selbst sprachlichen Unterricht erteilt, gilt es, Schüler für ihn und seine Hintergründe zu sensibilisieren und daran teilnehmende Schüler zu unterstützen. Gerade in so einem sensiblen Bereich wie der Vermittlung einer Minderheitensprache, die zum Teil Anfeindungen ausgesetzt ist, dürfte es für Schüler wichtig sein, darin bestärkt zu werden, dass es sich lohnt, sie zu erlernen. Im schulischen Umfeld muss somit eine dem Spracherwerb gegenüber positiv wirkende Atmosphäre gesichert sein.⁶⁷ Es sind also Negativäußerungen und Stereotypisierungen zu unterlassen bzw. ist ihnen entgegen zu treten, sei es, dass sie von Schülern oder von Kollegen geäußert werden. Den Schülern sollte im außerunterrichtlichen Bereich (Pausen, Klassenfahrten oder ähnliches) die Möglichkeit zum Sprachgebrauch eingeräumt werden. Nur weil man als Lehrer selbst der Sprache nicht mächtig ist, sollte man nicht darauf bestehen, dass Schüler im Gespräch untereinander aus vermeintlichen „Höflichkeitsgründen“ gegenüber Dritten auf den Gebrauch ihrer Sprache verzichten. Die Bilingualität beziehungsweise die Zweisprachigkeit des Alltags müsste außerdem als etwas Positives thematisiert werden, so dass Potenzial für „Nachahmer“ aktiviert wird, was gerade im Kontakt mit den Eltern zur Nachwuchsgewinnung für den Sprachunterricht wichtig wäre.

Um dies zu untermauern, bietet es sich an, als Lehrer einer solchen Schule mit sorbischem/wendischem Sprachangebot die Sprache ebenfalls zu erlernen. Damit wird die Attraktivität der Sprache unterstrichen und es eröffnen sich auch für die Schüler weitere Anwendungsmöglichkeiten. Wird ein entsprechendes Sprachniveau seitens des Lehrers erreicht, ist eine Zusatzqualifikation für den bilingualen Unterricht denkbar, so dass der eigene Fachunterricht in der Zweitsprache unterrichtet werden kann, mit all den bereits beschriebenen Implikationen. Aber auch, wenn man selbst die Sprache nicht erlernt, kann man die fachübergreifende oder Fächer verbindende Kooperation mit den entsprechenden Kollegen suchen, beispielsweise im Rahmen von thematisch passenden Unterrichtseinheiten, Projekttagen oder ähnlichem.

67 Das ist auch an Schulen mit entsprechendem sprachlichen Angebot nicht immer der Fall.

Auch außerunterrichtliches Engagement zum Beispiel in Form von Arbeitsgemeinschaften ist denkbar.

Alldem liegt zu Grunde, dass über den direkten Kontakt zwischen Lehrern und Eltern und über ein entsprechendes schulisches Umfeld, das von Lehrern maßgeblich mitgestaltet werden kann, in die Familien hineingewirkt werden kann. Eltern sollen darin bestärkt werden, ihre Kinder am bilingualen oder Fremdsprachenunterricht der Minderheitensprache teilnehmen zu lassen. Das gilt auch für nicht-sorbische/-wendische Familien in der zweisprachigen Lausitz. Für den Fall, dass die Initiative von den Kindern ausgeht, kann die Schule für die Kinder unterstützend auf die Eltern einwirken. Geht der Wunsch mehr von den Eltern aus, so sollte für die Kinder ein Umfeld geschaffen werden, dass ihnen ein positives Erleben ermöglicht, so dass sie letztendlich den Wunsch, die Sprache zu erlernen, auch selbst entwickeln und übernehmen können.

Literatur

- Brohy, C.: „Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/Fribourg (Schweiz)“, *Germanistica Friburgensia* 14, Freiburg 1992.
- Brown, R.: Beziehungen zwischen Gruppen, in: Stroebe, W./Jonas, K./Hewstrone, M. (Hg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York/Barcelona/Hongkong/London/Mailand/Paris/Tokio 2002, S. 537-576.
- Bundesrepublik Deutschland: Erster Bericht der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 25 Absatz 1 des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz Nationaler Minderheiten, 1999.
- Durkin, K.: „Entwicklungssozialpsychologie“, in: Stroebe, W./Jonas, K./Hewstone, M. (Hg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg/New York/Barcelona/Hongkong/London/Mailand/Paris/Tokio 2002, S. 54-80.
- Elle, L.: *Sorbische Kultur und ihre Rezipienten* (Schriften des Sorbischen Institutes 1), Bautzen 1992.
- Geske, A./Schulze, J.: „Das Sorbische als Minderheitensprache. Probleme des Spracherwerbs“, in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 54 (1997), S. 128-164.
- Haußer, K.: *Identitätspsychologie*, Berlin/Heidelberg/New York/Barcelona/Budapest/Hongkong/London/Mailand/Paris/Tokio 1995.
- Helfrich, H.: „Verbale Kommunikation im Kulturvergleich“, in: Thomas, A. (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2003. S. 385-413.
- Hofer, M. [2002¹]: „Familienbeziehungen in der Entwicklung“, in: Hofer, M./Wild, E./Noack, P.: *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2002, S. 4-27.

- Hofer, M. [2002²]: „Familienbeziehungen im gesellschaftlichen Umfeld“, in: Hofer M./Wild, E./Noack, P.: *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2002, S. 70-93.
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S.: *Zweisprachige Kindererziehung*, unveränderter Nachdruck der 11. Auflage (2002), Tübingen 2004.
- Mitzscherlich, B.: „Das Verhältnis von Sprache und Identität als psychologische Grundlage individuellen Sprachverhaltens“, in: *Der Niedersorben Wendisch. Eine Sprach-Zeit-Reise*, Bautzen 2003, S. 99-103.
- Norberg, M.: Sprachwechselprozeß in der Niederlausitz. Soziolinguistische Fallstudie der deutsch-sorbischen Gemeinde Drachhausen/Hochoza, *Acta Universitatis Upsaliensis* 37), Uppsala 1996.
- Norberg, M.: *Spracherwerbskonzept für das Projekt WITAJ. Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch/Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe*, Bautzen 2003.
- Peztold, M.: *Entwicklung und Erziehung in der Familie. Familienentwicklungspsychologie im Überblick*, Baltmannsweiler 1999.
- Ratajczak, C.: „Der Überlebensdiskurs der sorbischen Sprache als innersorbischer Dialog. Bedingungen, Probleme und neuere Entwicklungen“, in: Scholze, D. (Hg.): *Im Wettstreit der Werte. Sorbische Sprache, Kultur und Identität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert* (Schriften des Sorbischen Instituts 33), Bautzen 2003, S. 303-312.
- Schneewind, K. A.: *Familienpsychologie*, 2. überarbeitete Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Spieß, G.: Einleitung, in: *Der Niedersorben Wendisch. Eine Sprach-Zeit-Reise*, Bautzen 2003, S. 7-9.
- Tschernokoshewa, E. (Hg.): *So langsam wirds Zeit. Bericht der unabhängigen Expertenkommission zu den kulturellen Perspektiven der Sorben in Deutschland*, Bonn 1994.
- Tschernokoshewa, E.: *Das Reine und das Vermischte. Die deutschsprachige Presse über Andere und Anderssein am Beispiel der Sorben* (Hybride Welten, Band 1), Münster/New York/München/Berlin 2000.
- Wießmeier, B. (Hg.): „Binational ist doch viel mehr als deutsch“. Studien über Kinder aus bikulturellen Familien, *Fremde Nähe. Beiträge zur interkulturellen Diskussion*, Bd. 11, Münster 1999.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.): *Duden*, Bd. 5. Das Fremdwörterbuch, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim/Leipzig/Wien 1997.
- WITAJ-Sprachzentrum (Hg.): *Ein Geschenk für Ihr Kind: WITAJ. Informationen zur zweisprachigen Erziehung*, Bautzen 2002.

Ist die Revitalisierung der niedersorbischen Sprache realistisch?

MADLENA NORBERG

1. Einleitung

In den Artikeln dieser Broschüre steht hauptsächlich das Sprachprogramm WITAJ im Mittelpunkt. Wie aus dem Rückblick im ersten Aufsatz hervorgeht, ist in den ersten fünf Jahren seit dem Bestehen des WITAJ-Projekts sehr viel geleistet worden. Dennoch ist mancherorts die Fragestellung nicht zu überhören, ob denn die niedersorbische Sprache überhaupt zu erhalten oder gar zu revitalisieren sei? Es gibt tatsächlich markante Faktoren, die dagegen sprechen. Aber es gibt auch wichtige Faktoren, die dafür sprechen. Im Folgenden sollen Argumente beider Richtungen erörtert und gegeneinander abgewogen werden. Vor allem jedoch soll darauf eingegangen werden, inwieweit das Sprachprogramm WITAJ die niedersorbische Sprache bewahren helfen kann und was das für uns, die Träger der sorbischen Sprache, bedeutet.

Was verstehen wir unter dem Begriff „Revitalisierung“ einer Sprache?

Revitalisierung einer Sprache ist die Entwicklung von Programmen, deren Resultat die Re-etablierung einer Sprache ist, die aufgehört hat, ein Verständigungsmittel in einer Sprachgemeinschaft zu sein. Die Sprache soll wieder in möglichst alle Anwendungs- und Lebensbereiche zurückgeführt werden (Green Book:5). Äußerstes Ziel einer Revitalisierung ist die Anwendung und Weitergabe der Sprache in der Familie. Die Revitalisierung einer Sprache ist eine bewusste Entscheidung der Sprachgemeinschaft, die viele anstrengende Konsequenzen nach sich zieht und denen sich alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft stellen müssen.

Warum sollte die niedersorbische Sprache revitalisiert werden?

Die eigene Sprache stellt für jedes Volk einen wichtigen Identitätsfaktor dar, sie schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl und ist die Brücke zum Verständnis der eigenen Geschichte und Kultur. Sie ist der *code* der Lebens- und Denkweise der Sprachgemeinschaft. In ethnischen Situationen, wo die Sprache schon kein aktives Verständigungsmittel im Alltag mehr ausmacht, meist in Minderheitensprachsituationen, erfolgt erfahrungsgemäß der Übergang

von der Minderheitensprache zur Majoritätssprache. Das bedeutet jedoch Verlust, nicht nur der aktuellen Sprachkompetenz, sondern auch der Verbindung zum eigenen geistigen Eigentum, zur Literatur, zu den Lebenserfahrungen und den Wertauffassungen. Diese Verbindung braucht jeder Mensch, um leben zu können. Ohne die Einheit von Ethnizität und Sprache, ist die ethnokulturelle Identität nur fragmentarisch. Zwar können kulturelle Handlungen noch auf bestimmte Zeit als regionale Traditionen weitergeführt werden, aber die Erhaltung des gesamten kulturellen Erbes, zu dem vor allem die Sprache zählt, wird unmöglich. Das Resultat ist die Pflege des folkloristischen Teils einer einst überall lebendigen Lebensweise. Zur Unterstreichung der Wichtigkeit der ethnischen Identität für jeden Menschen, möchte ich den Soziolinguisten Fishman heranziehen. Fishman (1989:25) beschreibt Ethnizität als die „mit oder durch das Blut“ vermittelte „Basis zwischenmenschlicher Solidarität“, als die „Basis unseres Rechts, uns im Notfall auf andere zu verlassen, die Basis gegenseitiger Abhängigkeit(en), sozialer Bindungen und Inimität“. Er beschreibt Ethnizität als etwas, das von den Eltern erworben wird, die es wiederum von den ihrigen bekamen. Laut Fishman erwächst aus dem Phänomen der Ethnizität eine „zutiefst moralische Verpflichtung“, die wiederum die stärkste Art von Vertrauen, Annahmen bzw. „Investitionen“ speist, von denen der Mensch als soziales Wesen geprägt ist. Oder weiter „... in jedem Stadium, in jeder Entwicklungsphase, ist Ethnizität mit Sprache verbunden“ (1989:7, 25¹).

Die niedersorbische Sprache ist das Kulturgut unserer Vorfahren bzw. einer noch lebenden älteren und ältesten Generation. Es ist deshalb unsere menschliche Pflicht, dieses Gut für uns selbst und für die nach uns kommenden Generationen zu verwalten, zu bewahren und zu entwickeln. Das ist auch das, was wir uns speziell vor 15 Jahren, seit der politischen Wende, und vor allem seit Beginn des Sprachprogramms WITAJ vorgenommen haben.

2. Faktoren, die gegen eine Revitalisierung sprechen

- statistische Angaben zum Sprachensterben

Zur Zeit werden auf der Welt rund 6000 Sprachen gesprochen, davon haben 52 % weniger als 10.000 Sprecher, 28 % weniger als 1000 und über 10 % weniger als 100 Sprecher. Nach wissenschaftlichen Betrachtungen hinsichtlich der wirtschaftlichen und politischen Lage der Welt haben nur Sprachen mit mehr als 100.000 Sprechern eine reelle Überlebenschance. Das

1 Übersetzung Konstanze Glaser

sind etwa nur 10% aller Sprachen. Statistisch zählt das Niedersorbische bereits weniger als 10.000 aktive Sprecher und hat daher objektiv nur wenig Überlebenschancen (Skutnabb-Kangas:7-12).

- der vollendete Sprachwechsel in der Niederlausitz
In der Niederlausitz ist der Sprachwechsel vom Sorbischen zum Deutschen etwa in der Zeit von 1933 bis Mitte der 50er Jahre eingetreten. In dieser Zeit haben sorbische Eltern aufgrund verschiedener Ursachen – meist außersprachlicher, wie Verbot der sorbischen Sprache in der Schule, Vermischung der sorbischen Bevölkerung mit Nichtortsansässigen aufgrund unterschiedlicher Migrationsbewegungen, dem geringen Status der sorbischen Sprache, der industriellen Entwicklung u. a. – aufgehört, mit ihren Kindern Sorbisch bzw. Wendisch zu sprechen. Daraus ergibt sich, dass es heute nur noch vorrangig in der älteren Generation Muttersprachler des Niedersorbischen gibt, Angehörige der mittleren Generation, verstehen Sorbisch/Wendisch zwar noch recht gut, wenden es aber selbst kaum an. Daneben gibt es eine im Prinzip sprachunkundige junge Generation. (Norberg 1996, Spieß 2001). Diese junge Generation sind aber inzwischen die Eltern der nächsten Generation und Generationen. Nur in vereinzelt Familien wird das Niedersorbische noch zu Hause gepflegt.
- die sorbische/wendische Sprache hat für das Individuum keine Bedeutung mehr als ethnokultureller Marker
Durch den vollendeten Sprachwechsel in der nunmehr bereits zweiten bzw. dritten Generation, bildet die Sprache nicht mehr den zentralen Bestandteil der niedersorbischen Identität (vgl. oben). Die Sorben/Wenden in der Niederlausitz sind sozial und mental bereits soweit an die Majoritätskultur angepasst, dass sie – vielleicht außer den noch lebenden älteren Sprachträgern – die sorbische Sprache im Alltagsleben nicht vermissen. Es tritt deswegen weder ein Verlustgefühl noch das Gefühl einer reduzierten Identität bei Angehörigen der Sprachgemeinschaft auf.
- der geringe „Marktwert“ der sorbischen/wendischen Sprache
Eine soziale Stellung mit Hilfe der sorbischen Sprache zu erreichen ist im Prinzip nur bei Positionen in sorbischen Institutionen möglich und hier in begrenztem Maße. In der Regel erarbeiten sich die Einwohner der Lausitz, wenn sie denn im Arbeitsprozess stehen, materielle Werte mit Hilfe der deutschen Sprache. Das Fehlen der sorbischen/wendischen Sprache im beruflichen Alltag und auch im öffentlichen Leben generiert wenig Motivation für Eltern, ihre Kinder am WITAJ-Projekt teilnehmen zu lassen oder, vor allem auch für Schüler z. B. des Niedersorbischen Gymnasiums, die

sorbische/wendische Sprache dort zu erwerben und als persönlich wichtig erscheinen zu lassen. Das sorbische/wendische Element stellt kein Merit bei der Arbeitsplatzbeschaffung dar. Zweisprachige Beschilderungen und Aufschriften haben nur symbolischen Charakter.

3. Faktoren, die für eine Revitalisierung sprechen

Auf der anderen Seite gibt es eine Reihe von Faktoren, die die Option der Revitalisierung der sorbischen Sprache in der Niederlausitz als möglich erscheinen lassen:

- ein regional erstarktes niedersorbisches nationales Leben
 - Etablierung einer sorbischen institutionellen Infrastruktur in Cottbus: u. a. Gründung des Wendischen Hauses, des Wendischen Museums, einer Außenstelle des Sorbischen Instituts e. V. u. a. m.
 - Etablierung des Domowina Regionalverbandes Niederlausitz e. V.
 - Etablierung von sorbischen/wendischen politischen Strukturen, z. B. den Rat für sorbische/wendische Angelegenheiten sowie gesetzliche Rahmenbedingungen (Art. 25 der Landesverfassung oder das Gesetz zur Ausgestaltung der Rechte der Sorben/Wenden in Brandenburg)
 - Erweiterung der Sendezeit von Rundfunksendungen in niedersorbischer Sprache
 - Etablierung der sorbischen/wendischen Jugendsendung „Bubak“
 - Etablierung einer monatlichen ½ stündigen Fernsehsendung in niedersorbischer Sprache
 - Gründung von zwei niedersorbischen Laientheatergruppen
 - zielgerichtete Sprachplanungsarbeit, u. a. orthographische Reformen und Korpusarbeit an der niedersorbischen Sprache, vor allem im lexikalischen Bereich
 - aktive Pflege der sorbischen/wendischen Bräuche und Traditionen und Gründung von Heimatvereinen und Heimatstuben mit sorbischer/wendischer Prägung
 - Erwachsenenbildung in sorbischer/wendischer Sprache
 - Wiederbelebung des sorbischen/wendischen kirchlichen Lebens
 - aktive Zusammenarbeit von dörflichen Jugendgruppen mit der Domowina
 - Wahrnehmung der ethno-politischen Verantwortung gegenüber der sorbischen Bevölkerung seitens der Kreise mit sorbischem Bevölkerungsanteil
 - Beginn des Sprachprogramms WITAJ

- Internationale politische Willensbekundungen

Internationale politische Willensbekundungen unterstützen regionale sprachliche Revitalisierungsprozesse weltweit. In Europa kennen wir dazu drei wichtige Dokumente des Europarats: das „Rahmenübereinkommen zum Schutz von nationalen Minderheiten“ (1995), die „Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen“ (1998) und die europäische Bildungscharta „Guide for the Development of Language Education Policies in Europe“ (2003). Es ist in allen genannten Dokumenten die ausgesprochene Absicht Europas, die Vielfalt der Kulturen und damit auch der Sprachen in unserem Erdteil zu erhalten und zu fördern.

4. Genügen diese positiven Faktoren für eine sprachliche Revitalisierung des Niedersorbischen?

Es gibt für die Beantwortung dieser Frage weder ein Maß noch eine definitive Antwort. Es können nur Erfahrungen eingebracht werden, die bei anderen Minderheiten gemacht wurden und daraufhin Hypothesen aufgestellt werden, unter welchen Bedingungen die Revitalisierung einer Sprache gelingen könnte. Vollständig gelungen ist die Wiederbelebung einer Sprache in der modernen Welt eigentlich nur beim Neuhebräischen, was von einer nur noch religiös genutzten Zeremoniesprache zur Staatssprache des 1948 neu gegründeten Staates Israel wurde. Hier war als äußerer Faktor natürlich die Staatsgründung entscheidend. Andere Beispiele erfolgreicher Revitalisierungsbemühungen sind die Eingeborenen-sprache Navajo in den USA, Māori in Australien oder Kymrisch als auch Katalanisch in Europa (Green Book). Überall liegen ebenfalls günstige außersprachliche Bedingungen vor, z. B. ist Katalanisch die öffentlich anerkannte Sprache einer autonomen Region oder, es konnte für Māorisch aufgrund seiner kolonialen Vorgeschichte ein Unterstützungsvertrag mit England unterzeichnet werden.

Was das Niedersorbische betrifft, sind die objektiven praktischen Rahmenbedingungen nicht so günstig. Es besitzt außer im privaten Leben und in den sorbischen Institutionen wenig Freiräume, in denen man seine Anwendung zur Regel erklären könnte. Deshalb beruht der Gebrauch des Niedersorbischen oft auf der individuellen Einstellung eines jeden Sorben/Wenden, gegebenenfalls noch auf dem Usus in manchen Nahmilieus. Im öffentlichen, wirtschaftlichen oder sozialen Leben besteht kaum die Möglichkeit, die sorbische/wendische Sprache anzuwenden.

Die oben genannten Bemühungen in der Niederlausitz zeigen jedoch, dass versucht wird, die sorbische/wendische Sprache in die Gestaltung der Region

einzubeziehen. Erste Ansätze in touristischen oder handwerklichen Domänen bestätigen dies. Somit ist eine Tendenz zu bemerken, das Sorbische/Wendische zu erhalten und seine Position zu festigen.

5. Schulische Spracherhaltungsprogramme

Sehr wichtig bei jeder Revitalisierung ist das Heranziehen der jüngsten Generation und ihre zumindest teilweise Sozialisation in der Minderheitensprache. Dazu gehört z. B. die Etablierung von schulischen Spracherhaltungsprogrammen. Der entscheidende Schritt zur möglichen Erhaltung der sorbischen/wendischen Sprache in der Niederlausitz könnte das Sprachprogramm WITAJ sein. Da die Weitergabe der Sprache an die nächste Generation in der Familie, wie oben bereits festgestellt wurde, unterbrochen ist, ist die vielleicht letzte Chance der Erhaltung der sorbischen/wendischen Sprache ihre Vermittlung in Bildungsinstitutionen. Im WITAJ-Projekt wird, auch nach dem Modell von anderen Minderheiten, die sorbische/wendische Sprache in der Kindertagesstätte durch die Immersionsmethode und später weiterführend in der Schule durch ihre Anwendung als Instruktionssprache im Sachunterricht vermittelt (vgl. Norberg 2003). Und wie in dieser Publikation dargestellt ist und die Erfahrungen des WITAJ-Sprachzentrums belegen, wird dieses Projekt von der Bevölkerung der Lausitz auch positiv angenommen und es weist eine steigende Teilnehmerzahl auf. Die qualitativen sprachlichen Resultate der ersten Schüler, die mit bilinguaem Sachunterricht in sorbischer/wendischer Sprache die Primarstufe absolviert haben, stimmen ebenfalls optimistisch (persönliche Evaluation).

Dennoch weist die Fachliteratur aus, dass der Schule oft eine zu große Bedeutung in einem Spracherhaltungsprozess zugesprochen wird, und man sich somit nicht allzu großen Hoffnungen hingeben sollte. Wieso? Da die Teilnehmer solcher Spracherhaltungsprojekte größtenteils keine sprachlichen Vorkenntnisse haben, weil die natürliche Weitergabe der Sprache in der Familie nicht stattfindet, muss die Schule im Prinzip bei jeder neuen Jahrgangsstufe bei Punkt Null der Sprachaneignung beginnen. Und die Zeit nach Beendigung der Schule bis zur eigenen Familiengründung ist zu lange, als dass die aktiven Sprachkenntnisse ausreichen, damit die Teilnehmer des Sprachprogramms in der eignen Familie die Zielsprache anwenden würden (Fishman 1991:368-380). Somit wird auch das WITAJ-Projekt voraussichtlich nur eine partielle Anwendung der sorbischen/wendischen Sprache erreichen, die additiv zu den primärsprachlichen Kompetenzen des Kindes hinzukommt bzw. rezeptive Kenntnisse, die eine Teilnahme am sorbischen nationalen

Leben und die Rezeption der Medien und der Literatur ermöglichen (vgl. Norberg 2003:30-32.). Nur in Einzelfällen wird es m. E. zur Anwendung der sorbischen/wendischen Sprache im Alltag kommen.

Man könnte Fishmans Argumentation zwar entgegenhalten, dass bei vielen Minderheiten die Spracherhaltungsprojekte bereits in der vorschulischen Entwicklungsphase einsetzen und somit das Erlernen der Zielsprache um einige Jahre früher beginnt als der Schuleintritt erfolgt und dadurch insgesamt verlängert wird. Dennoch muss man aber generell davon ausgehen, dass ausschließlich Bildungsinstitutionen die Aufgabe der Revitalisierung nicht meistern werden.

6. Schaffung einer Sprecher – Lerner – Beziehung in der gesamten Sprachgemeinschaft

In diesem Sinne sind Revitalisierungsprogramme eine Herausforderung für die *gesamte* Sprachgemeinschaft. Sie dürfen nicht nur auf die Sprachlehrer bzw. die Erzieherinnen des WITAJ-Projekts und eine handvoll weiterer Personen, z. B. im Projekt tätige Muttersprachler oder Angestellte des WITAJ-Sprachzentrums begrenzt sein. Eben solche Verantwortung muss von allen Teilen der Sprachgemeinschaft übernommen werden. Es sollten überall bewusst Situationen geschaffen werden, in der die Zielsprache genutzt werden kann. Und hier liegt nach meiner Auffassung ein großes Problem. Wenn die Niedersorben die Sprache selbst kaum noch anwenden, werden auch nur wenig natürliche Situationen zum Sprachgebrauch geschaffen. Wie könnte dem entgegengewirkt werden?

Die gesamte Sprachgemeinschaft muss sich angesprochen fühlen, Sprachsituationen zu schaffen, in denen Lerner die Minderheitensprache anwenden können. Und das nicht nur pro-forma, im Sinne eines Rahmens, wo dann die sprachliche Seite wiederum deutsch verläuft. Wir dürfen uns hier nicht länger in einem Wunschdenken wiegen. Es ist nämlich immer wieder zu beobachten, dass gerade auch Aktive in sorbischen Institutionen die sorbische/wendische Sprache nicht konsequent anwenden, nicht in sorbischer/wendischer Sprache antworten, wenn sie angesprochen werden und sich selbst nicht genügend um die Entwicklung ihrer eigenen Sprache bemühen oder sich ihrerseits nicht die Räume schaffen, in denen sie Sorbisch/Wendisch sprechen könnten. Das ist nicht zu akzeptieren. Angestellte sorbischer Institutionen, Lehrkräfte des Niedersorbischen Gymnasium bzw. Mitglieder der Sprachgemeinschaft überhaupt, die der sorbischen/wendischen Sprache mächtig sind, sich aber dennoch untereinander auf Deutsch unterhalten bzw. den Sorbischsprechern

auf Deutsch antworten, verhalten sich unsolidarisch gegenüber den WITAJ-Kindern, den WITAJ-Lehrkräften und WITAJ-Erzieherinnen, von denen wir eine konsequente Anwedung der sorbischen/wendischen Sprache fordern, auch wenn dies bei der Vielfalt der Themen manchmal wirklich schwierig sein kann. Nur durch ein positives und beharrliches Beispiel können wir andere dazu ermuntern, die sorbische/wendische Sprache zu verwenden, nicht durch Apelle, aus denen man sich selbst letztendlich ausklammert. Die sorbische/wendische Identität bei unseren Schülern wird nur durch Vorbilder entstehen, und diese Vorbilder darzustellen, das ist unsere Aufgabe, die Vorbilder sind *wir*, wir, die wir der Sprache mächtig sind. Es wird niemanden anderen als uns geben.

Wie kann man sich als Sprachträger in ambivalenten Situationen am besten verhalten? Man sollte sowohl mit Liebe, Geduld und Toleranz als auch mit Konsequenz vorgehen. Mit Liebe und Geduld bei Lernern, die die Sprache noch nicht beherrschen, sich aber um sie bemühen. Mit Konsequenz bei Lernern (oder auch potenziellen Sprechern), die das Sorbische/Wendische eigentlich sprechen könnten, es aber aus verschiedenen Gründen nicht tun. Hier kann es auch notwendig sein, Sprachlerner darauf hinzuweisen, dass sie die Zielsprache ruhig anwenden sollen, auch wenn dabei Fehler entstünden. Wichtig ist das Sprechen ansich und die Übung im Sprechen, denn sonst treten wir in 10 Jahren mit unseren Ambitionen noch immer auf der Stelle. Ich hoffe sehr, dass es bald dazu kommen wird, dass die WITAJ-Kinder bei den „bequemen“ Sorben/Wenden den Sprachgebrauch einfordern.

Vielleicht hilft manchem dieses Bild: Das Herz von Sprachen sind die Sprecher. Sprachwechsel ist wie ein Herzinfarkt, wenn Stress oder Traumata größer sind, als die Sprachträger sie tragen können. So kann es zum Ende des Gebrauchs einer Sprache führen. Nach einem Herzinfarkt ist die wichtigste Aufgabe des Arztes, das Herz wieder zum Schlagen zu bringen, die wichtigste Aufgabe bei einer bedrohten Sprache ist, die Sprecher wieder zum Sprechen zu bringen. Es gibt eine Menge Gründe dafür, dass es für Angehörige einer Minderheit schwierig ist, die Sprache wieder zu sprechen, und die Schwierigkeiten werden immer größer, je länger die Sprache verstummt ist. Aber mit einem gemeinsamen Willen ist es zu schaffen, wenn man sich für bestimmte Zeitabschnitte die richtigen Zielsetzungen stellt.

Im Falle einer ernst gemeinten sprachlichen Revitalisierung muss auch die oben erwähnte psychologische Beziehung zwischen Kultur und Sprache wieder bzw. neu hergestellt werden. Das ist auf dem Weg von Argumentation sehr schwierig. Und es genügt auch nicht, hier nur die ältere Generation anzusprechen, denn gerade von der jüngeren erhoffen wir uns die Umsetzung

der Revitalisierung. Es gilt daher, die Verbindung von Sprache und geistiger Kultur wieder erlebbar zu machen. Das können jedoch nur Sorben/Wenden, die die Sprache beherrschen und sich gleichzeitig in der sorbischen Literatur, Musikwelt, Kunst oder im kirchlichen Leben auskennen. Die Anzahl dieser Vermittler ist in der Niederlausitz schon relativ gering. Es gibt zwar viele Menschen, die sich mit der so genannten materiellen Kultur befassen, mit den Trachten, den Bräuchen, dem Pflegen von Liedgut, dem Ostereierverziern, dem Arrangieren von kulturellen Veranstaltungen u. a., aber die Sprache spielt dabei oft eine sehr untergeordnete Rolle.

Die ethnokulturelle Identität der Sorben/Wenden ist situationsabhängig, d.h. jeder Sorbe/Wende verwendet in bestimmten Situationen selbstverständlich auch die deutsche Sprache, aber Identität an sich, ist nicht verhandelbar (vgl. Glaser:297). Unsere Doppelidentität sollte nicht automatisch eine Legitimation zur Benutzung der deutschen Sprache in sorbischen/wendischen Kontexten sein. Und das nächste klingt vielleicht etwas bedrohlich, aber diesen Tatsachen sollten wir ins Auge sehen. Am Tag einer Bilanz wird man nicht danach fragen wird, wie viele sorbische/wendische Tanzgruppen oder Heimatvereine es gibt, wie viele Menschen sorbische/wendische Folklore pflegen, sondern, wie viele Sprecher des Sorbischen/Wendischen es noch gibt. Allein danach werden unsere Bemühungen gemessen werden und allein darauf werden die Politiker achten. In ähnlicher Weise drückte es der Direktor der Stiftung für das sorbische Volk in seinem analytischen Artikel aus: die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass die Kultur, als klassischer Faktor der Identifikation, die erwartete Wirksamkeit zur Erhaltung der Sprache nicht besitzt (Suchy 2006:259). Wir sollten uns deshalb von der Praktik verabschieden, die Kultur vor der Sprache zu priorisieren. In einem Revitalisierungsprozess steht die Sprache an erster Stelle, einzig und allein.

7. Die „linguistische Assimilation“ im Revitalisierungsprozess

Bei der Revitalisierung einer Sprache entstehen Veränderungen sowohl auf lexikalischer, grammatikalischer als auch auf phonologischer Ebene. Es kann sogar sein, dass die „neu“ gesprochene Sprache nicht mehr mit der heute den Sprechern bekannten Sprache übereinstimmt. Die „WITAJ-Schulsprache“ birgt auch in sich, dass durch die vorgegebenen Sachfächer viele neue Wörter geschaffen werden müssen. Für die Kinder oder Lehrkräfte stellt dies kein Problem dar, da sie das Sorbische/Wendische in jedem Fall als Zweitsprache erlernen. Die aktiven sorbischen Sprecher jedoch müssen sich eine Vielfalt von neuen Vokabeln aneignen, damit sie mit den WITAJ-Kindern kommu-

nizieren können. Auch das erfordert Engagement und persönlichen Einsatz von der Sprachgemeinschaft.

Genauso ist sprachliche Toleranz gefragt, denn es ist nicht möglich, bei einer bedrohten Sprache alle Dialektvarianten zu konservieren. Es wird eine Variante übrigbleiben. Diese wird sich durch die Lerner auf natürliche Weise entwickeln. Erwachsene Lerner werden auch einen Akzent haben, da sie Zweitsprachenlerner sind. Sie werden ebenso Sätze bilden mit grammatischen Fehlern, wie das bei jedem Lerner einer Fremdsprache vorkommt. Mit längerer Lerndauer, werden diese Mängel behoben werden. Und es wird unweigerlich die Zeit kommen, da es „die Muttersprachler“ nicht mehr geben wird und alles, was Lerner bis dahin gelernt haben: Lexik, Morphologie, Syntax oder Stil dann *die* Sprache an sich ist, die dann einzig existierende gesprochene Sprache.

8. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

- Als Grundsatz gilt: bei der Revitalisierung einer Sprache gibt es kein „NEIN“. Mit Willen und Konsequenz, Engagement und Arbeit ist jeder Revitalisierungsversuch – wenigstens in gewissem Maße – zu meistern.
- Bedrohte Sprachen werden oft mit bedrohten Arten in der Natur verglichen. Dieser Vergleich ist legitim, aber nur begrenzt richtig, DENN der Mensch ist lernfähig! Er ist nicht nur auf die Gesetzmäßigkeiten der Natur angewiesen, er kann selbst Bedingungen schaffen, die seine Lebensumstände verändern, z. B. kann er eine bedrohte Sprache aktiv erlernen und damit den Revitalisierungsprozess unterstützen.
- Die Zeit läuft für die schwachen Sprachen, denn die Anzahl der Menschen, die verstehen, dass auch Kleinsprachen zum Kulturgut der Menschheit gehören, steigt, sowohl regional als auch international.
- Politiker und Bürger der Majoritätsgesellschaft tragen eine Mitverantwortung für die in ihrer Region befindliche bedrohte Sprache. Aber hier bedarf es mehr Aufklärung. Es ist zu hoffen, dass Multiplikationseffekte entstehen und vor allem auch die Majoritätsbevölkerung von unserem Anliegen so überzeugt werden kann, dass sie die Erhaltung des Sorbischen/Wendischen als wertvoll und wichtig erkennt und unterstützt und eine positive Haltung dazu entwickelt.
- Für Bildungseinrichtungen, die die sorbische Sprache pflegen, benötigen wir eine bessere und umfassende *policy*. Besonders bei Kindertagesstätten und Schulen mit Sorbischunterricht bzw. des WITAJ-Projekts sollte sowohl optisch als auch inhaltlich im gesamten Bildungsgeschehen sichtbar

gemacht werden, dass es sich um eine bilinguale Bildungsstätte handelt.

- Der Spracherwerb bei Teilnehmern des WITAJ-Sprachprogramms muss von vielfältigen flankierenden Maßnahmen begleitet werden. Dazu gehört auch die intensive Einbeziehung der Eltern in den Sprachlernprozess. Kinder und Eltern dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sondern komplementär. Wenn die Eltern motivierend auf die Kinder einwirken und ihr Sprachenlernen aktiv unterstützen, wird sich der gewünschte Erfolg abzeichnen.
- Für das WITAJ-Sprachprogramm ist in diesem Zusammenhang sowohl die kontinuierliche Materialentwicklung als auch die Bereitstellung von audiovisuellen Lernmitteln eine ständige Aufgabe.
- Weitere wichtige Aufgaben sind die zielgerichtete Profilierung des Niedersorbischen Gymnasiums sowie die Entwicklung einer sorbischen/wendischen Jugendkultur. Der traditionelle Sorbischunterricht (B-Unterricht) darf nicht vernachlässigt werden.
- Im sprachlichen Umgang mit Lernern gilt es, die kleinen Formen zu finden; ein paar Worte hier, ein paar Worte da, aber konsequent in Sorbisch/Wendisch. Es gilt auch, Ideale zu wecken. Die Jugend ist bereit, für gute Dinge einzutreten, sie wird sich auch für die sorbische/wendische Sprache einsetzen, wenn sie dazu motiviert ist. Die „Aktion Sorbenkind“ des Niedersorbischen Gymnasiums in Cottbus ist so ein positives Beispiel.
- Im Bildungsbereich gibt es besonders durch das im März 2006 gegründete Sorbische/Wendische Bildungsnetzwerk eine gute Chance, die Bestrebungen in diesem Rahmen mit denen in der Politik zu verknüpfen. Auch andere politische Rahmenbedingungen (Landesverfassung, Sorbengesetz) unterstreichen bildungspolitische Ansätze.
- Der „Marktwert“ der sorbischen/wendischen Sprache im ökonomischen Bereich und öffentlichen Sektor sollte sich erhöhen, damit Lernern eine Perspektive geschaffen werden kann. Obwohl das kein neues Anliegen ist, lässt es sich nur sehr schwer verwirklichen. Aber nur der symbolische Charakter der sorbischen Sprache genügt nicht. Erst, wenn der Status der sorbischen/wendischen Sprache verbessert ist, wird auch die Motivation zum Sprachenlernen steigen.
- Nicht zuletzt ist eine stabile Finanzierung erforderlich, denn der Revitalisierungsprozess darf nicht dem Zufall oder dem Selbstlauf überlassen werden und er kann auch nicht vom freiwilligen Einsatz einzelner Sorben/Wenden abhängen. Nur mit einer langfristigen Sprachplanung (*language policy*) und mit qualifizierten Mitarbeitern kann die Revitalisierung umgesetzt werden.

- Eine zentrale Aufgabe ist die Ausbildung von sorbisch/wendischsprachigem Lehrpersonal.
- Es wird unumgänglich sein, dass den Sorben/Wenden für bildungspolitische Anliegen gewisse Sonderregelungen eingeräumt werden, z. B. geringere Klassenstärken, Vergütung des Mehraufwandes u. a. Das setzt ein politisches Umdenken voraus.

Wie dargestellt wurde, ist die Frage der Revitalisierung der sorbischen/wendischen Sprache in der Niederlausitz komplex und hier konnten auch nur einige Punkte angerissen werden. Aber ich denke, abschließend sagen zu können, dass der begonnene Weg richtig ist, und er deshalb weiter besritten werden muss. Die Revitalisierung der sorbischen/wendischen Sprache ist möglich, wenn wir sie ERNST nehmen, jeder und überall.

Literatur

- Erhaltung, Revitalisierung und Entwicklung von Minderheitensprachen. Theoretische Grundlagen und praktische Maßnahmen*, Workshop 16.–17. April 1999, Sorbisches Institut.
- Fishman, Joshua, 1991, *Reversing Language Shift, Multilingual Matters*, Clevedon
- Fishman, Joshua, 1989, *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, Clevedon – Philadelphia.
- Glaser, Konstanze, 2006, *Minority Languages and Cultural Diversity in Europe: Gaelic and Sorbian Perspectives*, Manuskript.
- Green Book = *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 2001, Leanne Hinton, Ken Hale (ed.), Academic Press, New York.
- Norberg, Madlena, 1996, Sprachwechselprozess in der Niederlausitz, *Studia Slavica Upsaliensis* 37, Uppsala.
- Norberg, Madlena, 2003, *Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch/Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe*, Bautzen.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 2002, *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
- Spiess, Gunter et al, 2001, *Die aktuelle Situation der niedersorbischen Sprache*, Bautzen.
- Suchy, Marko, 2006, „Kak dale?“ *Rozhlad* 7/2006, S. 258-260.

Die Autoren

Jurij Brankač

Ausbildung	Diplom-Biologe 1975, Dr.rer.nat. 1981, Dr.rer.nat.habil. 1991
Arbeitsplatz	Institute of Medical Sciences, University of Aberdeen, Scotland, U.K.
Forschungsinteressen	Neurobiologie, Alzheimer, Lernen und Gedächtnis, Grundlagenforschung, Arzneimittelforschung
Sonstiges	Hobby-Neurobiologie des frühkindlichen Spracherwerbs und der Zweisprachigkeit

Christian Elle

Ausbildung	Diplomlehrer für Mathematik, Physik und Astronomie 1971, 1985
Arbeitsplatz	WITAJ-Sprachzentrum Cottbus
Arbeitsaufgaben	Umsetzung bildungs- und sprachpolitischer Ziele bezüglich der zweisprachigen Erziehung im sorbi- schen Siedlungsraum des Landes Brandenburg

Susanne Grahl

Ausbildung	Staatsexamen Lehramt Englisch und Russisch, 2003
Arbeitsplatz	Universität Kiel
Forschungsinteressen	Zweitspracherwerb, Kontaktlinguistik, Evaluation des WITAJ-Projekts in der Niederlausitz im Rahmen einer Dissertation

Gunda Heyder

Ausbildung	Diplomgeschichtswissenschaftlerin 1986
Arbeitsplatz	WITAJ-Sprachzentrum Cottbus
Forschungsinteressen	früher Spracherwerb, Zweitspracherwerb im Vor- und Grundschulalter, Immersionsmethode
Arbeitsaufgaben	Begleitung der Umsetzung des WITAJ-Projekts in den Kindertagesstätten der Niederlausitz

Shane Michael Kelly

Ausbildung BA International Business and Languages 2006
Arbeitsplatz Bankwesen Dublin, Irland
Forschungsinteressen Gälisch und andere Minderheitensprachen

Madlena Norberg

Ausbildung Diplomlehrer für Russisch und Sorbisch 1980,
postgraduale Studien der Polonistik und Germanistik, Dr.phil. slawische Sprachwissenschaft 1996
in Uppsala (Schweden)
Arbeitsplatz WITAJ-Sprachzentrum Cottbus
Forschungsinteressen Soziolinguistik, Minderheitenforschung, bilingualer
Unterricht
Arbeitsaufgaben Begleitung der Umsetzung des WITAJ-Projekts
in den Schulen der Niederlausitz

Martin Neumann

Ausbildung MA Geographie und Politikwissenschaft 2006
Forschungsinteressen Die Sorben/Wenden in Brandenburg