

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Es beginnt mit dem Wort Sprache

Brigitta Busch

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* (WLG) 92 (2022): 5–8

Themenheft *Muttersprache, L1, Herkunftssprache ...*

Terminologischer Pluralismus oder zu überwindendes „Wirrwarr“? Beiträge zu einer komplexen Debatte

Hg. v. Sabine Lehner, Marie-Luise Pitzl-Hagin, Martin Stegu, Rudolf de Cillia & Eva Vetter

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich

Redaktion: Mi-Cha Flubacher, Florian Grosser & Carina Lozo
(Angewandte Sprachwissenschaft),
Markus Pöchtrager (Allgemeine Sprachwissenschaft),
Stefan Schumacher (Allgemeine und Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

Homepage: <http://www.wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876

NBN: BI,078,1063

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.



Dieses Werk unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0
(Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen)

Es beginnt mit dem Wort Sprache

Brigitta Busch*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 92 (2022): 5–8

An den Anfang setze ich eine Vignette: Im Frühjahr 2020 war ich für eine Diskussion mit Lehrer:innen an einer Schule in Kärnten mit zweisprachigem Unterricht Deutsch-Slowenisch eingeladen. Sehr anschaulich wurde mir die sprachliche Situation beschrieben, wie sie seit vielen Jahren beklagt wird: Bei steigenden Anmeldungen zum Slowenischunterricht seien immer weniger Kinder wirklich »Slowenisch-Muttersprachler«. Die meisten Schulanfänger:innen kämen ohne Slowenischkenntnisse oder nur mit rudimentären in die Schule. Dann fiel der Satz: »Am schwierigsten ist es mit den Kindern, die keine Sprache haben.« Der Satz ließ mich aufhorchen. Wie eine Lehrerin erläuterte, waren damit Kinder aus Familien gemeint, die aus dem Raum des früheren Jugoslawien zunächst nach Slowenien und dann weiter nach Österreich migriert waren und sich, je nach Situation auf dem Arbeitsmarkt, die Option einer weiteren Migration offen halten mussten. Auf meine Nachfrage hin, bekam ich die Antwort, die Kinder würden sich sehr wohl am Unterricht beteiligen, aber: »Sie mischen alles. B/K/S, Slowenisch, Deutsch, manchmal wissen sie nicht, in welcher Sprache sie gerade sind«. Selbst die Eltern könnten oft nicht sagen, ob sie zu Hause Bosnisch, Kroatisch, Serbokroatisch, Serbisch oder Slowenisch sprächen. Es entspann sich eine längere Diskussion um

* Brigitta Busch, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien & Department of Linguistics, Stellenbosch University, brigitta.busch@univie.ac.at.

das ›Keine-Sprache-Haben‹, die auf der positiven Note endete, dass ›Mischsprache‹ auch eine Sprache ist, die es erlaubt Kommunikationsbedürfnisse im Alltag zu erfüllen und die daher als solide Grundlage zum Ausbau des sprachlichen Repertoires dienen kann.

Das Problem, das sich den Lehrer:innen gestellt hat, war, dass sich die kommunikativen Praktiken in den Familien nicht mit den herkömmlichen Kategorien fassen und benennen ließen. Der Schuleintritt stellt in sprachlicher Hinsicht eine Phase der Liminalität dar. Vorher, in der primären Sozialisation geht es darum, dass Kinder in vielfältigen sinnlich-emotionalen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen kommunikative Praktiken beobachten, erproben und sich – wie wir von Winnicott (1971/2010) wissen – auf ihre Art kreativ zu eigen machen und so ein kommunikatives Repertoire entwickeln, das es ihnen ermöglicht, in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zu bestehen. Zunächst in jenen, die ihre unmittelbare Lebenswelt betreffen, später auch in solchen, die größere soziale Netze erschließen. Egal wie wir diese sprachlichen Praktiken bezeichnen, immer handelt es sich um angeeignete (also im Gebrauch gleichzeitig transformierte) Zeichensysteme mit ihren Konventionen und Regeln, die – über die konkrete Interaktionssituation hinaus – ein mit anderen geteiltes Handlungsdispositiv zur Verfügung stellen. Es sind Praktiken, keine ›named languages‹, keine benannten Sprachen, die diese so wichtige erste Grundlage bilden.

Mit dem Schuleintritt vollzieht sich für die Kinder ein Bedeutungswandel von Sprache: vom Sprechen ›wie einem der Schnabel gewachsen ist‹, um sich mit anderen in Beziehung zu setzen, zu Sprache als Normsystem, dem man sich unterordnen muss, um schulischen Anforderungen zu genügen. Es ist der Moment, wo Sprache im Gewand der Bildungssprache potenziell zu einem Gatekeeper wird und die lebenslang haftende Kategorie ›bildungsfern‹ konstruiert wird. Ein Moment, der sich übrigens immer weiter nach vorne zu verlagern scheint, da die Erwartung besteht, dass die Kinder bei Schuleintritt bereits an die Unterrichtssprache herangeführt sein sollen.¹ Demgegenüber

¹ Schulunterrichtsgesetz – SchUG, StF: BGBl. Nr. 472/1986 (WV), §3 (3): »Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache [...] soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.«

braucht es etwas, das ich als radikalen Repertoire-Ansatz bezeichnen möchte, ein Ansatz, der alle semiotischen Ressourcen als kommunikatives Potenzial wahrnimmt und aufgreift.

Begriffe wie Mutter- oder Erstsprache vermögen die komplexen Prozesse und Praktiken der frühen sprachlichen Sozialisation also nicht abzubilden. Egal, welchen Begriff wir verwenden, ob Muttersprache, L1, Herkunftssprache, Erstsprache, ist es immer irreführend, denn mit diesen Begriffen – selbst wenn sie in den Plural gesetzt werden – werden fluide Praktiken verdinglicht, wird Prozesshaftes fixiert. Die Unzufriedenheit mit diesen Begriffen, rührt ja daher, dass sie ein Gepäck an sprachideologischen Vorannahmen mittransportieren.

Sie verfestigen erstens die Vorstellung von Sprachen als voneinander abgrenzbare, zählbare Einheiten. In Bezug auf die Komposita Muttersprache, Erstsprache etc. werden meist nur die Bestimmungswörter ›Mutter‹, ›Erst‹ usw. zur Diskussion gestellt, nicht aber das Grundwort ›Sprache‹. Aus Sicht der Beschäftigung mit dem sprachlichen Repertoire ist aber, wie Derrida (1997) ausführt, bereits die Vorstellung von der Abzählbarkeit und der Einheit von Sprache in Zweifel zu ziehen.

Sie befördern zweitens eine Ideologie des Standardsprachen-Zentrismus – die Vorstellung, dass eine am Schreibtisch festgelegte Standardsprache den Mittelpunkt bildet, während andere Varietäten, wie Dialekte, Umgangssprachen usw., als Abweichungen gesehen werden. Maß aller Dinge ist die einheitliche Sprache, die Bachtin (1979[1935]) zufolge nicht gegeben, sondern stets auferlegt ist, also ein Konstrukt, das der lebendigen Rede Vielfalt entgegensteht.

Und drittens wird eine Gleichsetzung von ›Sprache‹ und ›Zugehörigkeit‹ nahe gelegt, also die – um mit Agha (2007) zu sprechen – sozial registrierte Vorstellung, dass von einer bestimmten Sprache auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe geschlossen werden kann, der wiederum bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben werden. Aus Subjektperspektive wird die Zuordnung zu einer solchen Kategorie als ideologische Interpellation (im Sinne Althusser, 1970) erfahren. Dieses Positioniert-Werden hat wesentlichen Einfluss darauf, wie wir uns als Sprecher:in selbst wahrnehmen, ob beispielsweise als elite-multilingual oder als sprachlich defizitär, was wiederum mit Erfahrungen von Abwertung, Ausschluss und Entmachtung einhergeht.

Viertens implizieren die Bestimmungswörter Mutter* oder Erst* oder Herkunft* die Einzahl, die Eindeutigkeit einer einzigen Zugehörigkeit, Herkunft, Abstammung. Dem liegt ein Gesellschaftsbild zugrunde, das weder der erhöhten Mobilität Rechnung trägt noch Formen der frühen sprachlichen Sozialisation außerhalb des traditionellen Familienverbandes, in Patchworkfamilien, LGBTQ+ Konstellationen oder auch in Kindertagesstätten.

Das schwer wiegende Verdikt, dass jemand – um den Anfangsgedanken aufzugreifen – »keine Sprache hat«, zeigt eigentlich nur, dass die Kategorien, in die wir Sprecher:innen hineinpressen, nicht passen und nie passen können. Als Wissenschaftler:innen sollten wir uns nicht nur von Termini wie Muttersprache, Erstsprache, Herkunftssprache verabschieden, sondern auch von den konzeptuellen Vorstellungen, die dahinter stehen. Kategorien verschwinden nicht dadurch, dass wir sie wegwünschen, sie üben – durch ständige Wiederholung im Diskurs – performative Macht aus. Dem ließe sich mit einer beharrlichen Praxis des Dekonstruierens begegnen, die Komplexität nicht stillschweigend reduziert, sondern thematisiert und zu bedenken gibt, dass in jeder terminologischen Kategorie das ausgeschlossene Andere mit enthalten ist.

Literatur

- Agha, Asif. 2007. *Language and Social Relations*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Althusser, Louis. 2011 [1970]. *Idéologie et appareils idéologiques d'État* (Notes pour une recherche). In Louis Althusser, *Sur la reproduction*, 7–18. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bachtin, Michail M. 1979 [1935]. Das Wort im Roman. In Rainer Grübel (Hg.), *Ästhetik des Wortes*, 154–300. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques. 1997. Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In Anselm Haverkamp (Hg.), *Die Sprache der Anderen*, 15–41. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Winnicott, Donald W. 2020 [1971]. *Vom Spiel zur Kreativität*. 12. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.