

2 Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall

Rosemarie Tracy

2.1 Einleitung

Seit gut einem Jahrzehnt ist das Thema *Sprache* fester Bestandteil bildungspolitischer Debatten und selbst aus der lokalen Presse nicht mehr wegzudenken.

Allerdings liegt dies nicht etwa daran, dass sich die Bildungspolitik und die Öffentlichkeit für Sprache als das soziale und kognitive Phänomen begeistern, von dem die Sprachwissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften fasziniert sind. Vielmehr vernimmt man seit Jahren und vor allem infolge des für Deutschland wenig schmeichelhaften Abschneidens bei internationalen Bildungsstudien in erster Linie Klagen über mangelhafte Ausdrucks- und Verstehensfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit und – zunehmend – ohne Migrationshintergrund. Der Erwerb des Deutschen wird gewissermaßen zum Allheilmittel, zum „Schlüssel“ schlechthin für Bildung, Integration und gesellschaftliche Teilhabe. In dieser Diskussion ist auch immer wieder von den Defiziten mehrsprachiger Kinder in allen ihren Sprachen die Rede (vgl. exemplarisch den Beitrag „Schulen im Ausnahmezustand“ in der *Welt am Sonntag* vom 19.6.2011), oft als „doppelte Halbsprachigkeit“ bezeichnet. Ist Mehrsprachigkeit also ein Hindernis, bestenfalls ein notwendiges Übel während des Übergangs zu einer möglichst optimalen Beherrschung standard- und schriftsprachlicher Ressourcen in nur *einer* Sprache? Oder handelt es sich um einen auf Dauer erstrebenswerten Zustand, in dem auch die jeweiligen Erstsprachen ihre Existenzberechtigung finden und als Mehrwert empfunden werden?

Im Mittelpunkt meines Kapitels stehen diverse Facetten von Mehrsprachigkeit: Probleme und Herausforderungen für alle Beteiligten, aber auch damit verbundene Chancen für einen modernen Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen, in denen der individuellen Erfahrung mit unterschiedlichen Erstsprachen im wahrsten Sinne des Wortes „eine Stimme“ gegeben werden kann. Denn Sprache ist nicht nur *in* unseren Köpfen (unter anderem als Medium unserer Kommunikation mit uns selbst) und *um* uns herum all-

„Schlechtes Deutsch, wenig Disziplin, keine Manieren“

Eine Schlagzeile in der *Rhein-Neckar-Zeitung* vom 9.4.2010.

gegenwärtig. Sie lässt uns auch niemals kalt. Unsere Meinungen über unsere eigenen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen – ob zutreffend oder nicht –, unsere Normvorstellungen und Empfindlichkeiten eignen sich hervorragend als Gesprächsgegenstand für Menschen (fast) jeden Alters und somit auch für unsere Klassenzimmer. Diskussionen über Sprache(n) regen zum Nachdenken und Mitreden an und schärfen, sofern gut angeleitet, analytische und argumentative Kompetenzen. Belege für die Fähigkeit, über Sprache und ihre Verwendung nachzusinnen, finden sich in Hülle und Fülle auch schon in frühester Kindheit, wie die Episode in der Randspalte zeigt.

**Frühe Bewusstheit über Sprache
und ihre Verwendung**

Mutter zu ihrer Tochter:

In the Kita they call it *Frühstück*,
don't they?

Hannah (2;4):

Und du heißt das Breakfast.

Die Unterhaltung zwischen einer Mutter und ihrer nicht einmal dreijährigen Tochter Hannah – sie ist zum Zeitpunkt der Erhebung zwei Jahre und vier Monate alt, notiert als 2;4 – wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts zum doppelten Erstspracherwerb aufgenommen (Tracy und Gawlitzek-Maiwald 2000; Tracy 2008). Obwohl die von ihr produzierte Äußerung noch nicht in jeder Hinsicht zielsprachlich ist – *nennen* wäre eine angemessenere Verbwahl –, ist Hannah in der Lage, sich explizit dazu zu äußern, welche sprachlichen Formen von der englischsprachigen Mutter und welche in der deutschen Kita verwendet werden. Dieses metasprachliche Bewusstsein ist ein typisches Nebenprodukt früher Mehrsprachigkeit.

In Abschnitt 2.2 gehe ich auf Hintergrundwissen über Mehrsprachigkeit, konzeptuelle Grundlagen und einige gängige Missverständnisse ein. Abschnitt 2.3 betrachtet unterschiedliche Erwerbstypen, mit dem Hauptaugenmerk auf den sprachlichen Kompetenzen im Vorschulalter. Der Grund ist naheliegend, denn schließlich sind es diese Ressourcen, die von Kindern bereits in die Schule mitgebracht werden und die dort nicht nur Wertschätzung, sondern auch Einsatzmöglichkeiten finden sollten. In Abschnitt 2.4 wende ich mich dem *Code-Switching/Code-Mixing* zu, das in der Öffentlichkeit und oft sogar bei denen, die es praktizieren, einen schlechten Ruf hat. Illustriert wird der virtuose und spielerische Umgang mit mehrsprachigen Repertoires. In Abschnitt 2.5 und in meinem Fazit (Abschnitt 2.6) knüpfe ich an die obige Behauptung an, dass die Schule ein geradezu idealer Ort ist und die Schulzeit ein idealer Zeitraum für ein Nachdenken über die von allen Menschen geteilte Fähigkeit, Sprachen zu lernen, über das den natürlichen Sprachen dieser Welt bei aller Vielfalt Gemeinsame und über das menschliche Bedürfnis nach kooperativer Kommunikation. Wenn es gelingt, diesen Freiraum zu nutzen, könnten Schülerinnen und Schüler nicht nur für die Schule, sondern auch für das Leben danach viel lernen.

2.2 Mehrsprachigkeit als Normalzustand

Die Welt als Experimentierfeld

Nimmt man die Welt insgesamt in den Blick, so erkennt man schnell, dass Mehrsprachigkeit die Regel ist und nicht etwa eine Ausnahme. Bei 4 000 bis 7 000 Sprachen, die in etwa 200 Ländern gesprochen werden, ist der Sprachkontakt zwischen Menschen unterschiedlicher Erstsprachen, aber auch der Sprachkontakt im Kopf Einzelner vor allem eines: Normalität (Grosjean 1982). Infolge von Arbeitsmigration, Flüchtlingsbewegungen und Globalisierung sind auch diejenigen Staaten Europas, die bis in die Gegenwart hinein der Nationalstaatenideologie vergangener Jahrhunderte nachhängen (Eichinger und Plewnia 2008), de facto längst mehrsprachig. Allerdings beherrscht in Ländern und Gegenden, die schon lange offiziell als mehrsprachig gelten (in Europa beispielsweise Belgien, die Schweiz, Südtirol), durchaus nicht jede Bürgerin und jeder Bürger alle offiziellen Sprachen ihres oder seines Landes.

Laut aktueller Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union wünscht man sich dreisprachige Bürgerinnen und Bürger, die sich neben ihren jeweiligen Erstsprachen zwei weitere europäische Sprachen aneignen (Europäische Kommission 2008). Dabei übertrifft die realiter in vielen europäischen Städten vorhandene sprachliche Artenvielfalt das Spektrum europäischer Sprachen längst um ein Vielfaches. In deutschen Großstädten leben mittlerweile Sprecherinnen und Sprecher von ungefähr 200 unterschiedlichen Sprachen, wobei es sich bei den wenigsten um Sprachen Europas oder um Sprachen handelt, mit deren Kenntnis man in den Schulen Eindruck machen könnte. Darin und nicht etwa in der Mehrsprachigkeit an sich liegt eines der Kernprobleme der aktuellen Bildungspolitik. Zum einen haben die Sprachen, welche viele SchülerInnen bereits in ihren Köpfen mit in die Schulen bringen, weder als Unterrichtsmedium noch als Unterrichtsgegenstand einen Platz. Zugleich wird Kindern nicht-deutscher Erstsprachen bis zum Schuleintritt immer noch zu wenig Gelegenheit geboten, um sich die in der Schule benötigten sprachlichen Repertoires anzueignen.

Mehrsprachigkeit ist sowohl ein gesellschaftliches als auch ein individuelles Phänomen, und entsprechend vielfältig sind die wissenschaftlichen Perspektiven und Fragen, mit denen man sich in der Forschung beschäftigt. Die Koexistenz von Sprachen in der Gesellschaft und im Kopf einzelner Sprecherinnen und Sprecher bietet zugleich eine Fülle von Gesprächsstoff für diejenigen, die aufgrund eigener Erfahrung dafür prä-

Vorschlag für den Unterricht

Regen Sie Ihre SchülerInnen dazu an, ein Blatt Papier zu nehmen und sich selbst ins Zentrum zu malen und von dort aus wie bei einer Mindmap mittels einzelner Verzweigungen zu notieren, mit wem sie am Vortag oder in der letzten Woche gesprochen haben oder schriftlichen Kontakt hatten, in welcher Sprache, in welchem Dialekt etc. sie kommuniziert haben. Bei der anschließenden Diskussion können Sie fragen, welche Inhalte und sprachlichen Ausdrücke, Redeweisen etc. den einen Zweig vom anderen unterscheiden.

destiniert sind mitzureden – im Grunde wir alle. Unabhängig davon, wie richtig oder falsch wir mit unseren Selbstbeobachtungen liegen: Wir haben definitiv eine Meinung dahingehend, welche Sprache, welcher Stil in unterschiedlichen Kontexten und im Umgang mit diversen GesprächspartnerInnen angemessen ist, auch wenn wir uns nicht immer daran halten! Es gibt eine Fülle von Fragen, die an unsere Intuitionen über Formen, Funktionen und Verwendungsweisen rühren und die man im schulischen Kontext als Sprungbrett für die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen benutzen kann.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht gehen vor allem die Soziolinguistik und die Pragmatik der Frage nach, wie Menschen durch die Wahl von Ausdrucksmitteln und dem Hin- und Herwechseln zwischen Sprachen oder Dialekten Information über ihre Identität, ihre Zugehörigkeit zu Gruppen bestimmten Alters, Geschlechts, einer Region oder eines sozialen Milieus preisgeben und Solidarität oder Distanz gegenüber ihren Gesprächspartnern zum Ausdruck bringen. Aus kognitionswissenschaftlicher und psycholinguistischer Perspektive sucht man zu ergründen, wie die weitgehend unbewussten sprachlichen Kenntnisse, die wir uns im Laufe des Spracherwerbs aneignen, im Kopf organisiert sind und wie sie unser sprachliches Verhalten steuern. Wie wir oben bei der Unterhaltung über die Wörter *Frühstück* und *breakfast* in der Randspalte gesehen haben, sind manche Bereiche dieses Wissens für metasprachliche Reflexion zugänglich, und zwar bereits in der frühen Kindheit. Während es eine vorrangig linguistische Fragestellung ist, wie unterschiedliche menschliche Sprachen beschaffen sind – Beispiele dafür finden sich in allen Kapiteln dieses Buches –, interessiert sich die Psycholinguistik dafür, welche Interaktionen zwischen den koexistierenden sprachlichen Systemen mehrsprachiger Kinder und Erwachsener sich nachweisen lassen und welche Rolle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen dabei spielen. Was für einen Unterschied macht es beispielsweise, wenn eine der beteiligten Sprachen über Artikel verfügt (wie das Deutsche), die andere aber nicht (wie Russisch), ob in der einen Sprache Fragepronomen (*wer, wie, wo ...*) an den Satzanfang gerückt werden (wie im Deutschen), in anderen Sprachen aber nicht (etwa im Japanischen)? Welche Auswirkungen hat es auf den Spracherwerb, wenn die eine Sprache Präpositionen (*in, bei, unter ...*) besitzt (wie das Deutsche) und die andere Sprache die gleiche Information durch Suffixe oder Postpositionen kodiert (wie das Türkische)? Beispiele für Kontraste dieser Art finden Sie in Kapitel 4 bis 18 dieses Buches.

Soziolinguistik, Psycholinguistik und zunehmend auch die Neurolinguistik interessieren sich für Antworten auf die Frage, warum kompetente mehrsprachige Menschen ihre Sprachen

mischen, das heißt sogenanntes *Code-Switching* betreiben, obwohl sie sich auf eine dieser Sprachen beschränken könnten.

Worin liegt der soziosymbolische Mehrwert gemischter Äußerungen? Füllen mehrsprachige Menschen lexikalische Lücken in beiden Sprachen durch wechselseitige Anleihen? Oder wechseln sie, weil sie meinen, dass sich manchmal in der einen, manchmal in der anderen Sprache trefflicher sagen lässt, was man ausdrücken möchte?

Auch wenn sich, wie eben angedeutet, die Forschung dem Thema Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichsten Interessen nähert, wird schnell deutlich, dass man für ein umfassendes Verständnis der Sprachfähigkeit und des menschlichen kommunikativen Verhaltens auf die Beiträge vieler Wissenschaften angewiesen ist. In diesem Sinne ist die Beschäftigung mit Sprache grundlegend interdisziplinär. Manche Einsichten lassen sich durchaus auch schon vorwissenschaftlich, das heißt durch eigene Erfahrung und eher informelle Experimente gewinnen, für die man den Kontext des Klassenzimmers als Arena nutzen kann. Daher hat die Überschrift dieses Abschnitts, in der von der Welt als Experimentierfeld die Rede ist, durchaus ihre Berechtigung.

Code-Switching

Eine deutsche Emigrantin in den USA über ihr Leben:

„Des is grad wie wenn's an uns vorbeigegangen wär, *so, you know, like a movie, nearly.*“

Theoretische Grundlagen, Mythen, Ungereimtes

Als mehrsprachig oder bilingual – beide Termini werden von mir im Folgenden gleichbedeutend gebraucht – darf gelten, wer regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet (Grosjean 2008, S. 10) und in der Lage ist, in allen seinen Sprachen Alltagsgespräche zu führen („at least casual conversations on everyday topics in a second language“; Myers-Scotton 2006, S. 65). Man muss also nicht mit zwei Sprachen von Geburt an aufgewachsen sein, um sich mit Fug und Recht als mehrsprachig bezeichnen zu dürfen. Mehrsprachigkeit bedeutet auch nicht, dass man jede einzelne seiner Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht – was immer dies heißen mag, denn schließlich unterscheiden sich auch MuttersprachlerInnen im Grad der Differenziertheit ihres Wortschatzes und hinsichtlich ihrer stilistischen Ressourcen voneinander.

Nicht einmal alle diejenigen, die von Geburt an mehrsprachig aufwachsen, sprechen als Erwachsene beide Sprachen akzentfrei oder verfügen in beiden Sprachen über gleichermaßen differenzierte Stilmittel oder gar schriftsprachliche Ressourcen. Aber auch wer im Erwachsenenalter hoch motiviert eine weitere Sprache lernt, mag diese mit der Zeit flüssiger (wenngleich kaum akzentfrei!) sprechen als Menschen,

die im Zuge der Emigration den engen Kontakt zu anderen SprecherInnen ihrer Herkunftssprache verloren haben und ihre Erstsprachen verwenden.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist der Versuch, Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit kategorisch voneinander abzugrenzen, zum Scheitern verurteilt. Auch ein in einer deutschsprachigen Familie aufwachsendes Kind erwirbt im Laufe der Zeit ein Spektrum von informellen und formellen Stilen, von regionalen Dialekten und dialektal geprägter Umgangssprache bis hin zu standard-, bildungs- und fachsprachlichen Registern. Die Koexistenz von alternativen Ausdrucksmitteln ist daher ein natürliches Ergebnis jeglichen Spracherwerbs und abhängig von individueller Erfahrung mit unterschiedlichen Kontexten, GesprächspartnerInnen und kommunikativen Anforderungen. Wenn in der Sprachwissenschaft von *innerer Mehrsprachigkeit* die Rede ist, hat man diesen Facettenreichtum im Sinn. Dialektale und soziale Varietäten, die man als Laie üblicherweise *einer* Sprache zuordnet (z. B. Bairisch, norddeutsches Platt, Schlesisch, Pfälzisch, Sächsisch, aber auch moderne urbane Varietäten wie das Kiezdeutsch; vgl. dazu diverse Kapitel in Achilles und Pighin 2008, Wiese 2012), können sich auf der Ebene der Aussprache, im Wortschatz und in Teilbereichen der Syntax (des Satzbaus) erheblich voneinander unterscheiden. Verstehensprobleme legen nahe, in diesem Fall tatsächlich von unterschiedlichen Sprachen auszugehen, auch wenn innerhalb eines Gesprächs der Übergang von einem dialektalen System zum anderen wahrscheinlich weniger auffiele als ein Wechsel vom Deutschen ins Spanische oder Griechische. Der Wettbewerb zwischen koexistierenden Optionen und die Wahl von möglichst angemessenen, da gesellschaftlich erwarteten Ausdrucksformen, ist jedenfalls allgegenwärtig und sollte nicht auf Fälle dramatischerer Formen des Sprachkontakts reduziert werden, an dem typologisch völlig unterschiedliche sprachliche Systeme beteiligt sind, wie beispielsweise im Fall mehrsprachiger Kompetenzen unter Beteiligung von Persisch und Deutsch.

Arbeitsteilung zwischen den Sprachen

Zwei Studierende, beide Sprecher von Spanisch und Deutsch, kommunizieren beim Mittagessen in der Mensa am liebsten auf Spanisch miteinander, der Sprache ihrer Wahl für ihren freundschaftlichen Diskurs. Wenn weitere Freunde, die kein Spanisch verstehen, zu ihnen an den Tisch kommen, wechseln sie spontan ins Deutsche, das sie ebenfalls mit großer Leichtigkeit sprechen. Einer ihrer Kommilitonen hat Besuch aus Frankreich, und nun bemühen sich alle, ihr „schlafendes“, lange nicht genutztes Schulfranzösisch zu reaktivieren.

Typisch für die Sprachverwendung mehrsprachiger Menschen ist ein gewisses Maß an Arbeitsteilung: Sprache A wird möglicherweise vorwiegend am Arbeitsplatz gesprochen, Sprache B im Gespräch mit Freunden, und vielleicht kommt eine weitere Sprache im Familienkreis, möglicherweise sogar nur im Kontakt mit einer bestimmten Person, zum Beispiel der Großmutter, zum Einsatz. Wäre man gefordert, den Freunden in Sprache B zu erklären, womit man sich am Arbeitsplatz beschäftigt, würde man möglicherweise mühsam nach angemessenem Wortschatz suchen, und vielleicht könnte nicht einmal ein Blick in ein Wörterbuch helfen, weil es in Sprache B manche Fachtermini nicht gibt.

In der Forschung unterscheidet man unterschiedliche Grade der Aktivierung sprachlicher Ressourcen und bezeichnet sie mit Metaphern wie *(aus-)gewählt*, *aktiv* oder *schlafend* (Green 1998). Als *ausgewählt* gilt eine jeweils gerade „im Einsatz“ befindliche Sprache; *aktiv* bzw. (ko)aktiviert sind diejenigen Sprachen, die prinzipiell einsatzbereit sind. Auf die Konsequenzen dieser Koaktivierung werde ich in Abschnitt 2.4 eingehen. Als *schlafend* bezeichnet man sprachliche Ressourcen, die möglicherweise seit Längerem nicht benötigt wurden und für deren Reaktivierung und flüssige Verwendung man erst einmal etwas mehr Zeit benötigt und Anlaufschwierigkeiten überwinden muss. Das Verhältnis zwischen diesen Sprachen kann sich in Abhängigkeit von den Lebensumständen immer wieder ändern, und bilinguale Menschen empfinden selbst durchaus mal die eine, mal die andere Sprache als dominant und „stärker“ entwickelt.

Perfekt ausbalancierte Kompetenzen sind jedenfalls eher die Ausnahme als die Regel. Gleich in mehrfacher Hinsicht sind in den beteiligten Sprachen unterschiedliche Entwicklungsmuster zu erwarten, zum Beispiel bezüglich des Grades der Beherrschung, bezüglich des Prestiges, das mit einer Sprache verbunden ist, hinsichtlich der Verwendungshäufigkeit und der Fülle der Themen, mit denen man in unterschiedlichen Sprachen in Berührung kommt. Ein Ungleichgewicht entsteht möglicherweise schon dadurch, dass manche Kulturen trotz prinzipiell vorhandener Ausdrucksmittel bestimmte Themen tabuisieren, beispielsweise beim Sprechen über Emotionen, Körperteile, -funktionen, Krankheit und Tod. Abgesehen von sozialen Normen mögen SprecherInnen auch sehr individuelle Präferenzen dahingehend entwickeln, in welchen ihrer Sprachen sie über spezifische Themen, mit bestimmten Personen oder schlechthin generell lieber sprechen. Insofern ist Mehrsprachigkeit auch immer ein durch und durch persönliches Phänomen.

Nicht nur Vorlieben, auch sprachliche Kompetenzen selbst und der Zugriff darauf können sich mit der Zeit verändern. Dies sieht man zum einen besonders deutlich an Lersprachen selbst, das heißt am natürlichen Curriculum des Spracherwerbs. Aber auch bereits gut ausgebaute sprachliche Systeme sind dem Wandel unterworfen, im Bereich des Wortschatzes prinzipiell ein Leben lang. Neben einer durch normales kognitives Altern bedingten Verlangsamung der Sprachverarbeitung gibt es mehr oder weniger dramatische Veränderungen, die durch Schlaganfälle oder andere Hirntraumata und Demenzen hervorgerufen werden. Aber abgesehen von solchen pathologischen Veränderungen wandeln sich sprachliche Systeme im Laufe der individuellen Lebenszeit auch durch den Kontakt mit anderen Sprachen, also infolge von

Erbsprache

Der englische Fachterminus *heritage language* hat sich ursprünglich in den USA für den Wandel von Herkunftssprachen in Einwanderungsgesellschaften etabliert (Polinsky und Kagan 2007). Die Übersetzung *Erbsprache* ist vielleicht nicht die glücklichste, suggeriert sie doch, dass man Sprachen wie eine Brosche oder ein Möbelstück empfangen, aufbewahren und unverehrt an die eigenen Kinder weitervererben könnte. Dies ist natürlich nicht der Fall.

Mehrsprachigkeit. Das bedeutet übrigens auch, dass ein in der Migrationssituation von Kleinkindern erworbenes Russisch, Italienisch oder Arabisch nicht mehr in jeder Hinsicht den Ausgangsdialekten entspricht, die von ihren Eltern zum Zeitpunkt der Auswanderung gesprochen wurden. Diese Kinder wären demnach SprecherInnen einer *Erbsprache*.

Aber nicht nur die Herkunftssprache/Erbsprache verändert sich durch den Kontakt mit neuen Sprachen, auch die Sprachen der in den Heimatländern verbliebenen Menschen verändern sich im Laufe der Zeit. Der Wandel der zurückgelassenen Sprache mag übrigens schon für die Auswanderergeneration selbst bemerkbar sein. Die Deutschamerikanerinnen, die ich in Abschnitt 2.4 zitiere, fielen beispielsweise bei Besuchen in Deutschland durch einen Wortschatz auf, der als veraltet empfunden wurde. Entsprechend kommentierte die Verkäuferin in einer Bäckerei die Wortwahl einer Auswanderin auf Heimatbesuch mit: *Jo mei, des hob ich bschtimmt scho zwanzg Jobr nimmer ghört*.

Einstellungen zur Mehrsprachigkeit sind interessanten Schwankungen unterworfen und zeichnen sich außerdem durch eine gehörige Portion Doppelmoral aus. So wird der frühe Erwerb von Sprachen, die innerhalb des Bildungssystems einen Wert haben, weil sie Teil des fremdsprachlichen Kanons sind, von KinderärztInnen und PädagogInnen deutlich positiver gesehen und für sinnvoller erachtet als der Erwerb von Sprachen, die in der Schule keine Existenzberechtigung haben und vor deren SprecherInnen man sich möglicherweise noch dazu aus vielerlei Gründen („Überfremdung“, „Migrantenschwemme“ etc.) fürchtet. Fremdenfeindlichkeit und Ängste in Zeiten von Kriegen und politischen Konflikten, Arbeitslosigkeit und Einwanderungswellen wirken sich unmittelbar auf Einstellungen zur Mehrsprachigkeit bzw. zu dem beteiligten Sprachenspektrum aus, und entsprechend findet man immer wieder Warnungen vor den Gefahren der Mehrsprachigkeit für das Individuum und für die Gesellschaft (vgl. die gegensätzlichen Positionen von Judd 1992 und Hayakawa 1992 in den USA).

Vor mittlerweile mehr als 20 Jahren äußerte die kanadische Wissenschaftlerin Ellen Bialystok (1991) die Hoffnung, dass man nach Wechselbädern von Negativeinschätzungen und euphorischer Überschätzung endlich dahin gekommen sei, Mehrsprachigkeit als normal zu betrachten. Dies gilt zwar mittlerweile weitestgehend für den fachwissenschaftlichen Diskurs, aber nicht für die Öffentlichkeit, in der Mehrsprachigkeit immer noch mit Skepsis betrachtet wird. Doch auch unter Wissenschaftlern gibt es Stimmen, die zwar Mehrsprachigkeit nicht als nachteilig sehen, die aber im Erhalt von Erstsprachen, die weder in der Schule noch auf dem Arbeitsmarkt

nennenswerte Vorteile oder Erträge (z. B. in Form von Einkommen und Status) erbringen, eine Vergeudung zeitlicher Ressourcen und eine Ablenkung von sinnvollerer Aktivitäten sehen (vgl. dazu die kontroverse Diskussion in Gogolin und Neumann 2009). VertreterInnen der heutigen Sprachwissenschaft würden sich allerdings definitiv nicht mehr der Ansicht von Pädagogen und Linguisten des letzten Jahrhunderts anschließen, die vor „[...] Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen“ (Blocher 1910, S. 669) warnten. Im Übrigen muss man auf die „geistige Gemeinschaft mit den Einsprachigen“ schon deswegen verzichten, weil Einsprachigkeit selbst nichts anderes ist als eine Fiktion.

2.3 Arten des Spracherwerbs

Ein Überblick

Der Erstspracherwerb ist das Ergebnis des Zusammenwirkens von angeborenen Fähigkeiten und der Stimulierung durch eine sprechende bzw., im Fall gehörloser Kinder, gebärdende Umgebung, dem sogenannten Input. Er verläuft bei normal entwickelten Kindern ungeachtet der jeweiligen Zielsprache, der Intelligenz und unabhängig von Erziehungspraktiken auf bemerkenswert ähnliche Art und Weise (Grimm 2000; Schulz 2007a; Tracy 2008) und ist, von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen abgesehen, erfolgreich. Man bezeichnet ihn daher auch als *robust*.

Aber immerhin gehören spezifische Spracherwerbsstörungen mit einer Prävalenz von sechs bis acht Prozent zu den häufigsten kindlichen Entwicklungsstörungen (Rothweiler 2007a; Schulz 2007b). Als *spezifisch* bezeichnet man sie, weil sie sich in sehr selektiven Bereichen der Grammatik manifestieren, vor allem durch verspäteten Sprechbeginn, einen extrem langsamen Aufbau des Wortschatzes, in anhaltenden Auffälligkeiten in der Wortstellung und in der Unfähigkeit, die Kongruenz von Subjekt und Verb herzustellen. Eine Spracherwerbsstörung manifestiert sich immer in allen Sprachen eines Kindes. Die Mehrsprachigkeit eines Kindes ist für die Entstehung der Störung allerdings nicht verantwortlich.

Welche Erwerbsszenarien kann man für das Sprachenlernen unterscheiden und welche Rolle spielt das Erwerbsalter für den jeweiligen Lernerfolg (Anstatt 2007)? Konsens ist, dass

Syntaktisch auffällige Äußerungen von vier- bis sechsjährigen monolingualen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung wären beispielsweise *da weglaufen junge schon wieder* und *junge da schon wieder weglaufe*.

die Robustheit des Erstspracherwerbs beim nichtprimären Spracherwerb nachlässt. Mit dem Alter und der biologischen Reife geht die Abnahme der Diskriminationsfähigkeit gegenüber Lauten einher, die in der Erstsprache nicht vorhanden sind. Aber obwohl ältere Lernerinnen und Lerner einer zweiten oder weiteren Sprache nicht mehr in gleichem Maße auf die intuitiven Erwerbsmechanismen der frühen Kindheit zurückgreifen können, so sind sie doch in der Lage, durch bewusste Lernstrategien, Motivation und individuelle Sprachlernbegabungen vieles wettzumachen. Wer sich mit dem Alter insbesondere mit neuen Lautsystemen und den melodisch-rhythmischen Eigenschaften einer Sprache schwertut, kann dennoch mit dem „Herzstück“ einer Sprache, ihrem grammatischen Regelwerk, gut zurechtkommen. Es kann auch nicht überraschen, dass insbesondere die von Ausnahmen gekennzeichneten Bereiche einer Sprache eine große Herausforderung darstellen. Man denke beispielsweise an die Feinheiten des deutschen Genus (vgl. auch Kapitel 3). Ganz generell kann man festhalten, dass bei einem möglichst frühen Beginn des Zweitspracherwerbs die Wahrscheinlichkeit einer größtmöglichen Annäherung an muttersprachliche Kompetenzen über alle sprachlichen Ebenen hinweg, von der Aussprache bis zur Grammatik, am größten ist.

Man unterscheidet zwei Typen von *Erstspracherwerb*: den *monolingualen* und den *bilingualen* (doppelten, simultanen) Erwerb. Letzteres ist der Fall, wenn ein Kind von Geburt an regelmäßig mit mehr als einer Sprache Kontakt hat, also beispielsweise mit Spanisch seitens des Vaters und mit Französisch durch die Mutter (Müller et al. 2007; Tracy und Gawlitzek-Maiwald 2000). Wenn die Eltern miteinander sprechen, nutzen sie entweder eine dieser Sprachen als gemeinsame Familiensprache, oder aber sie bleiben auch im Gespräch miteinander jeweils bei ihren Sprachen. Beherrschen Vater und Mutter die jeweils andere Sprache nicht hinreichend, so weichen sie möglicherweise auf eine dritte Sprache als Familiensprache aus. In diesem Fall bietet sich den Kindern die Möglichkeit, dreisprachig aufzuwachsen. Dies heißt allerdings nicht, dass sie später einmal alle drei Sprachen gleichermaßen in Wort und Schrift beherrschen oder dass der Umfang ihres Wortschatzes in jeder einzelnen ihrer Erstsprachen dem des lexikalischen Repertoires einsprachiger Kinder gleichkommt. Ein annähernder Gleichstand – man spricht hier auch von ausbalanciertem Erwerb – liegt nur dann im Bereich des Möglichen, wenn ein Kind in allen Sprachen gleiche Erfahrungen sammeln kann.

Ungeachtet der Bemühungen von Eltern und des vorhandenen Sprachangebots treffen Kinder im Fall des doppelten oder mehrfachen Erstspracherwerbs manchmal sehr individuelle Entscheidungen. Manche weigern sich möglicherweise, eine

ihrer Erstsprachen aktiv zu verwenden, weil sie meinen, dass nur Menschen bestimmten Alters oder Geschlechts das Recht haben, eine bestimmte Sprache zu sprechen (Tracy 2008; Tracy und Gawlitzek-Maiwald 2000).

Die in der Ratgeberliteratur für den doppelten Erstspracherwerb viel empfohlene Trennung der Sprachen nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ ist sicher eine gute Daumenregel, aber auch immer ein wenig Fiktion, weil Kinder ihre Eltern natürlich in unterschiedlichen Kontexten und mit den unterschiedlichsten Menschen reden hören. Das heißt, eine Mutter, die zu Hause nur Spanisch spricht, produziert außerhalb des Wohnbereichs vielleicht auch reinstes Sächsisch oder Schwäbisch und am Arbeitsplatz Hochdeutsch. Es ist auch gut, wenn Kinder dies erleben können, denn wenn das gewünschte Ziel eines mehrsprachigen Aufwachsens die flexible Beherrschung mehrerer Sprachen ist, sind Eltern, die sich höflich an die sprachlichen Kompetenzen ihres jeweiligen Gegenübers anpassen können, besonders gute Rollenmodelle. Was das Durchhalten einer familiären Sprachverteilung erschwert, ist, dass in vielen Familien und Sprachgemeinschaften schon vor der Geburt der Kinder keine Sprachentrennung praktiziert wurde oder dass Herkunftssprachen, wie oben angedeutet, bereits in Richtung der Sprachen, mit denen sie in Kontakt stehen, konvergieren. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist dieser Prozess der *Konvergenz* und *Fusion* allerdings ebenso normal wie die Mehrsprachigkeit selbst und in einer Situation des Sprachkontakts, in der im Laufe der Jahre separate Verwendungsgelegenheiten für die Erstsprachen der Eltern wegfallen, vorhersagbar. Diese Zunahme heterogener Erwerbskontexte ist auch besonders charakteristisch für den folgend besprochenen Erwerbstyp, den frühen Zweitspracherwerb.

Vom doppelten oder simultanen Erstspracherwerb unterscheidet sich der *frühe Zweitspracherwerb* im Vorschulalter vor allem dadurch, dass eine neue Sprache erst hinzutritt, wenn die wichtigsten Grundlagen von Erstsprache(n) schon gelegt sind, also beispielsweise im Alter von drei bis vier Jahren. In Deutschland entspräche dies dem Zeitraum, in dem viele Kinder aus Zuwandererfamilien mit dem Eintritt in eine Kindertagesstätte zum ersten Mal Gelegenheit haben, systematisch mit dem Deutschen in Kontakt zu treten. Trotz dieser zeitlichen Lücke von drei bis vier Jahren, die den Erst- und den frühen Zweitspracherwerb trennen, geht man in der Forschung heute davon aus, dass sich letzterer im Ergebnis und im Erwerbspfad in relevanten Kernbereichen der Grammatik noch mit dem Erstspracherwerb vergleichen lässt, sofern der Kontakt mit authentischen sprachlichen Vorbildern gewährleistet ist (Rothweiler 2007b; Thoma und Tracy 2006; Tracy 2008).

Für Schüler interessant

Die Erinnerung an die eigene familiäre „Sprachpolitik“, das heißt an die Vielfalt von Sprachen und Dialekten in der unmittelbaren Umgebung, eignet sich gut als Thema für den Unterricht, ebenso wie die Frage, wie früh man sich als Kind Gedanken dahingehend gemacht hat, wer wohl warum welche Sprache spricht. Dies ist deshalb relevant, weil es Schülerinnen und Schüler anregt, darüber nachzudenken, welche Bereiche ihres Wortschatzes in ihren diversen Sprachen/Dialekten eventuell stärker entwickelt sind als andere. Für Schüler ist es auch interessant, sich über prinzipielle Lücken im Wortschatz einer Sprache auszutauschen. Man denke an deutsch *hungrig/satt* gegenüber *durstig/-*.



Eine mehrsprachige Kindergruppe in einer „Sprache macht stark!“-Kita in Ludwigshafen.

Sprachliche savants/sprachliche Inselkompetenzen

Für den Unterricht eignet sich die Beschäftigung mit dem Thema der Inselkompetenzen, für den sprachlichen Bereich repräsentiert durch sogenannte *linguistic savants*. Hierzu liegt Filmmaterial mit und über den Fall Christopher vor, dessen ungewöhnliche Begabung zum Sprachenlernen von den Linguisten Smith und Tsimpli (1995) jahrelang dokumentiert wurde. Ein Vergleich mit mathematischen Genies, wie sie in dem Film *Rainman* mit Dustin Hoffman thematisiert wurden oder in Dokumentationen über visuelle oder musikalische Extrembegabungen bei gleichzeitiger Beeinträchtigung anderer kognitiver Bereiche verfügbar sind, bietet sich an. Im Internet finden sich zahlreiche Filme mit konkreten Beispielen unterschiedlichster Savants.

Mit SchülerInnen der Oberstufe kann man in diesem Zusammenhang auch das Thema Sprachverlust durch Aphasie ansprechen. Bei mehrsprachigen Betroffenen lassen sich hier menschlich ergreifende und noch wenig verstandene Phänomene feststellen, wenn etwa an einem Tag nur in einer der vor dem Schlaganfall beherrschten Sprachen, am nächsten nur in der anderen Sprache gesprochen werden kann. Als Ausgangspunkt könnte man hier im Deutschunterricht den kurzen Roman *Der Verlust* von Siegfried Lenz wählen, um dann zu thematisieren oder von SchülerInnen recherchieren zu lassen, was man über Aphasien bei mehrsprachigen Menschen weiß.

Frühes Wissen um Sprachkontraste

Hannah (2;2) stellt Messer in Tasse.
put de knife in cup

Verb + Objekt

Hannah (2;2) nimmt ein Buch auf.
ich das lesen

Subjekt + Objekt + Verb

Schließlich spricht man vom Zweitspracherwerb im Schulalter und (nach der Pubertät) im Erwachsenenalter. Im Fall institutionell vermittelten Unterrichts von Sprachen, die außerhalb des schulischen Kontexts keine oder nur eine geringe Rolle spielen, spricht man vom *Fremdsprachenerwerb*. Eine glasklare Trennung von Zweit- und Fremdsprache ist aber weder möglich noch sinnvoll. Letztlich zählt das Ergebnis, das heißt, das im Kopf repräsentierte System, mehr als der Erwerbsweg. Sprachenlernen beruht immer auf einer Konstruktionsleistung des Individuums und detektivischer Kleinstarbeit.

Wie auch immer die Antwort der Forschung auf die kontrovers diskutierte Frage ausfallen wird, bis zu welchem Alter und Reifungsgrad des Gehirns neue Sprachen noch so erworben werden können, als ob es Erstsprachen wären, so ist doch jetzt schon klar, dass der Mensch nicht auf Einsprachigkeit fixiert ist und sich auch im Erwachsenenalter noch Sprachen mit passablem Ergebnis aneignen kann. Bekannt ist auch, dass manche Menschen ein außerordentliches Talent für den Erwerb von Sprachen haben, und zwar auch dann, wenn sie in anderen kognitiven Bereichen erhebliche Beeinträchtigungen aufweisen.

Was verraten uns mehrsprachige Kinder über ihre Kompetenzen?

Gut belegt ist, dass doppelte Erstsprachlerinnen Phasen intensiven Mischens ihrer Sprachen durchlaufen können (Genesee et al. 1995, 2007; Gawlitzek und Tracy 1996; Müller et al. 2007; Tracy 2008). War man bis vor einigen Jahrzehnten der Ansicht, dass mehrsprachige Kinder zunächst mit einem einzigen, undifferenzierten Sprachsystem starten und erst im Laufe der ersten Lebensjahre getrennte Systeme ausbilden, so herrscht heute eine andere Ansicht. Bereits den frühesten Wortkombinationen im Alter von etwa 18 Monaten kann man Hinweise darauf entnehmen, dass Kinder sehr wohl entscheidende Unterschiede zwischen ihren Inputsprachen erkennen und aktiv nutzen. Bei Kindern, die mit Deutsch und Englisch als simultanen Erstsprachen aufwachsen, kann man beispielsweise anhand der konsequenten Platzierung von Verben in Zwei- und Mehrwortäußerungen auf die Koexistenz unterschiedlicher Stellungsmuster schließen. Man betrachte dazu die beiden Beispiele in der Randspalte. Sie stammen aus Tonaufnahmen von dem kleinen Mädchen Hannah, die am gleichen Tag, wenngleich in Gesprächen mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen (englisch- vs. deutschsprachig), angefertigt wurden.

Nicht immer entwickeln sich die beiden Sprachen eines bilingualen Kindes im perfekten Gleichschritt. Asynchronien und differenzielle Entwicklungsdynamiken liefern uns sogar besonders eindeutige Belege für eine frühe Sprachentrennung. Während solcher temporärer Asynchronien sind Kinder sehr wohl dazu in der Lage, Lücken in der einen Sprache mithilfe der anderen zu füllen. Im ersten Beispiel in der Randspalte wird eine satzeinleitende Konjunktion des Englischen entliehen, um eine Lücke der deutschen Grammatik zu füllen, und in den beiden anderen Beispielen entstammen die grammatisch fortschrittlichen finiten Modalverben dem Deutschen.

Kinder sind bemerkenswert früh dazu in der Lage, lexikalische Elemente an die Erfordernisse der jeweiligen Grammatik anzupassen, und zwar unabhängig davon, in welcher Sprache ein bestimmtes Lexem eigentlich beheimatet ist (vgl. Beispiel in der Randspalte, aufgenommen zu einem Zeitpunkt, zu dem Hannahs Englisch seinen Rückstand aufgeholt hat).

Kinder zeigen uns auf diese Weise, dass sie einzelne linguistische Ebenen wie „Schichten“ austauschen bzw. manipulieren können, wenn es darum geht, eine Struktur möglichst passgenau an die in einem bestimmten Kontext verlangte Sprache anzupassen. In der Episode in der Randspalte unterhalten sich die Geschwister Adam und Laura, beide von Geburt an mit Deutsch und Englisch als doppelten Erstsprachen aufgewachsen, mit einer englischsprachigen Erwachsenen.

Adam überführt hier eine deutsche Wortform in ein mögliches, wenngleich nicht existentes englisches Äquivalent, indem er allein die Ausspracheebene, vor allem die Realisierung der Vokale, modifiziert.

Natürlich kommt es bei Kindern auch zu bilingualen Versprechern (vgl. Beispiel in der Randspalte), die von ihnen spontan oder auch wie im vorliegenden Fall als Reaktion auf die wiederholten Rückfragen der Mutter repariert werden.

Kinder sind weder vom simultanen Erwerb zweier Erstsprachen noch vom frühen Zweitspracherwerb überfordert. Die Forschung zum doppelten Erstspracherwerb belegt eindrücklich, dass Kinder zeitgleich mit mehr als einer Sprache umgehen können und dass sich nicht erst eine Sprache bis zu einem gewissen Niveau entwickeln muss, bevor eine zweite ohne Schaden für beide hinzutreten kann. In jedem Fall bedarf es eines verlässlichen, möglichst intensiven und vielfältigen Sprachangebots in sämtlichen beteiligten Sprachen.

Offensichtlich lassen sich entscheidende grammatische Merkmale auch unter erschwerten Bedingungen erschließen, also zum Beispiel beim zeitversetzten Zweitspracherwerb, bei dem Kinder schließlich nicht von Anfang an oder besonders intensiv mit einem anregungsreichen Sprachbad versehen

Mithilfe der einen Sprache kann man Lücken in der anderen Sprache füllen

Stani (3;0): Das darf man *if* man will.

Hannah (2;8): Mama kannst du *do it up*?

Hannah (2;6): Soll ich *bit it*?

Wortformen werden mühelos an die Grammatik der gewählten Sprache angepasst

Hannah (2;9) über ein Spielzeugkrokodil:

Soll ich die *droppen*? *I've dropped him*.

Adam spricht ein deutsches Wort englisch aus

Laura (3;2) hüpfte durchs Zimmer, singt:
Telefon, Rotzkanon, Telefon, Rotzkanon.

Erwachsene fragt ihren Bruder:
What's that in English?

Adam (5;5):
We don't say [ro^udzkanə^un] in English.

Bilinguale Versprecher sind harmlos

Hannah (2;9) möchte eine weiße Schere.

H.: [hæpfən] wir *white*?

Mutter: What?

H.: Haben wir *white scissors*?

Mutter: Who?

H.: *Have you got white scissors*, Mami?

Mutter: White scissors? No.

Zu Versprechern im Allgemeinen finden sich eine Fülle unterhaltsamer Beispiele und entsprechende Erklärungen in Achilles und Pighin (2008).

Durch gewisse Diskrepanzen im Sprachangebot zeichnet sich auch schon der doppelte Erstspracherwerb aus. Schließlich verteilt sich der Input nicht immer völlig „fair“ und ausgeglichen auf zwei oder mehr Sprachen.

werden. Umso wichtiger ist es, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache frühestmöglich, nämlich mit dem Moment des Eintritts in eine Kindertagesstätte, mit einer konsequenten und gezielten sprachlichen Förderung zu starten, um ihnen maximal Zeit zu geben, sich bis zum Schulbeginn umfangreiche sprachliche Ressourcen anzueignen.

Wie sich die Sprachen eines Menschen entwickeln, hängt also von vielen Faktoren ab. Unstrittig ist, dass Kinder das notwendige biologische Rüstzeug für alle möglichen Varianten des Spracherwerbs mit sich bringen. Inwieweit sie es einsetzen können, hängt von der Alltagsauglichkeit und der Reichhaltigkeit des sprachlichen Angebots der Umgebung und damit von der Art und Weise ab, wie man das kindliche Lernpotenzial durch anregungsreichen Input immer wieder positiv herausfordert.

2.4 Mehrsprachigkeit bedeutet Mehrstimmigkeit

Das folgende Zitat aus einer Studie von Inken Keim (2007, S. 208) über die sprachlichen Repertoires einer türkischstämmigen Mädchengruppe zeigt die selbstbewusste Konstruktion der eigenen hybriden Identität sehr deutlich: „... ich könnte nie einen Mann lieben, wenn er meine Sprache nicht kann, die Mischsprache, einen Türken nicht und auch keinen Deutschen, ich könnte nie zu einem sagen, ich liebe dich, das klingt so hart, aber seni seviyorum klingt schön.“

Mehrsprachige Menschen sind in der Lage, ihre sprachlichen Repertoires mit großer Geschwindigkeit kontextangemessen und adressatenspezifisch einzusetzen. Im Umgang mit monolingualen oder anderssprachigen Menschen müssen sie allerdings die gerade nicht geforderte Sprache im Zaum halten und unterdrücken. Im Kontakt mit anderen Bilingualen, die der gleichen Sprachen mächtig sind, entwickeln sie geradezu polyphone Fähigkeiten, die sich in intensivem Mischen der Sprachen manifestieren können. Von Polyphonie kann man deshalb sprechen, weil die Mischung selbst zusätzlich zu der Bedeutung von Sätzen und Äußerungen wie eine zweite Tonspur Information über SprecherInnen und ihre jeweiligen kommunikativen Intentionen mitliefert. Durch die Mischung gibt man die eigene in sprachlicher Hinsicht hybride Identität und Gruppenzugehörigkeit zu erkennen, man kann Solidarität oder Distanz ebenso zum Ausdruck bringen wie Ironisierung oder Bewunderung.

Über die Markierung von Identität und Einstellungen hinaus kann jede Sprache einen eigenen Part bei der Strukturierung einzelner Äußerungen und Texte übernehmen. Die Fähigkeit, den Sprachwechsel selbst zu funktionalisieren, ist in der Sprachkontaktforschung der letzten Jahrzehnte intensiv erforscht worden (Hinnenkamp und Meng 2005; Myers-Scotton 2006; Gardner-Chloros 2009). Das folgende Transkript beruht auf der Erzählung einer deutschen Auswanderin in den USA, Toni, die im Rahmen eines Forschungsprojekts zum deutsch-englischen Sprachkontakt aufgenommen wurde

(Tracy und Lattey 2010). Toni war zum Zeitpunkt der Aufnahme 82 Jahre alt und im Alter von 19 Jahren von München nach New York ausgewandert.

Und dann hot mei Doktor, der war von Hamburg, Doktor L., *he was nice and I liked him very much*, der hot zu mir gsogt: „Toni, du hast a deutsche Figur.“ Na sog i: „Ja, und wie is die?“ „No“, hot er gsogt, „wenn der Kaiser zu Pferd war, hot er groß ausgeschaut, und wenn er runterkomme is vom Pferd, dann war nix mehr von eam da.“ *Because he had short legs, like me, you know, a long torso and very short legs.*

Man erkennt, was beide Sprachen (hier Bairisch und Englisch) zur Gesamterzählung beisteuern. Ein Sprachwechsel findet präferiert an einer Satzgrenze statt, wenn Hintergrundinformation (*he was nice and I liked him very much*) oder Erläuterungen (*because he had short legs ...*) gegeben werden. In der folgenden Episode berichtet die gleiche Sprecherin von einer Unterhaltung, die mehr als 60 Jahre zuvor ganz auf Deutsch stattfand. Es handelt sich um ein Gespräch mit der Ehefrau ihres ersten Arbeitgebers in den USA, nachdem sie ihre Kündigung eingereicht hatte.

... dann hat sei Frau zu mir gesagt, *why are you leaving us now?* Da sog i, *because I would like to laugh once in a while*, und dann hats' g'sagt, *well I'm here too an'* ich leb noch, hots' g'moant. Na hab ich g'sagt, *well, gee ...*

Man erkennt die Koexistenz von standardnahen (*gesagt, ich*) und bairischen Formen (*sog, g'sagt, g'moant, i* etc.), vor allem aber die Rollen im Diskurs, die das Deutsche und das Englische übernehmen: Die eine Sprache liefert den Rahmen, inklusive der Verben des Sagens, während in der anderen zitiert wird.

Von den Eigenschaften der beteiligten Sprachen hängt es ab, wie gut sich ihre jeweiligen Anteile voneinander unterscheiden lassen. *Kognate* (von der Bedeutung und der Aussprache her (fast) identische Formen, z. B. die Präposition *in* in dem Satz *Ich hab ihn in January gesehen*) maskieren den Wechsel und machen eine Zuordnung von Wörtern zu einer Sprache manchmal unmöglich. Wie schwer es sein kann, den Beitrag jeder Sprache zu bestimmen, zeigt sich auch in den folgenden Beispielen. Im ersten Beispiel hat man den Eindruck, dass die Wortstellung von Anfang an der Grammatik des Englischen folgt, während der Wortschatz hinterherhinkt. Im zweiten Beispiel verhält es sich umgekehrt. Hier wird ein Satzbauplan des Deutschen verzögert mit dem dazu passenden Wortschatz ausbuchstabiert.

Sprachwechsel hilft, Erzählungen zu strukturieren

Dieser Sprachwechsel an der Grenze zwischen narrativem Rahmen und erlebter oder berichteter Rede ist in der Forschung mittlerweile gut dokumentiert und wahrscheinlich auch mehrsprachigen SchülerInnen aus eigener Erfahrung vertraut. Über den Sprachwechsel signalisiert man zugleich, ob man sich mit dem Zitierten einverstanden erklärt oder ob man sich davon distanziert und vielleicht besonders erobert oder amüsiert darüber ist, was jemand gesagt hat.

Und scheinbar die Mutter *wasn't a very good housekeeper*.
And then, the next morning hob I mer denkt, ...

Nach allem, was bereits über die Koaktivierung von Sprachen in den Köpfen mehrsprachiger SprecherInnen gesagt wurde, würde man nun auch Belege für konkurrierende Satzmuster und Wortformen erwarten. In der Tat findet man sie, produziert von Toni.

So life was very | we wir sagt „bunt“, ne? Leipziger Allerlei, *that's what it was*.
[...] dann denk ich oft, we- | *when people complain*, was wir alles ham.
I was hoffing äh hoffing äh hoping.

Im ersten Fall wetteifern ähnlich klingende englische und deutsche Subjekte (*we/wir*). Im zweiten Beleg rivalisieren satzeinleitende Konjunktionen (*wenn/when*). Im dritten Beleg schließlich wurde versehentlich ein deutscher Verbstamm *hoff-* eingesetzt – ein Versprecher, der anschließend in zwei Anläufen korrigiert wird. Die Unsicherheit bezüglich der Wahl von *wenn/when* im zweiten vorangehenden Beispiel ist insofern besonders aufschlussreich, weil sich hier bei Toni tatsächlich Veränderungen ihrer Erstsprache – man spricht hier von *Attrition* (Schmidt 2002; Stolberg und Tracy 2008) – nachweisen lassen. In den folgenden beiden Belegen sieht man, dass das englische *when* in Gestalt des deutschen *wenn* in Kontexten auftaucht, in denen im Standarddeutschen *als* bzw. im Bairischen *wie* verlangt wird.

Wenn ich ein kleines Mädchen war, bin ich wieder heim.
I remember, wenn der Hit- der Hindenburg gestorben ist.

Hätte Toni in den USA mit ihren Enkelkindern Deutsch anstatt Englisch gesprochen, so entsprächen diese Strukturen vermutlich dem, was die Enkel als Merkmal ihrer Erbsprache Deutsch aufgegriffen hätten. Das Schicksal der deutschen Sprache in Tonis Familie folgte jedoch dem typischen Muster ausgewanderter Erstsprachen in den USA: Während Toni selbst ihr Leben lang viel und gerne Deutsch sprach und gut in einen deutsch-amerikanischen Freundeskreis integriert war, erinnert sich ihre Tochter – mittlerweile selbst Großmutter und mit einem Amerikaner irischer Herkunft verheiratet – nur noch an wenige deutsche Routineformeln. Den folgenden Generationen blieb von ihrer potenziellen Erbsprache vor allem eine positive Einstellung und die liebevolle Bezeichnung *Omi*.

2.5 Das mehrstimmige Klassenzimmer

Es ist verständlich, dass in der Öffentlichkeit vor allem diejenigen Stimmen gehört werden, die in der Sprachenvielfalt und der kulturellen Heterogenität ein Hindernis sehen. Aber dies muss nicht so sein, vor allem dann nicht, wenn es gelingt, zusätzlich zu den Kompetenzen in den Varietäten des Deutschen, die in der Schule benötigt werden, auch noch das in den Köpfen vorhandene metasprachliche Potenzial zu fördern, um über Sprache(n) zu sprechen.

Das Positive an dem Zusammentreffen diverser sprachlicher Ressourcen im Klassenzimmer besteht darin, dass man sprachliche Kompetenzen bereits da hat, wo man sie haben möchte: in einer Arena, in der man sie zusammen mit ihren SprecherInnen näher beleuchten kann, wo man sich gemeinsam über die mannigfachen Unterschiede zwischen Sprachen amüsieren kann, ohne dass man sich damit über die SprecherInnen selbst lustig macht, denn schließlich geht es um die Eigenschaften natürlicher Sprachen schlechthin. Ein wichtiges Lernziel bestünde darin zu verdeutlichen, dass alle Sprachen ungeachtet oberflächlicher struktureller Differenzen und ungeachtet unterschiedlicher kommunikativer Praktiken höchst komplexe Systeme und alle miteinander Ausprägungen der gleichen menschlichen Sprachfähigkeit und unseres gemeinsamen Erbguts sind.

Wichtiges Rüstzeug für diesen Vergleich finden Sie in dem vorliegenden Buch. Man kann beispielsweise thematisieren, wo in den einzelnen Sprachen die Verben stehen, ob die Verben in Übereinstimmung mit den Subjekten flektiert werden, ob Artikel oder Präpositionen vorhanden sind.

Ein weiteres Unterrichtsziel bestünde darin, die natürliche Autorität von SprecherInnen diverser Erstsprachen, einschließlich Dialekten und *Heritage*-Sprachen, ins Rampenlicht zu rücken. Während es kaum realisierbar ist, alle in einem modernen Klassenzimmer präsenten Herkunftssprachen durch muttersprachlichen oder entsprechenden fremdsprachlichen Unterricht zu unterstützen, liegt es durchaus im Rahmen der Möglichkeiten, die Sichtbarkeit und die Wertigkeit dieser Sprachen zu erhöhen.

Als positiver Begleiteffekt sollte sich die Aneignung eines Fachwortschatzes für den Umgang mit Sprachen schlechthin einstellen. Man knüpft an der vorhandenen metasprachlichen Reflexionsfähigkeit mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler an und bereitet damit zugleich den Boden für die bewusste Auseinandersetzung mit neuen, im schulischen Kontext vermittelten Fremdsprachen. Während dieser bewusste Umgang mit neuen Sprachen traditionell bereits zum Methodenrepertoire des Fremdsprachenunterrichts gehört, zielen meine

Lektüre zum Kiezdeutsch und zu sprachlicher Variation

Als Lektüre eignen sich in der Oberstufe Kapitel aus dem Buch *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht* von Wiese (2012). Informativ und gut verständlich sind auch die einzelnen Kapitel in Achilles und Pighin (2008).

Erstsprachen als Fremdsprachenleistungen anerkennen

Vgl. auch die Überlegungen von Hopf (2005, S. 248), dem zufolge „die vorhandenen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Fremdsprachenleistungen in die Zeugnisse eingehen“ könnten. Wie dies angesichts der Vielfalt von Erstsprachen praktisch und objektivierbar umgesetzt werden könnte, ist unklar. Möglich wäre jedoch im Rahmen eines Faches *Sprache* die Bewertung der analytischen, metasprachlichen Auseinandersetzung mit sprachlichen Eigenschaften. Auch Lehrerinnen und Lehrer ohne eigene Kompetenzen in Japanisch oder Farsi sind in der Lage zu beurteilen, ob eine Schülerin oder ein Schüler eine besonders markante Eigenschaft dieser Sprachen (z. B. bezüglich der Stellung von Verben oder Adjektiven) klar darlegen und durch Hinweis auf eine Quelle stützen können.

Projekt SprachChecker 2008,
www.taaltrotters.eu

Filmtipp: *La classe*

La classe (auch: *Entre les murs*),
Regie: Laurent Cantet, Frankreich
2008. Der im Jahre 2010 in Cannes
ausgezeichnete französische Film
La classe eignet sich hervorragend,
um sich auf einen Schlag das Spek-
trum sprachlicher Aktivitäten zu
vergegenwärtigen, das in der Schu-
le eine Rolle spielt: Sprache als
Unterrichtsgegenstand und Er-
werbsziel, als Instrument des Aus-
handelns von Bedeutung und In-
tentionen, als Instrument des Diszi-
plinierens und der Macht, der Pro-
vokation, der Verweigerung, des
Ausgeschlossenenseins im Fall des
Nichtverstehens, als Ausdruck von
Hilflosigkeit und Versagensgefüh-
len auf Schüler-, aber auch Lehrer-
seite. Es handelt sich um einen sehr
packenden Film, der niemanden
kalt lassen dürfte!

Unterrichtsvorschlag

Die zweieinhalbjährige bilinguale
Hannah tut so, als ob sie Zeitung
läse. Die Mutter fragt: „You’re
reading the newspaper, are you?“
Hannah: „Don’t stör mich, nicht
mich stören, in *English and Ger-
man*.“ Sie könnten im Rahmen des
Englischunterrichts darüber disku-
tieren, was aus Hannahs Sicht deut-
sche und englische Merkmale die-
ser Äußerung sind (für weitere Bei-
spiele und ihre Analysen vgl. Tracy
2008).

Überlegungen darauf ab, bereits die ersten Grundschuljahre und die in den Köpfen vorhandene sprachliche Vielfalt entsprechend einzubinden.

Der ideale Ort und Ansatzpunkt für einen modernen Sprachunterricht und eine entsprechende Mehrsprachigkeitsdidaktik wäre damit bereits die erste Grundschulklasse, denn hier werden Kinder mit und ohne Migrationshintergrund wohl zum ersten Mal bewusst mit ihren eigenen sprachlichen Lücken und expliziten Lernanforderungen konfrontiert. Es wäre also nicht nur sinnvoll, sondern auch fair, ihnen im Rahmen eines Grundlagenfaches *Sprache und Kommunikation* Gelegenheit zu geben, über Sprachen, das Sprachenlernen und über kommunikatives Verhalten nachzudenken und sich dabei auch allmählich und beiläufig den Wortschatz anzueignen, den man für das Sprechen über Sprache benötigt. Kinder machen sich, wie wir gesehen haben, nicht nur früh Gedanken darüber, wer wohl aus welchen Gründen wie spricht, sondern sie haben auch recht klare Vorstellungen davon, welches Verhalten sie als Lob, als Ermutigung oder als Kränkung empfinden. Manche ihrer Einschätzungen mögen auf Missverständnissen beruhen, zu deren Aufklärung eine gut moderierte Diskussion im Klassenzimmer beitragen kann. Diskussionen über sprachliche Umgangsformen und über gesichtswahrende Strategien sind in mehr als einer Hinsicht pädagogisch zielführend, zumal auch Lehrende selbst ihren eigenen Bedürfnissen der Gesichtswahrung und der Anerkennung Ausdruck verleihen können. Ein von Anfang an analytisch ausgerichteter Umgang mit Sprache in der Schule stünde jedenfalls völlig im Einklang mit dem, was Kinder spontan von sich aus und von klein auf im Umgang mit Sprache zu leisten imstande sind.

Das Miteinander und die Vernetzung mehrerer Sprachen im Kopf erlaubt dem Individuum die Teilhabe an verschiedenen sprachlichen und kulturellen Welten, aber auch einen bewussten und spielerischen Umgang mit neuen Varietäten und Hybridformen (Keim 2007; Wiese 2012). Das Gehirn ist jedenfalls kein Behälter, in dem der einer Sprache zur Verfügung stehende Platz beschränkt wäre. Lernzuwächse in der einen Sprache bedeuten keinen Verlust für die andere.

2.6 Fazit

Mehrsprachigkeit ist kein Störfall. Für die mittlerweile vielen Kinder mit Migrationshintergrund in unserem Bildungssystem ist Mehrsprachigkeit alternativlos: Sie kommen mit ihren Erstsprachen in deutschsprachige Bildungseinrichtungen und

benötigen möglichst früh und schnell die Möglichkeit, sich das Deutsche als Zweitsprache anzueignen.

Damit sich Mehrsprachigkeit zum Glücksfall für die Betroffenen entwickeln kann, bedarf es allerdings einer einsichtigen Lernumgebung: früher Beginn, anregungsreiche, sprachlich herausfordernde, anspruchsvolle und wertschätzende Kommunikation. Da Sprache an jeglicher Art von Unterricht instrumentell und konzeptuell beteiligt ist, ist ihre Förderung eine natürliche Querschnittsaufgabe, die sich auf möglichst viele pädagogische Schultern verteilen sollte.

Klar ist auch, dass man von mehrsprachigen Kindern – ebenso wie von Erwachsenen – nicht erwarten kann, dass sie sich in allen Lebenslagen wie zwei perfekte Monolinguale verhalten oder so, wie man sich als Laie perfekte Monolinguale vorstellt. Aus linguistischer Sicht gibt es ohnehin keine „perfekten“ Einsprachigen. Mehrsprachige Menschen verfügen auch nicht unbedingt über den gleichen Wortschatz wie zwei Monolinguale zusammengenommen, und sie können sich auch nicht notwendigerweise in beiden Sprachen gleichermaßen stilicher und differenziert ausdrücken.

Sofern Mehrsprachige ihre Sprachen regelmäßig verwenden, *koaktivieren* sich diese gegenseitig. Wie bei einem Staffellauf sind also immer mehrere Akteure, das heißt sprachliche Systeme, streckenweise gleichzeitig im Rennen.

Die Koaktivierung ermöglicht einen reibungslosen Wechsel von der einen Sprache in die andere, eben analog zur Übergabe einer Staffel. Mit mehreren Alternativen im Rennen ergibt sich natürlicherweise auch Konkurrenz, die mehr oder weniger intensives Monitoring seitens der Sprechenden notwendig macht. Denn Mischungen und Sprachwechsel müssen in Situationen, in denen sie unangemessen wären, unterbunden werden, zum Beispiel in Gesprächen mit Menschen, die nicht die gleichen Sprachen beherrschen. Erwartungsgemäß kommt es zu Interferenzen, wenn das Kontrollsystem konkurrierende Satzpläne und Wörter nicht schnell genug abfängt.

Nach heutigem Wissen stellt die permanente Konkurrenz im mehrsprachigen Kopf eine besonders positive Herausforderung für das Gehirn dar. Bei Menschen, die regelmäßig in mehr als einer Sprache kommunizieren, scheinen sich dadurch sowohl das normale kognitive Altern als auch Demenzercheinungen hinauszuzögern (Bialystok et al. 2004). Positive Effekte der Mehrsprachigkeit zeigen sich auch bei bilingualen Kindern, wenn es um das Lösen von metasprachlichen Aufgaben geht, das heißt, wenn sie gefordert sind, sich auf die Form von Sätzen zu konzentrieren, oder wenn es darum geht, sich in die Vorstellungen anderer hineinzusetzen.

Für *heaven's Willen!* (Kursivierung zeigt die englische Aussprache an), entstanden durch Konkurrenz von „Um Himmels Willen!“ und „For heaven's sake!“

Thank you very Dreck!

Hier liegen zwei Assoziationsketten vor: einmal aufgrund der identischen Aussprache eine lautliche Koaktivierung von englisch *much* und dem deutschen Nomen *Matsch* und dann innerhalb des Deutschen die Aktivierung der Verknüpfung der bedeutungsverwandten Wörter *Matsch* und *Dreck*.

Da Kinder, die mit zwei Erstsprachen aufwachsen, zeitig erkennen, dass man auf ein und dasselbe Objekt oder Ereignis mit unterschiedlichen Bezeichnungen referieren kann, stellt sich bei ihnen früh die Einsicht in die *Arbitrarität* und den konventionellen Hintergrund individueller Zeichen ein. Was in der einen Sprache *Birne* heißt, wird in einer anderen Sprache als *pear* bezeichnet. Also könnte man doch auch im Spiel die Bezeichnungen für Sonne und Mond, Tag und Nacht oder beliebige andere Objekte austauschen und sich dennoch verständigen, sofern die jeweiligen GesprächspartnerInnen mit im Bunde sind und den Tausch nachvollziehen können. Diese Einsicht zeigt sich auch bei bewussten Sprachspielen, wenn beispielsweise ein Sechsjähriger kommentiert, dass man eigentlich anstelle von *Thank you very much* doch auch *Thank you very Dreck* sagen könnte.

Mehr als zehn Jahre nach den vergleichenden Bildungsstudien, die das deutsche Bildungssystem in die Kritik gebracht haben, fragen wir uns immer noch, wie unsere vorschulischen und schulischen Einrichtungen sowohl auf die Wissenslücken, aber auch auf die Kompetenzen und multiplen Ressourcen vorbereitet sind, die Kinder mit sich bringen. Es ist höchste Zeit, die Normalität der Mehrsprachigkeit ohne Verteufelung oder Verklärung und unter Verzicht auf hinderliche Mythen und Ideologien anzuerkennen. Auf diese Weise wird aus einem mehrsprachigen und mehrstimmigen in absehbarer Zeit hoffentlich auch ein insgesamt „stimmigeres“ Klassenzimmer.

Literatur

- Achilles I, Pighin G (2008) Vernäht und zugeflickt! Von Versprechern, Flüchen, Dialekten und Co. Dudenverlag, Mannheim
- Anstatt T (Hrsg) (2007) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Attempto, Tübingen
- Bialystok E (1991) Language processing in bilingual children. Cambridge University Press, Cambridge
- Bialystok E, Craik Fergus IM, Klein R, Viswanathan M (2004) Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging* 19: 290–303
- Blocher E (1910) Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In Rein, W (Hrsg) Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Bd. 10, Beyer, Langensalza, 665–670
- Eichinger L, Plewnia A (Hrsg) (2008) Das Deutsche und seine Nachbarn. Narr, Tübingen
- Europäische Kommission (2008) Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingerichteten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog. Brüssel
- Gardner-Chloros P (2009) Code-switching. Cambridge University Press, Cambridge
- Gawlitzeck-Maiwald I, Tracy R (1996) Bilingual bootstrapping. *Linguistics* 34/5: 901–926
- Genesee F, Nicoladis E, Paradis J (1995) Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22: 611–632
- Genesee F, Nicoladis E (2007) Bilingual first language acquisition. In Hoff E, Shatz M (Hrsg) Blackwell handbook of language development. Blackwell, Oxford. 324–342

- Gogolin I, Neumann U (Hrsg) (2009) Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Green, D (1998) Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 67–81
- Grimm H (Hrsg) (2000) Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Spracherwerb. Hogrefe, Göttingen
- Grosjean F (1982) Life with two languages. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Grosjean F (2008) Studying bilinguals. Oxford University Press, Oxford/New York
- Hayakawa S (1992) Bilingualism in America: English should be the only language. In Goshgarian G (Hrsg) Exploring language. HarperCollins, New York. 42–47
- Hinnenkamp V, Meng K (Hrsg) (2005) Sprachgrenzen überspringen: Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Narr, Tübingen
- Hopf D (2005) Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51: 236–251
- Judd EL (1992) One nation, many tongues. In Goshgarian G (Hrsg) Exploring language. HarperCollins, New York. 51–59
- Keim I (2007) Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Narr, Tübingen
- Müller N, Kupisch T, Schmitz K, Cantone K (2007) Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2. Aufl. Narr, Tübingen
- Myers-Scotton C (2006) Multiple voices. An introduction to bilingualism. Blackwell, Malden, MA
- Polinsky M, Kagan O (2007) Heritage languages in the „wild“ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1/5: 368–395
- Rothweiler M (2007a) Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In Schöler H, Welling A (Hrsg) Sonderpädagogik der Sprache. Hogrefe, Göttingen. 254–258
- Rothweiler M (2007b) Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In Steinbach M et al. (Hrsg) *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Metzler, Stuttgart. 103–135
- Schmidt, M S (2002) First language attrition, use, and maintenance: the case of German Jews in Anglophone countries. John Benjamins, Amsterdam
- Schulz P (2007a) Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In Graf U, Moser-Opitiz E (Hrsg) Diagnostik am Schulanfang. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler. 67–86
- Schulz P (2007b) Verzögerte Sprachentwicklung: Zum Zusammenhang zwischen Late Talker, Late Bloomer und Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In Schöler H, Welling A (Hrsg) Sonderpädagogik der Sprache. Hogrefe, Göttingen
- Smith N, Tsimpli I (1995) The mind of a savant. Blackwell, Oxford
- Stolberg D, Tracy R (2008) Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Verlust und Mehrwert. *Babylonia. A Journal of Language Teaching and Learning* 2/08: 19–25
- Thoma D, Tracy R (2006) Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In Ahrenholz B (Hrsg) Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach, Freiburg im Breisgau. 58–79
- Tracy R, Gawlitzek-Maiwald I (2000) Bilingualismus in der frühen Kindheit. In Grimm H (Hrsg) Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Hogrefe, Göttingen. 495–535
- Tracy R (2008) Wie Kinder Sprache lernen – Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Francke, Tübingen
- Tracy R, Lattey E (2010) „It wasn't easy but irgendwie äh da hat sich s rentiert, net?": A linguistic profile. In Albl-Mikasa M, Braun S, Kalina S (Hrsg) Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Narr, Tübingen. 53–73
- Wiese H (2012) Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. Beck, München

Das mehrsprachige Klassenzimmer

Über die Muttersprachen unserer Schüler

Krifka, M.; Błaszczak, J.; Leßmöllmann, A.; Meinunger, A.;

Stiebels, B.; Tracy, R.; Truckenbrodt, H. (Hrsg.)

2014, XXII, 482 S. 20 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-642-34314-8