

Eva Neuland (Hrsg.)

**Variation
im heutigen Deutsch:
Perspektiven für den
Sprachunterricht**



PETER LANG

Europäischer Verlag der Wissenschaften

Inhalt

Eva Neuland, Wuppertal Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht Zur Einführung	9
I. Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit	
Georges Lüdi, Basel Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa – Konsequenzen für Sprachpolitik und Sprachunterricht	31
Dieter Wolff, Wuppertal Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit	51
Gudula List, Berlin Wie viel und welches Deutsch für Kinder aus Migrantenfamilien? Für eine psychologische Wahrnehmung der spezifischen Lernbereitschaft im Vorschulalter	67
Jörg Roche, München Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration	79
II. Norm, Variation und Wandel im heutigen Deutsch: Ausgewählte Gegenstandsfelder	
1. Nationale Varietäten	
Ulrich Ammon, Duisburg Nationale Standardvarietäten in deutschsprachigen Ländern	97
Martin Durrell, Manchester Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht	111
Lorenz Hofer, Basel Normen und nationale Varianten beim Erwerb der Standardsprache in der diglossischen Schweiz	123
Ingrid Kühn, Halle West-Deutsch – Ost-Deutsch: Rückblick und Ausblick	135

2. Dialektale Varietäten, regionale Umgangssprachen

Jürgen Macha, Münster
Dynamik des Varietätengefüges im Deutschen 149

Nina Berend, Mannheim / Elisabeth Knipf-Komlósi, Budapest
Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht
in Osteuropa 161

Eva Neuland, Wuppertal / Rupert Hochholzer, Regensburg
Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht 175 X

3. Soziolektale Varietäten, soziale Stile

Beate Henn-Memmesheimer / Manfred Hofer, Mannheim
Variantenwahl und Lernmotivation 193

Madeline Lutjeharms, Brüssel / Claudia Schmidt, Freiburg
Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für
Deutsch als Fremdsprache 211

Eva Neuland, Wuppertal
Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann 223

4. Situative Varietäten, funktionale Stile

Ulla Fix, Leipzig
Stil gibt immer etwas zu verstehen –
Sprachstile aus pragmatischer Perspektive 245

Kirsten Adamzik, Genf / Eva Neuland, Wuppertal
Linguistik und Didaktik von Textsorten –
Mit einem Ausblick auf Unterrichtstexte 259

Nina Janich, Darmstadt
Stil als Ware – Variation in der Werbung 273

5. Fachsprachen

Hans R. Fluck, Bochum
Fachsprachen und Fachkommunikation im Sprachunterricht 289

Dorothee Heller, Bergamo Wissenschaftskommunikation zwischen Variation und Konvention	305
Johannes Volmert, Magdeburg Politischer Sprachgebrauch – Ein Thema für den Sprachunterricht	317
6. Sprache in der Literatur - Literatursprachen	
Anne Betten, Salzburg Sprachstile literarischer Texte	335
Norbert Richard Wolf, Würzburg Sprache als Kunst und Kunst als Spiel	349
Marisa Siguan, Barcelona Literarisches Übersetzen und Sprachvariation im Deutschen: Über <i>Variatio</i> , Schönheit und Treue	359
7. Variation und Wandel in gesprochener und geschriebener Sprache	
Christa Dürscheid, Zürich Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte	375
Johannes Schwitalla / Ruth Betz, Würzburg Ausgleichsprozesse zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in öffentlichen Textsorten	389
Peter Schlobinski, Hannover / Manabu Watanabe, Tokyo Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der SMS-Kommunikation. Deutsch - Japanisch kontrastiv	403
8. Norm und Variation in der Grammatik	
Claudio Di Meola, Rom Norm und Variation in der Grammatik am Beispiel der Präpositionen im Deutschen	419
Peter Colliander, Kopenhagen Lernerprobleme bei grammatischer Variation	431

Albrecht Greule, Regensburg Die Parenthesebildung: Variation im Grenzbereich von Syntax und Textgrammatik	445
III. Norm, Variation und Wandel im Deutschen: Unterrichtsbezogene Anwendungsfelder	
1. Sprachunterricht und Sprachvermittlung	
Hans-Jürgen Krumm, Wien Deutsch als Fremdsprache: Welches Deutsch sollen wir lehren?	459
Erika Werlen, Bern Mehrsprachigkeit und Sprachendidaktik – Curriculare Aspekte	469
Winifred Davies, Aberystwyth Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften	483
Ingrid Köster, Athen Sprachvariation als Gegenstand der (außeruniversitären) Sprachvermittlung im Ausland	493
2. Curriculum- und Lehrwerkkonstruktion	
Peter Bekes / Eva Neuland, Wuppertal Norm und Variation in Lehrwerken und im muttersprachlichen Unterricht	507
Frank Königs, Marburg Sprachvielfalt und Mehrsprachigkeit als Problem und Chance der Lehrwerkkonstruktion Deutsch als Fremdsprache	525
Thomas Studer / Eva Wiedenkeller, Freiburg/Schweiz Sprachvariation im Kontext der Leistungsprüfung (DaF): Chancen und Schwierigkeiten.	541
Autorenspiegel	559

Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration

Jörg Roche
(München)

1. Einleitung

Fremdsprachigkeit wird in der öffentlichen Debatte, zumal im Kontext von ‚Zuwanderung‘ und ‚Integration‘ weitläufig als Problem betrachtet und behandelt, nicht als Chance. Dahinter verbirgt sich die im übrigen auch historisch belastete Annahme, Sprache und Identität ließen sich nur in Reinnatur und von anderen Sprachen und Kulturen strikt getrennt einander zuordnen. Nach diesem „Reinheitsgebot der Identität“, dem ein ganz restringierter Nationenbegriff zu Grunde liegt (Hansen 2003), führt alles andere zu Vermischungen, Verwirrungen sozialer Entfremdung und Identifikationsproblemen. Konsequenterweise gilt Sprache in einer solchen Perspektive auch als das primäre Integrationsinstrument oder eben das primäre Integrationshemmnis. Dabei kann man auch bei bösem Willen sprachlichen Fertigkeiten die Förderung von Integrationsfähigkeit gar nicht absprechen. Integration in eine Gesellschaft ohne Kenntnisse von deren Sprache, das ergibt sich sowohl aus theoretischen Überlegungen als auch empirischen Beobachtungen des Alltags, ist nicht herstellbar. Problematisch an der Diskussion des Themas ist jedoch die ausgrenzende Definition von ‚Identität‘ im oben genannten Sinne von ‚Abgrenzbarkeit‘ oder ‚Reinheit‘.

Aber selbst wenn man den Weg zur Zielsprachigkeit nicht aus identitätspsychologischer oder politischer Sicht betrachtet, sondern eine eher erwerbstechnische oder -linguistische Perspektive einnimmt, lässt sich der Fremdsprachigkeitsdebatte wenig Motivierendes abgewinnen. Der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache gilt nämlich weithin als ein langwieriger und mühsamer Prozess.

Dieser eher deprimierenden (wenn auch verkürzten) Perspektive soll dagegen in diesem Beitrag eine dezidiert optimistische entgegen gesetzt werden, und zwar eine, die sich unter anderem auf die aufschlussreichen Untersuchungen der neueren Bilingualismusforschung stützt, denen zufolge „ausgeglichene“ Mehrsprachigkeit insgesamt überraschend starke positive Effekte auf die Zweitsprache und auf den Erwerb der Erstsprache und darüber hinaus auf die allgemeine Kognition haben kann (Bournot-Trites/Reeder 2001, Petit 2002). Wenn man diese Untersuchungen nämlich einigermaßen ernst nimmt, dann müsste man Fremdspracherwerb mit dem Ziel der Mehrsprachigkeit möglichst früh und möglichst intensiv fördern, so wie es unter anderem bereits in solchen Schulen um-

gesetzt wird, die sich bewusst einem Konzept des Bilingualismus verschrieben haben.¹

Wenig berücksichtigt wird aber auch in der fortgeschrittenen Bilingualismus-Diskussion bisher die Rolle der muttersprachlichen oder inneren Mehrsprachigkeit, die gerade Kinder sich im Laufe ihrer Sozialisation auch außerhalb der traditionellen bilingualen Kontexte geradezu spielerisch, experimentell und instinktiv, mit viel Erfolg und viel Vergnügen aneignen. Diese natürliche Mehrsprachigkeit verkümmert durch gesellschaftliche Sanktionsmaßnahmen und mangelnde Förderung in den frühen Jahren häufig recht schnell.² Aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht wissen wir, dass eine Vermittlung von sprachlicher Variation und damit eine Wiederbelebung des Strebens nach Mehrsprachigkeit oft größter Mühe bedarf, wenn etwa neue (allerdings meist schriftliche) Textsorten im Unterricht behandelt werden oder wenn der Fremdsprachenunterricht in den Schulen einsetzt. Der vorliegende Beitrag stellt dar, worin die natürliche (muttersprachliche) Mehrsprachigkeit der Kinder besteht, wie sie gefördert werden und wie sie sich schließlich zu einer (fremdsprachigen) Mehrsprachigkeit weiter entwickeln kann. Die hier gemachten Beobachtungen haben besondere Relevanz für Kontexte des sukzessiven Spracherwerbs, wie sie unter anderem in der Schule, aber auch in bestimmten Begegnungskontexten gegeben sind. Es wird damit vorgeschlagen, ein natürliches Funktionsprinzip des simultanen Mehrsprachenerwerbs nutzbringend auch da einzusetzen, wo es allzu oft aufgrund fehlgeleiteter Annahmen bisher nicht genügend gefördert wird: in der Schule, aber auch vor der Schulzeit oder in schulbegleitenden Kontexten.

2. Mehrsprachigkeit

Für den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ gibt es bekanntlich keine eindeutige Definition. Vielmehr gibt es eine größere Palette von Verwendungen, die alle möglichen Angaben des Beherrschungsgrades von Sprachen umfassen und sich häufig an einer Zeitachse orientieren („frühe Mehrsprachigkeit“, „kombinierte Zweisprachigkeit“, „primärer Bilingualismus“, „Semilingualismus“, „starke/schwache Sprache“, „additiver Bilingualismus“ etc.). Sinnvoll ist es aber, erst dann von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu reden, wenn ein Sprecher sich tatsächlich ähnlich flüssig und problemlos in wesentlichen Bereichen mehrerer Sprachen ausdrücken kann.³ Das Standard Schulenglisch oder eine andere Schulsprache dazu zu zählen, scheint dagegen genauso gewagt, wie dem Pseudo-Englisch deutscher Wissenschaftsvertreter Muttersprachen ähnliche Kompe-

¹ Zu den herausragenden Beispielen gehören viele der bilingualen englisch-französischen Schulen in Kanada, aber auch zahlreiche deutschsprachige Schulen in Ungarn.

² Zu Forschungsparadigmen der Erwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung siehe besonders Hufeisen (2004).

³ Siehe hierzu auch Riemer (2004).

tenz zu zuschreiben. So gibt es also verschiedene Stufen der „Mehrsprachigkeit“, die eine klare Definition fast unmöglich machen. Dementsprechend bleiben auch Prozessperspektiven weitestgehend ausgeklammert und damit ist ungeklärt, wie am besten welche Stufe der Mehrsprachigkeit erreicht werden kann und wie sie sich als Instrument gezielt zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen und anderer Fertigkeiten einsetzen lässt.

Eine gewisse Zeitlang ist von Gegnern der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität angenommen worden, dass sich Mehrsprachigkeit insgesamt negativ auf die beteiligten Sprachen und eher „verwirrend“ auf den allgemeinen Geisteszustand auswirken würde. Auch als politische Waffe gegen die Eingliederung ethnischer Minderheiten wurden diese vermuteten negativen Effekte der Mehrsprachigkeit zum Beispiel in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland mobilisiert (vgl. auch die Ausführungen von Wolff i. d. Bd. zu ähnlichen Tendenzen in Großbritannien). Anders als bei der globalen gesellschaftlichen Orientierung in Richtung Europagedanken oder Tourismus dominieren im Kontext der Integrationsbemühungen weiterhin die skeptischen Perspektiven. Dabei könnte eine Perspektivenänderung durch zwei wissenschaftliche Hypothesen bewirkt werden, die inzwischen durch entsprechende Feldforschung auch hinlänglich abgesichert sind: Die Schwellenhypothese und die Interdependenzhypothese (Cummins/Swain 1986).

Die Schwellenhypothese geht von zwei kritischen Schwellen aus, die Bereiche unterschiedlicher Effekte auf den Spracherwerb abgrenzen. Unterhalb der ersten Schwelle zeigen sich eher negative Effekte auf beide Sprachen. Das Ergebnis kann dann sogar ein doppelter Semilingualismus, eine sehr niedrige und bruchstückhafte Kompetenz in Erst- und Zweitsprache sein (Skutnabb-Kangas/Toukoma 1977).⁴ Diese rudimentäre Kompetenz tritt typischerweise häufiger bei Kindern von Migranten auf, die zu Hause nur eine begrenzte und variationsarme Varietät einer Sprache sprechen und zusätzlich meist nur ungenügend in der Zielkultur integriert sind. Hier kann die in der Regel schlecht entwickelte fremde Sprache zu negativen Einflüssen auf die Erstsprache führen, besonders dann, wenn es an Systematik fehlt und wenig auf sprachliche Korrektheit und sprachliches Bewusstsein geachtet wird.⁵

⁴ Da Halbsprachigkeit keine registerhafte, sondern eher eine graduelle Erscheinung ist, spricht man zur Differenzierung in der Forschung auch von den ‚basic interpersonal communicative skills‘ (BICS), die in der unmittelbaren Umgebung verwendet werden, und der ‚cognitive academic language proficiency‘ (CALP), die das nötige Inventar für das erfolgreiche Kommunizieren darüber hinaus (z.B. in der Schule) umfasst.

⁵ Als Folge der Schwellenhypothese ist unter anderem an verschiedenen Schulen Förderunterricht für Immigrantenkinder in deren Erstsprache eingeführt worden, um diese zumindest auf die untere Schwelle anzuheben. Erst später kommt dann Unterricht in der Fremdsprache hinzu. Das Scheitern verschiedener Konzepte des Unterrichtens von Begegnungssprachen in be-

Zwischen dieser unteren Schwelle und der oberen Schwelle befinden sich die so genannten ‚Standardfälle‘, in denen die Erstsprache gut entwickelt ist, aber die Zweitsprache weniger. Positive und negative Effekte der Sprachen aufeinander halten sich die Waage. Typisches Beispiel hierfür sind schulische Lernsituationen, in denen der Fremdsprachenunterricht vorwiegend aus einer Akkumulation von neuen Strukturen besteht, die fremde Sprache aber nicht als authentisches Kommunikationsmittel zum Einsatz kommt. Erst oberhalb der zweiten Schwelle sind die Kompetenzen in beiden Sprachen sehr gut ausgebildet und beeinflussen sich darüber hinaus gegenseitig positiv. In diesen Fällen spricht man also von einer ‚ausgeglichenen‘ oder ‚symmetrischen Mehrsprachigkeit‘ oder einem ‚additiven Bilingualismus‘.

Die Interdependenzhypothese geht nun noch einen Schritt weiter. Sie besagt, dass mit zunehmendem Grad der Sprachbeherrschung die in einer der Sprachen erworbenen Kenntnisse auch in anderen Sprachen nutzbar sind und darüber hinaus positive Effekte auf die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten haben.

In dem Schema von Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1977 sind beide Hypothesen zusammengefasst:

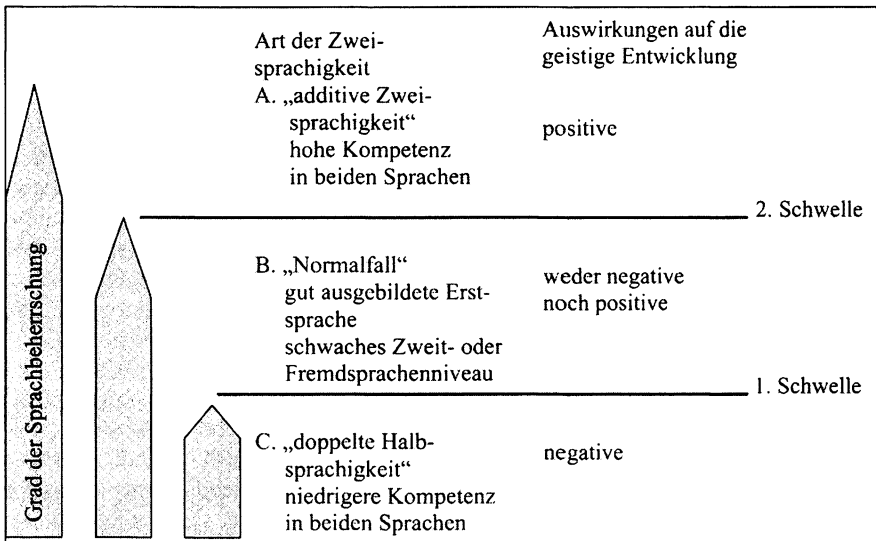


Abb. 1: Schwellenhypothese nach Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1977

stimmten Schultypen kann dennoch auf ähnlich ungünstige Bedingungen, das heißt den Mangel an Sprachbewusstheit, zurückführbar sein.

In einer neueren longitudinalen Untersuchung der Interdependenzhypothese konnten Bournot-Trites und Reeder 2001 die Entwicklung von englischsprachigen Schülern von der 4. bis zur 7. Klasse in einer bilingualen Schule in Kanada in Bezug auf sprachliche Kompetenzen in Englisch und Französisch und in Bezug auf ihre Leistungen in Mathematik beobachten. Die eine der untersuchten Gruppen hatte dabei 50% des Unterrichts in französischer Sprache, die andere immerhin 80% des Unterrichts. Die 80%-Gruppe wurde unter anderem im Mathematikunterricht vollständig auf Französisch unterrichtet. Die Rahmenbedingungen der beiden Gruppen blieben ansonsten soweit wie möglich identisch. So hatten beide Klassen bis auf wenige Ausnahmen die gleichen Lehrer und wurden nach den gleichen Lehrplänen unterrichtet.

Auch wenn in dieser empirischen Untersuchung nicht alle Voraussagen der theoretischen Annahmen mit der erwarteten Deutlichkeit bestätigt werden konnten, so konnten doch die Kernthesen nachdrücklich verifiziert werden: Zum einen zeigte sich nämlich, dass die Lerner beider Gruppen selbst im Englischunterricht die kanadischen Standards von gleichaltrigen einsprachigen (monolingualen) Schülern übertrafen, zum Beispiel in Leseverstehenstests. Das ist insofern beachtenswert, als beide Gruppen ja nur höchstens die Hälfte des Unterrichts auf Englisch hatten, die eine Gruppe sogar nur 20%. Genau so beachtlich sind aber auch die Ergebnisse der Mathematiktests, die in den beiden letzten Schuljahren der Untersuchung auf Englisch durchgeführt wurden, obwohl die 80%-Gruppe Mathematikunterricht völlig auf Französisch erhalten hatte. In allen getesteten mathematischen Bereichen des *Stanford Diagnostic Mathematics Test* schnitten die Schüler der 80%-Gruppe deutlich besser ab, als die Schüler, die den Unterricht auf Englisch hatten. Das zeigt nicht nur, dass das in einer Sprache erworbene Wissen bei einem entsprechend gut entwickelten Sprachstand in andere Sprachen übertragen werden kann und dort auch verfügbar ist (was bei gewöhnlichen Schulkenntnissen einer Fremdsprache nicht so selbstverständlich wäre), sondern auch, dass die vertiefte Fremdsprachenkompetenz sich offensichtlich auf andere Fertigkeiten positiv auswirkt, also positive Effekte auf die allgemeine kognitive Entwicklung hat.⁶

Wenn man nun davon ausgeht, dass Mehrsprachigkeit zumindest ab einem bestimmten Niveau insgesamt positive Auswirkungen auf den Spracherwerb und die allgemeine Kognition hat, und Schule und Kindergarten dies gerade als zentrale Aufgabe haben, dann folgt daraus, dass eine solche Mehrsprachigkeit möglichst früh und möglichst solide anzustreben oder zumindest vorzubereiten ist. Denn je früher sie erreicht wird, desto länger ist die Phase, in der sie fördernde

⁶ Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt übrigens auch Petit 2002 in einer Untersuchung von Kindern einer elsässischen Grundschule, die die Hälfte ihres Unterrichts von Anfang an in der deutschen Sprache erhielten.

Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben kann. Je besser dabei die sprachlichen Grundlagen sind, desto fundierter und schneller erfolgt das Erreichen und Überschreiten der kritischen Schwellen. Dies ist die erste These dieses Beitrages.

3. Das ungenutzte Potenzial natürlicher Mehrsprachigkeit

Ein entscheidendes Kriterium für das Erreichen ausgeglichener Mehrsprachigkeit ist ein Kontext von authentischen Redeanlässen, das heißt realen Intentionen für die Sprachverwendung. Das ist in der Bilingualismus- und Spracherwerbsforschung zur Genüge belegt worden. Wenn es authentische (pragmatische) Bedingungen für die Nutzung von Sprache gibt, dann werden auch die nötigen sprachlichen Werkzeuge dazu erworben. Ein jüngeres türkisches Kind, das in Deutschland lebt, wird die deutschen Zahlen (und einiges mehr) im Handumdrehen auch ohne Unterricht lernen, weil es sie laufend benötigt. Mit Kenntnis und Verständnis der anderen Kultur wird eben Sprache viel intensiver, schneller und nachhaltiger transportiert und verankert. Wenn deutschsprachige Kinder dagegen in der 3. Klasse der Grundschule die englischen Zahlen von 1 bis 20 lernen müssen, dann haben sie meist keine Ahnung, wofür das gut sein soll. Deshalb schaffen es viele von ihnen auch nur mit Mühen. Im Schulalltag ist es die Regel, dass solider Spracherwerb, wenn überhaupt, vergleichsweise spät einsetzt. Dies ist meist erst Ende der gymnasialen Mittelstufe der Fall, gegebenenfalls auch erst in der Oberstufe, und dann am ehesten noch gefördert durch Austauschprogramme in den fremdsprachigen Ländern. Das von Kultusbehörden mit Blick auf die Verbreitung des Englischen als weltweiter Verkehrssprache propagierte frühe Einsetzen des Englischunterrichts in der Grundschule ändert also wenig an der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, solange die vermittelten Kenntnisse mangels pragmatischer Einbettung in die Lebensumwelt auf einem sehr rudimentären Niveau verharren. Dem schulischen Fremdsprachenunterricht ist in dieser Hinsicht oft eine aufgesetzte Fremdsprachigkeit vorgeworfen worden, in der die Vermittlung grammatischer Strukturen und vielfach nur „unauthentisch“ nutzbaren Vokabulars praktiziert wird.

So entsteht also im Prinzip eine ausgedehnte Lücke, in der kritische Ressourcen im wesentlichen ungenutzt bleiben. Dies ist die zweite These dieses Beitrages. Ergänzt wird diese angesichts des vermeintlichen (und gut gemeinten) Aufwandes der Schulen sicher deprimierende These durch eine dritte, die die Dauer der Lücke durch eine qualitative Komponente spezifiziert. Diese dritte These geht von der Beobachtung aus, dass der Mensch natürlicherweise mehrsprachig ist und damit über eine „innere Mehrsprachigkeit“ verfügt (Wandruszka 1979), mit der gerade Kinder bereits im frühen Erstspracherwerb wild und mit großem Vergnügen experimentieren. Diese innere Mehrsprachigkeit verkümmert jedoch allzu oft, weil sie weder von der Schule noch dem übrigen Umfeld gefördert

wird. Der frühe Fremdsprachenerwerb böte dagegen eine günstige Gelegenheit, die frühe Experimentierfreude und Prägbarkeit des Kindes auf dem Weg zur („äußeren“) Mehrsprachigkeit aktiv zu halten und damit an seine natürliche, innere Mehrsprachigkeit anzuschließen. Ist der Abstand zwischen früher Experimentierphase und Einsetzen des authentischen Fremdsprachengebrauchs nämlich zu groß, so lässt sich die Brücke nur noch schwer bauen.⁷

4. Sprachvariation als Ausdruck innerer Mehrsprachigkeit

Die innere Mehrsprachigkeit drückt sich durch eine große Vielfalt von Registern für unterschiedliche kommunikative Zwecke aus. Sie erlauben den Menschen je anders zu reden, wenn sie mit Freunden, kleinen Kindern, ihrem Chef oder einem Richter sprechen, oder zu schreiben, wenn sie einen Lohnsteuerjahresausgleichsformular ausfüllen oder einen Liebesbrief oder eine e-Mail verfassen. Diese Mehrsprachigkeit ergibt sich bei vielen Menschen zumindest ansatzweise, wenn auch in den Augen und Ohren von Sprachkritikern insgesamt noch unterentwickelt und revitalisierungsbedürftig, ohne explizite Lehrverfahren, nämlich aus den Anforderungen und Mustern der Umwelt:

Schon in unserer Muttersprache lernen wir ein dynamisches Polysystem kennen, in dem die Sprachen verschiedener Lebenskreise, denen wir angehören, ineinander greifen und sich vermischen (Wandruszka 1979, 314)

Die Faktoren des Variationsspektrums sind dabei vielfältig und differenziert. Die wichtigsten seien hier genannt, wobei allerdings in einzelnen Bereichen der Variationsspielraum eines Sprechers beschränkt oder nicht vorhanden sein kann (etwa bei Aphasien oder bei externer Zensur):

Funktion (Register, Textsorte ...)

Soziales Umfeld

Regionales Umfeld

Berufliches Umfeld

Geschlechtsspezifische Präferenzen

Fremdsprachliche Einflüsse

Mehrsprachigkeit (Codewechsel)

Ungleiche Kommunikationssituationen (Xenolekte, Kindersprache, „Pädolekte“, „Gero-
lekte“)

Eingeschränkte Kommunikationssituationen

⁷ Bleyhl (2003, 55) bemerkt hierzu treffend: „Es gilt also, die dem Menschen von Natur mitgegebenen Fähigkeiten auch im schulischen Rahmen nutzbar zu machen und sie weiter zu entwickeln. Wie in der Natur jedes wachsende Individuum zu jedem Zeitpunkt überlebensfähig sein muss, gilt es auch im Fremdsprachenunterricht, die Schülerinnen und Schüler in eine sie akzeptierende Umgebung zu führen, ihre Sinneswahrnehmung, ihr Denken und ihr Sprachlernvermögen zu aktivieren, damit sie selbst lernen, wie sie einer gegebenen Situation jeweils angemessen gerecht werden können. Die Kinder lernen das, was sie brauchen. Sie müssen nur entsprechend gefordert und gefördert werden.“

Medien
 Externe Normung
 Stil und Ästhetik (Literatur, Film, Parodie, Cartoons)
 Zensur
 Zeit (Epochen ...)
 Spracherwerb
 Krankheiten (Aphasien)⁸

Die oben genannte 3. These besagt, dass diese sprachliche Variation nicht nur breit gefächert, sondern weitestgehend als völlig natürliche Erscheinung auch stark verbreitet ist. Kinder haben in der Regel noch den allergrößten Spaß, mit Variationen zu spielen und zu experimentieren. List (2004, 133)⁹ spricht in diesem Zusammenhang von „quersprachiger Kompetenz“ und bezeichnet damit ein

fruchtbares Potential, die symbolischen Dienste unterschiedlicher sprachlicher Medien und Register zu erkennen, zwischen ihnen zu unterscheiden, sie womöglich selbst zu mischen oder wechselnd zu benutzen und quer durch sie hindurch zu handeln.

Wir nehmen solche Variationsstrukturen also nicht nur rezeptiv auf und amüsieren uns sehr darüber, sondern wir beteiligen uns aktiv an der Kreation neuer Variationen.¹⁰ So schaffen wir als Kinder alle möglichen Geheimsprachen oder imitieren andere Kinder, Erwachsene, Cartoons oder irgendwelche Stars mit Freude und Leichtigkeit und recht ungehemmt. Wer jemals mit Pumuckl-fähigen Kindern zu tun hatte, weiß, mit welcher Freude und Sehnsucht Kinder sich auch an dem sprachlich-kreativen Schalk ihres verspielten Idols ergötzen und es imitieren. Für Jugendliche und Kinder der heutigen Generation bieten auch Cartoons oder Filmcharaktere, wie etwa die Raumschiffbesatzung in Michael (Bully) Herbig's ‚Traumschiff Surprise‘ oder Soap-Charaktere populärer Fernsehsendungen, genügend (leichten) Anlass, ihr Sprachrepertoire zu erweitern. Wie beliebt diese Mehrsprachigkeit ist, zeigt der Erfolg des Kinohits ‚Findet Nemo‘. Dieser Erfolg ist, das übersieht man unter Umständen wegen der lebhaften Animationen, sicher auch in seiner differenzierten sprachlichen Realisierung begründet, insbesondere der Variantenvielfalt der Dialekte und Soziolekte. Zumindest in der in dieser Hinsicht gegenüber dem englischsprachigen Original stärker differenzierten deutschsprachigen Version. So sprechen verschiedene Fischarten jeweils deutlich unterscheidbare Dialekte und die in ihrer Subkultur lebenden „anonymen Vegetarier“ (Haie) einen im Vergleich zum Standarddeutschen deutlich bissigeren Soziolekt: nämlich die Kanak-Sprak, die „wie im richtigen Leben“ mit den Stimmen von Erkan und Stefan realisiert ist.

⁸ Vgl. die i. d. Bd. thematisierte Vielfalt sprachlicher Variation.

⁹ Vgl. dazu auch List i. d. Bd.

¹⁰ Ein anschauliches Beispiel könnte der Film „Rhythm is it“ von Simon Rattle sein, der Engagement und Erfolg des musikalischen Experimentierens als beispielhaft für die Freisetzung von Kreativität auch in der Sprache illustriert. Siehe auch Butzkamm 2002.

5. Zur Brückenfunktion von Migrantenvarietäten

Gerade das Beispiel der populären Radio-, Fernseh- und Filmstars Erkan und Stefan, aber auch einer Reihe weiterer prominenter Fernseh- und Radiopersönlichkeiten (zum Beispiel Kaya Yanar in der Fernsehserie „Was guckst Du?!“ oder Django Asül in kabarettistischen Beiträgen), zeigt, welch weitreichenden Einfluss sogar eine vermeintliche Migrantenvarietät auf die „Mehrheitssprache“ ausüben kann. Diese Kanakvariätät, die sich an das Migrantendeutsch junger Türken und Russlanddeutscher anlehnt, ist als Spaßprodukt einer Mischsprache weiter entwickelt worden und wird mittlerweile weit über die ursprüngliche direkte Nutzergruppe hinaus verwendet. Als Gruppencode ist sie mittlerweile auch unter vielen deutschen Jugendlichen verbreitet, die ansonsten mit dem Türkischen oder Russischen kaum Kontakt haben und sich damit von der eingefahrenen Sprache der Elterngeneration absetzen wollen. Damit kein Missverständnis entsteht: selbstverständlich beherrschen die Jugendlichen neben der politisch so unkorrekten Kanak-Sprak auch perfekt Deutsch und gegebenenfalls die Muttersprachen ihrer Eltern.¹¹ Es handelt sich also um ein Wahl-Register, das wie die anderen bereits genannten Varietäten für bestimmte Kontexte verwendet wird und nicht als Rudimentärkode ausgebildete Sprachen ersetzt.

Die Kanak-Sprak ist damit eines der eindrucksvollsten Beispiele der Gegenwart, das deutlich die natürlichen Kräfte der Mehrsprachigkeit belegt, und zwar sogar gegen die überwältigenden Kräfte der politischen Korrektheit. Da diese Sprachvariätät von Migranten und Deutschen gleichermaßen verwendet wird, belegt sie gleichzeitig den Brücken bildenden, geradezu Integration fördernden Charakter dieser Art Mehrsprachigkeit.

Kinder begeistern sich aber – wie gesagt – bereits für sprachliche Variationen in der eigenen Sprache, lange bevor ihnen das politische Gewicht einer Sprachvariätät ins Bewusstsein treten könnte, und zwar bis ihnen jemand erzählt, dass gehöre sich aber nicht. Mit derartigen Restriktionen gehen aber wichtige Bereiche natürlicher Mehrsprachigkeit und damit Chancen für den Erwerb von Fremdsprachen verloren.

¹¹ Riemer (2004) verweist auf den konstitutiven Charakter ähnlicher „Hybridsprachen“ und schlägt für den Arbeitsbereich analog zu DaZ und DaF die Benennung ‚DaH‘ (Deutsch als Hybridsprache) vor. Quetz (2004, 182) beurteilt die Nutzbarkeit künstlich willkürlicher Sprachmischungen als Ersatzsprachen wie „Spanglish“ oder „Eurospanto“ mit Zurückhaltung und verweist als funktionierende (natürliche) Alternative für eine bestimmte Region auf das Ladinische als authentische Mischsprache aus Deutsch und Italienisch.

6. Konsequenzen für Spracherwerb und Sprachvermittlung

In Kindergarten und Unterricht, oder bereits davor, ließe sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit etwa dadurch systematisieren, dass an verbreitete Formen fremder Sprachen angeknüpft wird und dabei, wie bei Entlehnungen üblich, Brücken zwischen dem Deutschen und den jeweils nächsten Fremdsprachen gebaut werden. Dies kann zum Beispiel durch modische Ausdrücke (etwa aus der Kunst-, Pop- oder Mediensprache), Internationalismen (etwa aus dem kulinarischen, technischen oder sportlichen Bereich) oder auch vermeintliche andere Lehnwörter (etwa aus dem spielerischen Bereich) bis hin zur Bearbeitung oder Eigenkonstruktion von Geheim-, Zeichen- oder Mischsprachen wie dem Kanakischen geschehen, die den Lernern bekannt sein könnten. Besonders attraktiv und leicht herstellbar wäre dieses Verfahren natürlich überall dort, wo in der direkten Umgebung andere Sprachen verwendet werden, zum Beispiel in multikulturell zusammengesetzten Kindergärten oder Klassen. Ihr Anteil könnte kontinuierlich steigen, bis schließlich die Fremdsprache, oder noch genauer gesagt, die Begegnungssprache, direkt und systematischer unterrichtet wird. Damit wird also eine kritische Lücke geschlossen, und es ergibt sich darüber hinaus vor und im Unterricht eine Förderung der Sprachbewusstheit, die ihrerseits als lernförderndes Instrument beim Sprach- und Wissenserwerb genutzt werden kann.¹²

Das komplexe Variationsgeflecht einer Sprache ist von außen nur schwer zugänglich. Es macht es den Lernern so schwer, eine Sprache einigermaßen akzeptabel zu erlernen. Die Vielfalt kann eben irritieren. Sie tut es aber besonders dann, wenn, wie vielfach im Unterricht, der Eindruck erzeugt wird, es gäbe nur einheitliche Formen. Das so im Unterricht Gelernte einer vermeintlichen Standardsprache entspricht dann doch nicht immer der real gesprochenen Umgangssprache mit ihrem hohen Variationspotenzial und führt damit zu gravierenden Kommunikationsproblemen und hoher Frustration, sobald es zu einem authentischen Kontakt kommt. Lerner, die eine fremde Sprache für den authentischen Einsatz erwerben wollen, sind immer gezwungen, mit der Variation in der

¹² Siehe hierzu auch den Forschungsüberblick von Wolff und die Vorschläge von Hochholzer/Neuland i. d. Bd. List (2004, 133) skizziert in ihrem Beitrag die „Didaktik einer Quersprachigkeit“. Rück (2004) macht übrigens einen verwandten Vorschlag zur Brückenbildung über Internationalismen und konkretisiert das an Hand verschiedener Sprachen für den Grundschulbereich. Bei Weinrich (1981, 66 ff) findet sich bereits ein Vorschlag zur Einführung von Sprachen in schulischen Lehrplänen, der sich an den hier gemachten Vorschlag gut andocken lässt: er fordert das spielerische Erlernen von Begegnungssprachen in der Vorschule, das Einführen einer Fundamentalsprache zur Ausbildung des Sprachbewusstseins und einer internationalen Verkehrssprache in der Sekundarstufe 1 sowie die Einführung einer Erschließungssprache einer räumlich oder zeitlich entfernten Kultur in der Sekundarstufe 2. Zu verschiedenen Aspekten einer Umsetzung von Mehrsprachigkeit in Unterricht und Lehrerbildung machen besonders auch Königs 2004 und Meißner 1998 konkrete Vorschläge.

Fremdsprache zurechtzukommen. Daher ist es insgesamt sinnvoll, die Lerner auf die beschriebene Art schrittweise an die komplexere Variation der Fremdsprache heranzuführen. Da sie die Variationsvielfalt aus ihrer Muttersprache bereits kennen, sofern diese nicht verdrängt wurde, wird sie die Variation in der Fremdsprache erheblich weniger irritieren. Sie werden sie geradezu erwarten. Das heißt also, dass die fremdsprachliche Variation im Unterricht gar nicht als zu schwierig deklariert, verdrängt oder vermieden werden muss, wie das bisher üblich ist.

Eine erwerbsfördernde Funktion können dabei vor allem solche Variationstypen übernehmen, die den Lernern besonders nahe sind, nämlich solche Strukturen, die von den Lernern auf ihren jeweiligen Erwerbsstufen verarbeitbar sind oder gar den Strukturen ihrer Erwerbsstufen entsprechen.¹³ In der Kommunikation mit Kindern (Snow et al. 1977) und in der Kommunikation mit Ausländern (Roche 1998, 2001, 2005a) ist nachdrücklich gezeigt worden, dass derartige Anpassungen (Variationstypen) der Zielsprache zu einem beschleunigten und verbesserten Spracherwerb führen, wenn sie mit den Erwerbsstufen der Lerner Schritt halten. In der Kommunikation mit Kindern betrifft das in der ersten Phase auch das Imitieren der Laallaute, mittels derer Eltern wichtige, erwerbsfördernde und nachhaltige soziale Bindungen zu ihrem Kind aufbauen können. In der Kommunikation mit Ausländern (Xenolekten) betrifft das unter bestimmten Umständen auch das Verwenden rudimentärer, infinitivartiger Äußerungen in Erklärungen oder anderweitig zentralen Äußerungen. Im Unterricht könnte ähnlich verfahren werden, und zwar primär mit solchen sprachlichen Realisationen, die sich zum einen durch funktionale und pragmatische Merkmale auszeichnen und zum anderen gegebenenfalls auch rudimentäre Formen der Grammatik (oder Ellipsen) beinhalten, die als Übergang zu komplexeren Formen dienen können.

Durch das hier vorgestellte Verfahren wird die Polarität von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit durch ein Kontinuum ersetzt. Das mögliche Einstiegsniveau zur Zweitsprache wird somit vorverlegt. Die Lerner sind früher an den Umgang mit unterschiedlichen Strukturen gewöhnt. Ihre instinktiven Suchmechanismen werden ohne Unterbrechungen gefördert und weiterentwickelt. Die „kritische Periode“ des Spracherwerbs (Lenneberg 1972) würde sich damit auch nur als fiktive erweisen, denn der Spracherwerb lässt sich auf diese Weise weit über die Automatisierung von Routinen hinaus, die mit der kritischen Periode normalerweise erreicht wird, expandieren, günstigstenfalls bis ins hohe Alter hinein.¹⁴

¹³ Siehe hierzu auch Durrell i. d. Bd. und die Übersicht in Roche 2001 zum Thema ‚Erwerbsstufen‘.

¹⁴ Traoré 2000 unterzieht die Hypothese der kritischen Periode einer neuerlichen Analyse und kommt dabei ebenfalls zu stark relativierenden Schlussfolgerungen, aus denen sich entsprechende Konsequenzen für eine didaktische Umsetzung ergeben.

In Begegnungsklassen wie den gemischten Kooperationsklassen, die nach dem neuen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache 2002 eingerichtet werden, oder in anderen Begegnungskontexten lässt sich das hier beschriebene Mehrsprachigkeitskonzept effizient von beiden Seiten aus, also von deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Kindern verwenden, indem nämlich eine Extension der ihnen jeweils gegebenen inneren Mehrsprachigkeit in Richtung der jeweiligen Fremdsprache angestrebt wird.¹⁵ So begegnet man sich an den verschiedensten Ankerpunkten oder unter Umständen auch in Mischformen zwischen den Sprachen (siehe Beispiel Kanak-Sprak oder Xenolekte). Die Interdependenzeffekte ließen sich auf diese Weise bereits vor der durch die Schule angestrebten Fremd- oder Mehrsprachigkeit geradezu spielerisch und ohne großen Aufwand gewinnbringend nutzen.

Man könnte natürlich gegen diesen Vorschlag einwenden, dass die Schwellenhypothese aber auch eine untere kritische Grenze definiert und viele Kinder nicht in einem hinreichend mehr(fremd)sprachigen Umfeld leben, dass sich die angestrebten positiven Effekte gemäß der Hypothese tatsächlich einstellen könnten. Lerner mit schwach ausgeprägter Sprachbewusstheit könnten durch die Variation unter Umständen überfordert sein. Diese Gefahr sollte jedoch auch nicht überschätzt werden, da die hier vorgeschlagene Verwendung von Varietäten und Registern zunächst auf bestimmte Kontexte und Situationen beschränkt bleibt und nicht eine verwendete Sprache ersetzt werden soll. Auch im unteren Schwellenbereich könnten so immerhin die Grundlagen für die Extension der muttersprachlichen, also der inneren Mehrsprachigkeit in Richtung einer fremdsprachigen Mehrsprachigkeit geschaffen werden. Im Sinne der Schwellenhypothese müsste jedoch noch im Einzelnen überprüft werden, welche Bedingungen gegeben sein müssten, damit die so geschaffenen Chancen im Spracherwerb über einzelne Register hinaus erfolgreich weiterentwickelt werden können, das heißt, es muss darum gehen, die Grundlagen einer additiven Entwicklung noch genauer zu erforschen, um die Parameter operationalisierbar machen zu können.

7. Schluss

Da Sprache immer Wissen über eine Kultur transportiert und sie damit als Schlüssel zu fremden Kulturen angesehen wird, führt die Mehrsprachigkeit, wenn sie von beiden Seiten kommt, auch zu einer vernetzenden Begegnung der Kulturen. Natürlich bedingen sich dabei Sprache und Identität gegenseitig. Dieses Verhältnis ist jedoch nicht als ein abgeschlossenes und abgeschirmtes Verhältnis kultureller Geprägtheit zu verstehen, das einer Integration grundsätzlich im Wege stehen muss. Vielmehr ist es auch hier, wie bei modernen Kulturbegriffen, sinnvoll, von einem offenen und prozessbedingten Identitätsbegriff aus-

¹⁵ Vgl. auch Zydatið 2002.

zugehen. Schließlich hat eine Identität durch Differenziertheit und Facettenreichtum eher zu gewinnen als zu verlieren. Und diese Einsicht ist eben auch der Antrieb der inneren Mehrsprachigkeit aller Muttersprachen. Befürchtungen, dass Brückenvarietäten die Standardsprache verdrängen, sind deshalb grundlos. Sie unterschätzen den Spiel- und Entdeckungstrieb des Menschen und überschätzen die Fixiertheit von Sprachen.

Literatur

- Bleyhl, Werner 2003: Psycholinguistische Grund-Erkenntnisse. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter. Englischunterricht. Tübingen, 38-55.
- Bournot-Trites, Monique/Reeder, Ken 2001: Interdependence Revisited: Mathematics Achievement in an Intensified French Immersion Program. In: Canadian Modern Language Review 58/2001, 1, 27-43.
- Butzkamm, Wolfgang 2002: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Cummins, Jim/Swain, Merrill 1986: Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice. London.
- Hansen, Klaus P. 2003: Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung. Tübingen.
- Hufeisen, Britta 2004: "Das haben wir doch immer schon so gemacht!" oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.). Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, 77-87.
- Königs, Frank 2004: Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, 96-104.
- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache 2002: Ministerium für Unterricht und Kultus Bayern. München.
- Lenneberg, Eric 1972: Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt.
- List, Gudula 2004: Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, 132-138.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus 1998: Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen.
- Petit, Jean 2002. Acquisition strategies of German in Alsatian immersion classrooms. In: Burmeister, Petra et al. (Hgg.). An integrated view of language development. Trier, 433-448.
- Quetz, Jürgen 2004: Polyglott oder Kauderwelsch? In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, 181-190.
- Riemer, Claudia 2004: Thesen zu Mehrsprachigkeiten mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, 197-205.
- Roche, Jörg 2005: Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik. Tübingen.
- Roche, Jörg 2001: Interkulturelle Sprachdidaktik. Tübingen.
- Roche, Jörg 1998: Variation in Xenolects. In: Ulrich Ammon et al. (Hgg.): Variationslinguistik. Tübingen, 117-139.
- Rück, Heribert 2004: Neugier auf Sprachen wecken, und zwar früh. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, 206-214.

- Snow, Catherine/Ferguson, Charles (Hgg.) 1977: Talking to Children. Language Input and Acquisition. Cambridge.
- Toukomaa, Perti/Skutnabb-Kangas, Tove 1977: The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-School Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School. Helsinki.
- Traoré, Salifou 2000: Die kritische Periode beim Erlernen einer fremden Sprache. Alte Fragen und neue Antworten. In: Deutsch als Fremdsprache, 37-4/2000, 234-239.
- Wandruszka, Mario 1979: Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München.
- Weinrich, Harald 1981. Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 28/1981, 61-74.
- Zydatiś, Wolfgang 2002: Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, Stephan et al.: Bilingualer Sachfachunterricht. Frankfurt.