

Raphael Berthele
Fribourg

Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprach- gebrauchs

L'acquisition, l'apprentissage et la perte des langues premières, secondes et étrangères sont des objets théorisés non seulement dans le domaine scientifique, mais aussi dans les milieux « laïcs ». On retrouve d'ailleurs souvent à la base des décisions de politique scolaire des positions proches des approches nativistes en linguistique, soit des concepts tels que la période critique, ou la dichotomie entre la vitesse et l'automatisme presque préprogrammée de l'acquisition précoce en opposition aux grandes difficultés et la mise en œuvre de beaucoup d'efforts dans l'apprentissage plus tardif des langues secondes/étrangères. Dans cette contribution, quelques aspects de ces présuppositions à la fois scientifiques et populaires – appelées homunculi en raison de leur pouvoir miraculeux d'« expliquer » de manière simple le développement linguistique – seront discutés, et un modèle alternatif qui met l'accent sur le lien entre usage du langage et développement du répertoire plurilingue sera esquissé. Dans ce type de modèle, la déperdition des compétences linguistiques est conçue non pas comme accidentelle ou anormale, mais comme faisant partie intégrante de la dynamique des répertoires plurilingues.

Die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen rund um Sprachkompetenzen in Mutter- und Fremdsprachen sind seit jeher und wohl auch zwangsläufig geprägt von idealisierten Kompetenzvorstellungen („Muttersprache“, „perfekte Zweisprachigkeit“) sowie an wundersame Kräfte, die den Spracherwerb steuern, ermöglichen, oder behindern. Ich beziehe mich im Folgenden auf solche subjektiven Theorien unter anderem mit dem Begriff „Homunculi“, weil sie oft in der Theoriebildung wie kleine Heinzelmännchen agieren, die wundersam einfache Rezepte liefern und mit Leichtigkeit sprachenbezogene Probleme lösen. Diese Homunculi sind weitestgehend resistent gegen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil viele WissenschaftlerInnen selbst – unbewusst oder bewusst – mit ihnen operieren. Im Sinne eines Gegenentwurfs möchte ich sodann für ein gebrauchsbasiertes Sprachkompetenzmodell argumentieren, das es erlaubt, Spracherwerb und Sprachverlust als normale Konsequenzen des Sprachgebrauchs zu verstehen. Während die Homunculi-inspirierten Theorien Sprachverlust als Möglichkeit und Realität gar nicht vorsehen (können), ist dieser in einer gebrauchsorientierten Perspektive dagegen ein obligatorischer Teil der sprachlichen Dynamik. Die Homunculi schaden dabei nicht nur der Weiterentwicklung der Theorie, sondern führen auch zu gravierenden Ungerechtigkeiten bei der Evaluation der mehrsprachigen Kompetenz, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

1. Der Gen-Homunculus: Erstspracherwerb ist gratis und für die Ewigkeit

Der Gen-Homunculus war lange der erfolgreichste seiner Art, und er ist auch heute noch lange nicht in Rente. Er wohnt und arbeitet in unseren Genen, und zwar so raffiniert, dass alle Menschen schon bei Geburt mit einem LAD (language acquisition device) ausgestattet sind, einem im Hirn zu lokalisierenden Gerät, das schnell, billig und erst noch ganz exklusiv den Spracherwerb erledigt. Denn dieser geht – so sehen das die Taufpaten des Gen-Homunculus, die offenbar noch nie ein Kind auch nur im Teilzeitjob grossgezogen haben – rasend schnell und wäre eigentlich logisch unmöglich zu bewältigen, ist doch das, was die Erziehungsberechtigten weltweit ihrer leiblichen Nachkommenschaft an sprachlichem Input servieren fehlerhaft, unvollständig und schlecht didaktisiert. Der Gen-Homunculus wird in verschiedenen Gewändern angeboten, entweder in der schon erwähnten Geräte-Variante (Chomskys „Language Acquisition Device“), aber auch in einer etwas volkstümlicher daherkommenden Instinkt-Variante (Pinkers „Language Instinct“). Der Gen-Homunculus setzt oft unhinterfragt zwei Dinge voraus:

1. Sprache als Lerngegenstand ist abstrakt und hochkompliziert (weil sie komplizierte und a priori sinnleere Kombinationsregeln, die Grammatik, beinhaltet)
2. Etwas Kompliziertes, das trotzdem unabhängig von Intelligenz von praktisch allen Lernenden gelernt wird, muss (partiell) angeboren sein.

3. Was einmal mit dem LAD gelernt wurde, ist und bleibt fester Bestandteil der Sprachkompetenz.

Ob 2 richtig ist, weiss ich nicht. Es gibt aber Hinweise darauf, dass 1 falsch ist, (siehe unten). Damit würde sich für den Sprachenbereich der zweite Punkt ohnehin erübrigen. In der Regel impliziert die Vorstellung des Gratis-Erstspracherwerbs mit angeborener „Universalgrammatik“ auch, dass das in der kritischen Kindheitsperiode Gelernte fürs Leben fixiert ist. Wörter kann man vergessen, die Grammatik aber behält man auf ewig im (Hinter-) Kopf. Diese Idee (der dritte Punkt in der Liste) ist jedoch empirisch widerlegt durch Studien, die gezeigt haben, dass z.B. adoptierte Kinder, die ihre erste Sprache ab dem Alter von 8 Jahren nicht mehr benutzen und durch

eine neue ersetzen, die erste Sprache unwiederbringlich verlieren.

2. Der Maturations-Homunculus: Hänschen, Hans und der Spracherwerb

In der Regel ist der Gen-Homunculus kombiniert mit einem zweiten ebenso wichtigen Kollegen, dem Maturations-Homunculus. Denn der Gen-Homunculus funktioniert bei jedem Menschen nur eine bestimmte Zeit lang, danach wird er abgeschaltet. Der Maturations-Homunculus kommt in ganz verschiedenen Ausführungen daher. Wir alle haben beobachtet, dass es irgendwie einen Zusammenhang gibt zwischen Lebensalter und der Fähigkeit, eine erste, zweite oder x-te Sprache zu lernen. Auch die Spracher-

werbsforscherInnen streiten die gut dokumentierte Tatsache nicht ab, dass es mit zunehmendem Alter statistisch immer seltener wird, dass hohe Niveaus erreicht werden. Als unhinterfragte Faustregel gilt deshalb allenthalben: Je jünger, desto besser.

Der Maturations-Homunculus ist das theoretische Konstrukt, das oft diese Beobachtungen begleitet. Er macht die Spracherwerbsarbeit leicht, weil das Gehirn zwischen 2 und 12 Jahren (um stellvertretend die Zahlen des Klassikers, Lenneberg 1967, zu zitieren) in der Ontogenese ein Zeitfenster für die Entwicklung der sprachspezifischen Fähigkeiten öffnet. Wer seine Sprachen in dieser Zeit nicht lernt, kann nur mit grosser Anstrengung, über kognitive Umwege, noch Sprachen lernen. Und er oder sie wird – in Bezug auf Zweitsprachen –



Carico dei bagagli.

mit allergrösster Wahrscheinlichkeit lebenslang als Nicht-Muttersprachler wahrgenommen. Die entsprechende volkstümliche Theorie, gut dokumentiert im Buch „Folk linguistics“ von Niedzielski/Preston (1999), besagt, dass Kinder eine Sprache einfach nur auflesen („picking up a language“), während Erwachsene sich grauenhaft abmühen müssen. Diese Idee klingt aber auch an in bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen, etwa dem Beschlusspapier der EDK (2004: 2), wo gesagt wird, dass die gesteckten sprachpolitischen Ziele „nur erreicht werden [können], wenn [...] das Potenzial des frühen Sprachenlernens konsequent ausgeschöpft wird, was auch beinhaltet, dass spätestens bis zum 5. Schuljahr der Unterricht von zwei Fremdsprachen einsetzt [...]“. Während das Gesamtsprachenkonzept noch recht differenziert mit den Fragen um Kindesalter und Fremdsprachenunterricht umgeht, präsupponiert dieses Beschlusspapier eine (gewisses? enormes? spezifisch charakterisierte?) Potenzial, was wiederum als Legitimation für den frühen Beginn mit 2 Fremdsprachen dient. Empirische Projekte haben indessen immer wieder gezeigt (z.B. Muñoz 2006), dass früher Fremdsprachenunterricht in Form von ein paar wenigen Wochenstunden nicht die gemeinhin erwarteten enormen Kompetenzsprünge liefert im Vergleich zum ein paar Jahre später einsetzenden Fremdsprachenunterricht. Ältere Lernende lernen schneller als jüngere und holen deren Vorsprung oft schnell wieder ein. Ich will gar nicht abstreiten, dass es gute Gründe geben mag, Fremdsprachen auch im Schulcurriculum früh zu verankern, aber eindeutige wissenschaftliche Evidenz für einen direkten positiven Zusammenhang zwischen frühem „klassischem“ Fremdsprachenunterricht und hohen Kompetenzen in den entsprechenden Sprachen im Jugend- oder Erwachsenenalter gibt es nicht. Der Maturations-Homunculus ist aber so stark in den Vorstellungen

Der Gen-Homunculus wird in verschiedenen Gewändern angeboten, entweder in der schon erwähnten Geräte-Variante (Chomskys „Language Acquisition Device“), aber auch in einer etwas volkstümlicher daherkommenen Instinkt-Variante (Pinkers „Language Instinct“).

vieler Akteure verankert, dass er die gesamte Fremdsprachendebatte (nicht nur in der Schweiz) prägt. Ob die Schwierigkeiten vieler Erwachsener, insbesondere von MigrantInnen, beim Erreichen hoher Niveaus aber wirklich dem (ab einem gewissen Alter fehlenden) Maturations-Homunculus zuzuschreiben sind, ist fraglich, denn vielleicht spielen hier ganz andere, soziolinguistische, entwicklungs- oder sozialpsychologische oder generell kognitive Faktoren eine Rolle: Schliesslich sind ältere Lernende auch Lernende, die eine etablierte, stabilisierte (wenn auch keinesfalls starr fixierte) sozialpsychologische Identität haben, was für Sprachgebrauch keine vernachlässigbare Grösse ist. Ausserdem haben ältere Lernende neben dem Sprachenlernen in der Regel diverse existenzielle Herausforderungen zu bewältigen, wie etwa Job-, Wohnungs- oder Partnersuche, Kindererziehung oder Hypothekenkrise. Der Maturations-Homunculus und der Gen-Homunculus gehören, so der landläufige Glaube, zum unumstösslichen Bioprogramm der menschlichen Sprachfähigkeiten. Sie sorgen beide für eine biologistisch-deterministische Überschätzung der kindlichen „Leichtigkeit“ des Spracherwerbs und blenden aus, dass auch ein Kind nicht lernt, was es nicht braucht, dass auch Erwachsene sehr gut Sprachen lernen können, und dass Nicht-Gebrauch von Sprachen, auch wenn diese in der sog.

kritischen Periode erworben worden sind, zu deren Verlust führt (für einen vollständigen Literaturüberblick zu Alterseffekten auf den Spracherwerb vgl. Singleton/Ryan 2004). Für die Fragen des Sprachverlustes ist also wichtig, dass das volkstümliche Modell der „aufgelesenen Sprache im Kindesalter“ nicht vorsieht, dass man das aufgelesene Objekt auch mal wieder fallen lassen kann, während die volkstümliche Annahme der „Unmöglichkeit des simplen Auflesens“ im Alter hingegen impliziert, dass man das mühsam Gelernte bei Nichtgebrauch auch umgehend wieder verliert.

3. Das Phantom der Muttersprache

Wenn jemand durch sich selbst oder durch andere als MuttersprachlerIn der Sprache L deklariert wird, so ist – vermeintlich – immer alles klar. Das bedeutet, die Person kann schreiben, lesen, sprechen, hören auf „muttersprachlichem“, d.h. in der Regel perfektem Niveau. Doch was heisst perfekt? Sogenannte MuttersprachlerInnen kriegen jeweils qualitativ und quantitativ völlig unterschiedlichen Input zur Verfügung gestellt, und entsprechend unterschiedlich ist auch ihre jeweilige Kompetenz. Die Gruppe der schlechtesten 25% der Deutschschweizer Schüler (in Bezug auf Deutschkenntnisse, besonders Schreiben und Lesen) enthält mehr autochthone Kinder, also „MuttersprachlerInnen“, als AusländerInnen (Winfried Kronig, persönliche Mitteilung). Immer wieder werden Integrations- und Förderprogramme für Jugendliche und MigrantInnen mit den Resultaten der bekannten vielbeachteten Untersuchungen zu Lesekompetenzen legitimiert oder gefordert. Dabei geht vergessen, dass eines der schockierendsten Ergebnisse etwa der IALS-Studie (vgl. Notter et al. 1999) ist, wie viele ältere Menschen über miserable Lesekompetenzen verfügen.

Das sind zwar zu einem grossen Teil „MuttersprachlerInnen“, sie genügen aber dem Stereotyp der muttersprachlichen Kompetenz überhaupt nicht. Auch aus anderen Kontexten wissen wir, dass auch die Entwicklung des sprachlichen Repertoires und besonders der Schriftlichkeit in hohem Masse schichtabhängig ist. Hart und Risley (1995) haben extrapoliert, dass Kinder der höheren Mittelklasse in den USA pro Jahr durchschnittlich 11 Millionen Wörter (tokens) hören, Kinder der Arbeiterschicht dagegen nur 5 Millionen Wörter. Beide Gruppen zählen aber zu den MuttersprachlerInnen derselben Sprache(n). Dass soziale Herkunft und Sprachkompetenzen in unseren Gesellschaften zusammenhängen, ist eine soziolinguistische Binsenwahrheit, geht aber in der sprach- und schulpolitischen Debatte um „Muttersprachen“ systematisch vergessen. Migrantenkinder werden in unserem System gleich doppelt bestraft: Einerseits werden ihre Kompetenzen an sich schon mit anderen Eltern beurteilt als jene von autochthonen Kindern (Kronig 2003), und andererseits fordert man von ihnen immer wieder – gutgemeint – „wenigstens“ eine angemessene Kompetenz in ihrer Herkunftssprache, weil sie doch die „Muttersprache“ ist. Wenn man die soziologischen und sprachökologischen Rahmenbedingungen berücksichtigt, in denen Migrantenkinder aufwachsen, dann ist es aber abwegig, zu erwarten, dass sie, als in tendenziell bildungsfernem Milieu sowie in einem migrationsbedingt wesentlich ärmeren sprachlichem L1-Umfeld Aufgewachsene, eine L1-Kompetenz aufweisen können, die auch nur annähernd dem Stereotyp des Muttersprachlers nahe kommt. All dies, zusammen mit unterschiedlichen Graden oder Typen der individuellen Sprachfähigkeit, lässt das vermeintlich klare Konzept der Muttersprache als extrem problematisch erscheinen. Eine adäquatere Vorstellung von „Muttersprache“ wäre jedoch

wichtig, denn eines der verbreitetsten Stereotype in der Zwei- und Fremdsprachendebatte ist das Kriterium der „perfekten“ Zweisprachigkeit, die – ganz im Sinne der bekannten Definition von Bloomfield – wahre Zweisprachigkeit als zweifache Muttersprachlichkeit definiert. – Welche Muttersprachlichkeit?

4. Das Kind als Schwamm: Immersion, Submersion und Sprachlernzauber

Da sich die oben diskutierten Probleme mit dem „herkömmlichen“ Fremdsprachenunterricht allmählich herumsprechen, wird in- und ausserhalb des Bildungssystems nach alternativen Lösungen gesucht. Zauberworte sind hier *Immersion* und *zweisprachiger Unterricht*. Da vielerorts zweisprachige Schulangebote fehlen, greifen manche Eltern zu dramatischen Mitteln: An der Sprachgrenze etwa, z.B. in Freiburg/Fribourg, gibt es frankophone Eltern, die selber zwar nur in absoluten Notlagen Deutsch sprechen, ihre Kinder aber über halblegale Wege in die deutschsprachige Schule schicken – im Glauben, sie praktizierten Immersion und ihre Kinder saugten dann das Deutsche quasi gratis auf, wie ein Schwamm. Solche Submersion kann gelingen, sie kann aber auch traumatisch enden, nicht selten mit einer notfallmässigen Neu-Einschulung auf Französisch.

Es besteht dagegen kein Zweifel, dass intelligent geplante zweisprachige/ immersive Schulmodelle insgesamt tatsächlich Vorteile bringen für die Sprachkompetenzen. Das Sprachmodell, das bei der Propagierung von zweisprachigen Schulen manchmal vertreten wird, ist aber mitunter problematisch, da nicht selten wiederum von einem irreführenden Perfektionsideal geleitet: „Hingegen ermöglicht das bilinguale Gymnasium, bestehende Inhalte statt in der Muttersprache über längere Zeit in Englisch zu vermitteln.

Diese Sprache wird dadurch perfekt gelernt“ (Werbebroschüre über das Freie Gymnasium Basel). Aus einer Mehrsprachigkeitssicht sind solche Versprechungen inhaltsleer (vgl. die Diskussion oben zum Konzept „Muttersprache“) oder irreführend: Die Qualität der Mehrsprachigkeitskompetenz an jeweiligen „perfekten“ Einsprachigkeitskompetenzen zu messen, ist zwar möglich und wird immer wieder gemacht, verkennt aber die Spezifität der Mehrsprachigkeitskompetenz, da (reale) Mehrsprachige nicht mit (idealisierten) Einsprachigen verglichen werden sollten.

Es wird also auch hier einmal mehr das Stereotyp der perfekten (da native-speaker-artigen) Zweisprachigkeit gepflegt. Diese Perfektion gibt es in der Lagentheorie, als Prototyp, sehr wohl, in der Praxis ist sie selten, weil Sprachkompetenz eben einfach nicht das ist, was hinter diesem Modell steht: Das „Perfekte“ an der Mehrsprachigkeitskompetenz ist gerade ihre Eigenschaft, sich dynamisch und als Funktion des Sprachgebrauchs zu entwickeln. Und zur Ökonomie eines solchen dynamischen Systems gehört auch der Verlust von Wissensbeständen. Das aber ist mit der alltagssprachlichen Wendung „perfekt zweisprachig“ nie gemeint. Aus einer funktionalen Mehrsprachigkeitsperspektive ist die perfekte Mehrsprachige eine Person, die über jenes Repertoire verfügt, das ihr erlaubt, den sprachlichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu entsprechen. Das funktionale Kriterium kann aber in Anbetracht der sozial realen sprachbezogenen Normativität nicht verabsolutiert werden: Theoretisch könnte man sich mit Europanto oder einer grammatisch und lexikalisch rudimentären einfachen Lernervarietät in der Mehrzahl der Fälle durchschlagen, in der Praxis wäre und ist man mit einer solchen Sprachkompetenz in vielen Kontexten geächtet.

5. Sprachkompetenz als Konsequenz von Sprachgebrauch

Wie kann man also die Debatte um Sprachkompetenzen, Spracherwerb und Sprachverlust auf eine bessere konzeptuelle Basis stellen? Aus meiner Sicht wäre es wichtig, sich der in unseren Experten- und Alltagsmodellen herumgeisternden Homunculi und Stereotype bewusst zu sein (wenn man sie schon nicht auf einfache Weise eliminieren kann) und sie kritisch zu hinterfragen. Dabei kann man sich auf Befunde berufen, die aus der modernen Spracherwerbstheorie ableitbar sind. Eine solche alternative, realistischere Sichtweise soll im Folgenden kurz skizziert werden.

5.1 Der Primat der sozialen Kommunikation

Solange es keine erdrückende empirische Evidenz für den Gen-Homunculus gibt, ist es sinnvoll, davon auszugehen, dass sich Sprache nicht „wegen“ eines Bioprogramms entwickelt, sondern „weil“ Kinder merken, dass sie Teil einer sozialen Gruppe sind, dass sie grundsätzlich ähnlich funktionieren wie die Menschen um sie herum, und dass sie primär mit einer Veranlagung ausgestattet sind, zu kooperieren und

sich in andere Menschen hinein zu versetzen. Sprache ist ein gutes Mittel, diesem Drang nach sozialer Interaktion gerecht zu werden. Sprachentwicklung nutzt dabei viele nicht exklusiv sprachliche Mechanismen aus, die auch viele andere Lebewesen beherrschen: Symbole werden kreiert (das kann die Weberameise auch), statistische Muster werden gelernt (das können Makaken auch), sozio-kulturelle Muster werden kollektiv verfestigt und tradiert (das können Buchfinken auch, zumindest im zweiten Teil ihres Schlags). Das Besondere am Menschen ist, dass er diese Teilfertigkeiten in den Dienst der sozialen Kommunikation stellt – das ist zugleich auch der kollektive evolutionäre Vorteil des oft überraschend selbstlosen Kommunikationsverhaltens unserer Spezies.

Die Sprachkompetenz ist also ein emergentes Phänomen, das heisst, sie ist sicher nicht etwas, was das Kind gezielt aufbauen will, oder das auf der Basis eines festen Programms erstellt wird, sondern ein (hochwillkommenes) Nebenprodukt des Kommunikationsdrangs und der neurobiologischen und artikulatorischen Grundlagen, die dem Organismus zur Realisierung seiner Ziele zur Verfügung stehen. Die genauen Mechanismen, wie in

dieser Sichtweise Sprache gelernt und gebraucht wird, sind noch relativ schlecht erforscht. Entscheidend ist, dass in einer solchen Sichtweise Sprache plötzlich nicht mehr als etwas erscheint, das nur mit Hilfe eines Gen-Homunculus gelernt werden kann, sondern das durchaus auch kindergerecht und lernbar ist als eine Kompetenz, die in einem inkrementellen Prozess über Jahre aufgebaut, konstruiert wird. Dabei sind weniger spezialisierte Homunculi am Werk, sondern eben einfach allgemeine Lernmechanismen, die auch dem Aufbau sprachlicher Repertoires dienen. Und wie alle anderen kognitiven Inhalte können auch die sprachlichen Inhalte bei Nichtbedarf oder bei Überlastung des Systems wieder eliminiert werden.

5.2 Gebrauchsbasiertes Modell

Die oben angesprochenen grossen Unterschiede in der Erstsprachkompetenz sind in einem solchen gebrauchsbasierten Ansatz keine Überraschung, sondern die direkte Konsequenz des sprachlichen Konstruktionsprozesses: Da dieser immer in der Interaktion von Individuum und seiner Gruppe abläuft, lernt man einfach nicht, was man nicht braucht. Sprachverlust ist seinerseits eine direkte und relativ banale Konsequenz des gebrauchsbasierten Ansatzes: Was man nicht mehr braucht, verlernt man, *use it or lose it*. Dabei leitet sich aus der Architektur einer solchen Konstruktionsgrammatik direkt die Voraussage ab, dass das Verlernen logischerweise zuerst weniger häufig gebrauchte „Konstruktionen“ betrifft, also bestimmte Wörter. Satzschemas sind in der Sprachkompetenz tiefer „eingegraben“, weil ihre Verwendungsfrequenz vergleichsweise hoch ist: Das Hauptsatzschema wird häufiger produktiv und rezeptiv realisiert als Spezialwörter, die nur in bestimmten Kontexten aktiviert werden, denn das Hauptsatzschema ist nicht in gleichem Masse kontextinduziert wie beispielsweise der Inhaltswortschatz.



Partenza in treno.

Die „Fremdsprachenkompetenz“ und die „Muttersprachenkompetenz“ können und sollen nicht absolut getrennt werden. Genauso wie die Muttersprachenkompetenz werden auch Fremdsprachen nur im Gebrauch gelernt. Genau wie bei Muttersprachen steht auch hier die Kommunikation im Vordergrund. Da jedoch beim sukzessiven Bilingualismus bereits viele Schemata/Konstruktionen gelernt sind, besteht das Risiko, dass diese direkt auf die schwächeren Sprachen übertragen werden, ohne dass der Benutzer dies merkt. Es kann also sinnvoll sein, im Unterricht neben der Aufgaben- und Kommunikationsorientierung auch auf die Formen zu fokussieren, denn durch bewusste Auseinandersetzung mit Kontrasten können bestimmte Automatismen, die aus der L1 transferiert wurden, rückgängig gemacht werden, und neue Konstruktionen zum „Konstruktikon“, zum Inventar von Form-Inhaltspaaren hinzugefügt werden.

Wer die Fremdsprachen nicht braucht, verlernt sie auch wieder. Wer mehrsprachig funktioniert, baut seine Kompetenzen genau in den Domänen aus, die er regelmässig und kommunikativ braucht (am besten sichtbar beim Wortschatz). Wer Französisch (als L2, Lx) nur im akademischen Kontext benutzt, wird die französische Gassensprache gar nie erwerben und erstaunt feststellen, dass er zwar Bourdieu lesen, aber keinem französischen *Polar* folgen kann. Es ist also auch nicht so, dass die akademische Kompetenz zwingend die informelle, nähesprachliche Kompetenz voraussetzt. Wer bei Novartis in der Buchhaltung arbeitet und seine Abschlüsse des Weltkonzerns über Jahre nur noch auf Englisch verfasst, entdeckt plötzlich, dass ihm/ihr die entsprechenden sprachlichen Mittel in der Muttersprache langsam abhanden kommen, bzw. dass er sachlich-inhaltliche Neuerungen nur noch in der Fremdsprache mit sprachlichen Formen versieht. Von einem unilingualen Standpunkt her

gesehen sind dies lexikalische Interferenzen oder Lücken, von einem Mehrsprachigkeitsstandpunkt ist es die normale Konsequenz der Sprachgebrauchsmuster.

5.3 Dynamik der Mehrsprachigkeit

Da Sprachkompetenz holistisch aufzufassen ist, da die gelernten Sprachen sich gegenseitig nicht in Ruhe lassen, sondern beeinflussen (positiv und – von einem normativ-monolingualen Standpunkt aus gesehen – negativ), ist Mehrsprachigkeit als dynamisches Gesamtsystem zu verstehen, wobei immer auch mit Verlusten zu rechnen ist. Sprachverlust ist in diesem Sinne eine zwingend präsente Begleiterscheinung von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachiges Leben findet statt in vielfältigen vielsprachigen Gebrauchskontexten, wo das mehrsprachige Individuum sein Repertoire dynamisch anpasst, entwickelt und eben auch durch Nichtgebrauch verliert. Sprachverlust ist oft von aussen überhaupt nicht sichtbar, da er oft gar nicht durch offensichtliche Normverstösse („fremdsprachiger“ Akzent, Kasusfehler, Satzstellung, Wortselektionsfehler) charakterisiert ist, sondern sich oft nur in subtileren Formen manifestiert, etwa durch die Wahl von zwar korrekten, aber weniger gebräuchlichen Konstruktionen in einer Sprache, durch die mehr oder weniger geschickte Vermeidung von vergessenen Wörtern und Wendungen, durch code-switches, etc.

Das hier skizzierte Modell ist natürlich lediglich ein grober Rohbau. Viele Details, besonders im Bereich der Architektur und des dynamischen Aufbaus einer konstruktionellen mehrsprachigen Grammatik konnten nicht angesprochen werden. Sie sind auch in der Forschung erst schemenhaft zu erkennen. Trotzdem zeichnen sich signifikante Vorteile ab, die eine solche Konzeption von Sprache gerade auch für die Schul- und Sprachenpolitik eines Landes wie der Schweiz hat: Eine

realistische Mehrsprachigkeitspolitik hat wohl – neben den immer seltener werdenden Anwälten der territorial-nationalen Einsprachigkeit – keinen schlimmeren Feind als die fundamentalistischen Idealisierungen der „perfekten Sprachkompetenz“ (ob diese nun ein-, zwei- oder mehrsprachig sei).

Sprachkompetenz, gesehen als Resultat des Gebrauchs, wird nicht mehr als Wunderwerk irgendwelcher Homunculi verstanden, was immer zu überzogenen und unrealistischen Erwartungen führt, die dann in der Folge zwangsläufig enttäuscht werden.

Asymmetrien, Interferenzen und Sprachverlust sind integraler Bestandteil des Modells und kommen für niemanden überraschend.

Literatur

- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination*. Bern: EDK.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Migrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), 124-139.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Muñoz, C. [ed.] (2006). *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Niedzielski, N. & Preston, D. R. (1999). *Folk linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Notter, Ph., Bonerad, E.-M. & Stoll, F. (1999). *Lesen - eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey»*. Chur: Rüegger.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Raphael Berthele

ist seit 2006 Professor für Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik an der Universität Fribourg. Seine besonderen Interessen gelten der Interkomprehension, den rezeptiven Fertigkeiten in Fremdsprachen, der kognitiven Linguistik und Psycholinguistik sowie der Variationslinguistik.