

Johanna Laakso (Wien): Zur Selbstverständlichkeit des Unmöglichen. Sprachwissenschaftliche Kernfragen des Sprachunterrichts

Weil ich nicht nur keine Expertin der Sprachdidaktik bin, sondern überhaupt keinen praktischen Kontakt mit dem Sprachunterricht habe, habe ich ein theoretisches Thema gewählt und versuche, die Beziehung zwischen Sprachunterricht und Linguistik zu analysieren, vor allem im Lichte dessen, was die Kernfragen des Sprachunterrichts von den Kernfragen der Sprachwissenschaft erzählen können. Mithilfe von Paradoxen und internen Widersprüchen versuche ich zu konkretisieren, wie stark die paradoxe und widersprüchliche Natur des Sprachunterrichts mit den eingebauten Widersprüchen der Sprachwissenschaft verbunden sind. Letztendlich (die letzte Schlussfolgerung kann ich also schon hier verraten) geht es darum, dass die Sprache (wie eigentlich alles Wertvolle im Menschenleben, Glaube, Liebe und Hoffnung) eine äußerst vielseitige und paradoxe Erscheinung ist.

»Spracherlernung ist natürlich«

Der Mensch ist ein sprechendes Wesen, der vielleicht, im Laufe der Evolution, eben durch die Sprache zu einem denkenden Menschen geworden ist. Eine der einflussreichsten Richtungen der Sprachwissenschaft im späteren 20. Jh. geht davon aus, dass die Sprache genetisch vorprogrammiert ist: Die Universalien (die Merkmale und Prinzipien, die in allen Sprachen der Welt zu finden sind) und die Tatsache, dass kleine Kinder eine Sprache ohne formellen »Unterricht« und mühelos erlernen können, sollen das beweisen. Der Mensch sei also von Geburt an mit einem Spracherwerbgerät (*language acquisition device*) versehen. In den neueren Versionen von derselben formalistisch-minimalistischen Annäherungsweise, *Principles and Parameters*, postuliert man eine Menge von Parametern der Sprache (z.B. ob das Verb vor oder nach dem Subjekt steht oder ob mehrere Konsonanten im Anlaut erlaubt sind): Der Mensch werde mit diesen Parametern geboren, wie mit vielen kleinen Schaltern, womit dann, je nachdem, was für eine Sprache das Kind hört und erlernt, bestimmte Parametern ein- oder ausgeschaltet werden. So werden bestimmte Merkmale der verschiedenen Muttersprachen in die SprecherInnen eingeprägt. Die Grundlage, das Armaturenbrett sozusagen, sei aber eingeboren und allen menschlichen Wesen gemeinsam. (Zur Kritik dieser Auffassungen s. z.B. McMahon 2000, Mühlhäusler 2003: 1–8.) Diese, vor allem mit dem Namen Noam Chomsky verbundene Annäherungsweise, ist theoretisch ambitiös, es fehlen aber oft die praktische Relevanz und die empirischen Beweise. Ist es wirklich wahr, dass die Sprachfähigkeit einfach etwas Eingeborenes darstellt, und können wir im praktischen Sprachunterricht damit überhaupt etwas anfangen?

Einer der wichtigsten Kritikpunkte ist mit der Problematik der Muttersprache verbunden. Wo die Minimalisten von einer idealisierten muttersprachlichen Sprachfähigkeit ausgehen (in der frühen Kindheit werden die Weichen für Englisch, Deutsch, Ungarisch oder Guugu Yimidhirr gestellt, und die Spracherlernung im späteren Leben hat überhaupt nichts mit der Sprachfähigkeit zu tun), gibt es in anderen theoretischen Richtungen schon heftige Kritik gegen den Begriff des Muttersprachlers. Es werden immer mehr solche Fälle analysiert, wo ein Mensch von Anfang an zwei- oder mehrsprachig aufwächst, wo die Erstsprache vergessen oder eine fremde Sprache später im Leben vollständig erlernt wird. Sind wir also mit einer Fähigkeit versehen, auch fremde Sprachen »natürlich« zu erlernen?

»Spracherlernung ist unmöglich«

Eine der wichtigsten empirischen Grundlagen für die Muttersprachlerhypothese stellt die praktische Erfahrung dar, dass es ein kritisches Alter gibt, nach dem das Erlernen einer fremden Sprache nicht mehr kinderleicht ist. Von Schulbehörden, die sich mit Migrantenkindern beschäftigen, hört man (wenigstens in Finnland) oft, dass es mit jüngeren Kindern, d.h. die im Alter von ca. 10 Jahren oder früher eingewandert sind, sehr selten sprachliche Anpassungsprobleme gibt, mit älteren Kindern und Jugendlichen dagegen sehr oft. Die sprachdeprivierten Kinder, d.h. Kinder, die ohne Sprache aufgewachsen sind (im Wald bei den Tieren, oder wie der Fall »Genie« [Curtiss 1977] in den USA bei geistesgestörten Eltern, die das Kind wie ein Tier im Käfig aufgezogen haben), haben die Sprache später nie ordentlich beherrschen können – das kritische Alter war für sie vorbei.

Wenn wir mit einem »Spracherlernungsgerät« geboren werden, schaltet sich also dieses Gerät später, im kritischen Alter, aus. Oder sind die Sprachstörungen von sprachdeprivierten Kindern nur die natürliche Folge von der traumatischen Kindheit, die ihre ganze Psyche beschädigt hat? Und kann man die Sprachprobleme von Migrantenkindern von anderen psychosozialen Problemen getrennt betrachten? Diese Frage betrifft schon die Beziehung zwischen Sprache und Psyche und bleibt auch heute immer noch größtenteils unbeantwortet.

Ein anderes praktisches Argument gegen die erste Behauptung, Spracherlernung sei natürlich, kommt vom Bereich der Muttersprache. Unser Spracherlernungsgerät, falls es so etwas gibt, funktioniert nicht automatisch perfekt und tadellos. Nicht einmal alle geborenen UngarInnen können gleich schönes, nuanciertes und korrektes Ungarisch sprechen. Auch die Muttersprache muss gelernt werden, alle MuttersprachlerInnen machen Fehler (nicht nur dialektale oder umgangssprachliche Verstöße gegen die schriftsprachliche Norm, sondern auch »Entgleisungen«, die sie selbst später nicht akzeptieren würden), es gibt Grauzonen der Grammatik, wo sich die MuttersprachlerInnen uneinig sind oder das Sprachgefühl nicht mehr sicher ist, und die Kenntnisse der Muttersprache können auch wenigstens teilweise verloren gehen, wenn es zu wenig Kontakte mit der Sprache und der Sprechergemeinschaft gibt.

»Alle Sprachen sind gleich«

Die Hypothese, dass die Sprachfähigkeit genetisch bedingt ist, bedeutet zugleich, dass alle Sprachen der Welt eine gemeinsame Basis haben sollen. Auch, wenn die Sprache selbst nicht genetisch vorprogrammiert ist, funktioniert sie auf der Grundlage der Kognition, der Funktion des Gehirns, die ja für alle Menschen der Welt gleich sein muss – sonst würden die aus China oder Afrika adoptierten Kleinkinder hier nicht als Deutschsprachige aufwachsen können. Es bleibt uns jetzt nur die schwierige Frage, warum es trotz dieser gemeinsamen Basis so schwer ist, fremde Sprachen zu erlernen... Solange das Verhältnis der Sprache und Kognition unklar ist und kompliziert aussieht, werden wir keinen direkten Weg von der muttersprachlichen Kompetenz zur Erlernung von Fremdsprachen finden können.

Eine andere gemeinsame Basis finden wir in der Verwendung der Sprache. Bestimmte allgemeinemenschliche Inhalte müssen in allen Sprachen der Welt ausgedrückt werden können. Auch wenn es kulturbedingte Unterschiede z.B. in den Ausdrücken von Gefühlen gibt, soll das zwischenmenschliche Verhalten in bestimmte »semantische Primitive« reduziert werden können, die z.B. die Semantikerin Anna Siewierska (s. dazu Nick Enfields Artikel in Pütz & Verspoor 2000) für ihre Vergleiche zwischen Kulturen verwendet hat. Trotzdem ist auch hier der Weg von Funktion zu den Details von jeder einzelnen Sprache frustrierend lang. Wir werden hier mit der Frage konfrontiert, ob sich alles funktional erklären lässt: ob

die Sprache wirklich ein funktional optimiertes System darstellt.

Zuletzt noch einmal die formalistische Auffassung: Alle Sprachen bauen auf dieselbe, genetisch programmierte und überall vorhandene Universalgrammatik. Wie schon gesagt, ist diese theoretisch interessante Auffassung leider prinzipiell sehr problematisch (Wenn die Sprachfähigkeit genetisch bedingt ist, muss sie durch eine genetische Mutation entstanden sein. Mit wem hat dann der erste »Sprachmutant« gesprochen, und wovon?), empirisch wenig begründet, und hat bisher zum praktischen Sprachunterricht sehr wenig beigetragen. Wenn die Sprachfähigkeit vorprogrammiert ist und nur für die Muttersprachkompetenz gilt, dann hätte die Sprachwissenschaft mit dem Sprachunterricht eigentlich nichts zu tun.

»Ungarisch (Finnisch, ...) ist ganz, ganz anders«

Wäre es dann mehr sinnvoll, davon auszugehen, dass alle Sprachen ganz, ganz anders sind? Der sprachliche Relativismus (s. dazu z.B. Niemeyer & Dirven [Hg.] 2000, Pütz & Verspoor [Hg.] 2000) wird meistens mit der nach zwei amerikanischen Forschern genannten Sapir-Whorf-Hypothese verknüpft; auch könnte man z.B. Wilhelm v. Humboldt nennen. In ihrer »starken« Form könnte die Hypothese so lauten: Die Struktur der Sprache bestimmt die Strukturen des Denkens und der Wahrnehmungen, der Sprecher ist in seiner Sprache gefangen. Demnach wären letztendlich das Übersetzen und das Verstehen von fremden Kulturen unmöglich. Auch könnte eine zweisprachige Person, wenn sie ihre Zweitsprache spricht, nicht verstehen können, was sie soeben in ihrer Erstsprache gesagt hat...

»Schwächer« formuliert ist die Hypothese glaubhafter aber weniger interessant: Die Strukturen der Sprache können die Strukturen der Kultur und Denkweise widerspiegeln, oder umgekehrt. In den Fragen des Wortschatzes etwa kann das zutreffen (das berühmte Beispiel von den vielen Wörtern für Schnee, die es in den Eskimosprachen geben soll), aber Verallgemeinerungen dieser Art sind ziemlich trivial und naiv. Im Sprachunterricht könnte der sprachliche Relativismus im positiven Sinn eine engere Beziehung zwischen Sprachkompetenz und Kulturkunde bedeuten; es lauert aber immer die Gefahr, dass grobe Verallgemeinerungen, naive Stereotypen und Vorurteile in den Sprachunterricht eingeschmuggelt werden.

Wichtig ist jedenfalls, dass strukturelle und typologische Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und der Zielsprache die Spracherlernung erleichtern können. Die meisten Sprachen Europas gehören zur indogermanischen Sprachfamilie, sind also miteinander genetisch verwandt und zeigen auch spätere, kontaktbedingte Ähnlichkeiten vor. Eine verwandte Sprache lernt man leichter als eine »völlig fremde« – so könnte man annehmen, und so scheint es zu sein in Finnland, wo die schwedischsprachigen SchülerInnen erfahrungsgemäß bessere Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht (die wichtigsten Fremdsprachen Englisch und Deutsch gehören sogar zu derselben germanischen Sprachgruppe wie Schwedisch!) erzielen als die Finnischsprachigen. Man könnte aber auch fragen, ob dies nicht auch eine Folge der Zweisprachigkeit (die schwedischsprachige Minderheit vor allem in der Helsinki-Gegend wächst meistens zweisprachig auf) und der dazugehörigen Sprachsensibilisierung ist.

»Zweisprachigkeit ist natürlich«

Wir kommen zu der Grundfrage zurück, diesmal nicht aus mentalistisch-kognitiver sondern aus soziopsychologischer Sicht. Ist es natürlich für den Menschen, zwei oder mehrere Sprachen zu beherrschen? Weltweit betrachtet scheint es so: Obwohl es keine exakten Kriterien für Zweisprachigkeit gibt, haben einige Forscher geschätzt, dass sogar mehr als die Hälfte der Menschheit zwei- oder mehrsprachig

ist – und das trotz der Tatsache, dass in den drei großen, zum Nationalstaat sich entwickelnden Vielvölkerstaaten (USA, Russland, China) die Minderheiten assimiliert werden und die große Mehrheit größtenteils einsprachig ist. Außerhalb von den großen Nationalstaaten ist eher die Mehrsprachigkeit die Norm.

Was die Individuen betrifft, weiß man seit jeher, dass Kinder in zweisprachigen Familien natürlich und mühelos mehrsprachig (wenigstens passiv) aufwachsen, wenn sie genug Input von beiden Sprachen bekommen. So ist es immer gewesen, nicht nur bei Kindern aus Mischehen sondern auch in Familien, wo die Kinder eine Fremdsprache von Dienstboten oder von fremdsprachigen HauslehrerInnen erlernt haben, wie es in vielen Ländern bei wohlhabenden Familien noch im 19. und frühen 20. Jh. üblich war.

In unserer Zeit gibt es entsprechende Ergebnisse aus Kindergärten und Schulen, wo die Kinder in eine fremde Sprache »eingetaucht« werden. Die Erfolge der Sprachimmersion beweisen noch einmal, dass die Spracherlernung etwas Natürliches ist. Die Vorurteile haben sich als falsch erwiesen: Die Kinder empfinden den fremdsprachigen Umgang als Unterrichtsform *nicht* als besonders belastend, weder ihre psychische Entwicklung noch ihre Kompetenzen in der Muttersprache werden beeinträchtigt.

»Zweisprachigkeit gibt es nicht«

In vielen Fällen trifft wiederum das Gegenteil auch zu: es gibt Gründe zu behaupten, dass die Zweisprachigkeit nicht existiert. Eine völlig balancierte Zweisprachigkeit soll selten vorkommen; sehr oft dagegen ist eine der Sprachen die »stärkere«, oder es gibt eine Arbeitsteilung, so dass z.B. eine der Sprachen im öffentlichen und Arbeitsleben verwendet wird, die andere in der Familie und in den zwischenmenschlichen Beziehungen.

Für viele Minderheiten stellt die so genannte Zweisprachigkeit die letzte Phase vor dem Sprachtod dar. Z.B. hat in Finnland Marjut Aikio (1988) in ihrer Untersuchung zum Sprachverlust der Saamen in Enontekiö festgestellt, dass viele Saamen noch behaupten, sie seien zweisprachig und sprächen regelmäßig auch Saamisch – in Wirklichkeit wird auf Saamisch begrüßt, vielleicht noch gefragt »wie geht's dir?«, dann muss man aufs Finnische wechseln. Der Begriff »Zweisprachigkeit« kann also Selbstbetrug sein, Notwehr vor der großen Trauer und Sorge, die der Verlust der Sprache vielen Sprechergemeinschaften überall in der Welt bereitet.

Die subjektiven Intuitionen der Sprecher sind aber äußerst schwer zu bewerten. Wie kann man z.B. die Kenntnisse einer etablierten Schriftsprache mit den Kenntnissen einer meist nur gesprochenen Sprache vergleichen? Spricht man von der Beherrschung der schriftsprachlichen Norm oder von den Kenntnissen des lokalen Dialektes, vom Wortschatz, von der Aussprache oder von der Morphologie?

Es gibt keine exakten Kriterien für die Zweisprachigkeit. Ist man zweisprachig nur, wenn man zwei Sprachen in der Kindheit gelernt hat (und wann? vor dem Alter von 3 Jahren, vor dem Schulalter, noch später? und auch, wenn man eine von den Sprachen später vergessen hat)? Oder wenn man zwei Sprachen vollständig beherrscht (und, noch einmal, wie definiert man die vollständige Beherrschung einer Sprache?), oder gleich gut beherrscht (wenn die zwei Sprachen verschiedene Funktionen haben, wie kann man dies bewerten?)? Oder wenn man sich mit zwei Sprechergemeinschaften identifiziert?

Wir kommen noch einmal zurück zu der Frage der Muttersprachlichkeit und des kritischen Alters. Es gibt nunmehr viele SprachforscherInnen, die behaupten, dass es keinen deutlichen Unterschied zwischen früher und später erworbener Zweisprachigkeit gibt. Sollte dies stimmen, dann bedeutet es eigentlich eine sehr

erfreuliche Botschaft für alle Sprachlerner: man muss die Zweit- oder Drittsprache nicht in der Muttermilch saugen, um zweisprachig (wenigstens funktionell) zu werden. Leicht ist es natürlich nicht, das weiß ich aus eigener Erfahrung – aber möglich immerhin?

»Ohne Grammatik geht's nicht«

Es bleibt uns also die Frage von den Methoden des Sprachunterrichts. Wenn es um Sprachen geht wie Ungarisch oder andere uralische Sprachen, die keine Weltsprachen sind und in den allgemeinbildenden Schulen außerhalb des geographischen Kerngebietes nur selten unterrichtet werden, dann sind sehr viele Interessierte Erwachsene, oft auch sprachwissenschaftlich interessierte oder ausgebildete Leute. Bei solchen Studierenden kann man oft davon ausgehen, dass die Sprache eigentlich ein grammatisches System ist: Das Wesentlichste ist, was man in Regeln oder Operationen formalisieren kann.

Der formalistische Sprachunterricht hat seine ehrwürdigen Traditionen und auch bestimmte Vorteile, vor allem für die Lehrenden. Die Lehrinhalte können möglichst ökonomisch geordnet werden, oder nach den Bedürfnissen oder Fähigkeiten der Studierenden priorisiert und angepasst werden. Die Lehrenden bleiben besser darüber im Klaren, was schon unterrichtet worden ist und was noch fehlt. Und es gibt wirklich Inhalte, die in der Form von klar formalisierten Regeln am leichtesten zu vermitteln sind. Maisa Martin (in Martin & Voionmaa 1999) zitiert eine erfahrene Finnisch-als-Fremdsprache-Lehrerin, die über den so genannten Stufenwechsel im Finnischen (eine morphophonologische Erscheinung, die man vielleicht mit der Vokalharmonie und den Konsonantenwechseln in den Imperativformen im Ungarischen vergleichen könnte) gesagt hat, dass das Vermeiden des Stufenwechsels im Unterricht mehr Energie verlangt als wenn man die Regeln des Stufenwechsels schon im Anfang ordentlich behandeln würde.

Der formalistische Unterricht entspricht auch den Erwartungen von vielen Lernenden (oder sogar von den Eltern): Auch viele Lernende sehen die Sprache vor allem als ein grammatisches System, dass möglichst »ordentlich« gelernt werden soll. Damit verbunden ist auch die naive Laienvorstellung von der Schriftsprache als ein besonders regelmäßiges und logisches System (im Gegenteil zu der chaotischen und unregelmäßigen Umgangssprache). Viele Lernende oder ihre Eltern wünschen, dass dieses System, die sog. »korrekte Sprache« unterrichtet wird. Die Vorstellung von dem besonders systematischen und logischen Charakter der Schriftsprache muss nicht immer stimmen. Trotzdem sind die Grammatik und die Normierung der Schriftsprache ein wichtiger Teil der Kulturtradition und Kulturgeschichte und auch deshalb für viele Studierenden interessant.

Wenn es so ist, warum reicht die Grammatik nicht aus? Warum werden Fremdsprachen heute nicht (mehr) durch systematische Grammatikstudien unterrichtet? Offensichtlich deshalb, weil die lebendigen Sprachkenntnisse nicht nur aus Grammatikkenntnissen bestehen, weil die Sprachkompetenz nicht nur »Wissen« ist.

»Doch, es geht um Wörter...«

Die Sprache besteht aus Wörtern, die auf die Welt hinweisen. Ohne diese Eigenschaft, die Referenz, wäre die Sprache völlig nutzlos. Am Anfang der Sprachstudien wird das Erweitern des Wortschatzes als das Allerwichtigste betrachtet, und die Sprachkenntnisse werden oft mit der Zahl von beherrschten Wörtern gemessen. Wenn die Lernenden nur wenig Zeit zur Verfügung haben und das Ziel nur die praktische Kommunikation ist, d.h. man muss oder will sich nicht

besonders schön und zivilisiert ausdrücken können, will nur so viel Ungarisch lernen, dass man nach dem richtigen Weg fragen oder ein Glas Rotwein bestellen kann, dann kann man im Sprachunterricht ruhig vom Wortschatz ausgehen. Dies gilt für fast alle Sprachen der Welt, für einige natürlich mehr als für andere. Wenn man auf Englisch 'ich liebe dich' sagen will, schlägt man nur im Wörterbuch nach und findet die Wörter *I, love* und *you*. Aber auch in den Sprachen, wo es mehr Morphologie («Grammatik») gibt, reichen die Wörter für praktische Bedürfnisse aus: *én szeret te* («ich liebt du») würde im richtigen Kontext und mit gutem Willen sicher genauso gut verstanden werden wie die korrekt konjugierte ungarische Form *szeretlek*.

Das Erlernen von Wörtern ist auch leicht zu motivieren: alle Studierende verstehen, dass man Wörter lernen muss. Die Wörter sind eng mit der Kultur verbunden, und Landes- und Kulturkunde kann gut zusammen mit den entsprechenden Ausdrücken unterrichtet werden.

Jetzt hätten wir also die zwei Hauptkomponenten der Sprache: die Grundeinheiten, die Bausteine, und die Regeln, wonach diese zusammengestellt werden. Für besonders begabte Personen kann dies wirklich der Ausgangspunkt sein: Es soll Menschen geben, die zuerst die Grammatik einer fremden Sprache durchlesen, dann das Wörterbuch, und dann wieder einer neuen Sprache mächtig sind. Für uns gewöhnliche Menschen jedoch werden die Sprachen nicht so unterrichtet. Und vielleicht nicht nur, weil wir dümmer sind, sondern auch, weil die Sprachkompetenz wirklich nicht nur aus formalistischem Wissen besteht.

»... oder Kommunikation!«

Im funktionalistischen Sprachunterricht, der in der modernen Sprachpädagogik eigentlich immer in irgendeiner Form vertreten ist, geht man davon aus, dass die Sprache ein Kommunikationsmittel ist. Es können z.B. Höflichkeitsformeln wie *jó napot* 'Guten Tag' oder *köszönöm* 'danke' verwendet werden, bevor der Akkusativ oder die Objektkonjugation systematisch behandelt worden sind. Das wichtigste ist, verstanden zu werden, die Analyse der grammatischen Feinheiten kann später kommen, wenn die Lernenden genug Material für Verallgemeinerungen und Vergleiche zur Verfügung haben. Die funktionalistische Annäherungsweise eignet sich auch für Lernenden, die sehr jung sind oder sich weniger für das formalistische Wissen interessieren. Und natürlich ist diese Methode dem natürlichen Spracherwerb sehr ähnlich – leider kann sich eine ältere oder erwachsene Person nicht mehr so ganzzeitig und jahrelang der Spracherlernung hingeben, wie es ein Kleinkind machen kann...

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht hat der Funktionalismus den Vorteil, dass hier die Vielseitigkeit und Mehrdeutigkeit der grammatischen Struktur völlig anerkannt werden, sowie der holistische Charakter der sprachlichen Fähigkeiten. Z.B. wird ein Wort nicht nur aus einzelnen Lauten und Morphemen zusammengebastelt, wie in der minimalistisch-formalistischen Grammatik, sondern auch, als ein Ganzes, einem prosodischen Modell (Betonung, Rhythmus, Melodie) zugeordnet und durch verschiedene morphologische und semantische Assoziationen mit anderen Wörtern verbunden.

Jede/r SprachlehrerIn kennt auch den ewigen Widerspruch zwischen Funktionalismus und Formalismus. Wenn man von den Formen und Regeln ausgeht, dauert es – bei einer morphologisch reichen und komplizierten Sprache wie Ungarisch – monatelang, bevor die frustrierten Lernenden imstande sind, etwas Vernünftiges oder Nützliches zu sagen. Aber wenn man nur die Kommunikation im Auge hält, dann können z.B. solche Lernerfehler, die die Verständigung nicht stören, fossilisiert werden. Wenn ich meinen Kaffee mehrere Male mit *»egy kávét kérem«*

bestellt und gekriegt habe, warum sollte ich mich bemühen, *kérek* zu sagen oder überhaupt den Unterschied zwischen *kérem* und *kérek* zu verstehen?

Der funktionalistische Unterricht ist auch schwerer zu strukturieren und vorher zu planen. Man weiß als LehrerIn nie, ob man die äußeren Lokalkasus im November oder im Jänner (oder überhaupt zusammen) behandeln kann, und die Anpassung der Lehrinhalte nach den Bedürfnissen der Lehrgruppe wird schwerer. Vielleicht ist das eben der Preis der Natürlichkeit: auch der natürliche Spracherwerb in der Kindheit geht eigentlich sehr langsam und mühsam vor.

»Zweisprachigkeit ist schädlich«

Wenn die Spracherlernung dann so mühsam und schwer ist, ist es eigentlich gut, sehr früh dadurch belastet zu werden? Wenn es um Fremdsprachenunterricht an kleine Kinder geht, und vor allem wenn die betreffende Sprache eine kleinere und weniger prestigevolle ist (englisch- oder französischsprachige Kindergärten sind ja sowieso top, pop und hip), haben die Schulbehörden oft dasselbe Argument: Die Kinder werden überfordert, wenigstens diejenigen, die sprachlich weniger begabt sind oder ohnehin unter anderen psychosozialen Problemen, Lern- oder Konzentrationsschwierigkeiten leiden.

Forschungsergebnisse beweisen, dass die Fremdsprache an sich keine besondere Belastung für das Kind und seine psychische Entwicklung bedeutet. Ich weise jetzt auf die finnische Sprachimmersionschulen hin, wo die soziale Gerechtigkeit ein Grundprinzip ist. Die Sprachimmersionsgruppen bestehen aus ganz normalen Durchschnittskindern und werden *nicht* nach sprachlicher Begabung, Intelligenz oder Sprachkenntnissen/Bildungsniveau der Eltern ausgewählt. Die Ergebnisse sind überall positiv gewesen: Die Kinder und die Eltern sind zufrieden, es gibt keine besonderen Probleme in anderen Lehrfächern, und – dies ist besonders wichtig – die Kenntnisse der Muttersprache werden offensichtlich nicht beeinträchtigt.

Es wird auch oft behauptet, dass Zweisprachigkeit zur Sprachmischung führt: Konstruktionen und Elemente werden aus einer Sprache in die andere übernommen. Im schlimmsten Fall sei das Endergebnis die sog. Halbsprachigkeit: die Erstsprache geht verloren, die Zweitsprache wird nicht vollständig erworben. Hier soll man aber vorsichtig sein. Was bedeutet die »unvollständige Sprachbeherrschung«, und welche sind die Kriterien? (Während der großen Halbsprachigkeitsdebatte in Schweden in den 1960er Jahren wurden die Finnischkenntnisse der alten finnischsprachigen Minderheit im nördlichsten Schweden mit Tests untersucht, die eigentlich die Beherrschung der finnischen Schriftsprache messen – diese war den Tornedalfinnen natürlich fremd. Viele haben von den schlechten Testergebnissen die Schlussfolgerung gezogen, dass sie kein ordentliches Finnisch sprechen, also halbsprachig sind, und deshalb auf ihre alte Sprache verzichtet, die erst jetzt revitalisiert wird.)

Von Zweisprachigkeit als Selbstbetrug war schon die Rede. Für viele Minderheiten der Welt hat die Zweisprachigkeit in der Bildung eine Übergangsstrategie zur Assimilation bedeutet: nach den ersten Klassen geht man allmählich in die Mehrheitssprache über. Diese Strategie kann man statt Immersion Sprachsubmersion nennen: die Kinder werden nicht in die Fremdsprache eingetaucht sondern ertränkt.

»Zweisprachigkeit ist gu-u-u-t!«

Neben den schon erwähnten Ängsten lebt heute auch die populäre Vorstellung, dass die Zweisprachigkeit an sich etwas Positives ist. Viele von diesen Behauptungen werden auch von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen unterstützt. Die

Sensibilisierung für die Sprache, *language consciousness*, kann offensichtlich die Erlernung von weiteren Fremdsprachen fördern, und jedenfalls beweisen die Untersuchungen von den ersten Sprachimmersionsgruppen, dass die Muttersprachkompetenz nicht beeinträchtigt wird, eher umgekehrt: in verschiedenen Untersuchungen sind bei Sprachimmersionskindern z.B. bessere Ergebnisse im Textverstehen, größerer Wortschatz oder reichere und vielfältigere Syntax festgestellt worden.

Vor allem bietet der frühe Kontakt mit einer anderen Sprache, oder die gründliche Erlernung einer Zweitsprache, die Möglichkeit, ein Verständnis für die sprachliche und kulturelle Diversität in unserer Welt zu entwickeln. Diese Möglichkeit wird nicht automatisch zur Wirklichkeit: Die ersten Sprachimmersionsversuche in Kanada haben (laut Laurén 2000) zu keinen näheren Kontakten zwischen den englisch- und französischsprachigen Gruppen geführt, weil die französische Immersionsgruppe ziemlich allein und isoliert gearbeitet hat. Unter den Ergebnissen von späteren Sprachimmersionforschungen wird meistens eine generelle Offenheit den fremden Sprachen und fremdsprachigen Menschen gegenüber festgestellt.

Zum Schluss: Was ist die Sprache?

Ich habe hier verschiedene paradoxe und widersprüchliche Behauptungen über die Erlernung von Fremdsprachen vorgestellt, um zu zeigen, wie widersprüchlich die Sprache selbst ist. Die Basis der Sprache in unserem Gehirn ist sicher irgendwie genetisch programmiert, aber die Sprache selbst ist auch vielen Kulturphänomenen ähnlich (und oft mit diesen verbunden, wie Literatur oder Religion).

Die Sprache kann als ein funktionaler Mechanismus beschrieben werden, wo jedes Teilchen seinen eigenen Auftrag hat, entweder im grammatischen System oder in der Kommunikation – und trotzdem gibt es in der Sprache eine Menge Willkürliches, Nutzloses und Chaotisches, das man den Lernenden nicht erklären kann (»es ist nur halt so«) und das Roger Lass (1997) in seiner Studie zu den theoretischen Problemen der historischen Sprachwissenschaft »linguistische männliche Brustwarzen« nennt.

Und die Sprache kann als ein autonomes System beschrieben werden, wo die inneren Beziehungen, Rollen und Arbeitsteilungen die Form und das Verhalten aller Einzelheiten bestimmen, eine perfekte Maschine, die überall in der Welt aus denselben Teilchen besteht – oder als ein wackliges, selbst gebasteltes aber funktionales Ganzes, das vor allem dazu dient, bestimmte Bedeutungsinhalte zu vermitteln, mit was für Mitteln auch immer, und das in Südafrika ganz anders aussehen kann als in Nordeuropa.

Aus diesen Widersprüchen stammen eigentlich auch die grundlegenden Paradoxen des Sprachunterrichts. Auf die Frage »was ist die Sprache?« gibt es zum Glück keine einfache Antwort, die die Formen und Methoden des Sprachunterrichts bestimmen könnte. Ich finde, dass hier die SprachlehrerInnen selbst die geeignetsten Arbeitsweisen suchen sollten, ohne auf »hochwissenschaftliche« Antworten von der theoretischen Linguistik zu warten. Zum Schluss möchte ich Professor Christer Laurén (2000: 48) zitieren, der an der Universität Vaasa ein Zentrum für Sprachimmersionforschung leitet: »In der Debatte zum Sprachunterricht hat man zu viel Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst gerichtet, nicht auf die Kommunikation, die dadurch möglich wird. [...] Die Linguistik mit ihren auf der Logik basierenden Methoden hat die Methoden des Sprachunterrichts diktiert. Die SprachlehrerInnen sind von SprachforscherInnen ausgebildet worden. Die Logik hat beherrscht, wo die Psychologie leiten sollte. Natürlich brauchen die LehrerInnen Wissen über die

Sprache, aber sie brauchen auch Wissen darüber, wie man als LehrerIn die Sprache effektiv weitergeben kann und wie die Lernenden die Sprache erwerben.»

•Literatur

- Aikio, Marjut 1988: *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä*. (Abstract: The Cycle of Language Shift among the Sámi). Helsinki: SKS.
- Curtiss, Susan 1977: *Genie: a Psycholinguistic Study of a Modern-day "Wild Child"*. New York: Academic Press.
- Lass, Roger 1997: *Historical Linguistics and Language Change*. Cambridge Studies in Linguistics 81. University Press, Cambridge.
- Laurén, Christer 2000: *Kielten taitajaksi*. Jyväskylä: Atena.
- Martin, Maisa & Kaarlo Voionmaa (Hg.): *Yhdeksn tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*. Jyväskylä: Universitätt Jyväskylä.
- McMahon, April M. S. 2000: *Change, Chance, and Optimality*. Oxford University Press.
- Mühlhäusler, Peter 2003: *Language of Environment, Environment of Language. A Course in Ecolinguistics*. London: Battlebridge.
- Niemeyer, Susanne & René Dirven (Hg.) 2000: *Evidence for Linguistic Relativity*. Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science, Series IV: Current issues in linguistic theory 198. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pütz, Martin & Marjolijn H. Verspoor (Hg.) 2000: *Explorations in Linguistic Relativity*. Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science, Series IV: Current Issues in Linguistic Theory 199. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.