

Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik

Postprint Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. Sprachen lernen - durch Sprache lernen. F. Bitter Bättig and A. Tanner. Zürich, Seismo: 225-239.

Die Entwicklung und Durchsetzung von Ansätzen, die heute *integrierte Didaktik* oder *Mehrsprachigkeitsdidaktik* genannt werden, basieren auf einer bestimmten Auffassung von Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz. In diesem Beitrag will ich versuchen, die Konturen dieser Mehrsprachigkeitskompetenz zu umreißen, indem ich einige ausgewählte Erkenntnisse aus der Forschung präsentiere und miteinander in Beziehung setze. Meine Intention ist es dabei, den verschiedenen engagierten Akteur/-innen im Bildungs- und Schulbereich durch wissenschaftliche Evidenz den Rücken zu stärken. Das gemeinsame Ziel sowohl der Mehrsprachigkeitsforschung als auch der mehrsprachigen Schulpraxis, der Ausbildung der Lehrkräfte und der Bildungspolitik muss sein, die Kultur des vielsprachigen Nebeneinanders durch eine Kultur einer gelebten Mehrsprachigkeit abzulösen.

Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit

Die Unterscheidung zwischen Viel- und Mehrsprachigkeit, wie sie etwa in den einflussreichen Publikationen des Europarates (CECR 2000) konsequent gemacht wird, hat sich nicht im allgemeinen Sprachgebrauch durchgesetzt, und es ist also in einem ersten Schritt notwendig, diese zwei grundsätzlich verschiedenen Perspektiven voneinander abzugrenzen. Für eine erste grobe Annäherung an das Begriffspaar kann die Schweiz als vier-oder vielsprachiges Land dienen: Das territorialisierte Nebeneinander von Landessprachen ist ein typischer Fall von Vielsprachigkeit. Dass dabei auch einige Individuen in mehreren Landessprachen kompetent sind, dass vom Bildungssystem erwartet wird, dieser Vielsprachigkeit Rechnung zu tragen, führt zu einem gewissen Grad an Mehrsprachigkeit bei den Individuen. Während also eine Institution vielsprachig sein kann (Bundesverwaltung, Kantonsverwaltungen, aber auch Schulen, oder der Freiburger Grosse Rat mit seiner Simultanübersetzung Deutsch-Französisch), ist Mehrsprachigkeit eine Eigenschaft von Individuen. So zumindest definiert etwa Beacco (2007: 8) die Begriffe:

«[L]e «plurilinguisme» envisage les langues non comme des objets

mais du point de vue de ceux qui les parlent. Il renvoie au répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme; il comprend la variété de langue appelée «langue maternelle» ou «première langue» et toute autre langue ou variété de langue quel que soit leur nombre. Ainsi, dans des aires géographiques multilingues, certains locuteurs sont monolingues et d'autres plurilingues.»

Dies ist allerdings m. E. erst eine Annäherung an das Begriffspaar, die dem Begriff Mehrsprachigkeit im Grunde noch nicht vollständig gerecht wird. Die Unterscheidung zwischen individueller und institutioneller Ebene stellt nicht sicher, dass Individuen in ihrer Sprachenerfahrung und in ihrem Sprachengebrauch mehrsprachig im engeren Sinne funktionieren dürfen oder können. Denn auch im Individuum kann es so etwas wie eine ‚Territorialisierung‘ der Sprachen geben, und zwar immer dann, wenn – aus Gründen der normativen pädagogischen Kultur oder aus generelleren soziologischen Gründen – Sprachen starr mit idealisierten Reinheits- und Kompetenzvorstellungen assoziiert werden, wenn sie «sauber» getrennt nach Kontexten gebraucht werden (sollen), oder wenn sie gar verboten werden, wie z. B. die französischen Regionalsprachen im 18. Jahrhundert oder schweizerdeutsche Dialekte in Deutschschweizer Schulzimmern im 21. Jahrhundert. Solche normativen Vorgaben entsprechen nicht der Natur der Sprachkompetenz, wie unten detailliert dargelegt werden soll. Die Mehrsprachigkeitsperspektive stellt deshalb der monolingualen oder multipel monolingualen Sichtweise den Begriff der (mehrsprachigen) kommunikativen Kompetenz gegenüber, der beinhaltet, dass Individuen aufgrund ihrer persönlichen sprachlichen Sozialisierung ein sprachliches Repertoire aufbauen, das «sprachintern» (z. B. dialektal, soziolektal, registerbezogen) und «sprachextern» zusammengesetzt ist aus den sprachlichen Erfahrungsschätzen, die sich aus den individuellen biografischen Konstellationen und Erfahrungen ergeben. Dieses Repertoire ist dynamisch, das bedeutet, dass es durch gegenseitige Einflüsse gekennzeichnet ist. Diese Einflüsse unterliegen potenziell der gesellschaftlichen normativen Bewertung, und zwar negativer und positiver Art: Negativ oder problematisch wird etwas wahrgenommen, wenn es sich um so genannte «Interferenzen» (vgl. Weinreich, 1953) handelt, also um prinzipiell eher unerwünschte Spuren z. B. einer Erstsprache beim Gebrauch einer Zweit- oder Drittsprache. Andererseits gibt es durchaus auch positive Evaluierung von solchen Spuren, etwa im Falle des erotischen Akzentes im Französischen von Jane Birkin.

Kommunikative Kompetenz wird klassischerweise in Bezug auf vier Dimensionen gewürdigt oder beurteilt:

“1 whether (and to what degree) something is formally *possible*; 2 whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available; 3 whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*,

and what its doing entails.” Hymes, 1976, S. 284

Ein Problem vieler kontroverser Debatten rund um Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kompetenzen im schulischen Bereich ist, dass sich oft zwei unversöhnliche aber ähnlich naive Positionen gegenüberstehen: Enthusiast/-innen einerseits, die Loblieder auf möglichst frühe Mehrsprachigkeit singen, ohne dabei der sprachsoziologischen Normativität und der bildungssoziologischen Filterfunktion von formaler Sprachrichtigkeit in westlichen Gesellschaften Rechnung zu tragen, und Normativist/-innen andererseits, die primär «perfekte» Sprachkenntnisse zumindest in der Schulsprache einfordern, bevor das mehrsprachige Repertoire aufgebaut werden kann und soll. Eine nicht-naive und nicht-triviale Sicht von kommunikativer Kompetenz ignoriert demgegenüber nicht einfach das Kriterium der formalen Korrektheit, aber sie relativiert dieses Kriterium vor dem Hintergrund der drei übrigen Dimensionen der Machbarkeit, Angemessenheit und des tatsächlichen Gebrauchs. Und sie ersetzt kategorische Beurteilungen (richtig/falsch) durch abgestufte Skalen. Eine nicht-naive und nicht-triviale Sicht der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz abstrahiert ebenfalls nicht einfach weg von formalen Kriterien wie etwa grammatische Korrektheit oder lexikalische Differenziertheit (in der Fremdsprache, in der Schulsprache, usw.), aber sie behält immer das Kriterium der Machbarkeit, der kommunikativen Angemessenheit im Auge, um kommunikative Handlungen zu beschreiben und zu bewerten. Mehrsprachige kommunikative Kompetenz bedeutet also den flexiblen, den Interaktionspartner/-innen und -anforderungen angepassten Gebrauch von Sprachen und Varietäten. Sie berücksichtigt ebenso interne wie externe Mehrsprachigkeit, also sowohl Variation innerhalb dessen, was gemeinhin «eine Sprache» genannt wird, also auch ausserhalb. Eine solche Sicht betrachtet Mischphänomene, Interferenz und Transfer nicht als Anomalien, die vom idealen Sprachsystem abweichen, sondern als das Normale. Das dynamische mehrsprachige System ist somit nur dann, wenn man es mit einer normativ übersteigerten einsprachigen Kompetenz vergleicht, defizitär (vgl. Herdina und Jessner, 2002, S. 106). Wenn man die Mehrsprachigkeitskompetenz als das ernst nimmt, was sie gemäss ihrer Natur nur sein kann (vgl. Kapitel 2), so wird auch der Stellenwert des vergleichenden Messens mit der monolingualen Idealisierung relativiert. Dies bedeutet nicht, dass man solche Vergleiche nicht anstellen kann oder soll, wie Abschnitt 2.2 unten zeigt (sei es aus linguistisch-wissenschaftlicher Neugier oder zur didaktischen Optimierung der Lernprozesse im Hinblick auf die oben angesprochene gesellschaftliche Normativität).

Eine integrierte Didaktik, wie sie etwa in Wokusch (2005 und 2008) skizziert wird, ist letztlich die schulseitige Implementation einer solchen dynamischen Sicht des mehrsprachigen Repertoires. Integrierte Didaktik ist in diesem Sinne eine Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. auch Meissner, 1998), und

Korrekturfahne, 29.7.09 / © Seismo Verlag, Zürich
nicht eine Vielsprachigkeitsdidaktik.

Sie hat mit den folgenden volkstümlichen Vorstellungen von Sprache und Sprachkompetenz zu tun – mit 1 und 2 und 3b steht sie im Widerspruch, mit 3a lässt sie sich gut vereinbaren.

- 1 *Alter* und Fremdsprachen: Je früher desto besser
- 2 *Perfektionsideal*: Der perfekte/ideale Mehrsprachige ist mindestens gleich wie oder mehr als ein mehrfacher Einsprachiger, und zwar im Bezug auf alle Fertigkeiten (produktiv, rezeptiv, schriftlich, mündlich)
- 3 *a) Wundersame Sprachenvermehrung*: Je mehr Sprachen man schon kann, desto leichter fällt das Lernen von weiteren Sprachen. *b) daneben aber auch*: Im Kopf gibt es Platz für 2 oder 3 Sprachen, mehr ist nur in Ausnahmefällen möglich.

Beispiele für diese Positionen finden sich nicht nur in diversen Äusserungen von Laien über Sprache, sondern auch in Texten von durchaus respektablen Expert/-innen für Sprache, wie die Beispiele unten zeigen:

«Pendant longtemps les enfants demeurent capables d'acquérir dans une deuxième langue une compétence comparable à celle des locuteurs nés dans la langue. C'est vers l'âge de dix ans que le déclin des facultés devient irréversible.» (Roessler, 2006, S. 34 f.) «Ziel: perfekte Kenntnisse wie Nativespeaker.» (Le Pape-Racine, 2005, S. 6) «Je jünger Kinder sind, wenn sie eine neue Sprache lernen, desto automatischer und müheloser läuft dieser Prozess ab.» (<http://www.steinerschule-bern.ch>) «Aber je mehr Sprachen man kann, desto leichter fällt es, neue Sprachen zu erlernen. Das «befruchtet» sich gegenseitig, wenn man das so sagen kann.» (<http://forum.politik.de/forum/archive/index.php/t-45564.html>)

Ich werde im Rest dieses Beitrags in exemplarischer Weise wissenschaftliche Evidenz für oder gegen die drei genannten Punkte anführen.

2 Resultate empirischer Forschung zur Mehrsprachigkeitskompetenz

2.1 Je früher, desto besser: Der Altersfaktor

Der Altersfaktor ist ein klassisches und zentrales Thema der Zweitspracherwerbsforschung. Die Meinungen zum Einfluss des Lebensalters gehen weit auseinander, und für alle unten aufgelisteten Positionen gibt es mehr oder weniger gute empirische Evidenz (vgl. Singleton und Ryan, 2004).

- je jünger desto besser
- je älter desto besser
- je jünger desto besser in bestimmten Teilgebieten
- je jünger desto besser (langfristig)

- qualitative Veränderung des Lern/Erwerbsprozesses

Wir alle haben beobachtet, dass späte Lerner/-innen von Fremd- oder Zweitsprachen im Allgemeinen hörbare Spuren (Akzente) zeigen. Ob dies allerdings durch ein (evtl. gar genetisch bedingtes) Zeitfenster fürs Sprachenlernen verursacht ist, ist sehr umstritten (vgl. auch Berthele, in Druck a). Sicher ist aber, dass die Untersuchungen von Hyldenstam und Abrahamson (2000) gezeigt haben, dass sich in ihrem Material keine post-pubertären L2-Lerner/-innen finden, die sich nicht in irgendeinem Merkmal ihrer Sprachproduktion von Muttersprachler/-innen unterscheiden. Andererseits weist Birdsong (1999) nach, dass es keine sprachlichen Aspekte oder Teilfertigkeiten gibt, die nicht auch im Erwachsenenalter noch perfekt gelernt werden können.

Diese Befunde sind aus einer Mehrsprachigkeitsperspektive nur scheinbar paradox: Alles kann im Prinzip zu jedem Zeitpunkt gelernt werden, aber die Erfordernisse und Ausgestaltungen der kommunikativen Einbettung, die individuellen Sprachlernbiografien, die unterschiedlich konfigurierten dynamischen Repertoires, die individuellen Lernercharakteristika führen dazu, dass es nicht sinnvoll ist, aus der mehrsprachigen Kompetenz «eine Sprache» herauszulösen und diese dann mit der hier bereits mehrfach problematisierten idealisierten Native-Speaker-Kompetenz zu vergleichen (vgl. auch Davis, 2003). In Bezug auf den Altersfaktor bedeutet die Mehrsprachigkeitsperspektive, dass es in der Natur der Sache von mehrsprachigen Repertoires ist, dass sie sich von unilingualer Kompetenz unterscheiden. Und da ältere Anfänger in einer neuen Zweit- oder Fremdsprache einerseits Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen aufgebaut haben und andererseits auch eine ganz andere sozialpsychologische Identität aufgebaut haben als Kinder, führt das spätere Lernen von neuen Sprachen notgedrungen nicht zu Native-Speaker-Kompetenz. Es wäre sogar äusserst problematisch, wenn dies so wäre, denn Zwei- und Mehrsprachigkeit ist ja nicht weniger, sondern mehr, auch vom kognitiven (vgl. z. B. Bialystok, 2002) und interlingualen Standpunkt (siehe unten, Kap. 2.3) her gesehen.

Was lehrt uns nun aber die Forschung zum Altersfaktor im Hinblick auf das schulische Sprachenlehren und -lernen? Trotz vielen Wissenslücken, insbesondere auch im Hinblick auf den Nutzen selbst geringer Stundenzahlen in Fremdsprachen auf die Öffnung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen, lässt sich in Bezug auf den messbaren sprachlichen Kompetenzzuwachs

i. e. S. Folgendes feststellen:

- Früher gesteuerter («traditioneller») Fremdsprachenunterricht mit kleinen Wochenstundenzahlen bringt kurz- und mittelfristig keine Vorteile, denn ältere Schüler/-innen lernen schneller und überholen die Frühbeginner nach kurzer Zeit.

Korrekturfahne, 29.7.09 / © Seismo Verlag, Zürich

- Die langfristigen Effekte von frühem traditionellem Fremdsprachenun-

terrichtet sind bisher nicht erforscht (also die Frage nach dem «ultimate attainment»; Muñoz, 2006; Singleton und Ryan, 2004), es ist nicht auszuschliessen, dass der frühe Beginn hier leichte Vorteile bieten könnte.

- Früher Unterricht in naturalistischen Lernsituationen (z. B. CLIL, bilingualer Sachfachunterricht) bringt zumindest für rezeptive Fertigkeiten klare Vorteile.
- Unseriös vorbereitete und begleitete Submersion (d. h. das unbedarfte Entsenden von allophonen Kindern in lokalsprachliche Klassen) kann jedoch zu traumatischen Erfahrungen führen, besonders im für das Lernen so entscheidenden affektiven Bereich (Einstellungen, Motivationen).

Singleton und Ryan (2003) kommen denn auch zum folgenden Schluss: “The available evidence does not consistently support the hypothesis that younger L2 learners are globally more efficient and successful than older learners” (Singleton und Ryan, 2003, S. 115).

Offensichtlich wichtiger als der Altersfaktor ist die absolute Expositionszeit, mit anderen Worten die Inputmenge, der die Lernenden im Rahmen sinnvoller Sprachverwendung ausgesetzt sind. Für die Planung von Curricula gibt es allerdings – und das ist entscheidend – noch ganz andere Kriterien als die mehr oder weniger gut test- und messbaren Sprachkompetenzen: Die Frage muss auch sein, was man grundsätzlich früh unterrichten kann und was nicht. Und Sprachen – im Gegensatz zur Quantenphysik – kann man früh unterrichten. Ausserdem, es sei hier ausdrücklich noch einmal gesagt, bietet gerade früher Fremdsprachenunterricht ein beträchtliches interkulturelles und (meta-)kognitives Potenzial: Er fördert das Nachdenken über das vermeintlich Normale, Selbstverständliche in der eigenen Sprache, dieses wird hinterfragbar und damit relativiert; (früher) Sprachenunterricht in einer mehrsprachigen Perspektive fördert das Nachdenken über Alterität, das Fremde, und über das, was im Fremden dann doch wieder erkennbar ist.

Forschungsseitig müssen wir zugeben, dass wir generell noch zu wenig über die langfristigen Effekte von frühen Fremdsprachenprogrammen wissen. Ganz besonders wäre es sehr wichtig, neben den bereits vorliegenden Erkenntnissen zu den Sprachständen früher Fremdsprachenlerner/-innen zu untersuchen, inwiefern früher Fremdsprachenunterricht zur (inter-)kulturellen Sensibilisierung sowie zu veränderten und verbesserten Einstellungen gegenüber Partnersprachen beiträgt. In diesem Zusammenhang wäre es zum Beispiel äusserst relevant, genauer zu überprüfen, was die kulturelle und sprachliche Wirkung von genuin «integrierten» didaktischen Ansätzen zu language awareness (z. B. EOLE; Balsiger et al., 2003) sind.

2.1 Miteinander oder Nebeneinander: Interferenzen als Preis für das Miteinander

Interferenzen sind wohl die auffälligsten Merkmale der Mehrsprachigkeits-

kompetenz. Der Begriff der Interferenzen geht auf die Überlegungen zu Zweisprachigkeit von Weinreich (1953) zurück. Zweisprachigkeit ist eine mögliche Form von Mehrsprachigkeit, und asymmetrische Zweisprachigkeit, d. h. die unterschiedliche Gewichtung und Ausformung bestimmter Fertigkeiten und Kompetenzbereiche in den beiden Sprachen, ist nach den weiter oben (Kap. 1) angestellten Überlegungen als Normalfall anzusehen. Für Weinreich sind Interferenzen “those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language” (Weinreich, 1953, S. 1).

Interferenzen sind ganz besonders typisch für Lernervarietäten, und wir alle produzieren sie besonders häufig in Sprachen, die wir verhältnismässig schlecht beherrschen («Fremdsprachen»). Sie können auf allen linguistischen Beschreibungsebenen auftreten, von der Prosodie über die Morphologie bis zur Syntax, zu textlinguistischen Kategorien und kulturell-pragmatischen Konventionen. Der Begriff der Interferenz ist an sich nicht problematisch, wenn er in einer Einbettung in ein realistisches Kompetenzmodell verwendet wird. Die Interferenzen sind nichts anderes als das Zeichen dafür, dass eben mehrere Varietäten und Sprachen in einem System «mitmachen». Somit sind Interferenzen aber nicht nur zu erwarten, wo Menschen im Begriff sind, neue Sprachen zu lernen, sondern sie sind gehören eigentlich immer dazu. Denn jede Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist asymmetrisch.

In der Schweiz hat es sich mittlerweile herumgesprochen, dass die nationale Vier- und Vielsprachigkeit nicht automatisch bedeutet, dass lauter «perfekte» Zwei- oder Mehrsprachige das Land bevölkern. Was aber – selbst in der linguistischen Literatur – in problematischer Weise präsupponiert wird, ist die («perfekte») Mehrsprachigkeit bestimmter Minderheiten, etwa der Rätoromanen. Stellvertretend für unzählige andere Stellen in der Literatur beteuert Furer schon im Jahr 1985: «Les Romanches sont aujourd’hui bilingues. Ce point n’est contesté par personne» (Furer, 1985, S. 2).

Was das Attribut «bilingue» bedeutet, bleibt hier und auch sonst überall in der Regel implizit, und damit ist wahrscheinlich, dass hier eine idealisierte Zweisprachigkeit im Sinne der perfekten Nativespeakerkompetenz in zwei Sprachen gemeint ist. Wenn dies auch bisweilen nicht zutreffen mag, dann wird doch zumindest von den Rezipient/-innen der einschlägigen Literatur das Etikett «zweisprachig» genau so verstanden (vgl. die Diskussion von Zweisprachigkeitsdefinitionen durch linguistische Laien in Elmiger, 2000). Aus einer Mehrsprachigkeitsperspektive geht es selbstredend in keiner Weise darum, den Rätoromanen ihren Zweisprachigkeitsstatus abzuspochen. Vielmehr geht es darum, die Probleme mit dieser volkstümlichen Auffassung der Zweisprachigkeit von Minderheiten generell zu benennen: Unreflektierte Zweisprachigkeitskonzepte führen nämlich beispielsweise dazu, dass die Rätoromanen selber das Gefühl haben, sie müssten ganz genauso gut Schweizerdeutsch und Hochdeutsch können wie die Unterländer. Was sie aber nicht können; und hier muss man aus der Mehrsprachigkeitsperspektive anfügen: was sie *erwartungsgemäss* nicht können. Ich habe an anderer Stelle (Berthele im Druck b) gezeigt, wie unterschiedlich die semantisch-konzeptuellen

Systeme des Deutschen und des Rätoromanischen im Bereich der Verben eines ganz bestimmten semantischen Feldes sind, nämlich im Bereich dessen, was durch die deutschen Verben *setzen*, *legen*, *stellen* und *stecken* und *stopfen* abgedeckt wird. Dieses semantische Feld wurde mittels einer Serie von 63 Videoclips mit kurzen Szenen exploriert, die den Gewährspersonen gezeigt wurden und die dann jeweils beschrieben werden mussten. Abbildung 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem semantischen Feld, mit Berücksichtigung der beiden monolingualen Systeme: Dem semantisch allgemeinen Verb *metter* auf der Seite von Sursilvan stehen die deutschen Verben *setzen*, *legen* und *stellen* gegenüber. Die Rätoromanen mussten sich der Prozedur zweimal unterziehen, im Abstand von etwa drei Monaten: Einmal auf Surselvisch, und einmal auf Schweizerdeutsch. Beispiele 1–3 zeigen immer die Produktion einer mehrsprachigen Romanin/eines mehrsprachigen Romanen für einen der Stimuli; und daneben die typische Produktion einer Deutschschweizer/-in (rb4 und rb5; für Details vgl. Berthele, im Druck b).

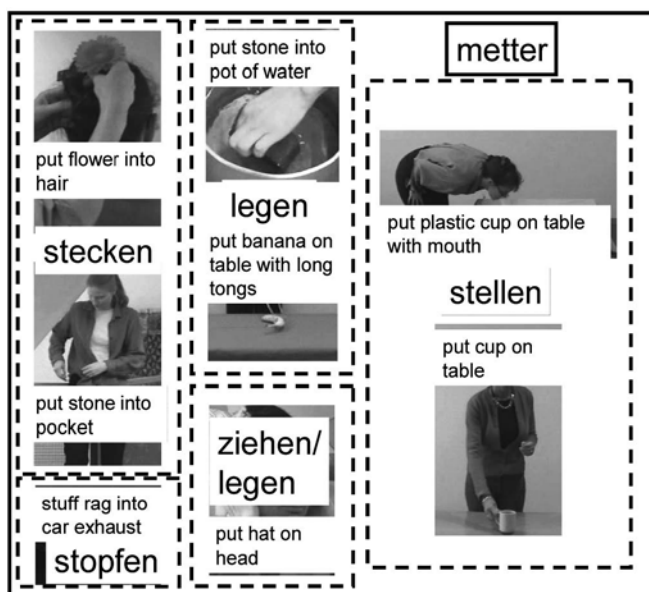


Abbildung 1: Deutsche und surselvische Kategorien im Bereich der «put»-Verben

1 Stimulus *put flower into hair*

- a) ella ha semudergiau da *metter* quella flur els cavels alla dunna (sd12)
- b) sie steckt ihr eine Blume ins Haar (rb4)

Korrekturfahne, 29.7.09 / © Seismo Verlag, Zürich

- c) die persoon *laid* e blueme *i de hoor* (sd12)

2 Stimulus put stone into water

- a) ina persuna *metta* quei toc crap ell' aua (sd2)
- b) sie legt einen Stein in den Topf (rb5)
- c) dia frau *stelt* an stai ins wasser (sd2)

3 Stimulus put plastic cup on table with mouth

- a) ella *metta* giu in cup culla bucca sin meisa (sd9)
- b) sie stellt einen Becher mit dem Mund auf den Tisch ab (rb4)
- c) di frau *laid* de becher *uf em* tisch (sd9)

In ihrer *perfekten* (weil *normalen*) Mehrsprachigkeit zeigen die Romanen hier in der experimentell elizitierten Produktion des Schweizerdeutschen Spuren der rätoromanischen Kategorie, die sich namentlich in einer grösseren Variabilität der Wahl der deutschen Verben äussert, wie Beispiele 1–3 dokumentieren. Diese Sprecher/-innen haben keinen Akzent im Schweizerdeutschen, und die Tatsache, dass sie diese Verben so verwenden, wie dies «normalerweise» nicht geschieht, entging ihnen selber und wahrscheinlich auch den meisten deutschsprachigen Gesprächspartner/-innen um sie herum. Normativ gesehen liegen hier Fehler vor, und wer die Sprachkompetenz der Romanen mit einer idealisierten einsprachigen Messlatte evaluieren will, wird solche Äusserungen entsprechend als Verstösse gegen Selektionsregeln kategorisieren. Aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung jedoch sind solche interlingualen Konvergenzen auf der semantisch-begrifflichen Ebene zu erwarten (für ein anderes Beispiel solcher semantischer Konvergenz zwischen Rätoromanisch und Deutsch vgl. Berthele, 2007).

Solche Interferenzen, oder neutraler gesagt, solcher Transfer ist multidirektional – er betrifft nicht nur die Richtung von den ersten, gut beherrschten Sprachen zu den schlechter beherrschten, sondern er findet auch in der Gegenrichtung statt. Pavlenko und Jarvis (2002) haben mit Russisch-Englisch bilingualen Versuchspersonen gezeigt, dass es die vielfältigsten Einflussmuster auch von der L2 auf die L1 gibt. Brown (2007) hat in einer faszinierenden Studie gezeigt, dass selbst relativ geringe Kenntnisse in Fremdsprachen (hier: Englisch als L2 für Japaner/-innen) die Muster in der L1 beeinflussen – und dies nicht nur sprachlich, sondern sogar in den sprachbegleitenden Gesten. Die Evidenz für die Multidirektionalität, für die Integration der Sprachen in eine holistische Gesamtkompetenz (Cook, 1993), für ein dynamisches mehrsprachiges System ist insgesamt überwältigend, und es ist erstaunlich, wie wenig diese Evidenz ausserhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft auf- und ernst genommen wird.

2.2 Je mehr, desto besser: Interlinguales Erschliessen

Im vorhergegangenen Kapitel wurden Beispiele angesprochen, die darauf

Korrekturfahne, 29.7.09 / © Seismo Verlag, Zürich

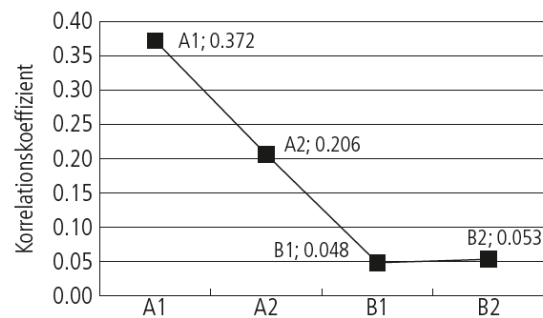
hinweisen, wie stark (wenn auch subtil) die einzelnen Systeme innerhalb der

Gesamtsprachkompetenz interagieren. Solche Interaktionen laufen aus der präskriptiven Perspektive immer Gefahr, als Abweichungen, Verstöße, Probleme oder Fehler wahrgenommen zu werden. Eine fehlerorientierte Didaktik wird sie entsprechend auch ahnden, und ich habe bereits oben (Kap. 1) argumentiert, dass es durchaus gute Gründe geben kann, bei allem Toleranz für die spezifische Natur mehrsprachiger Repertoires auch gezielt an der formalen Korrektheit in der Produktion zu arbeiten. In diesem Abschnitt nun soll beispielhaft herausgearbeitet werden, worin das spezifisch fremdsprachenbezogene Potenzial der Mehrsprachigkeitskompetenz liegt, und zwar mit einem besonderen Fokus auf die rezeptiven Kompetenzen.

Es ist seit langem unbestritten, dass insbesondere frühe Zwei- und Mehrsprachige spezifische kognitive und metakognitive Vorteile haben (Bialystok, 2002). Zu diesen kognitiven Vorteilen hinzu kommt aber noch die (oben in Kap. 1 angesprochene) Vermutung, dass Mehrsprachigkeitskompetenz auch Vorteile bietet für das effiziente Hinzulernen von neuen, zusätzlichen Fremdsprachen. Ein entscheidender Punkt beim neuen Lernen einer typologisch nicht allzu weit entfernten Fremdsprache ist die Fähigkeit, die bereits gelernten sprachlichen Wissensbestände fruchtbar zu machen für das Lernen von neuen Sprachen. Insbesondere im Bereich des mehr oder weniger sofortigen Verstehens von verwandten unbekannten Sprachen, wie es in der Interkomprehensionsdidaktik praktiziert wird (Meissner, 1998), sind solche Transferprozesse entscheidend. Sie sind dies nicht nur für das sofortige Verstehen von Texten innerhalb von Sprachenfamilien (z. B. romanische, germanische Sprachen; vgl. EuroComRom [1999] beziehungsweise Germ [2007]), sondern – besonders in einer konstruktivistischen Perspektive – auch für das Anknüpfen von neuen Formen, Wörtern und Konstruktionen an bereits gelernte sprachliche Strukturen. Dabei gibt es offensichtlich grosse individuelle Unterschiede: Offenbar ist die individuelle Fähigkeit zum interlingualen Transfer weitgehend eine Frage der mentalen Sprachenverarbeitung. [...] Gute Sprachenverarbeiter prozedieren in mehreren Sprachen, d.h. sie nutzen die Transferbasen ihres mehrsprachigen Lexikons [...]. (Meissner, 1999, S. 64)

In verschiedenen Studien (Berthele in review; Kaiser et al., 2006; Kaiser und Peyer in review) haben wir versucht, herauszufinden, inwiefern individuelle Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist für das rezeptive Erschliessen von nicht oder schlecht beherrschten Fremdsprachen. In einer Studie haben wir dabei ganz besonders die Rolle von Englischkompetenzen (L2) von italo- und frankophonen Studierenden (L1) für das Leseverstehen im Deutschen (L3 oder Lx) untersucht. Dabei hat sich gezeigt, dass die Englischkompetenzen insbesondere auf den niedrigen Niveaus der Deutschkompetenzen massiv zum grammatischen Decodieren und damit zum Verstehen des Deutschen beitragen (vgl. Abbildung 2). Dies bedeutet, dass die Lernenden, die wenig oder kein Deutsch können, über den interlingualen Umweg über gute Englischkompetenzen selbst schwierige deutsche Texte recht gut und durchaus auch bis ins Detail verstehen können.

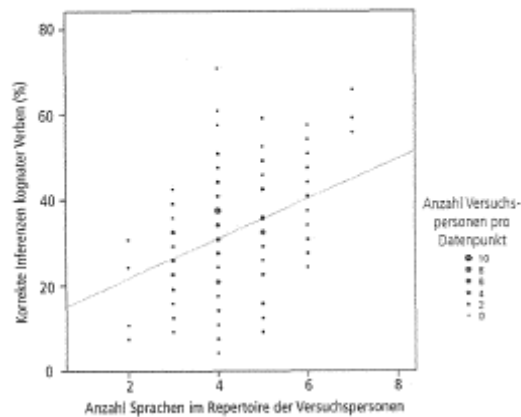
Abbildung 2: Korrelationskoeffizienten zwischen Leseniveau in Englisch als Fremdsprache (L2, Selbsteinschätzung) und getestetem Leseverständnis im Deutschen als Fremdsprache (L3)



Je niedriger das selbsteingeschätzte Leseniveau in Deutsch (x-Achse), desto grösser ist der Zusammenhang zwischen gemessenem Verstehen und Englischkompetenzen.

In einer Reihe von im Moment gerade laufenden Studien untersuche ich die interlingualen Inferenzfähigkeiten von Mehrsprachigen innerhalb der romanischen (in Vorbereitung) und germanischen (Berthele in review) Sprachfamilien. Dabei wird unter anderem gefragt, wie viel individuelle Mehrsprachigkeit für das spontane Verstehen von Texten und Wörtern in unbekannten Sprachen bringt. Eine Aufgabe ist dabei beispielsweise, rumänische Verben versuchsweise in die jeweilige Muttersprache zu übersetzen. Die Aufgabe lautet also beispielsweise «Que signifie le verbe *crește* ?», und die Teilnehmer/-innen am frankophonen Teil der Studie geben dann beispielsweise oft (und richtig) an: *croître*. Abbildung 3 zeigt den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Sprachen, die eine Person spricht, und der Fähigkeit, insgesamt 29 solche Verben spontan zu erschliessen.

Abbildung 3: Zusammenhang zwischen Anzahl gesprochenen Sprachen und dem Erschliessungsvermögen von unbekannten Verben in romanischen Sprachen (Rumänisch, Sursilvan)



Der Zusammenhang zwischen individueller Mehrsprachigkeit und der interlingualen Erschliessungsfähigkeit ist statistisch signifikant, natürlich gibt es – wie Abbildung 3 schon deutlich macht – eine Vielzahl von weiteren Faktoren, die zur interlingualen Effizienz der Teilnehmer/-innen beitragen. Solche Evidenz (für Details vgl. Berthele, in review) ist aber ein klares Argument für die Hypothese, dass ein individuelles mehrsprachiges Repertoire tatsächlich günstig ist für den «Einbau» von neuen, zusätzlichen Sprachen; zumindest in der ersten (aber oft entscheidenden) Phase des Lernens neuer Sprachen.

Schlussfolgerungen

Integrierte Didaktik oder Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Form der Sprachendidaktik, die nicht mehrfach monolingual einzelne Sprachen herausgreift und nach einer jeweils einzelsprachbezogenen Logik zu vermitteln versucht. Integrierte Didaktik ist eine Form von Didaktik, die die monolingualen Grenzen überschreitet und die Sprachkompetenz als Ganzes betrachtet, die der interlingualen Ebene Gewicht beimisst, die auf monolinguale Habitus verzichtet und das Dogma der absoluten Einsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht hinterfragt. Eine solche Didaktik ist die Antwort auf die Mehrsprachigkeitskompetenz, wie sie sich aus den unterschiedlichsten Forschungsergebnissen immer mehr herauskristallisiert. Sie valorisiert Teilkompetenzen und Teilfertigkeiten, sie rückt diejenigen Kompetenzen in den Vordergrund, die das mehrsprachige Leben ausserhalb der Schule auszeichnen. Dazu gehören besonders auch partielle Fertigkeiten wie Rezeption und Mediation, also das Vermitteln zwischen Sprachen und Kulturen. Die pragmatische Finalität des

Korrekturfahne, 29.7.09 / © Seismo Verlag, Zürich

Sprachgebrauchs steht im Vordergrund, das heisst die funktionale Anpassung

des Repertoires an die kommunikativen Anforderungen. Sprachenbewusstsein wird durch sprachübergreifende formfokussierte Aktivitäten aufgebaut, ohne dass dies in Regelpaukerei ausartet. Intra- und interlinguale Variation wird als Normalfall angesehen, ohne dabei naiv auf jegliche Berücksichtigung der Normativität bezüglich der einzelsprachlichen Korrektheit, die in uns allen schlummert, zu verzichten.

Die Ergebnisse der Studien, die oben (Kap. 2) diskutiert wurden, zeigen deutlich, dass es nicht nur sinnvoll sondern zwingend geboten ist, das mehrsprachige Repertoire, das Lernende mit ins Klassenzimmer bringen, bei der Vermittlung von Sprachen zu berücksichtigen. Wenn das Englische den italophonen und frankophonen Lerner/-innen so deutlich messbar hilft beim Lernen des Deutschen, sollte das schulische Curriculum diese horizontale, sprachenübergreifende Dimension der zu verknüpfenden Lerninhalte unbedingt berücksichtigen. Die horizontale und vertikale (d. h. longitudinale) Integration von sprachbezogenen Lerninhalten ist das Ziel von Projekten wie Passepartout (<http://www.passepartout-sprachen.ch/>), und es bleibt zu hoffen, dass weitere analoge Initiativen folgen und erfolgreich sein werden. Es ist offensichtlich, dass eine solche Integration nur gelingen kann, wenn die Ausbildung von Lehrpersonen die entsprechenden Dimensionen ebenfalls berücksichtigt.

Eine solchermassen integrierte Sichtweise auf Sprachen und auf die Sprachkompetenz sollte aber auch in die Evaluation der Kompetenzen der Schüler/-innen und in die Festlegung von Bildungsstandards einfließen: Sprachmittlung, rezeptive Fertigkeiten und weitere Manifestation mehrsprachigen Handelns sollten auch prüfungs- und promotionsrelevante Kompetenzen werden. Dies bedeutet eine gewisse Infragestellung des traditionellen Fächerdenkens und eine integrierende Zusammenarbeit über Sprach- und Sachfächer hinweg.

Literatur

- Balsiger, C., et al. (2003): Education et ouverture aux langues à l'école, EOLE, Volume 1: 1ère enfantine – 2e primaire. Neuchâtel: SG/CIIP.
- Beacco J.-C. (2007): De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Berthele, R. (2007): Contact de langues et conceptualisations spatiales. Aspects de la sémantique et de la grammaire de la référence spatiale en sursilvan, vallader et surmiran. *Vox Romanica*, 66, S. 60–71.
- Berthele, Raphael (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: A. Lenz and K. Mattheier (ed.): *Dialektsoziologie / Dialect Sociology / Sociologie du Dialecte. Sociolinguistica*, Volume 22. Tübingen: Niemeyer 2008, 87-107.
- Berthele, R. (im Druck a): Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauchs. *Babylonia*, Themenheft «Sprachverlust».
- Berthele, R. (im Druck b): On the Use of PUT Verbs by Multilingual Speakers of Romansh. In: Kopecka, A., Narasimhan, B.: Events of “putting” and “taking”. A crosslinguistic perspective [working title]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bialystok, E. (2002): Cognitive Processes of L2 Users. In: Cook, Vivian: *Portraits of the L2*

- User. Clevedon: Multilingual Matters. S. 145–166
- Birdsong, D. (ed.) (1999): Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Brown, A. (2007): Crosslinguistic influence in first and second languages. Convergence in speech and gesture. Boston: Boston University.
- Conseil de l'europe (2000): Un cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cook, V. J. (1993): Wholistic multi-competence – jeu d'esprit or paradigm shift? In: Kettemann, B., Wieden, W. (eds.): Current Issues in European Second Language Acquisition Research. Tübingen: Narr, S. 3–9.
- Davies, A. (2003): The native speaker: myth and reality. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elmiger, D. (2000): Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme, Tranel, 32, S. 55–76.
- Furer, J.-J. (1985): Romanche – Du bilinguisme à la fin de la discrimination. Laax: Fundaziun retoromana.
- Hufeisen, B., Marx, N. (eds.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag.
- Hyltenstam, K. und Abrahamsson, N. (2000): Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition, *Studia Linguistica*, 54, 2, S. 150–166.
- Hymes, D. (1976): On communicative competence. In: Pride, J. B., Holmes, J.: *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin. S. 5–26.
- Kaiser, I., Peyer, E. (in review): The Multilingual Reader: Advantages in Understanding/Decoding German Sentence Structure when Reading German as L3+. *International Journal of Multilingualism*.
- Kaiser, I., Peyer, E., Berthele, R. (2006): Psycholinguistische Grundlagen einer Rezeptiven Grammatik des Deutschen. In: Abel, A. (et al., eds.): *Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche*. Atti del convegno. Bolzano/Bozen: Eurac, S. 309–321.
- Le Pape Racine, C. (2005): Immersive Unterrichtsformen an der Volksschule und früher Fremdsprachenunterricht: Vom Nutzen der Klarheit der Begriffe. In: i-mail Nr. 2, S. 4–10.
- Meissner, F.-J. (1998): Konzepte zur Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Meissner, F.-J., Reinfried, M.: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfortbildungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 93–108.
- Meissner, F.-J. (1999): Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Grenzgänge* 6/12, S. 62–80.
- Muñoz, C. (2006): The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project. In: Muñoz, Carmen (ed.): *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 1–40.
- Pavlenko, A., Jarvis, S. (2002): Bidirectional Transfer. In: *Applied Linguistics*, 23, S. 190–214.
- Singleton, D., Ryan, L. (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stegmann, T. D., Klein, H. G. (1999): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.
- Wokusch, S. (2005): Didactique intégrée: vers une définition. In: *Babylonia*, 4, S. 14–16.
- Wokusch, S. (2008 (à paraître)): Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain. In: *Prismes. Revue pédagogique de la HEP Vaud*, 8.