

Theoretische Annahmen über Mehrsprachigkeit und Konsequenzen für schulbezogene Kontexte

3

Lena Heine

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in mehrerlei Hinsicht ein zentrales Thema für den Lehrerberuf. Einerseits ist die Ausbildung von Mehrsprachigkeit bei Schülerinnen und Schülern erklärtes Ziel von Schule, in die viele Ressourcen investiert werden. Im deutschen Schulsystem hat der Fremdsprachenunterricht einen vergleichsweise hohen Status – so ist der Fremdsprachenunterricht (mit dominanter Stellung des Englischen) ein obligatorisch zu belegender Bestandteil an allen Schulformen (Elsner, 2016; Finkbeiner & Smasal, 2016). Eine uneingeschränkte Hochschulreife ist in Deutschland sogar nur mit mindestens zwei Fremdsprachen zu erreichen (Heine, 2016). Neben der Mehrsprachigkeit durch Schulfremdsprachen, die vor allem mit Vorteilen assoziiert wird, haben es Lehrkräfte aber auch tagtäglich mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die aufgrund von Zuwanderung weitere Sprachen sprechen. Bei dieser Form der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit haben wir es in Deutschland mit einer großen Bandbreite an Sprachen zu tun (Reich, 2007; Hopf, 2011) mit besonders großen Sprechergruppen für Russisch, Türkisch, Polnisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch, Albanisch, Farsi/Dari, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Griechisch (s. zusammenfassend Brehmer & Mehlhorn, 2018, Kap. 1). Hier überwiegen in der allgemeinen Wahrnehmung negative Assoziationen mit der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit. Häufig anzutreffende Vermutungen über negative Auswirkungen betreffen vor allem die Sorge, dass die Verwendung einer Herkunftssprache in Familie und Freundeskreis eine angemessene sprachliche Entwicklung im Allgemeinen und eine Kompetenzentwicklung im Deutschen im Besonderen verhindere und ursächlich für schlechtere schulische Leistungen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sei (Hopf 2011). Zündstoff erhält diese Sorge von den großen Schulleistungsvergleichsstudien, in denen Schülerinnen und Schüler, die im Elternhaus eine andere Sprache sprechen als Deutsch, als Gruppe schlechter abschneiden als jene, die dort das Deutsche verwenden (Prenzel et al., 2007; Haag et al., 2012; Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen, 2016).

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45546>



Weil Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund von Bildungserfolg und gesellschaftlicher Integration gewichtige Fragen zum schulischen Umgang mit Heterogenität berührt, spielt sie nicht nur in linguistischer Forschung eine zentrale Rolle, sondern wird in einem breiten Feld – von den Erziehungswissenschaften über die Migrationspädagogik, der Entwicklungspsychologie und in letzter Zeit auch unterschiedlichen Fachdidaktiken – als wichtige Variable in Forschungsarbeiten integriert, die in Annahmen über Spracherwerb, Sprachkompetenz und der Wechselwirkung von Sprache mit außersprachlichem Wissensaufbau eingebettet ist. Der Kenntnisstand der Grundlagendisziplin, der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung, wird dabei mal mehr, mal weniger tief verarbeitet.

Ziel der folgenden Ausführungen soll es vor diesem Hintergrund sein, aufzuzeigen, an welchen Stellen eine nur punktuelle Rezeption oder eine wenig passgenaue Einordnung der unterliegenden theoretischen Zusammenhänge über Sprache, Spracherwerb und sprachliche Kompetenzen zu Problemen in Bezug auf eine adäquate Einschätzung von Voraussetzungen für und Folgen von Mehrsprachigkeit für den Bereich Schule führen kann. Hierbei ist zunächst wichtig zu bedenken, dass es eine Reihe populärer Mythen über Mehrsprachigkeit gibt, die allerdings in Fachkreisen einhellig auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnis abgelehnt werden. Einigkeit besteht in der breit aufgestellten Mehrsprachigkeitsforschung beispielsweise bezüglich der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit global gesehen der Normalfall ist, dass in den beteiligten Sprachen typischerweise unterschiedlich Kompetenzen vorhanden sind, dass mehrsprachiges Aufwachsen nicht zu sprachlichen oder kognitiven Entwicklungsverzögerungen bei Kindern führt oder dass *Code Switching* kein Zeichen von sprachlichen Defiziten ist, sondern besondere Fähigkeiten und sprachliche Repertoireerweiterungen mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher betrifft. Derartige Entgegnungen auf populäre Missverständnisse sind bereits an verschiedenen Stellen aufgearbeitet (z. B. Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013; Grosjean, 2010; Tracy, 2014; Delucchi Danhier & Mertins, 2018) und werden hier nicht wiederholt. Vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, nebeneinander existierende Diskurse in der interdisziplinären Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit zu diskutieren, um einerseits die Erschließung des komplexen Feldes zu erleichtern, andererseits aber auch solche Argumentationsstrukturen sichtbar zu machen, die aus bestimmten theoretischen Konzeptualisierungen folgen und die mitunter zu problematischen Übertragungen auf wichtige Konzepte im mehrsprachigkeitsbezogenen Diskurs führen. Diese betreffen beispielsweise die Vorstellung davon, was unter dem erfolgreichen Erwerb einer Sprache zu verstehen ist und die damit verknüpfte Defizitorientierung im Diskurs über mehrsprachige Schülerinnen und Schüler.

2. Verschiedene Zielsetzungen in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist ein ausdifferenziertes Feld. Ihre basale Grundlagendisziplin ist die Linguistik, die wissenschaftlich etablierte und in sich stimmige Konzeptualisierungen davon bereitstellt, was Sprache ist, wie sich sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen aufbauen, wie dieses auf mehrere Sprachen bezogene Wissen gespeichert und abgerufen wird etc. Hierbei ist es wichtig zu wissen, dass es in der Linguistik nicht die eine *richtige* theoretische Sichtweise gibt, sondern dass verschiedene linguistische Theorien gleichermaßen etabliert nebeneinander existieren und jeweils in sich stimmige Konzeptualisierungen von Sprache und Spracherwerb vorschlagen (Ambridge & Lieven, 2011; VanPatten & William, 2015, Del Pilar García Mayo, Junkal Gutierrez Mangado, & Martínez Adrián, 2013). Das ist so, weil die jeweiligen Theorien in verschieden gelagerten Interessensphären entstanden sind, die jeweils unterschiedliche Bereiche in den Blick nehmen. Abbildung 1 illustriert, wie linguistisch orientierte Ansätze in der Mehrsprachigkeitsforschung geordnet werden können. Zur besseren Orientierung ist es hier zunächst hilfreich, dass verschiedene Ansätze in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung das Phänomen in unterschiedlichen Auflösungsgraden und unter Einbezug unterschiedlicher Blickwinkel untersuchen. Ein sinnvolles Unterscheidungskriterium ist es zunächst, sie gemäß ihren Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen einzuordnen. Diese können, etwas vereinfachend gesprochen – wie bei Theorien in anderen Kontexten auch – theoretischer oder angewandter Natur sein (zu einer noch differenzierteren Diskussion s. Knapp, 2014). Theoretisch orientierte Forschung (in Abb. 1 unten) verfolgt das primäre Interesse, zu beschreiben und Zusammenhänge zu erklären.

Mehrsprachigkeit ist aus der Perspektive der theoretischen Linguistik vor allem deshalb interessant, weil sie über die Untersuchung von mehrsprachigem Spracherwerb, Sprachverarbeitung und -verwendung generalisierbare Mechanismen und Merkmale von Sprache allgemein zu erfassen erlaubt (z. B. Auer, 2008; Müller et al., 2011). Forschung in diesem Paradigma hat zum primären Ziel, über die Untersuchung des *Spezialfalls* Mehrsprachigkeit das eigentliche Phänomen – Sprache – genauer zu erfassen. Beispiele für Subdisziplinen in der theoretisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung wären etwa Forschung zu Validierung von Modellen der Sprachverarbeitung aus der Psycholinguistik, die soziolinguistisch orientierte Forschung, die beschreibt, welche Faktoren bedingen, wie sich mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher einer Sprachgemeinschaft sprachlich in verschiedenen Situationen verhalten, oder die Spracherwerbsforschung, die zum Beispiel untersucht, in welcher Reihenfolge

mehrsprachig aufwachsende Kinder bestimmte grammatikalische Strukturen einer Sprache erwerben.

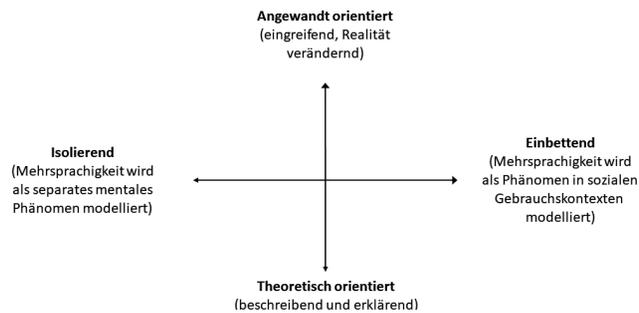


Abb. 1: *Verschiedene Ausrichtungen im Feld der Mehrsprachigkeitstheorien*

Angewandte Wissenschaften (im oberen Bereich in Abb. 1 angeordnet) wollen dagegen die Realität nicht nur in ihren wesentlichen Zügen abbilden und verstehen, sondern eingreifend verändern, wie es zum Beispiel Ziel aller Didaktiken ist. Beispiele für angewandte Mehrsprachigkeitsforschung (im weitesten Sinne) sind die Diskurse zu schulischer Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache.

Theoretische und angewandte Theoriefamilien stehen dabei in einer innigen Beziehung zueinander, denn die aus den theoretischen Grundlagendisziplinen gewonnenen Erkenntnisse liefern die Basis für die angewandten Wissenschaftszweige. Wichtig ist hierbei, dass angewandte Wissenschaften die aus theoretischer Grundlagenforschung gewonnenen Modelle nicht nur einfach übernehmen, sondern sie aufgrund ihrer spezifischen Erkenntnisinteressenlagen und Bedingungsgefüge in ihrer Funktionalität für ihren Gegenstandsbereich überprüfen und gegebenenfalls ausdifferenzieren und spezifizieren müssen. Insofern ist es wichtig zu betonen, dass alle Didaktiken eigenständige angewandte Wissenschaftsdisziplinen darstellen, die jeweils spezifische empirische Forschung und klar auf didaktische Kontexte beziehbare Theoretisierungen benötigen. Sie sind somit nicht nur – so ein mitunter anzutreffendes Missverständnis bei Fachkolleginnen und -kollegen aus den theoretischen Bezugsdisziplinen – die Umsetzung der Theorie in der Praxis. Für didaktische Forschung gilt somit wie für jede andere Forschung auch, dass sie sich zur Frage verhalten muss, inwiefern durch ihre Ergebnisse theoretische Rahmungen bestätigt oder widerlegt werden, also inwiefern sie nicht nur zur Lösung eines konkreten Problems, sondern zum übergeordneten theoretischen Verständnis eines didaktischen Zusammenhangs beiträgt.

In jedem Fall aber, und das ist wesentlich, müssen angewandte Wissenschaften die theoretischen Modellierungen, die sie als Grundlage verwenden, in ihrer Reichweite

erfasst haben und sich zu ihnen verhalten, denn wenn Unkenntnis zu falschen oder in sich inkonsistenten Annahmen in der Theoriebasis führt, wirkt sich das unmittelbar auf die Qualität der Forschung oder der praktischen Schlussfolgerungen aus. Umgekehrt gilt das genauso, denn wenn Vertreterinnen und Vertreter aus dem theoretisch orientierten Feld konkrete, anwendungsbezogene Empfehlungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit treffen, dann müssen sie sich der Grenzen der Übertragbarkeit ihrer eigenen Erkenntnisdomäne bewusst sein und dies auch entsprechend formulieren.

3. Verschiedene Forschungsparadigmen in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung

Forschung innerhalb der theoretisch orientierten Mehrsprachigkeit lässt sich wiederum verschiedenen Paradigmen zuordnen, die daran gekoppelt sind, wie das Phänomen *Sprache* konzeptualisiert wird. Während viele Vertreterinnen und Vertreter an Sprache als isoliertem mentalem Phänomen interessiert sind, sehen andere es als wesentlich zweckmäßiger an, Spracherwerb und -verwendung nur eingebettet in ihre Funktionalität in sozialen Gebrauchskontexten zu modellieren. Das grundlegende Erkenntnisinteresse der theoretisch orientierten Sprachwissenschaft im *isolierenden* Feld (also im linken unteren Quadranten in Abbildung 1) ist es, unter anderem herauszuarbeiten, wie die menschliche Fähigkeit, eine Sprache zu lernen und sie produktiv zu verwenden, modelliert werden kann. Diese Sprachtheorien sind vorrangig an Prozessen der mentalen Repräsentation und der Verarbeitung von Sprachstrukturen interessiert und abstrahieren dabei bewusst über individuelle Unterschiede hinaus. Hier sind unter anderem etablierte linguistische Theorien aus dem nativistischen Paradigma, zum Beispiel die von Noam Chomsky geprägten universalgrammatischen Theorierahmen, anzusiedeln. Eine Grundannahme im nativistischen Paradigma besagt, dass alle Personen, die eine Sprache auf natürliche Weise ab Geburt erlernen, diese vollständig erwerben und somit als *Muttersprachler (Native Speaker)* zu betrachten sind (Lenneberg, 1967; Pinker, 1994). Theorien in diesem Bereich greifen in ihrer Modellierung von Spracherwerbsprozessen auf die Vorstellung von angeborenen sprachspezifischen Wissensstrukturen zurück. Diese Wissensstrukturen werden durch bestimmte kognitive Grundmechanismen gleichsam kanalisiert und somit begrenzt, in welche Richtung Sprachentwicklung verlaufen kann. Auslöser für diesen Prozess ist genügend reichhaltiger Input in der Erstsprache; ist er vorhanden, entwickelt sich die sprachliche Kompetenz in einem weitgehend selbstorganisierenden Ablauf hin zu einer vollständigen, *muttersprachlichen* Sprachbeherrschung, von der also angenommen

wird, dass sie alle Erstsprachensprecher unterschiedslos erreichen. Für die theoretische Modellierung ist damit auch der Weg hin zur voll entwickelten Sprachkompetenz von Bedeutung. Hier wird versucht, das sogenannte logische Problem des Spracherwerbs aufzulösen, das heißt die Tatsache, dass Kinder in vergleichsweise kurzer Zeit Kompetenzen in ihrer Erstsprache erwerben, ohne dass sie für die jeweiligen Strukturen im Input umfassende Evidenz erhalten hätten (z. B. Bley-Vroman, 1997; Saviile-Troike & Barto, 2016). Mehrsprachigkeit ist hier unter anderem deshalb von Interesse, weil (mindestens) eine weitere Sprache neben der *Muttersprache* erlernt wird und zum Beispiel über das Alter bei Beginn des Erwerbs überprüft werden kann, ob Spracherwerbsprozesse über biologische Faktoren gesteuert werden. In der Forschung wird die Frage nach der Bedeutung des Faktors Alter kontrovers diskutiert und zum Teil auf sehr unterschiedliche Konstrukte von »Spracherwerb« bezogen; Neben vergleichsweise direkt feststellbaren Merkmalen wie einer akzentfreien Aussprache oder grammatischer Kompetenz werden etwa auch Verarbeitungsmechanismen auf Mikro-Niveau als Indikatoren untersucht, die in herkömmlichen Sprachstandstests gar nicht abbildbar sind (z. B. bei Verissimo, Heyer, Jacob, & Clahsen 2018). Für Fragen des Spracherwerbs für den tatsächlichen Sprachgebrauch verdichten sich mittlerweile die Erkenntnisse, dass die verfügbare Forschung weder die Annahme einer kritischen, noch einer besonders sensiblen Phase für den Spracherwerb stützt. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass lediglich die Wahrscheinlichkeit eines schließlich erreichten sehr hohen Sprachbeherrschungsniveaus mit zunehmendem Erwerbssalter linear absinkt, insbesondere, was die Aussprache betrifft; es gibt allerdings keine Hinweise auf ein grundsätzliches biologisch gesteuertes Ende von Sprachlernfähigkeit, die zu sehr hohen Kompetenzen in allen sprachlichen Bereichen führt, auch wenn sich die Art der Verarbeitung von Sprachinformationen verändern mag (vgl. Grotjahn & Schlak 2014, Vanhove 2013).

Nativistische Theorien sind zwar in weiten Bereichen der theoretisch orientierten Linguistik nach wie vor ungebrochen relevant und haben als dominante Bezugsdisziplin die traditionelle Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit stark in eine mentalistische und universalistische Richtung geprägt (vgl. dazu Busch, 2011, S. 26). Sie werden jedoch dahingehend kritisiert, dass sie Sprache als weitgehend isoliertes System darstellen (in Abb. 1 oben im linken Bereich), eine »theory about language without human beings« (Coulmas, 1997, S. 4) darstellen und mit ihrer Abstraktion weg von individuellen Besonderheiten und geringem Fokus auf außersprachliche Komponenten von Mehrsprachigkeit für komplexe soziale Kontexte nur eine begrenzte Erklärungskraft entfalten können (Hulstijn, 2018). Insbesondere blenden sie aufgrund ihrer Fokussierung auf universale Charakteristika von Spracherwerb die Tatsache aus, dass die

3

Sprachkompetenzen sowohl von einsprachig als auch mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen äußerst unterschiedlich ausgeprägt sein können und sich auch bei scheinbar *kompetenten* Erwachsenen große Beherrschungsunterschiede zeigen (z. B. Brehmer & Mehlhorn, 2018; De Houwer, 2018; Hulstijn, 2018 u. v. m.). Theorien, die stattdessen sozial konstitutive Variablen wie Anlässe des Gebrauchs der jeweiligen Sprache, Bedeutung für das Individuum, Prestige von Einzelsprachen, Sprachgebrauch oder -ablehnung als Zeichen von sozialer Identität und Zugehörigkeit als zentrale Variablen in ihren theoretischen Modellierungen ins Zentrum rücken, fassen Ambridge & Lieven (2011, S. 1) unter dem Begriff »constructivist, emergentist, socio-pragmatic, functionalist, usage-based approach« zusammen; vereinernd ist hier die Heraushebung aus der kognitiven Isolation und die Einbettung dieser Ansätze in sozial motivierte und funktionale Begründungszusammenhänge (in Abb. 1 im rechten Bereich). Hier sind Theorien wie beispielsweise soziolinguistische (Carranza, 2017) und soziokognitive Theorien (Block, 2003; Matsuda & Arnett, 2015) einzuordnen, die Sprache als funktionales Werkzeug für die soziale Interaktion mit anderen Menschen konzeptionieren. Soziokognitive Theorien beinhalten explizite Vorstellungen über das Repräsentationsformat von Sprachwissen. Hierin unterscheiden sie sich von traditionellen Ansätzen aus der Soziolinguistik, die auf kognitiver Ebene weniger detailliert modelliert. Die Rahmungen der Soziolinguistik, die ebenfalls großes Gewicht auf außersprachliche Umgebungsfaktoren und ihre soziale Bedeutung für Sprachgebrauchsentscheidungen legt, machen sie aber besonders kompatibel mit soziokognitiven Ansätzen (so z. B. Tarone, 2007; Busch 2017), die wiederum gut zur komplexen Wirklichkeit von schulischem Lernen passen. Unterliegend sind meist Vorstellungen von konnektionistischen Modellen der Sprachverarbeitung, die ohne die Vorstellung einer sprachspezifischen *Vorprogrammierung* des Menschen auskommt (z. B. Zhao, 2017). Vielmehr bedient man sich der gleichen Modellierungen von Wissensaufbau, wie sie in der kognitiven Psychologie verwendet werden und zum Beispiel grundlegenden Fähigkeiten zur Kategorisierung von Informationen, Mustererkennung und Analogiebildung beinhalten (s. für einen Überblick zum Beispiel Goldberg oder die Website der *International Cognitive Linguistics Association*, vgl. <https://www.cogling.org/en/about-cognitive-linguistics>). Sie bilden Prozesse des Spracherwerbs auf der Grundlage von häufigkeitsbasierten und damit statistischen Wahrscheinlichkeiten in Kombination mit Gewichtungen von Bedeutsamkeit von Sprachinformationen für den Sprachbenutzer ab. Theorien in diesem Paradigma erklären sprachbezogene Kompetenz also über die Frequenz der entsprechenden Strukturen im wahrgenommenen Input und über produktive Gelegenheiten ihres Gebrauchs; in neueren Ansätzen aus der Mehrsprachigkeitsforschung werden damit

Verwendungsanlässe für den Sprachbenutzer stark in den Mittelpunkt von Theoretisierungen gehoben (Hulstijn, 2018). Daraus folgt auch, dass sprachliche Kompetenz nichts Gegenstandartiges ist, das man für alle Zeiten besitzt, wenn man es einmal erworben hat, sondern eine sich stetig veränderbare und hoch dynamische Struktur darstellt (Herdina & Jessner, 2002; van Geert & Verspoor, 2015), die bei Nichtgebrauch auch wieder verloren gehen kann; das gilt im übrigen auch für Erstsprachen (Schmid, 2004). Der Begriff *Native Speaker Competence* wird hier stark relativiert, denn das grammatikalische System einer Sprache wird bei weitem nicht von allen *Native speakern* voll erworben (z. B. Street & Dabrowska, 2010; Hulstijn 2015); wenn Zweitsprachenlerner entsprechende Strukturen nicht beherrschen, ist dies somit nicht als noch nicht erfolgter Entwicklungsschritt in einem *normalen* Spracherwerbsverlauf zu sehen, sondern als ein Ergebnis sozialisationsbezogener Variation, was insbesondere für typische bildungssprachliche Strukturen wie zum Beispiel das Passiv gilt (ebd.). Um der Faktorenviefalt, die bei der individuellen Entwicklung von sprachlicher Kompetenz zusammenspielt, gerecht zu werden, werden neuerdings unter anderem chaostheoretische Modellierungen verwendet (z. B. Larsen-Freeman, 2013).

4. Theoretische Rahmen und mögliche Missinterpretationen

Wieso ist eine solche konzeptuelle Unterteilung nun wichtig? Zunächst einmal aus dem Grund, dass Erkenntnisse über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, die innerhalb des jeweiligen Paradigmas gewonnen wurden, bei ihrer Übertragung auf angewandte Bereiche wie schulische Entscheidungen sehr spezifische Vorstellungen von sprachlichen Kompetenzen und Sprachbeherrschung und beeinflussenden Faktoren mittransportieren. Will man im angewandten Bereich also Licht auf Aspekte von Mehrsprachigkeit werfen, die im Rahmen der unterliegenden Sprachtheorie nicht im Fokus liegen, oder bezieht man sich auf Erkenntnisse aus einem Rahmen, den man ansonsten nicht teilt, so erzeugt man eine theoretisch-konzeptionelle Unwucht, die unter Umständen zu nicht intendierten oder pädagogisch sogar hochproblematischen Schlüssen führen kann. Dazu gehört für wissenschaftliche Vorhaben im angewandten Feld auch, zur Theoriebasis passende Forschungsmethodik auszuwählen: Wählt man beispielsweise eine Theoriebasis, zu der ein multifacettiertes, dynamisches und sozial eingebettetes Menschenbild gehört, so ist eine Forschungsmethodik, die von einer einheitlichen, rein kognitiven Informationsverarbeitung ausgeht, die bei allen Menschen gleich abläuft, theoretisch unpassend und führt zu schwer interpretierbaren Ergebnissen.

Für den hier gewählten Fokus auf schulbezogene Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit liegt dabei eine weitaus bessere Passung mit dem eingebetteten, »constructivist, emergentist, socio-pragmatic, functionalist, usage-based approach« (Ambridge & Lieven, 2011, S. 1) vor.

Bezieht man sich dagegen auf Bestandteile des nativistischen Paradigmas, etwa, indem man von einer Steuerung des Spracherwerbs durch natürliche Erwerbsverläufe auf der Basis angeborener Prozesse ausgeht, so kauft man sich damit gleichzeitig zum Beispiel folgende Annahmen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit ein:

- a) Alle *Muttersprachler (Native Speaker)* erreichen in ihrer Erstsprache eine voll entwickelte Sprachkompetenz.
- b) Spracherwerb vollzieht sich beim Erstspracherwerb progressiv in festen Erwerbsstufen hin zum voll beherrschten Sprachsystem.
- c) Es gibt eine kritische oder zumindest sensible Phase, nach deren Ende ein vollständiger Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache nicht mehr möglich ist.

Nehmen wir als Beispiel die innerhalb des theoretischen und isolierenden Paradigmas gewonnene Ergebnis, dass Spracherwerb, der vor dem Alter von sechs Jahren einsetzt, noch einen erfolgreichen Erwerb von Aspekten der Zielsprache ermöglicht, ein späterer Erwerbszeitpunkt allerdings nicht (Verissimo et al., 2018). Diese Erkenntnis kann auf mehrere Arten in problematischer Weise missverstanden werden. Eine ist, dass das Konstrukt erfolgreicher Spracherwerb unklar definiert ist und im theoretischen Kontext der Wissenschaft und im angewandten Kontext der Schule völlig unterschiedliche Dinge meinen muss: Das, was die Linguistinnen und Linguisten als erfolgreich ansehen, nämlich in diesem Fall die zielsprachenkonforme Beherrschung von einer sehr begrenzten Zahl von morphologischen Strukturen, ist etwas grundsätzlich anderes als das, was eine Lehrkraft im kommunikativen, handlungsorientierten Kontext von Schule als Erfolg zu bemessen hat. Für eine Übertragung ist somit zu fragen, ob die aus der isolierenden Forschung gewonnenen Ergebnisse überhaupt in relevantem Ausmaß auf unterrichtliche Kontexte zu übertragen sind, wenn für Schule eher das Erreichen kommunikativer Kompetenz (Fremdsprachenunterricht) und das sprachliche Register der Bildungssprache und der Erwerb schriftsprachlicher Textkompetenzen (Sprachbildung in allen Fächern, Deutsch als Zweitsprache) von Relevanz sind, die in den jeweiligen Theorierichtungen *per definitionem* nicht abgebildet werden können.

Ein weiteres Beispiel: Wenn man sich auf angeborene Spracherwerbsmechanismen beruft, ordnet man sich – bewusst oder unbewusst – im isolierenden Paradigma ein.

Damit lässt man sich gleichzeitig auf die Vorstellung einer für alle Lerner identischen Endstufe muttersprachlicher Sprachkompetenz ein. Wie nun ist vor diesem Hintergrund einzuordnen, dass auch von Geburt an mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in ihren jeweiligen Sprachen typischerweise nicht jeweils dieselben sprachlichen Kompetenzen entwickeln wie einsprachige Personen in ihrer einen Sprache (Grosjean, 1998; Brehmer & Mehlhorn, 2018 u. v. m.), sondern dass ihre Sprachen arbeitsteilig funktionieren? Mehrsprachigkeit wird vor diesem Hintergrund sehr leicht als etwas betrachtet, das Defizite auslöst, mit fatalen Folgen für das Selbstbild von Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern und dem Verlust der sprachlichen Ressourcen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftssprachen mitbringen. In der Mehrsprachigkeitsforschung ist man sich hier weitgehend einig: Mehrsprachige sind nicht zwei Einsprachige in einer Person (Grosjean, 1998) und es ist normal und natürlich, dass sie andere sprachliche Kompetenzprofile haben als vergleichbare einsprachige Personen. In einem nativistischen Paradigma müssen sich Mehrsprachige allerdings stets an vollständiger Kompetenz messen lassen, was zu einer Defizitorientierung in Bezug auf Mehrsprachigkeit beiträgt.

Eine unvollständige Rezeption der jeweiligen Forschung führt dann unter Umständen zu Herleitungen, die in der konkreten Praxis problematisch sein können. Nehmen wir als Beispiel den Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“ der Kultusministerkonferenz (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf): Hier steht auf Seite 3:

»Die Länder verweisen bei der Verankerung des Fremdsprachenlernens in den Grundschulunterricht auf die für das Sprachenlernen günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters. Aufgrund der zeitlichen Nähe zum Mutterspracherwerb kann auf angeborene Spracherwerbsmechanismen zurückgegriffen werden, um weitere Sprachen zu lernen.«

Hier sehen wir eine indirekte Bezugnahme auf nativistische Vorstellungen von Spracherwerb, indem auf angeborene Spracherwerbsmechanismen verwiesen und damit der fremdsprachliche Frühbeginn begründet wird. Die Erwartung, die hier geweckt wird, ist, dass das Fremdsprachenlernen – weil bei einem Frühbeginn universale und bei allen vorhandene Mechanismen greifen würden – hier mühelos und bei allen Kindern durch einen vollständigen Erwerb gekennzeichnet sein müsste. Die Logik des gewählten theoretischen Hintergrunds legt nahe, das Erreichte als ausbleibenden Erfolg zu bewerten, der eigentlich zu erwarten gewesen wäre.

Nehmen wir als zweites Beispiel den Fall, dass Schülerinnen und Schüler, die in ihren frühen Kindheitsjahren einsprachig in einer Herkunftssprache aufgewachsen sind, mit dem Deutschen erst bei Eintritt in den Kindergarten oder sogar erst mit Schulbeginn intensiv in Kontakt gekommen sind. Typischerweise entwickelt sich das Deutsche als dominante Schul- und Umgebungssprache in solchen Fällen nach einigen Jahren zur am besten beherrschten Sprache, je nach Verwendungskontext bleiben vielen Herkunftssprachensprecherinnen und -sprechern in der Herkunftssprache sogar nur noch rezeptive Kompetenzen (Brehmer & Mehlhorn, 2018). Bewegt man sich nun in einem theoretischen Verständnis, dass davon ausgeht, dass die Erstsprache immer vollständig erworben wird und *Native Speaker* grundsätzlich Zugang zu diesen Kompetenzen haben, dann liegen Einschätzungen nahe, die solche dynamischen Sprachprofile, in denen die Erstsprache ein Stück weit verloren geht oder bei frühem Erwerbsbeginn nur geringe Kompetenzen in bildungsrelevanten sprachlichen Registern erworben werden, in irgendeiner Form als unnormale darstellen. Problematische Konzepte wie doppelte Halbsprachigkeit und die Sorge, Mehrsprachigkeit könne negative Auswirkungen auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten haben, können die Folge sein.

Diese Ausführungen sollten darauf hinweisen, dass die theoretischen Annahmen, die man über Mehrsprachigkeit pflegt, durchaus Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Einschätzung von Mehrsprachigkeit in der Praxis haben. Hier genügt es nicht, sich auf etablierte Theorien zu beziehen, wenn sie aus ihrem jeweiligen wissenschaftlichen Kontext gerissen werden. Vielmehr ist ein grundlegendes Verständnis über die Reichweite und die Begrenzungen von linguistischen Theorien notwendig, um ihre Nützlichkeit für schulische Kontexte einschätzen zu können.

Literatur

- Ambridge, B., & Lieven, E.V.M. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S.M. Gass, & J. Schachter (Hrsg.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (S. 41-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bremer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes* 7/1, 95-112.
- Coulmas, F. (1997). Introduction. In F. Coulmas (Hrsg.), *The Handbook of Sociolinguistics*, S. 1-12. Oxford, Blackwell.
- De Houwer, A. (2018). The role of language input environments for language outcomes and language acquisition in young bilingual children. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Hrsg.), *Bilingual Cognition and Language: the State of the Science Across its Subfields* (S. 127-154). Amsterdam, the Netherlands: Benjamins.

- Del Pilar García Mayo, M., Junkal Gutierrez Mangado, M., & Martínez Adrián, M. (Hrsg.), (2013). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Benjamins.
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 161-178). Münster: Waxmann.
- Elsner, D. (2016). Sprachen lehren und lernen im Primarbereich: Curriculare Dimensionen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. (S. 177-182). Tübingen: Francke.
- Finkbeiner, C., & Smasal, M. (2016). Sprachen lehren und lernen im Sekundarbereich I: Curriculare Dimensionen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. (S. 182-186). Tübingen: Francke.
- Goldberg, A. (erscheint). *Explain me this. Creativity, competition, and the partial productivity of constructions*. Princeton: Princeton University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard: Harvard University Press.
- Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme, & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster, 209–236.
- Heine, L. (2016). Sprachen lehren und lernen im Sekundarbereich II: Curriculare Dimensionen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. (S. 186-192). Tübingen: Francke.
- Hopf, D. (2011). Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In S. Hornberg, & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (S. 12-31). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hulstijn, J. (2018). An individual-differences framework for comparing nonnative with native speakers: Perspectives from BLC theory. *Language Learning*, DOI: 10.1111/lang.12317
- Knapp, K. (2014). Applications in applied linguistics. Modes and domains. *AILA Review* 26, 1-9.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Chaos/complexity theory for second language acquisition. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics* (S. . London: Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0125
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. London: Wiley.
- Matsuda, K., & Arnett, C. (2015). Cognitive linguistics, sociocultural theory and language teaching: Introduction. In K. Matsuda, C. Arnett, & A. Labarca (Hrsg.), *Cognitive linguistics and sociocultural theory. Applications for second and foreign language teaching*. New York: Mouton de Gruyter.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: Harper.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie: Zusammenfassung*. PISA-Konsortium Deutschland.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Abgerufen von https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, J. A., & Dabrowska, E. (2010). More individual differences in language attainment: How much do adult native speakers of english know about passives and quantifiers? *Lingua* 120(8). 2080-2094.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, An. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13-33). Berlin, Heidelberg: Springer VS. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2
- Van Geert, P., & Verspoor, M. (2015). Dynamic systems and language development. In B. MacWhinney, & W. O'Grady (Hrsg.), *The Handbook of Language Emergence* (S. 537-555). Malden: Wiley.
- Vanhove, J. (2013). The critical period hypothesis in second language acquisition: A statistical critique and a reanalysis. *PLoS ONE* 8(7): e69172. doi:10.1371/journal.pone.0069172. Abgerufen von <http://journals.plos.org/plosone/article?id=info:doi/10.1371/journal.pone.0069172>.

- VanPatten, B., & Williams, J. (Hrsg.). (2015). *Theories in second language acquisition*. 2. Ausg. New York: Routledge.
- Vázquez Carranza, A. (2017). What is language for sociolinguists? The variationist, ethnographic, and conversation-analytic ontologies of language. *Linguistik online* 84/4. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.13092/lo.83.3788>.
- Veríssimo, J., Heyer, V., Jacob, G., & Clahsen, H. (2018). Selective effects of age of acquisition on morphological priming: Evidence for a sensitive period. *Language Acquisition* 25/3, 315-326. <https://doi.org/10.1080/10489223.2017.1346104>
- Zhao, Xiaowei (2017). Connectionism in linguistic theory. In *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics* DOI. Abgerufen von <https://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.69>.