

BRIGITTE JOSTES

Einsprachigkeit – Skizze eines unpopulären Forschungsprogramms

It would certainly be odd to encounter a book with the title *Monolingualism*. (Romaine 1989: 1)

Canadian scientists have found astonishing evidence that the lifelong use of two languages can help delay the onset of dementia symptoms by four years compared to people who are monolingual. (www.baycrest.org, 2007)

Prolog: Coming out

In diesen Zeiten der Mehrsprachigkeitseuphorie, in denen Einsprachigkeit wie eine Krankheit „geheilt“, ausgemerzt und bekämpft werden soll, möchte ich mich *outen*, bevor es andere tun: Ich bin in der Tiefe meiner Seele ein einsprachiger Mensch.

Und ich füge gleich ein weiteres *Coming-Out* hinzu: Ich bin im Grunde auch nicht mobil, wie es sich für einen modernen Europäer ziemt. Natürlich kenne ich das Fernweh, interessiere mich für andere Länder und reise auch gern. Aber ich bleibe doch ein von Heimweh geplagter Mensch. Und seitdem in allen bildungspolitischen Schriften europäischer Prägung das Lob der Mehrsprachigkeit mit dem Vorzug der Mobilität verbunden wird, verstärkt sich mein Verdacht, dass meine beiden Makel, die Einsprachigkeit und das Heimweh, auch etwas miteinander zu tun haben.

Aber ich muss das, was ich meine Einsprachigkeit nenne, näher erläutern, um nicht Lügen gestraft zu werden. In meiner Kindheit gab es in der Tat nichts anderes als das Hochdeutsche, das Plattdeutsche war damals schon zu weiten Teilen auf folkloristische Effekte reduziert. Auf den Englischunterricht hatte ich mich gefreut, jedoch wirkte der Schock der ersten Stunde lange nach: Ich bekam ein Schild mit dem Namen „Brenda“, meine Zwillingsschwester sollte von nun an „Jill“ heißen und in mir sträubte sich alles, entweder den Satz „My name is Brenda“ oder aber den Satz „And this is Jill“ zu sagen – eine ähnliche Verzweiflung wie bei den alljährlichen Karnevalsfeiern, wo ich mich dem Verkleidungszwang nur durch Einsatz von Tränen widersetzen konnte. Und bis heute fühle ich mich nicht recht wohl beim Fremdsprechen; jedoch liebe ich das Sprachenlernen, bin sogar Romanistin geworden, sitze auch in Türkisch-, Niederländisch- und anderen Sprachkursen und beschäftige mich gar – wie man das gegenwärtig so tut – mit der Mehrsprachigkeitsforschung. Darum weiß ich natürlich auch, dass Einsprachigkeit weltweit

gesehen eher die Ausnahme ist, eine Eigenart von Menschen insbesondere in Nationalstaaten mit voll ausgebauten Kultursprachen, eben quasi eine echt typisch europäische (Un-)Eigenart, die sich dann insbesondere in anglophonen Staaten zu voller Blüte entfalten konnte. Aber in dieser Hinsicht soll der Europäer ja nun nicht mehr typisch europäisch sein, Einsprachigkeit unterscheidet sich von Mehrsprachigkeit mehr als nur deutlich konnotativ, sie ist megapeinlich und muss kuriert werden. Darum werde ich natürlich meine Einsprachigkeit auch weiter bekämpfen, verstecken und vertuschen (wie alle anderen Betroffenen auch), dies aber nicht, ohne einmal ein kleines (nicht ganz so ernst gemeintes) Programm zur Erforschung von Einsprachigkeit skizziert und die (ernst gemeinte) Frage aufgeworfen zu haben, ob Mehrsprachigkeit zwangsläufig einen Beitrag zu mehr Sprachlichkeit leistet.

1. Forschungsstand

Der vorliegende Beitrag war schon fast abgeschlossen, als ich auf einen Artikel von Elizabeth Ellis (2006) zum *Monolingualism* stieß, in dem ebenfalls auf den hier als Motto zitierten Satz von Suzanne Romaine verwiesen wird und drei interessante Repräsentationen von Einsprachigkeit (*monolingualism*) unterschieden werden, die nach Ellis gegenwärtig in den sprachbezogenen Disziplinen kursieren:

1. Einsprachigkeit als der „unmarkierte“ Fall: „Unmarkiert“ im linguistischen Sinne ist das Normale und Erwartbare; Zwei- und Mehrsprachigkeit wären in dieser Repräsentation das Bemerkenswerte und Ungewöhnliche.
2. Einsprachigkeit als Mangel an Fähigkeiten (*absence of skills*): Einsprachigkeit wird als nachteilig repräsentiert, sowohl in kognitiver, sozialer als auch in ökonomischer Hinsicht.
3. Einsprachigkeit als Pathologie: Hier werden in erster Linie die Arbeiten von Tove Skutnabb-Kangas (2000) angeführt, in denen Einsprachigkeit wie Cholera als Krankheit oder Seuche repräsentiert wird, die schnellstmöglich auszurotten sei.

Nach Ellis dominiere in den westlichen und englischsprachigen Gesellschaften die erste Repräsentation, Einsprachigkeit werde als das Normale wahrgenommen, Zwei- und Mehrsprachigkeit als Abweichung von dieser Norm. Diese Sicht auf Einsprachigkeit ist auch in der deutschsprachigen Forschung allgegenwärtig, beispielhaft sei hier Konrad Ehlich zitiert:

Die Konzeptualisierung des Menschen als eines grundlegend einsprachigen ist zu tiefst in der westlichen Sprachauffassung verankert und offensichtlich kaum in Frage zu stellen. Zu dieser Grundauffassung steht die Faktizität der Sprachensituation häufig in scharfem Kontrast. Dies gilt für immer mehr westliche Industriestaaten. Die Einsprachigkeitskonzeption erfuhr durch die sozioökonomisch-politische Verallge-

meinerung von Nationalkonzepten im 19. Jahrhundert eine geradezu unangreifbare Verfestigung. (Ehlich 2005: 26)

Die historische Aufarbeitung dieser Verfestigung der Einsprachigkeitskonzeption im deutschen Schulwesen hat Ingrid Gogolin unternommen.¹ Am Beispiel des Preußischen Schulwesens seit Beginn des 19. Jahrhunderts, das die Muster für die Entwicklung in den anderen deutschen Ländern geliefert habe, zeichnet sie die Karriere der deutschen Sprache im Bildungswesen nach, die sie als einen Prozess der Homogenisierung darstellt. Endergebnis dieses Prozesses sind Setzungen, die für sie den Einzug des „monolingualen Habitus“ in das Bildungswesen zeigen:

Daß die Entfaltung und Vervollkommnung des Deutschen gleichsam zu den ‚natürlichen Haltungen‘ der Schüler zu rechnen sei, die der Unterricht nur aufgreifen müsse, daß sich das fachliche Lernen im Medium des Deutschen vollziehen müsse; daß das Lernen fremder Sprachen nicht einsetzen solle, bevor ein ‚gesichertes muttersprachliches Fundament‘ gegeben sei und daß ein staatliches Bildungswesen kein anderes vernünftiges Organisationsprinzip kennen könne als die Zentralstellung der Nationalsprache, sind die herausragendsten dieser Setzungen. In ihnen zeigt sich klar: Der monolinguale Habitus ist in die Institution Schule eingezogen und bewohnt viele ihrer Räume. Herder, so steht zu vermuten, würde längst wohl frohlocken: ‚Gottlob! daß wir schon so ganz auf dem Wege sind....‘. (Gogolin 1994: 103)

Dieser „monolinguale Habitus“ präge bis heute die deutsche Schule und ihre Lehrerschaft, die so der multilingualen Schulrealität nicht gerecht werden könne. Gogolin fordert daher ein Umdenken für die Ziele der allgemeinen sprachlichen Bildung, die sich ausrichten habe „am Leitbild des mehrsprachigen, metasprachliche Kompetenzen innehabenden Menschen“ (Gogolin 1994: 21).

Im Kontext sprachlicher Bildung wird heute somit „Einsprachigkeit“ als eine Ideologie gehandelt, die mit ihren historischen Ursprüngen bewusst gemacht und als falsches Bewusstsein enttarnt werden muss. In einem speziellen Bereich der sprachlichen Bildung jedoch stand Einsprachigkeit durchaus eine Zeit lang hoch im Kurs, insofern sie nämlich als methodisches Prinzip des Fremdsprachenunterrichts im Dienste der Mehrsprachigkeit stand. Ab 1950 begann das „Prinzip der Einsprachigkeit“ im Fremdsprachenunterricht zu wirken. In Deutschland veran-

1 „Die zentrale These meiner Untersuchung lautet, daß das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete. Dieses trägt bis heute – und zwar um so sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst im Vergessen versunken ist. Unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft aber, die sich als eine Konsequenz der Migration für Bildung und Erziehung einstellt, erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional: Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf [...] Im Ergebnis meiner Untersuchung zeigt sich, daß der an Monolingualität ausgerichtete ‚Habitus‘ (Bourdieu) der Lehrerschaft keineswegs überwunden ist: Die im 19. Jahrhundert grundgelegten Überzeugungen leben kräftig fort.“ (Gogolin 1994: 3 f.)

kert durch die Unterrichtsrichtlinien der Kultusminister wurde die Verbannung der als störend empfundenen Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht zum Prinzip erhoben, um hierdurch ein direktes Lernen der Fremdsprache zu ermöglichen. So hatte diesem Prinzip zufolge die Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht zugleich Unterrichtssprache zu sein und auch die Bedeutungsvermittlung einsprachig zu erfolgen. Insbesondere Wolfgang Butzkamm (1973) hat mit seiner Kritik an den Prämissen und seinem Zweifel am Erfolg dieses Prinzips wesentlich zur Relativierung desselben Prinzips beigetragen. Während er noch besonders die Vorstellung kritisierte, dass die Fremdsprachenschüler quasi sprachlos in den Fremdsprachenunterricht einträten und ihre Muttersprache ausschalten könnten, und mit Verweis auf empirische Studien den Erfolg einsprachiger Bedeutungsvermittlung in Frage stellte, wird heute das Prinzip der Einsprachigkeit auch mit Rekurs auf das Leitbild der Mehrsprachigkeit relativiert (vgl. Bausch 2003): Wenn Sprachunterricht zur Ausbildung von Mehrsprachigkeit beitragen soll, so sollte bereits im Sprachunterricht „mehr“ Sprachen – Muttersprachen und bereits erlernten Sprachen – Raum gegeben werden. Diese Diskussion um Einsprachigkeit als methodisches Prinzip nimmt sicher eine gewisse Sonderstellung in diesem kurzen Forschungsüberblick zur Einsprachigkeit ein. Sie gehört aber m. E. nicht nur wegen des Schlagwortes „Einsprachigkeit“ hierher, unter dem die Diskussion geführt wurde. Wenn auch auf quasi verdrehte Art und Weise, so zeigt sie doch, wie eng die Frage nach der Einschätzung von Einsprachigkeit mit der Rolle und Bedeutung einer Muttersprache verbunden ist.

So nicht nur in der umstrittenen Sprachauffassung Leo Weisgerbers (1966), dessen Konzeption des Menschen als eines prinzipiell einsprachigen untrennbar verbunden ist mit der zentralen Rolle der Muttersprache sowohl für das Individuum als auch für die hierdurch geschaffene Sprachgemeinschaft. Auch bei Jacques Derrida, dessen Werk *Le monolinguisme de l'autre* (1996) auf der Titelseite der deutschen Übersetzung nur das Wort *Einsprachigkeit* trägt,² steht eigentlich eine Reflexion über die Unmöglichkeit von Sprach,besitz' selbst in Bezug auf die Muttersprache im Zentrum und zugleich der Zusammenhang von Sprache und Wohnen. Einsprachigkeit wird von Derrida als etwas beschworen, das ihm Wohnstätte bietet und ihn zugleich bewohnt. Denn selbst die Muttersprache könne nicht als etwas Eigenes angesehen werden, das besessen werde, sie komme vielmehr von den Anderen her, die diese Sprache in Vergangenheit und Gegenwart sprechen und gesprochen haben. Insofern liege selbst in der Muttersprache des Einsprachigen eine Fremdheit.³ Diese Fremdsprachigkeit, zu der die Einsprachigkeit bei Derrida wird, ist aber anders zu verstehen als die Mehrsprachigkeit, die nach Mario Wan-

2 Obgleich der gesamte Titel der deutschen Übersetzung *Die Einsprachigkeit des Anderen. Oder die ursprüngliche Prothese* lautet.

3 Vgl. hierzu Trabant (2007), der hervorhebt, dass das Französische für den aus Algerien stammenden Derrida insbesondere eine Sprache der Schrift bzw. der Distanz war und insofern nicht explizit als Muttersprache – die ja allgemein eine Sprache der Nähe ist – thematisiert wird.

druszka (1979) in jeder Einsprachigkeit liegt. Wandruszka, als einer der wichtigsten Wegbereiter für die Aufwertung der Mehrsprachigkeit, reagierte auf die Diskussionen um Gefahren der Zweisprachigkeit, wie sie z.B. von Leo Weisgerber formuliert wurden, mit einem Schachzug, der dem Slogan „Wir sind alle Ausländer, fast überall“ gleicht: Er erklärt kurzerhand auch den scheinbar Einsprachigsten zum Mehrsprachigen, indem er einerseits auf den europäisch verbindenden griechisch-lateinischen Wortschatz verweist, der alle Sprachen Europas durchzieht, und indem er andererseits auf die Vielzahl von Varietäten und Registern verweist, die auch dem Einsprachigen als Repertoire zur Verfügung steht.

Auch im Bereich der Varietätenlinguistik wird das Verhaftetsein in der Ideologie der Einsprachigkeit mittlerweile erkannt, und es werden neue Konzepte zur Beschreibung real existierender mehrsprachiger Kommunikationsräume gefordert, z.B. von Wulf Oesterreicher (1995). Kritik an der Einsprachigkeitsideologie findet sich insbesondere bei Thomas Krefeld, der in seiner „Migrationslinguistik“ die traditionelle Dialektologie und weite Teile der Sprachgeschichtsschreibung kritisiert, die dem „Ideologem der Einsprachigkeit einerseits und dem Ideologem der Bodenständigkeit andererseits“ verhaftet seien (Krefeld 2004: 33).

Und selbst die letzte Bastion der Einsprachigkeit im Bereich der Sprachwissenschaften scheint zu bröckeln, wenn sich mittlerweile auch Vertreter der generativen Transformationsgrammatik der Erforschung der Mehrsprachigkeit zuwenden, obgleich doch hier immer der (unausgesprochen einsprachig konzipierte) „native speaker“ mit seiner umfassenden Sprachkompetenz im Zentrum stand. Den nativistischen Grundlagen Chomskys getreu, konzentriert sich die Erforschung der Mehrsprachigkeit bei Müller u.a. (2006) dann auch auf den doppelten Erstspracherwerb, der in seiner einfachen Variante doch durch universell verankerte Gesetze in seiner Abfolge festgelegt zu sein scheint. Dennoch stoßen die Autorinnen bei ihren Forschungen auf etwas, was im Rahmen des universalistischen Ansatzes eigentlich ungeheuerlich ist: Es gibt Hinweise auf individuelle Unterschiede im Umgang mit der Zweisprachigkeit:

Mit unserem achten Kapitel betreten wir Neuland in dem Rahmen von Spracherwerbsforschung, welchen wir zugrunde legen, und es kann in gewisser Weise als gewagt betrachtet werden. [...] Gewagt ist dieses Kapitel deshalb, da die Existenz von Lernertypen unter der Annahme eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus, der es (allen) Menschen ermöglicht, Sprache zu erwerben und diese in recht kurzer Zeit und in einer weitestgehend festen Erwerbsabfolge zu entwickeln, unerwartet ist. (Müller u. a. 2006: 11 f.)

Es gibt Lerner, die ihre beiden Sprachen gleich behandeln, und Lerner, die ihre beiden Sprachen unterschiedlich behandeln. Letzteres könnte darin resultieren, dass erst Grammatik und Lexikon der einen Sprache erworben werden, während Grammatik und das Lexikon der anderen Sprache zunächst „auf Eis gelegt“ werden. Oder die Sprachen werden innerhalb kürzerer Abschnitte mit wechselnder Bevorzugung erworben. (Müller u. a. 2006: 208)

Die Autorinnen unterscheiden dann drei Typen von Lernern, aber im Hinblick auf das Phänomen der Einsprachigkeit könnte dieses Ergebnis auch so gedeutet werden, dass ein Teil der Kinder die Strategie der Einsprachigkeit wählt (d. h. jeweils eine Sprache „auf Eis“ zu legen), um die zwei Sprachen zu erwerben und zweisprachig zu werden. Es gäbe dann – im Rahmen des nativistischen Forschungsprogramms! – Unterschiede zwischen eher einsprachig angelegten und eher mehrsprachig angelegten Menschen.

Eine solche Unterscheidung von Lernertypen ist für den sukzessiven Zweitspracherwerb natürlich seit langem üblich und selbst für den doppelten Erstspracherwerb jenseits des nativistischen Paradigmas nicht neu. So hat schon Werner Leopold, einer der Pioniere der Bilingualismusforschung, auf Grund der unterschiedlichen Reaktionen seiner beiden Töchter auf die zweisprachige Erziehung auf persönlichkeitsbezogene Unterschiede verwiesen, die bei der Abwägung der Vor- und Nachteile einer früher Zweisprachigkeit bedacht werden sollten:

I see in early bilingualism the advantage that it trains the child to think instead of merely speaking half mechanically (594). Of course, I see the other side. A monolingual develops, through the compelling influence of his single language, a simpler and therefore more forceful view of the world. I do not overlook the difficulties inherent in growth nourished from a split root instead of a single strong tap root. It will lead to conflicts, which can wreck a weak personality, but will improve the mettle of a strong one, who can overcome the difficulties. (Leopold 1949: 188)

Die Idee, dass frühe Zweisprachigkeit bei einer schwachen Persönlichkeit zu Konflikten führen könne (dieser also zunächst mit Einsprachigkeit mehr gedient wäre), scheint heute unaussprechbar, wird mit ihr doch die gesamte nationalistisch geprägte „Muttersprachenideologie“ aufgerufen. Nahezu in gleicher Weise verfemt ist ein Begriff, mit dem zwar nicht mehr die Einsprachigkeit explizit aufgewertet wurde (das ist spätestens seit Mitte der 70er Jahre kaum noch denkbar), jedoch die Zwei- und Mehrsprachigkeit auf ihrem Weg zum unangefochtenen Leitbild leicht gebremst wurde: Es handelt sich um den Begriff „Semilingualismus“. Der im skandinavischen Kontext geprägte und auf den Finnen Hansegård (1968) zurückgehende Begriff der Halbsprachigkeit (oder Semilingualismus) wurde insbesondere in Verbindung mit der Schwellenhypothese von Jim Cummins (1976) verbreitet. Ausgangspunkt der Diskussionen um diesen Begriff war der schulische Misserfolg von zweisprachigen Kindern, die ihre beiden Sprachen auf den ersten Blick umfassend beherrschten. Im Rahmen der Diskussionen um diesen Begriff verbreitete sich die Einsicht, dass sprachliche Kompetenzen differenzierter zu betrachten seien: Bedeutsam für schulischen Erfolg seien nach Cummins Kompetenzen in einer eher schriftsprachlich konzipierten „akademischen Sprache“ (CALP = *cognitive academic language proficiency*), die nicht alle Kinder besäßen, auch wenn sie problemlos und fließend in nächstsprachlichen Kontexten in beiden Sprachen zu kommunizieren in der Lage seien, d.h. nach Cummins über BICS (*basic interpersonal*

communicative skills) in zwei Sprachen verfügten.⁴ Auch wenn bis heute über die Zusammenhänge von Zweisprachigkeit und Schulerfolg (und das heißt insbesondere den Erwerb von Kompetenzen in einer akademischen Sprache oder Schulsprache) diskutiert wird, gilt der Begriff Semilingualismus doch als diskreditiert. Wie viele andere Sprachwissenschaftler kritisiert daher auch Els Oksaar die Verwendung dieses Begriffs und sieht auch für das damit bezeichnete Phänomen keine wissenschaftliche Grundlage. Stattdessen greift sie auf den Begriff der „sprachlichen Heimatlosigkeit“ zurück, der 1952/53 von Schiskoff geprägt wurde und den sie folgendermaßen charakterisiert:

Es kann sich ein Stadium einstellen, in dem man sich in vielen Situationen in keiner der Sprachen geläufig oder normgerecht auszudrücken vermag, denn auch das Ausdrucksystem der Muttersprache verliert an Automation und Geläufigkeit. Dieses Stadium ist gewöhnlich von übergewöhnlicher Natur, variiert zeitlich und ist natürlich bei jedem Individuum unterschiedlich strukturiert. Es kommt stets auf die kommunikativen Bereiche an, in einigen kommuniziert man normgerecht, in anderen nicht. (Oksaar 2003: 163)

Hier ist er also wieder, der Zusammenhang von Sprache und Wohnen bzw. Heimat.

In einem Artikel zur Mehrsprachigkeit von Kindern verweist Dieter E. Zimmer auf verschiedene Studien zu dieser Problematik und auch auf die Diskussionen um den problematischen Begriff. Natürlich kämen bei Zweisprachigen ganz andere kommunikative Kompetenzen hinzu, wie etwa das Umschalten zwischen den beiden Sprachen. Nichtsdestotrotz wagt Zimmer eine salopp formulierte Ansicht in dieser ideologisch belasteten Thematik: All die Argumente gegen den von ihm als „undiplomatisch“ bezeichneten Begriff räumen für ihn nicht den Verdacht aus der Welt, „dass ein vollständig funktionsfähiges Auto zwei kaputten doch irgendwie vorzuziehen ist“ (Zimmer 1996: 2).

Nun werden Sprachen in der Regel nicht mit Autos verglichen, aber wenn man sich die diskursive Verschränkung von Mehrsprachigkeit und Mobilität in bildungspolitischen Texten anschaut, hat die Metapher des Autos vielleicht eine Zukunft. Noch scheint den Sprachdenkern und Sprachwissenschaftlern aber die Metapher des Gebäudes näher zu liegen, schließlich treffen wir immer wieder auf diesen Zusammenhang von Sprache und Wohnen. So spricht Humboldt vom „Bau“ der Sprachen, Coseriu von der „Architektur“ der Sprachen und bei Sprachkompetenzen liegt ein Niveau wie eine Etage über der anderen, sie lassen sich „ausbauen“. Jürgen Trabant (2000) hat das Bild von der Sprache als Gebäude sogar so weit ausgebaut, dass er die nicht-muttersprachlichen Englischsprecher, die z.B. als Professoren aus der oberen Etage der muttersprachlichen Villa mitsamt ihrer Wissenschaft ins Englische umziehen, zur Gründung eines „Mietervereins“ auffordert. Auch wenn all diese Bilder von Sprachen und Sprachkompetenzen vermut-

4 Zur Diskussion um Semilingualismus vgl. exemplarisch Martin-Jones/Romaine (1986) oder zusammenfassend Baker/Prys Jones (1998).

lich dem „Ideologem“ der Einsprachigkeit und dem damit verbundenen Ideologem der Bodenständigkeit verpflichtet sind, wie diese kurze Skizze zum Stand der Einsprachigkeitsforschung vermuten lässt, will ich doch im dritten Abschnitt dieses Textes auf sie zurückgreifen, um der Frage nach dem Zusammenhang von mehr oder weniger Sprachlichkeit der Mehr- und Einsprachigen nachzugehen. Zunächst sollen aber einige mögliche Felder einer Einsprachigkeitsforschung skizziert werden.

2. Mögliche Felder der Einsprachigkeitsforschung

Begriffsbestimmungen: Analog zur Mehrsprachigkeitsforschung wären zunächst begriffliche Unterscheidungen vorzunehmen. Wie mit den Begriffen Vielsprachigkeit einerseits und Mehrsprachigkeit andererseits die gesellschaftliche Dimension von der individuellen unterschieden wird, wäre Einsprachigkeit als gesellschaftliches Phänomen oder auch politisches Prinzip begrifflich von der Einsprachigkeit des Individuums zu unterscheiden.⁵

In Bezug auf das Individuum wäre dann wie im Falle der Mehrsprachigkeit (vgl. Bausch 2003) eine Typologie der Einsprachigkeit zu entwickeln, die von minimaler Einsprachigkeit bis zu maximaler Einsprachigkeit reichen würde, wobei nicht nur der Umfang von vorhandenen Sprachkompetenzen, sondern auch der Sprachbegriff zu problematisieren wäre (also die Frage nach einer Einbeziehung von Varietäten). Als maximal einsprachig wäre dann jemand zu beschreiben, der nicht einmal eine Grußformel in einer anderen als seiner Muttersprache beherrscht. Ein minimal Einsprachiger entspräche dem gegenüber einem minimal Zweisprachigen und der maximal Mehrsprachige stände am anderen Ende des Kontinuums zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit. Wie für die Mehrsprachigkeit wären auch für die Einsprachigkeit Faktoren wie „Alter“ oder andere Persönlichkeitsmerkmale zur Unterscheidung verschiedener Einsprachigkeitsformen von Bedeutung. Dabei sollte nicht nur an die nahe liegende Frage nach dem Zeitpunkt des Erwerbs einer weiteren Sprache gedacht werden, sondern auch an die Möglichkeit des Sprachverlusts sowie des Wiedererwerbs: Mit dem steigenden Interesse an der Mehrsprachigkeit rücken ja immer öfter migrationsbedingte Fälle von Sprachverlust in den Fo-

5 Betrachtet man den integralen Multilingualismus der Organe der Europäischen Union unter dem Aspekt dieser Unterscheidung, so wird deutlich, dass der Vielsprachigkeit dieser Organe ein Recht auf Einsprachigkeit des Individuums zu Grunde liegt (sofern die Sprache des Individuums eine der Amtssprachen der EU ist). Weil jeder Bürger der EU das Recht hat, sich in seiner (Amts)Sprache an die Institutionen zu wenden und auch in seiner Sprache eine Antwort zu bekommen (Artikel 2 der Verordnung Nr. 1 zur Sprachenfrage für die EWG von 1958), müssen diese Institutionen vielsprachig arbeiten. Gäbe es statt dieses Rechtes auf Einsprachigkeit eine Pflicht zur Mehrsprachigkeit, könnten die Institutionen einsprachig (z. B. englisch) arbeiten.

kus der Aufmerksamkeit, späte Einsprachigkeit muss frühe Mehrsprachigkeit also nicht ausschließen.

Ideologiekritik/ Historische Anthropologie/ Wissenschaftsgeschichte: Analog zur Mehrsprachigkeitsforschung, die das Entstehen einer Ideologie der Einsprachigkeit aufgearbeitet hat, müsste eine Einsprachigkeitsforschung die gesellschaftlichen Bedingungen, politischen Interessen und ideologischen Mechanismen aufdecken, die in den letzten Jahren zur enormen Aufwertung von Mehrsprachigkeit in Alltags- und Expertenkultur und der damit einhergehenden negativen Konnotationierung von Einsprachigkeit geführt hat. Anders als in der Arbeit von Gogolin (1994) zur Herausbildung des monolingualen Habitus in den deutschen Schulen wäre hierbei weniger der nationale als vielmehr der europäische und globale Kontext zu bedenken und dabei z.B. zu hinterfragen, auf Grund welcher Motive insbesondere die Europäische Kommission die Mehrsprachigkeit zum europäischen Leitbild erhoben hat. Hierbei weiß man natürlich, dass es in der Bildungspolitik der Europäischen Union primär um ökonomisch motivierte Größen wie Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität geht, die Europa zum dynamischsten Wirtschaftsraum in diesen Zeiten der globalisierten Märkte machen sollen. Ökonomische Motive von Bildungs- und Forschungspolitik sind zwar nicht zwangsläufig verwerflich, eine historisch-anthropologische Betrachtung der Aufwertung von Mehrsprachigkeit in Alltags- und Expertenkultur sollte sich diesen Kontext aber bewusst halten.⁶

Kognitive Linguistik/ Psycholinguistik/ Spracherwerbsforschung: In der Spracherwerbsforschung werden schon lange Lernervariablen wie Ambiguitätstoleranz vs. -intoleranz, Extrovertiertheit vs. Introvertiertheit, Reflexivität vs. Impulsivität etc. in Anschlag gebracht, mit denen individuelle Unterschiede beim Sprachenlernen erklärt werden. Wenn nun gar die universalistisch orientierte Transformationsgrammatik durch eine Hinwendung zur Mehrsprachigkeit auf so etwas Unerhörtes wie individuelle Unterschiede stößt (vgl. Müller u. a. 2006), hätte die Mehrsprachigkeitsforschung nicht nur das Potential zur Durchbrechung jahrzehntealter ideologischer Grabenkämpfe, in Aussicht stände auch eine quasi naturwissenschaftlich verfasste Ehrenrettung für den eher einsprachig angelegten Menschen.

6 Wenn es so ist, dass durch staatliche Mehrsprachigkeit weitaus größere sprachbedingte Kosten anfallen als durch staatliche Einsprachigkeit (vgl. hierzu Coulmas 1992), dann sollte das kritische Bewusstsein bei einer ökonomisch orientierten Forschungs- und Bildungspolitik, für die die europäische Vielsprachigkeit ein Mobilitätshindernis darstellt, das durch individuelle Mehrsprachigkeit überwunden werden soll, sehr wach bleiben. Schließlich geht aus soziolinguistischer Perspektive jeder gesellschaftliche Sprachwechsel (*language shift*) mit einer Phase der Zweisprachigkeit einher und auch jede Politik, die einen Sprachwechsel hin zu einer neuen Einsprachigkeit mit einer Sprache von größerer kommunikativer Reichweite befördern wollte (was hier nicht unterstellt werden soll), würde dies über den Weg der Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit tun.

Sprachenrechte: Die oben angesprochene enge Verknüpfung von Fragen der Einsprachigkeit und Fragen zur Rolle der Muttersprache werden insbesondere im Hinblick auf Sprachenrechte deutlich. Das Recht, sich z.B. gegenüber Behörden und Gericht in einer anerkannten Regional- oder Minderheitensprache zu äußern, weil dies die Muttersprache ist, ist immer implizit auch ein Recht auf Einsprachigkeit. Genau genommen ergeben viele der existierenden wie geforderten sprachlichen Rechte kaum einen Sinn, wenn mit ihnen nicht ein Recht auf Einsprachigkeit verbunden ist.⁷

Sprachliche Bildung: Mehrsprachigkeit ist zum unangefochtenen Leitbild der sprachlichen Bildung in Europa avanciert. Zwei Problembereiche sollen in diesem Zusammenhang kurz umrissen werden.

Erstens das Zusammentreffen von europäisch motiviertem Ausbau des Fremdsprachunterrichts in den Schulen (insbesondere durch Frühbeginn und bilingualen Unterricht) und faktisch vorhandener (insbesondere durch Migration bedingte) Mehrsprachigkeit. Man stelle sich hierzu die sprachliche Situation einer aus der Türkei stammenden, religiösen kurdischen Familie im Berliner Wedding vor (die auf ihrem Weg nach Deutschland der Einfachheit halber nicht mehrere Jahre in Italien verbracht hat), deren Kinder (mit Kurdisch, Türkisch, ggf. Arabisch und Deutsch im sprachlichen Gepäck) das standardmäßige schulische Fremdsprachenprogramm (mit Englisch und z.B. Französisch) durchlaufen: Es liegt der Gedanke nicht fern, dass diesem Standardprogramm (das von der Europäischen Kommission auf die Formel „Muttersprache plus zwei Gemeinschaftssprachen für alle“ gebracht wurde) nicht unbedingt die tatsächlich vorhandene Mehrsprachigkeit, sondern eher eine fiktive Einsprachigkeit der Europäer zu Grunde liegt.⁸

Zweitens sind die verschiedenen Formen und Typen von Mehrsprachigkeit zu bedenken: So können unter dem gemeinsamen Leitbild der Mehrsprachigkeit ganz unterschiedliche Ziele verfolgt werden; die fließende Beherrschung nächstsprachlicher Register in mehreren Sprachen ist dabei nur ein mögliches Ziel neben anderen. Beispielfhaft sei hier der Unterschied zwischen den Zielen einer auf Mehrspra-

7 Mit Blick auf aktuelle Erkenntnisse aus der medizinischen Forschung (siehe oben das zweite Motto zur Demenzgefahr der Einsprachigen) wäre in Zukunft die Möglichkeit von Sprachenrechtskonflikten im Gesundheitswesen nicht auszuschließen: Warum sollten neben Rauchern, Frauen, Sportverweigerern nicht auch Einsprachige zu höheren Versicherungsbeiträgen verpflichtet werden?

8 Auf jeden Fall ist die Forderung nach professionellen „SprachberaterInnen“ (vgl. Ehlich 2005: 61) an den Schulen sehr einleuchtend, schließlich gibt es für viele Dinge, die nicht unbedingt so wichtig sind wie Sprache (Steuern, Unternehmen, Feng Shui, PR, IT, Drogen etc.) schon lange institutionalisierte Beratungsstrukturen. Diese SprachberaterInnen könnten vielleicht nicht nur für Diagnostik und Förderkonzepte zuständig sein, sondern ggf. auch einen Beitrag zur Flexibilisierung und Individualisierung der fremdsprachlichen Anforderungen in den schulischen Werdegängen leisten – auch wenn dies in Einzelfällen zu einer Reduzierung der Mehrsprachigkeit, d.h. der geforderten Fremdsprachen führen würde.

chigkeit ausgerichteten sprachlichen Bildung von Wilhelm von Humboldt einerseits und der Europäischen Kommission andererseits hingewiesen.⁹ Beiden Konzeptionen gemeinsam ist, dass das Erlernen mehr als einer Sprache als ein bedeutender Bestandteil der sprachlichen Bildung des Menschen anzusehen ist. Wenn die Bestrebungen der Europäischen Kommission ihren Niederschlag in den nationalen Bildungssystemen aber insbesondere in den Bereichen fremdsprachlicher Frühbeginn und fremdsprachlicher Sachfachunterricht (bilingualer Unterricht) gefunden haben, so muss man konstatieren, dass diese Strategien mit der humboldtschen Auffassung von sprachlicher Bildung keinesfalls vereinbar wären.

Ganz entgegen dem aktuell wirksamen Bildungsziel von direkt kommunikativ verwertbaren Sprachkenntnissen ging es Humboldt (sehr modern) um die Befähigung zum lebenslangen Sprachenlernen. So heißt es im Königsberger Schulplan:

Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist. Sein Sprachunterricht z. B. ist auf der Schule geschlossen, wenn er dahin gekommen ist, nun mit eigener Anstrengung und mit dem Gebrauche der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insofern er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen, und sich in jede gegebene Sprache, nach seiner allgemeinen Kenntniss vom Sprachbau überhaupt, leicht und schnell hinein zu studiren. (GS XIII: 261)

Und der „Elementarunterricht“ solle gar „bei der Muttersprache“ stehen bleiben:

Der Elementarunterricht soll bloss in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern, und nur die Schwierigkeit überwinden, welche die *Bezeichnung* in allen ihren Hauptarten entgegenstellt. Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht. Er hat es also eigentlich nur mit Sprach-, Zahl- und Massverhältnissen zu thun, und bleibt, da ihm die Art des Bezeichneten gleichgültig ist, bei der Muttersprache stehen. (GS XIII: 260)

Der generelle Vorwurf des „monolingualen Habitus“ läge angesichts dieser Äußerungen natürlich sehr nahe, wäre Wilhelm von Humboldt nicht der Entdecker der sprachlichen Weltansichten und damit der Säulenheilige der Viel- und Mehrsprachigkeitsverfechter. Und tatsächlich ist Humboldt ja alles andere als ein Einsprachigkeitsverfechter. Zu seinen Zielen der fremdsprachlichen Bildung scheinen aber weniger direkt verwertbare kommunikative Kompetenzen zu gehören (stattdessen Einblicke in die Alterität einer fremden Sprache), noch scheinen mündliche Kompetenzen im Vordergrund zu stehen (vielmehr wird der „Charakter“ einer fremden Sprache erst durch das Studium der darin verfassten Kultur und Literatur zugänglich) und auch unterliegt das Sprachenlernen nicht dem Diktum der Nützlichkeit (Kenntnisse des Baskischen oder des Sanskrit waren schon damals nicht wirklich nützlich). Und zudem schließt eine mehrsprachige sprachliche Bildung keineswegs

9 Zur Politik der sprachlichen Bildung der Europäischen Union vgl. Jostes (2006).

eine besondere Rolle der Muttersprache, oder vielmehr der „vaterländischen“ Sprache, aus. Auch bei Wilhelm von Humboldt treffen wir also auf die enge Verbindung von Muttersprache und Heimat bzw. auf so etwas wie Heimweh:

[...] warum würde sonst für den Gebildeten und Ungebildeten die vaterländische eine so viel grössere Stärke und Innigkeit besitzen, als eine fremde, dass sie das Ohr, nach langer Entbehrung, mit einer Art plötzlichen Zaubers begrüsst, und in der Ferne Sehnsucht erweckt? Es beruht dies sichtbar nicht auf dem Geistigen in derselben, dem ausgedrückten Gedanken oder Gefühle, sondern gerade auf dem Unerklärlichsten und Individuellsten, auf ihrem Laute; es ist uns, als wenn wir mit dem heimischen einen Theil unseres Selbst vernähmen. (GS VII: 59)

Soziolinguistik/Varietätenlinguistik: Wie bereits in Oesterreicher (1995: 9 f.) angekündigt, wendet sich die Varietätenlinguistik zunehmend der Modellierung von Kommunikationsräumen zu, in denen mehrere Sprachen auf verschiedene Funktionsbereiche verteilt sind. Sie löst sich also von dem Modell des einsprachigen Kommunikationsraums, um sich der vielsprachigen Realität anzupassen. Nichts spricht nun dagegen, unter diesen neuen vielsprachigen Prämissen nach der Situation der Einsprachigen zu fragen. Aus soziolinguistischer Perspektive wäre so die Frage nach den Zusammenhängen von Rollen-Repertoire und sprachlichem Repertoire, wie sie in den klassisch gewordenen Texten der Soziolinguistik z.B. von Joshua A. Fishman (1972) thematisiert wurden, neu z.B. für die gegenwärtigen Sprachensituationen in Europa zu überdenken. Denn Sprachkenntnisse sind nicht nur ein Indikator für den sozialen Status (wobei die Frage, welche Sprachen beherrscht werden, natürlich nicht gleichgültig ist), auch geht die Nicht-Beherrschung z.B. des Englischen in gesellschaftlicher Hinsicht in einer zunehmend diglossisch werdenden europäischen Sprachensituation (mit Englisch als *high variety*) mit dem Ausschluss von höher angesiedelten sozialen Rollen einher. Eine Soziolinguistik der Einsprachigkeit käme dann in anglophonen Ländern sicherlich zu ganz anderen Ergebnissen als in nicht-anglophonen.

3. Einsprachigkeit der Mehrsprachigen? Mehr Sprachlichkeit durch Mehrsprachigkeit?

Mario Wandruszka (1979) hat im Rahmen seiner Strategie für die Mehrsprachigkeit kurzerhand auch den scheinbar Einsprachigsten auf Grund seines Repertoires an Varietäten und Registern zum Mehrsprachigen erklärt. Sein Ausgangspunkt war also die Vielfalt und Heterogenität innerhalb einer Einzelsprache, die von Eugenio Coseriu als „Architektur“ einer Sprache bezeichnet wird.¹⁰ Auch wenn die mit diesem Beitrag unternommene Ehrenrettung der Einsprachigen nicht ganz so ernst gemeint ist und eher eine Art „aufgeklärter“ Mehrsprachigkeit verfolgt wird,

¹⁰ Vgl. Coseriu (1980).

soll doch dieser Schachzug Wandruszkas einmal umgekehrt auf die Mehrsprachigen angewendet werden. Ließe sich auch von der Einsprachigkeit des Mehrsprachigen sprechen?

Zur Beantwortung dieser Frage muss doch noch einmal der diskursive Zusammenhang beleuchtet werden, in den die positive Konnotation von Mehrsprachigkeit eingebettet ist. Natürlich bringen Sprachenkenntnisse Vorteile auf dem international gewordenen Arbeitsmarkt mit sich, sie stellen also ökonomisch zu verwendendes Kapital dar. Weitaus wirksamer für die positive Konnotation scheint mir aber der Zusammenhang mit einer allgemeinen gesellschaftlichen Aufwertung von kultureller Vielfalt zu sein, eine gewisse Heterophilie, die auch die Sprachen erfasst hat. Wenn auch nicht immer explizit, so liegt hier natürlich der Humboldtsche Gedanke einer auch semantischen Verschiedenheit der Sprachen zu Grunde: Wären die Sprachen nur oberflächlich – in ihren Lauten – verschieden, stünde eine positive Bewertung von Sprachenvielfalt ohne einen echten Begründungszusammenhang da und die individuelle Mehrsprachigkeit käme nur durch praktische und ökonomische Notwendigkeiten zu ihrem guten Ruf. Da Sprachen aber mehr als nur lautlich verschieden sind, wird also Mehrsprachigen eine differenziertere Sicht auf die Welt nachgesagt, eine größere Sensibilität für die sprachliche Verfasstheit von Kommunikation und Wissen, eben eine Einsicht in die Relativität der eigenen Weltansicht. Insofern liegt die Annahme nahe, dass Mehrsprachigkeit zu einem ausgeprägteren Bewusstsein von der Sprachlichkeit des Menschen führt. Zwei Szenarien der Mehrsprachigkeit sollen nun unterschieden und getrennt betrachtet werden, um dieser – mit Recht zum Gemeinplatz gewordenen – Einschätzung einschränkende Aspekte an die Seite zu stellen. Zunächst sei die so genannte „natürliche“ Mehrsprachigkeit insbesondere im Kontext von Migration näher beleuchtet.

Der über dem Durchschnitt liegende schulische Misserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland ist seit den PISA-Studien in die öffentliche Diskussion geraten, anders aber als z.B. in den sechziger und siebziger Jahren in Amerika oder den skandinavischen Ländern wurde hierbei glücklicherweise nicht kurzfristig die Zweisprachigkeit als Problem ins Zentrum der Debatten gestellt, sondern vielmehr der soziokulturelle und ökonomische Kontext der Schüler. In der Folge wurde die Notwendigkeit der Durchführung von Sprachstandsfeststellungen – nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund – deutlich, um gezielte Förderungen vornehmen zu können. Damit wurde natürlich auch die Frage aufgeworfen, was es denn heißt, eine Sprache zu können. Wenn meine Einschätzung richtig ist, wiederholten sich in diesen Diskussionen zunächst Argumentationen, die schon aus den Diskussionen um Bernsteins Thesen von restringiertem vs. elaboriertem Code¹¹ wie auch aus den Debatten um den Begriff „Semilingualismus“ bekannt sind: Sprachkenntnisse seien nicht an einem normativen Modell zu messen und bei Abweichung als defizitär zu brandmarken, die

11 Vgl. Bernstein (1964).

große Bedeutung einer sprachlichen Korrektheit sei zu revidieren und Zweisprachige besäßen zusätzliche Kompetenzen wie das Wechseln zwischen den Sprachen.

Jenseits von diesen oft vereinfachenden Argumentationen macht Konrad Ehlich (2005) nun in seiner Expertise zu Sprachstandsfeststellungen deutlich, wie sehr eine lange dominante und sehr beschränkte Grundkonzeption von Sprache, die einzig Grammatik und Lexikon umfasst, die Entwicklung von komplexen Instrumenten zur Sprachstandserhebung blockierte. Auf der Basis einer umfassenden Konzeption von Sprache – die auch pragmatische und diskursive Aspekte umfasst – kommt dann auch die literale Qualifikation als Phase eines Spracherwerbs in den Blick, der eben bei einer umfassenden Sprachkonzeption keineswegs mit drei Jahren oder sechs Jahren abgeschlossen ist. Dass umfassende distanzsprachliche Kompetenzen in mehr als einer Sprache wesentlich seltener anzutreffen sind als eine nächstsprachlich geprägte Mehrsprachigkeit, liegt auf der Hand.

Vor dem Hintergrund einer solch umfassenderen Konzeption von Sprache nun zurück zur Argumentation Wandruszkas unter ausgetauschten Vorzeichen: Kompetenzen in mehreren Sprachen sind nicht notwendig mit einem umfangreichen Repertoire an Varietäten, Registern, etc. in mehreren Sprachen verbunden; das dreisprachig aufwachsende neunjährige Kind mit Frühenglisch an der Schule wäre in dieser Perspektive nicht mehrsprachiger als der bald in Ruhestand gehende Deutschlehrer in Bayern, dessen schulischen Fremdsprachenkenntnisse verschüttet sind.

Ein zweites Szenario möchte ich unter der gleichen Perspektive betrachten, hierbei aber auch auf den schon mehrfach angesprochenen Zusammenhang von Sprache und Wohnen zurückkommen. Es geht um die Mehrsprachigen im Sinne der Europäischen Kommission unter der Formel „Muttersprache plus zwei“, zu denen die letzte Eurobarometer-Studie interessante soziodemografische Informationen geliefert hat:

Analysiert man die Ergebnisse nach soziodemografischen Kategorien, zeigen sich einige Differenzierungsmuster. Nehmen wir etwa die Gruppe der Befragten, die zusätzlich zur Muttersprache mindestens zwei Sprachen sprechen. Ein „mehrsprachiger Europäer“ würde danach folgende Merkmale aufweisen – jung, – gut ausgebildet, – mehrsprachiger Hintergrund, d.h. entweder in einem anderen EU-Land geboren oder mit Eltern aus anderen EU-Ländern als dem Wohnsitzland, – in Führungsposition oder Student, was den Gebrauch von Fremdsprachen wahrscheinlich macht, – lernmotiviert. (Eurobarometer 2006: 11)

Der Mehrsprachige im europäischen Sinne ist dieser Analyse zufolge also zur gesellschaftlichen Oberschicht oder Elite zu zählen und es liegt nahe, dieses Ergebnis mit gegenwärtigen soziologischen Szenarien zu Mobilität und Globalisierung in Verbindung zu bringen. So geht für Zygmunt Bauman mit der Globalisierung eine grundlegende Umstrukturierung der Gesellschaften, eine „restratification“ (Bauman 1998: 70) einher, bei der sich die globalisierte Welt von einer lokalisierten trennt. Im Gegensatz zur herkömmlichen und bekannten Schichtung der Gesell-

schaften sieht er aber das Neue darin, dass diese beiden Sphären sich zunehmend entkoppeln.¹² Obgleich also Mehrsprachigkeit zum Beispiel vom Europarat im Hinblick auf das Ziel des sozialen Zusammenhalts (*social cohesion*) gefördert wird,¹³ zeigt sich hier ein ganz anderes Bild: Die prototypischen jungen Mehrsprachigen haben eine Führungsposition inne oder bereiten sich darauf vor, sind mobil (d. h. ohne große soziale Verpflichtungen wie Kinder, Verwandte, Nachbarn etc.) und früher oder später beispielsweise in international agierenden Organisationen, Banken, Unternehmensberatungen, Fondsgesellschaften oder auch in Wissenschaft und Forschung etc. beschäftigt. Und: Wenn die These von der Entkoppelung richtig ist, bleiben sie trotz aller Mobilität doch weitestgehend (z. B. zur Miete in den Lofts der Metropolen) unter sich (trotz mehrsprachiger Kommunikation also nicht unbedingt mit einschneidenden Alteritätserfahrungen) und haben wenig Anlass zur intensiveren Kommunikation mit der lokalisierten Welt, die die Welt der (auf den ersten Blick) Einsprachigen mit festem Wohnsitz ist.¹⁴ Die Frage, ob ein fremdsprachenunkundiger Landarzt, der die Kommunikation mit Kindern, Alten, Bildungsnahen und -fernen, Saisonarbeitern etc. adressaten- und situationsspezifisch beherrscht, wirklich einsprachiger ist als der global auf Englisch und Französisch vornehmlich über Bilanzen Kommunizierende, könnte gewiss wie im ersten Szenario mit einer strategischen Auflösung der allgemeinsprachlichen Bedeutungen von Ein- und Mehrsprachigkeit verneint werden.

Aber sicherlich macht es wenig Sinn, den Begriffen Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit neue spezifische Bedeutungen hinzuzufügen. Darum sollen der Landarzt wie auch der oben genannte Deutschlehrer ruhig weiterhin als einsprachig gelten. Es sollte aber die Möglichkeit bedacht werden, dass eine Mehrsprachigkeit des Menschen nicht zwangsläufig mit mehr Sprachlichkeit des Menschen einhergeht.

Nun ist diese Andeutung, dass es ein Mehr oder Weniger an Sprachlichkeit des Menschen geben könne, natürlich problematisch. Und wenn die Gegenüberstellung von „Mehrsprachigkeit“ und „mehr Sprachlichkeit“ mehr als ein bloßes Wortspiel mit problematischen Implikationen sein soll, muss hier doch noch kurz

12 Schlemmann fasst diese Position Baumanns wie folgt: „Bestand in früherer Zeit noch eine Abhängigkeit zwischen Arm und Reich insofern, als dass die Schaffung von Reichtum von materialen Faktoren wie Produktion, Arbeitsplätzen und Ausbildung von Menschen abhing, so entsteht Reichtum nunmehr in der Virtualität. Damit schwindet aber die Notwendigkeit, sich in einer Koexistenz auf Kompromisse einigen zu müssen. Die beiden Welten sind zunehmend entkoppelt und entfernen sich voneinander. Der Global-Lokal-Nexus bringt eine Spaltung mit sich, die eine Marginalisierung von nie gekannter Qualität erzeugt.“ (Schlemmann 2007: 39 f.)

13 Der Europarat sollte nicht mit den Organen der Europäischen Union verwechselt werden. Zur Politik der sprachlichen Bildung des Europarats vgl. Jostes (2004).

14 Vgl. hierzu Trabant (2008: 211): „Das Kapital hat keine Heimat und folglich auch keine bestimmte Sprache. Als die Nationalstaaten noch der Rahmen für wirtschaftliches Handeln waren, waren die Nationalsprachen willkommen, inzwischen sind diese Rahmen längst gesprengt. Das Kapital agiert global, seine Sprache ist das Globalesische.“

auf den Begriff der „Sprachlichkeit“ eingegangen werden. Hierzu möchte ich auf Eugenio Coseriu Überlegungen¹⁵ zu den essentiellen Universalien der menschlichen Sprache zurückgreifen, die von Brigitte Schlieben-Lange (1998) in ihren historischen und sprachphilosophischen Zusammenhängen aufgearbeitet wurden.

Zunächst nennt Coseriu fünf essentielle Universalien, nämlich Kreativität, Historizität, Alterität, Exteriorität und Semantizität. Später sieht er die Historizität und die Exteriorität als abgeleitet an, so dass Kreativität, Alterität und Semantizität verbleiben, wobei die Alterität im Zentrum dieses Systems von Universalien steht, die zur Definition von Sprache gehören. Mit dem Begriff der „Alterität“ verweist Coseriu und mit ihm Schlieben-Lange auf den grundlegend sozialen Charakter von Sprache, der von einer Spannung zwischen Gleichheit und Andersheit geprägt ist:

Letztlich sprechen eben doch unvereinbare Individuen miteinander, die zwar als Individuen Anteil an der mit anderen geteilten Sprache haben (so Coseriu gegen Durkheim), deren Individualität jedoch nie vollständig in der gemeinsamen Sprache aufgeht. (Schlieben-Lange 1998: 45)

Alter ist immer beides: der virtuell Gleiche, das Ko-Subjekt, ein Subjekt wie ich, *und* der zweite, nicht *alius*, *alter*, nicht ein beliebiger Anderer, sondern der für mich relevante, mir aufgegeben und doch ganz Andere, ganz nie Einzuholende. Und diese antinomische Bestimmung von Alterität muß ausgehalten werden. Der Andere muß als Gleicher *und* Anderer erkannt werden. Dies wird übrigens auch in der Metapher der *Geteiltheit* (*participation*) deutlich, die im Laufe der Wissenschaftsgeschichte für das hier interessierende Problem immer wieder herangezogen wurde: das Geteilte ist das Gemeinsame, aber auch das Trennende („wir sind geteilter Meinung“). Partizipation und Partialisierung gehen Hand in Hand. (Schlieben-Lange 1998: 46)

Wenn gegenwärtig viel von Alterität und Alteritätserfahrungen die Rede ist, so geschieht dies zumeist im Kontext interkultureller Begegnungen. Demgegenüber liegt für Schlieben-Lange (im Anschluss an Coseriu, der seinerseits natürlich an das Sprachdenken Wilhelm von Humboldts anschließt) die Alterität (als antinomische Relation von Gleichheit und Andersheit) bereits in jedem individuellen Sprechen begründet und prägt von dort aus das ganz spezifische Verhältnis eines jeden Sprechers zu „seiner“ Sprache, die immer eine „geteilte“ ist.

Auf der Grundlage einer solchen Sprachauffassung (mit Alterität im Zentrum) und vor dem Hintergrund der Diagnose von sich entkoppelnden (und somit fremd werdenden) gesellschaftlichen Schichten, deren kommunikative Vernetzung immer löchriger wird, wird die Rede von „mehr Sprachlichkeit“ vielleicht verständlicher: Menschen, die mit einem umfangreichen Repertoire an Registern kommunikative Brücken zwischen ganz unterschiedlichen Lebenswelten (globalisierten und lokalisierten) bauen können, nutzen die in der „geteilten“ Sprache angelegte Alterität in ihrer ganzen Weite.

15 Vgl. Coseriu (1974) und (1975).

Epilog: multilingualer Habitus und aufgeklärte Mehrsprachigkeit

In diesen Zeiten des sich ausbildenden „multilingualen Habitus“ haben es die Einsprachigen nicht leicht. Und weil Einsprachigkeit so eng mit Beheimatung oder Wohnen einerseits und Muttersprache andererseits verbunden ist, und alles zusammen natürlich Spuren des Nationalen trägt, haben es auch diese nicht leicht.

Meine Skizze einer Erforschung der Einsprachigkeit sollte aber zeigen, dass angesichts der geschrumpften räumlichen Distanzen nicht nur für Soziologen, sondern auch für Sprachwissenschaftler die Dimensionen der sozialen Distanz immer wichtiger werden. Und bei gleichzeitiger Zugrundelegung einer umfassenden Sprachkonzeption zeigt sich in dieser Perspektive, dass der kommunikative Bewegungsraum auch für einen Einsprachigen in einer voll ausgebauten europäischen Kultursprache ausgesprochen groß ist, insofern also ein Wohnen doch mit großer sozialer Mobilität verbunden werden kann. Dies ist ja gerade das Spezifische der europäischen Sprachen und auch der Grund, weshalb Trabandt (2000) vom Aufstieg der Volkssprachen in Europa ab dem 15. Jahrhundert als von einem sozialen Sieg spricht, der mit dem Abbau der Diglossie-Situation mit Latein für die prestigereichen sprachlichen Domänen verbunden war. Es erweiterte sich nicht nur das sprachliche Repertoire innerhalb einer Sprache, damit verbunden bot sich den Menschen auch ein breiteres Rollen-Repertoire ohne sprachliche Barriere. Diese ab dem 15. Jahrhundert errichteten Dächer der europäischen Sprachen heute (neben den englisch-sprachigen Mieter-Lofts der Metropolen) zu verteidigen, ist natürlich für die deutsche Sprache schwerer als für jede andere Kultursprache in Europa.¹⁶ Angesichts des immer drohenden Vorwurfs des Nationalismus können dies daher vermutlich nicht nur große fremdsprachliche Philologen, die für ihre Mehrsprachigkeit berühmt sind, leichter tun als Germanisten. Vielleicht wird es darüber hinaus auch für spätere Generationen leichter werden, für eine „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ zu plädieren, d.h.: Für die Mehrsprachigkeit einzutreten ohne die Vorteile großzügig ausgebauter Muttersprachen mit viel „inersprachlichen“ Mobilitätsmöglichkeiten auszublenden.

Aber auch auf die andere Seite des Zusammenhangs von sozialem Bewegungsraum bzw. Zusammenhalt und Sprache soll noch einmal verwiesen werden: Mehrsprachigkeit ist nicht notwendig mit einem Zugang zu allen Ebenen der Einzelsprachen verbunden, hier ist man vor kommunikativen Barrieren also auch nicht gefeit: Unter den Lofts der Metropolen spielt sich aber ein spannendes Leben in zahlreichen ganz unterschiedlichen Räumen ab, bei deren Betreten die mehrsprachigen Eliten schon mal kommunikativ auf der Leitung stehen können.¹⁷

16 Dies zeigt Jürgen Trabandt (2008) in seinen Ausführungen zum Deutschen als „gebellter“ Sprache überdeutlich.

17 Vorsichtshalber lasse ich an dieser Stelle ein einschneidendes persönliches Erlebnis zur kommunikativen Ratlosigkeit der Mehrsprachigen in der Begegnung mit lokalisierten Menschen lieber aus, der Prolog war schon unvorsichtig genug.

Literatur

- Baker, Colin / Prys Jones, Sylvia
1998: Double ‚Semilingualism‘. In: Dies.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters, S. 14–15.
- Bauman, Zygmunt
1998: *Globalization: The Human Consequences*, New York: Columbia University Press.
- Bausch, Karl-Richard
2003: Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4Tübingen: Francke, S. 439–445.
- Bernstein, Basil
1964: Elaborated and restricted Codes: Their social Origins and Some Consequences. In: John J. Gumperz / Dell Hyme (Hg.): *The Ethnography of Communication* (= *American Anthropologist* 66, 6/2), S. 55–69.
- Butzkamm, Wolfgang
1973: *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Coseriu, Eugenio
1974: *Synchronie, Diachronie und Geschichte*, München: Fink.
1975: Die sprachlichen (und die anderen) Universalien. In: Brigitte Schlieben-Lange (Hg.): *Sprachtheorie*, Hamburg: Hoffmann & Campe, S. 127–161.
1980: „Historische Sprache“ und „Dialekt“. In: Jörn Albrecht / Jens Lüdke / Harald Thun (Hg.) (1988): *Energieia und Ergon. Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie*, Bd. 1, Tübingen: Narr, S. 45–61.
- Coulmas, Florian
1992: *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cummins, Jim
1976: The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. In: *Working Papers on Bilingualism*, No.9, S. 1–43.
- Derrida, Jacques
1996: *Le monolinguisme de l'autre*, Paris: Galilée.
- Ehlich, Konrad, in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula u.a.
2005: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ellis, Elizabeth
2006: Monolingualism: the unmarked case. In: *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, Bd. 7, Nr. 2, S. 173–196.
- Eurobarometer
2006: *Die Europäer und ihre Sprachen*, Eurobarometer Spezial 243 / Welle 64,3 – TNS Opinion & Social.
- Fishman, Joshua A.
1972: *The Sociology of Language*, Rowley: Newbury House Publishers.
- Gogolin, Ingrid
1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster / New York: Waxmann.
- Hansegård, Nils Erik
1968: *Tvåspråkighet eller halvspråkighet*, Stockholm: Aldus / Bonnier.

- Humboldt, Wilhelm von
 (1809): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: GS XIII, S. 259–283.
 (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: GS VII, S. 1–344.
- Jostes, Brigitte
 2004: Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 11. Jg./Heft 22, S. 6–30.
 2006: Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum. In: *Linguistik online* 29, 4/2006, S. 97–122.
- Krefeld, Thomas
 2004: *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*, Tübingen: Narr.
- Leopold, Werner F.
 1939-1949: *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*, Evanston: Northwestern University Press.
- Martin-Jones, Marilyn / Romaine, Suzanne
 1986: Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence. In: *Applied Linguistics*, 7 (1), S. 26–38.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja
 2006: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, Tübingen: Narr.
- Oesterreicher, Wulf
 1995: Die Architektur romanischer Sprachen im Vergleich. Eine Programm-Skizze. In: Dahmen, Wolfgang u. a. (Hg.) (1995): *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen* (= Romanistisches Kolloquium VIII), Tübingen: Narr, S. 3–21.
- Oksaar, Els
 2003: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Romaine, Suzanne
 1989: *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Schischkoff, Georgi
 1952/53: Heimatlose in der Sprache. In: *Wirkendes Wort* 3, S. 65–67.
- Schlemmann, Michael
 2007: *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*, Bielefeld: wbv.
- Schlieben-Lange, Brigitte
 1998: Die Dialektik von Identität und Alterität. In: *LiLi* 110, S. 41–57.
- Skutnabb-Kangas, Tove
 2000: *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trabant, Jürgen
 2000: Umzug ins Englische. Über die Globalisierung des Englischen in den Wissenschaften. In: *PhiN* 13, S. 108–126.
 2007: Sprach-Passion. Derrida und die Anderssprachigkeit des Einsprachigen. In: Susan Arndt / Dirk Naguschewski / Robert Stockhammer (Hg.): *Exophonie. Anders-Sprachigkeit (in) der Literatur*, Berlin: Kadmos, S. 48–65.
 2008: *Was ist Sprache?*, München: Beck.
- Wandruszka, Mario
 1979: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München / Zürich: Piper.
- Weisgerber, Leo
 1966: Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort* 16, S. 73–89.

Zimmer, Dieter E.

1996: Mehrsprachigkeit: Wie wird der Kinderkopf damit fertig?. In: *Die Zeit* 50/1996.