

# **Bilingualer Sprachunterricht und Sprachvarietäten**

Friederiki Batsalia

Στο: «γλώσσης χάριν», Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2008, σελ. 557-564

## Περίληψη

Γλώσσα, επικοινωνία και κοινωνία είναι μεταξύ τους άρρηκτα συνδεδεμένα. Κατά συνέπεια, οι γλωσσικές ποικιλίες είναι συνδεδεμένες όχι μόνο με συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά και με συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους.

Στην περίπτωση των δίγλωσσων ατόμων, τα οποία κινούνται μεν στους δύο κόσμους που ορίζονται από τις δύο τους γλώσσες, οι κοινωνικοί όμως ρόλοι που αναλαμβάνουν δεν πραγματώνονται πάντα ισομερώς μέσω των δύο αυτών γλωσσών. Προκειμένου συνεπώς το γλωσσικό μάθημα, αποβλέποντας στη διεύρυνση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων δίγλωσσων ατόμων, οφείλει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την παράμετρο εάν πρόκειται για πρώτη ή για δεύτερη γλώσσα, αλλά και τους κοινωνικούς ρόλους στους οποίους πρέπει να ανταποκριθούν οι διδασκόμενοι, εστιάζοντας την προσοχή του και στις σχετικές γλωσσικές ποικιλίες.

Jeder, der sich mit der Vermittlung von Wissen beschäftigt, stellt sich, bzw. sollte sich die Frage stellen, inwieweit das, was er zu vermitteln sucht, auch den Bedürfnissen der Lerner entspricht. Dies bedeutet somit für den Sprachunterricht, dass Lehrpläne und Lehrziele sowie methodisches Vorgehen und Lehrmaterial nicht nur in Einklang mit einer entsprechenden Lerntheorie zu stehen haben, sondern dass darüber hinausgehend überdacht und theoretisch begründet sein sollte, welche Sprach- und welche Sprechfertigkeiten der jeweiligen Lernergruppe zu vermitteln sind, um deren Bedürfnissen und Erwartungen entgegenzukommen.

Wird nun die Tatsache berücksichtigt, dass in unserer heutigen Gesellschaft Bilingualismus ein weit verbreitetes Phänomen ist, so verwundert nicht, dass sich methodische und didaktische Überlegungen zum Sprachunterricht vermehrt mit den besonderen Anforderungen des gesteuerten Zweitspracherwerbs zuwenden (Baker: 1993, Corder: 1967 und 1983, Cummins & Swain: 1986, Fishman: 1971 und 2002,

Felix: 1981, Grosjean: 1982, Lambert: 1974, Oksaar: 1983, Romaine: 1995, Skutnabb-Kangas: 1984).

Bilingualismus ist nur augenscheinlich ein leicht bestimmbarer Begriff: Je nach theoretischem Ansatz, bzw. wissenschaftlichem Forschungsinteresse werden so divergierende Inhalte beschrieben, die unter diesem Begriff zu verstehen sind (Weinreich 1979: 1, Bloomfield 1933: 55-56, Macnamara 1967: 59, Haugen 1969: 6-7), dass Skutnabb-Kangas (1984: 81) zugestimmt werden kann, jeder Definitionsversuch habe subjektiven Gehalt. Weitgehende Einigkeit besteht jedoch in der Erkenntnis, dass Bilingualismus ein höchst komplexes Phänomen ist, dessen Erforschung den Einbezug vielfältiger Faktoren bedingt und jeder einzelne Fall von Bilingualität eine besondere Form, eine spezifische Ausprägung des allgemeinen Phänomens darstellt.

Da allgemein davon ausgegangen wird, dass Sprach- und Sprechfertigkeit messbare Größen sind, sollte auch Bilingualität quantitativ erfassbar sein, etwa im Bereich der kommunikativen Fähigkeit während der mündlichen Sprachproduktion (Romaine 1995: 13). Wenngleich es zahlreiche Methoden gibt, die den Anspruch erheben, die Sprachkompetenz bilingualer Sprecher zu erfassen, sind auf diesen Verfahren basierenden Untersuchungsergebnissen mit Vorsicht zu begegnen (Romaine 1995: 19, Skutnabb-Kangas 1984: 217), und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die erhobenen Sprachdaten entweder an der jeweiligen Sprachnorm gemessen oder mit Sprachmaterial monolingualer Sprecher verglichen werden und gleichzeitig oftmals bestimmte Unterrichts-, bzw. Lernziele verfolgen oder zumindest berücksichtigen. Diese und ähnliche Vorgehensweisen ermöglichen jedoch nicht, die sprachliche Handlungsfähigkeit bilingualer Sprecher zu bewerten, die in unterschiedlichen Kontexten entweder mit der einen oder aber mit der anderen Sprache an sozialen Interaktionsprozessen mehr oder weniger erfolgreich teilnehmen. Unterschiedliche soziale Kontexte sind jedoch weitgehend mit unterschiedlichen Sprachmustern verbunden (Batsalia: 2003: 14-15), und somit stellt sich für den Sprachunterricht bilingualer Schüler die Frage, inwieweit Sprachnorm und Sprachvarietät Größen sind, die maßgeblich deren sprachliche Handlungskompetenz bestimmen und somit u.a. über Schulerfolg entscheiden.

Ansatzweise soll daher im Folgenden skizziert werden, wie diese Begriffe in einen kommunikativ-pragmatischen Ansatz eingebettet werden und für den Erst- bzw. den

Zweitsprachunterricht<sup>1</sup> fruchtbar gemacht werden können. Hierfür wird zunächst der enge Zusammenhang zwischen Sprache, Kommunikation und Gesellschaft angeführt, um daran anschließend und aufbauend auf der Erkenntnis, dass die sprachliche Handlungsbreite mit der sozialen Handlungsbreite verbunden ist, die Bedeutung hervorzuheben, die der Beherrschung von Sprachvarietäten in beiden Sprachen beizumessen ist.

Einer der ersten Versuche, sowohl das Verhältnis zwischen Sprache und Denken, als auch die Beziehungen zwischen Sprache und Gesellschaft aufzudecken, verdanken wir W. v. Humboldt. Die Sprachphilosophie Humboldts prägte Begriffe wie „Weltansicht der Sprache“ und „innere Sprachform“ und führte zu weitreichenden Einsichten, wie etwa der Unterscheidung zwischen Sprache als „ergon“ und Sprache als „energeia“, sowie zur Feststellung, dass es im Wesen der Sprache liegt, von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch zu machen.

Leo Weisgerber, der sich auf Humboldt beruft, versteht Sprachinhalte als eine sprachlich-geistige „Zwischenwelt“, die in einer für jede Sprache charakteristische Form gegliedert ist. Dieser Auffassung ist jedoch entgegenzuhalten, dass derartige Unterschiede nicht auf Differenzierungen der Sprachen selbst zurückzuführen sind, sondern in den Unterschieden im gesellschaftlichen Entwicklungsstand und in den historisch-sozialen Bedingungen zu suchen sind (Albrecht 1972: 106 ff).

Weiterhin ist – wie Helbig (1988: 54) anführt – zu berücksichtigen, dass die Auseinandersetzung mit dem engen Verhältnis zwischen Sprache, Kommunikation und Gesellschaft nicht die Tatsache verkennen darf, dass Sprache kein Weltbild schaffen, sondern nur bewahren und überliefern kann. Daher sind die verschiedenen Weltbilder nicht als Erzeugnis von Sprache, sondern als Erzeugnis menschlichen Handelns und Denkens anzusehen, welches von den historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaft geprägt ist.

In diesem Zusammenhang und in Anlehnung an die Sprechakttheorie – so wie diese von J. L. Austin (1962) und J. R. Searle (1969, 1971) formuliert worden ist – gehen wir in Übereinstimmung mit Wunderlich (1976) davon aus, dass sprachliche Handlungen als soziale Interaktionsprozesse anzusehen sind: Sprache ist eine Form sozialen Handelns und somit nicht aus der konkreten gesellschaftlich-historischen

---

<sup>1</sup> Wir gehen in Übereinstimmung mit Σελλά-Μάτζη (2001: 53) davon aus, dass der ‚ideale‘ bilinguale Sprecher, d.h. derjenige, der in jeder kommunikativen Situation beide Sprachen wie ein monolingualer Sprecher verwendet, einen äußerst seltenen Einzelfall darstellt.

Situation herauslösbar. Dieser Ansatz impliziert, dass einem jeden Sprechakt ein gesellschaftlicher Aspekt inhärent ist, da – wie Maas & Wunderlich (1972: 77-78) betonen – Kommunikation auf Befriedigung menschlicher Bedürfnisse abzielt. Der soziale Aspekt von Kommunikation wird gleichzeitig noch dadurch verstärkt, dass sich ein jeder Sprecher beim Vollzug eines Sprechaktes am vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftig erwarteten Verhalten des Hörers orientiert. Auf Grund dieses vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftig erwarteten Verhaltens der Hörerseite wird über Sprache ein Kontakt zwischen Sprecher und Hörer hergestellt. Eine derartige Kontaktaufnahme aber leitet ihrerseits gleichzeitig die Aufnahme einer sozialen Beziehung ein, die im weiteren Kommunikationsverlauf gefestigt werden, aber auch Veränderungen unterliegen und sogar abgebrochen werden kann. Im Rahmen der zwischenmenschlichen Interaktion stellt somit der Vollzug einer sprachlichen Handlung zugleich den Vollzug einer sozialen Handlung dar, wobei die Befriedigung sozialer Bedürfnisse als übergeordnete Sprecherintention angesehen werden darf.<sup>2</sup>

In diesem Zusammenhang ist weiterhin zu berücksichtigen, dass – wie allgemein anerkannt – soziale Formationen kein einheitliches Gefüge darstellen. Jede Gesellschaft weist einen mehr oder weniger gravierenden Grad an Heterogenität auf. Diese Heterogenität jedoch bildet gleichzeitig das konstitutive Merkmal einer jeden gesellschaftlichen Ordnung und garantiert deren Bestehen. So wie die einzelnen Mitglieder einer jeden Sprachgemeinschaft keine einheitliche, homogene soziale Gruppe bilden, so variiert auch ihr Sprachverhalten. Dies impliziert, dass jede Sprachgemeinschaft eine Vielzahl von Kommunikationsgemeinschaften aufweist und zwar entsprechend der jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen. Daher ist mit jeder Kommunikationsgemeinschaft auch eine bestimmte Sprachvariation verbunden, die ihrerseits sowohl eine bestimmte kommunikative Funktion übernimmt als auch eine bestimmte kommunikative Wirkung ausübt.<sup>3</sup> Die Verwendung einer bestimmten Sprachvariation ist daher als einer jener Faktoren anzusehen, die Gruppenidentität herstellen und stabilisieren. Zwar lässt sich, wie bereits angeführt, die Gruppenzugehörigkeit auf gemeinsame gesellschaftliche Bedürfnisse und Interessen zurückführen, das Bewusstsein aber bezüglich der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit konstituiert sich auch im gemeinsamen Sprachkode und wird somit auch in und durch

---

<sup>2</sup> Vgl. ausführlicher Batsalia, 1997: 73 ff

<sup>3</sup> Vgl. ausführlicher Batsalia, 2003: 60 ff

dessen Gebrauch manifestiert. Folglich übernimmt die mit einer Kommunikationsgemeinschaft verbundene Sprachvarietät auch die Funktion der Systembewahrung.

Heterogenität, Differenziertheit und Variation sind somit unabdingbare konstitutive Bestandteile von Kommunikation und spiegeln die konkreten Tätigkeitsbeziehungen wider, die auf historisch-soziale und auf situativ gebundene Differenzierungen der jeweiligen Gesellschaft zurückzuführen sind.

Da unsere modernen Gesellschaften sowohl horizontal als auch vertikal gegliedert sind, muss eine jede Sprachgemeinschaft eine Vielzahl kommunikativer Aufgaben bewältigen. Diese soziale Handlungsbreite ist als Rahmen der sprachlichen Handlungsbreite anzusehen. Modifikation der sozialen Handlungsbreite führt zwangsläufig zu Modifikation im Sprachgebrauch. Da weiterhin nicht jedes Mitglied einer Sprachgemeinschaft jede der in dieser Gemeinschaft möglichen sozialen Handlungen vollziehen kann bzw. darf, steht die sprachliche Handlungsbreite in Einklang mit der sozialen Handlungsbreite. Je nach Aufgaben- und Handlungsbereich wird die allen Mitgliedern zur Verfügung stehende Sprache unterschiedlich und daher differenziert verwendet. Somit spiegelt sich die sozial bedingte Differenzierung in sprachlichen Erscheinungen wider und verfestigt sich zugleich in und über Sprache.

Diese in einer jeden Gesellschaft bestehenden vielfältigen und zugleich unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Aufgaben führen ihrerseits zur Formation sozialer Gruppen mit unterschiedlichen sozialen Merkmalen.<sup>4</sup> Diese sozialen Gruppen übernehmen ihrerseits soziale Funktionen, die mit entsprechenden Sprachvarianten korrelieren, so dass eindeutig davon ausgegangen werden darf, dass zwischen Sprache und Gesellschaft keine direkte Beziehung besteht. Die Beziehung zwischen Sprache und Gesellschaft wird erst über und in Kommunikation hergestellt (Hartung et al. 1974: 53-56).

Folglich ist dem Begriff „Kommunikationsgemeinschaft“ eine besondere Bedeutung beizumessen: Unter „Sprachgemeinschaft“ ist die Anzahl jener Menschen zu verstehen, die eine bestimmte Sprache verwenden; mit „Kommunikationsgemeinschaft“ hingegen ist jene Gruppe von Personen zu bezeichnen, die im Rahmen eines gesellschaftlich determinierten Systems von

---

<sup>4</sup> Vgl. ausführlicher Möhn & Pelka 1984: 11f

kommunikativen Beziehungen miteinander in ihrem sprachlichen Handeln verbunden sind.

Bilinguale Sprecher agieren – ebenso wie monolinguale Sprecher – in verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften. Es ist aber nicht davon auszugehen, dass sie in beiden Sprachgemeinschaften an den gleichen Kommunikationsgemeinschaften partizipieren. Charakteristisch hierfür sind die Kommunikationsgemeinschaften ‘Familie’ und ‘Schule’ bzw. ‘Beruf’: Im familiären Kreis wird meist eine der beiden Sprachen präferiert, im Schul- und Berufsalltag weitgehend die Sprache des Wohnsitzes verwendet. Selbstredend können sich Bilinguale in beiden Sprachen über Inhalte, die diese Kommunikationsgemeinschaften betreffen, verständigen. Das soziale Leben jedoch, das mit einer dieser Kommunikationsgemeinschaften verbunden ist, erfolgt aber nicht gleichermaßen in und über beide Sprachen. Daher darf davon ausgegangen werden, die soziale und folglich auch die sprachliche Handlungsbreite bilingualer Sprecher ist sprachgebunden. Die mit einer jeden Kommunikationsgemeinschaft verbundene Sprachvarietät wird somit nicht in beiden Sprachen weder gleichermaßen verwendet, noch in erhält sie den gleichen Stellenwert. Es ist nämlich zu unterscheiden zwischen der Bedeutung, die einer Sprachvarietät zukommt, wenn mit dieser in sozialen Kontexten gehandelt wird, d.h. wenn diese Handlungsinstrument darstellt und zwischen der Bedeutung, die einer Varietät beizumessen ist, wenn diese Beschreibungsinstrument darstellt. Daher ist erklärbar, dass bilinguale Sprecher die eine oder die andere Sprache bevorzugen, bzw. dass die eine oder die andere Sprache manchmal sogar dominiert, wenn sich der kommunikative Rahmen ändert, in dem sprachliche Handlungen vollzogen werden. Sprachen sind daher nicht nur als Beschreibungsinstrumente, sondern gleichzeitig auch als Handlungsinstrumente anzusehen. Der Vollzug einer sprachlichen Handlung ist eine bewusste zweck- und zielorientierte Tätigkeit, die innerhalb eines konkreten sozialen Kontextes stattfindet. Hierin manifestiert sich der gesellschaftliche Aspekt von Sprache. Der jeweilige Sprecher als sozialer Rollenträger und die konkreten sozialen Bedingungen, unter denen Kommunikation stattfindet, stehen somit in einem sich wechselseitig determinierendem Verhältnis zu den Differenzierungen und den Variationen eines jeden Sprachsystems. Daher ist Helbig (1988: 46) zuzustimmen, dass die entscheidende Frage in Bezug auf die Wechselbeziehung zwischen Sprache, Kommunikation und Gesellschaft jene sprachlichen Differenzierungen betrifft, die mit den in einer bestimmten Wirklichkeit handelnden Menschen verbunden sind.

Bilingualen Sprechern ist somit im Erst- bzw. Zweitsprachunterricht jene Sprachkompetenz zu vermitteln, die davon ausgeht, dass diesen Personen in beiden Sprachen eine sprachliche Handlungsbreite vermittelt wird, die deren sozialer Handlungsbreite entspricht. Zu erforschen wäre demnach zuerst, welche ihrer sozialen Aktivitäten primär über welche der beiden Sprachen erfolgt bzw. angesichts ihrer erwünschten gesellschaftlichen Aktionskompetenz erfolgen sollte: Möglicherweise haben Bilinguale aufgrund von äußeren Umständen die Gewohnheit angenommen, in bestimmten Situationen die eine, in anderen dagegen die andere Sprache zu verwenden. Es wäre jedoch zu fragen, ob man nicht auch untersuchen müsste, ob sie vielleicht in einer der beiden Sprachen bestimmte Sachen, die sie eigentlich ausdrücken können müssten, eben nicht ausdrücken können und sich daher in den entsprechenden Situationen sprachlich verweigern. Hierauf sollte gezielt in einem Sprachunterricht eingegangen werden. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass der Deutschunterricht für in Deutschland lebende Kinder ausländischer Arbeitnehmer beispielsweise anders zu konzipieren ist als der Deutschunterricht für im Ausland lebende Kinder aus Mischehen. Es ist nicht so sehr eine Frage, ob es sich um Erst- oder um Zweitsprachunterricht handelt, sondern es ist zu berücksichtigen, über welche Sprache die jeweilige soziale Rolle ausgeübt wird. Ein bilingualer Jugendlicher sollte daher beispielsweise in beiden Sprachen seine Position als Mitschüler wahrnehmen können, als Anhänger jedoch einer Fußballmannschaft braucht er sich aber nicht unbedingt in beiden Sprachen als sprachlich kompetenter Fan auszuweisen.

In diesem Zusammenhang ist selbstredend auch auf die Korrelation von Sprachnormen mit sozialen Normen hinzuweisen. Diese Normen unterliegen einem für jede Sprache und für jede Gesellschaft charakteristischen und zugleich verbindlichen System, welches auf den jeweils geltenden sozialen Wert- und Normvorstellungen beruht. Diese sozial bedingten Faktoren aber bewirken, dass unterschiedliche Sprachakte in konkreten kommunikativen Situationen von den Gesprächspartnern geäußert bzw. vermieden werden. Das partnertaktische Programm, also z.B. welcher der beiden Kommunikationspartner als dominant angesehen wird, ist – wie auch Oksaar (1971: 282) anführt – nicht auf linguistische, sondern auf soziale Faktoren zurückzuführen.

Beim Übergang nun von einer Sprache zu einer anderen bewegt sich der bilinguale Sprecher gleichzeitig von einer Sprachgemeinschaft zu einer anderen. Daher sind

eventuell unterschiedliche Normen sowohl in Hinblick auf das Sprachsystem, als auch in Hinblick auf die Sprachverwendung zu berücksichtigen. Vordergründig als richtig empfundene Entscheidungen können nämlich durchaus sowohl situativ als auch kommunikativ inadäquat sein und daher den kommunikativen Erfolg gefährden.

Dieser Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft ist folglich im Sprachunterricht, der sich an bilinguale Sprecher wendet, eingehend zu berücksichtigen. Dies impliziert, dass auch Sprachvarietäten zum Unterrichtsgegenstand erhoben und deren Funktionalität und deren kommunikative Wirkung aufgedeckt werden müssen.

#### Literaturverzeichnis

- Baker, C. 1993: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Batsalia, F. 1997: *Der semiotische Rhombus. Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik*. Athen: Praxis.
- \_\_\_\_\_ 2003: *Sprachvarietäten*. Athen: Praxis.
- Bloomfield, L. 1933: *Language*. New York: Holt.
- Corder, S. 1967: "The Significance of Learner's Errors". In *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- \_\_\_\_\_ 1983: "A Role for the Mother Tongue". In S. Gass & L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 85-97.
- Cummins, J. & M. Swain 1986: *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Fishman, J. A. 1971: *Advances in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- \_\_\_\_\_ (ed.) 2002: *Bilingualism and schooling in the United States*. The Hague: Mouton.
- Felix, S. 1981: "The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition". In *Language Learning* 31/1: 87-112.
- Grosjean, F. 1982: *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Cambridge: CUP.
- Haugen, E. 1969: *The Norwegian Language in America: a Study in Bilingual Behavior*. Vol. I, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Romaine, S. 1995: *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Σελλά-Μάζη, Ε. 2001: *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα:

Προσκήνιο.

Skutnabb-Kangas, T. 1984: *Bilingualism or not? the Education of Minorities*.

Clevedon: Multilingual Matters.