

The Journal founded in 1956, as a Professional Journal for German and international Slavic research, publishes critical essays on languages and literatures, on popular poetry and on the cultural history of Slavic peoples in the past and present. Special attention is paid to German-Slavic linguistics, literary and cultural relations within their European context, to onomastics, history and poetics of literary genres, Baltic studies, Sorbic studies, and to the history of Slavic studies. Literary reports and reviews give an insight into current tendencies and developments in international Slavonic research. Conference proceedings provide information about important academic events.

ZEITSCHRIFT FÜR SLAWISTIK

Herausgeber: Prof. Dr. Karl Gutschmidt, Prof. Dr. Witold Kosny, Prof. Dr. Peter Kosta (geschäftsführend), Prof. Dr. Ludger Udolph.

Anschrift der Redaktion: Prof. Dr. Peter Kosta, Universität Potsdam, Institut für Slavistik, Postfach 601553, D-14415 Potsdam, Tel. (0331) 9 77 4152, Fax (0331) 9 77 4155, e-mail: peter.kosta@uni-potsdam.de.

Beiträge erbeten an:

-Literaturwissenschaft: Prof. Dr. Witold Kosny, Nazarethkirchstr. 49, 13347 Berlin, Tel. (030) 4 56 76 46, e-mail: witoldkosny@aol.com.

Prof. Dr. Ludger Udolph, Mitteldorf 4, 02633 Diehmen, Tel. (035930) 5 14 99, Fax (035930) 5 02 86, e-mail: ludger.udolph@tu-dresden.de.

- Sprachwissenschaft: Prof. Dr. Peter Kosta, Universität Potsdam, Institut für Slavistik, Postfach 601553, D-14415 Potsdam, Tel. (0331) 9 77 41 52, Fax (0331) 9 77 41 55, e-mail: peter.kosta@uni-potsdam.de.

Rezeptionsangebote erbeten an: Prof. Dr. K. Gutschmidt, Heckelberger Ring 10/0503, D-13055 Berlin Tel. u. Telefax (030) 98 63 82 05.

Verlag: Akademie Verlag GmbH, Palisadenstraße 40, D-10243 Berlin; Telefon: (0 30) 42 20 06 40, Telefax: (0 30) 42 20 06 57; www.akademie-verlag.de.

Geschäftsführer: Johannes Oldenbourg.

Verlagsleitung: Dr. Sabine Cofalla.

Anzeigenannahme: Christina Gericke, Akademie Verlag GmbH, Telefon: (030) 42 20 06 40, Telefax: (030) 42 20 06 57, E-Mail: gericke@akademie-verlag.de.

Druck und buchbinderische Weiterverarbeitung: MB Medienhaus Berlin GmbH, D-12107 Berlin.

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint jährlich in einem Band mit 4 Heften. Jahresbezugspreis 2007 Inland und Ausland € 165,-; Vorzugspreis für Mitglieder von Fachgesellschaften und Studenten (In- und Ausland) € 70,- jeweils zuzüglich Versandkosten. Einzelheft € 45,-. Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein weiteres Jahr, falls es nicht 8 Wochen vor Ablauf eines Kalenderjahres gekündigt wird.

Bezugsmöglichkeiten

Bitte richten Sie Ihre Bestellungen an Oldenbourg Verlagsgruppe, Zeitschriftenservice, Postfach 8013 60, D-81613 München, Tel. (089) 45 05 12 29/399, Fax (089) 45 05 13 33.

Authorization to photocopy items for internal or personal use, or the internal or personal use of specific clients, is granted by Akademie Verlag GmbH, provided that the base fee of US \$ 7.00 per copy, plus US \$ 0.25 per page is paid directly to Copyright Clearance Center, 27 Congress Street, SALEM, MA 01970. USA. For those organizations that have been granted a photocopy license by CCC, a separate system has been arranged. The fee code for users of the Transactional Reporting Service is: 0044-3506/2007 \$ 7.00 + 0.25.

Urheberrecht: Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die der Übersetzungen. Kein Teil dieser Zeitschrift darf in irgendeiner Form - durch Fotokopie, Mikrofilm oder irgendein anderes Verfahren - ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen oder übersetzt werden.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

© 2007 by Akademie Verlag GmbH. Printed in the Federal Republic of Germany.

ZBl 52 (2007) 4, 375-398

Jochen Raecke

Wenn Migrantenkinder als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen - was können sie dann?

Gerd Freidhof zum 65. Geburtstag

Summary

The article is devoted to the problem of the language use of Serbian, Croatian and Bosnian students at German universities. Being born in Germany in the third or fourth generation, these students develop another variety of Serbian, Croatian or Bosnian than that of their parents who learned their mother tongue as primary language in their original homelands and the surroundings. The immigrants from former Yugoslavia learned not only at home but also at school and in different communicative situations whereas their children who were born in Germany can imitate only the colloquial speech of their parents. Consequently, the author investigates the mechanism of language acquisition of bilinguals from the point of view of Coseriu's Theory of Language (Coseriu 1988a) as speech activity and speech variety rather than as a homogeneous system of language. Adopting the Humboldtian dichotomy of *energeia* vs. *ergon* (W. v. Humboldt 1836/1960), the mechanism of imitation of different speech styles and varieties is at stake rather than the interference of two independent language systems (say, German vs. SCB). The data analyzed include morphology, lexicon and syntax.

0. Worüber hier gehandelt werden soll, gliedert sich in drei *größere* Teile, nämlich in eine längere Einleitung (1.), in zwei ebenfalls nicht ganz kurze Hauptteile (2. und 3.), sowie in einen *kleineren* vierten Teil (4.), in welchem die Schlussfolgerungen aus allen drei *größeren* Teilen gezogen werden.

0.1. In der *Einleitung* wird es im Wesentlichen darum gehen, den Titel zu erläutern, da in diesem mehr stecken dürfte, als gemeinhin auf den ersten Blick erkannt werden mag.

0.2. Im ersten *Hauptteil* sollen dann einige Gedanken systematisch dargestellt werden, die mir aufgrund persönlicher Beobachtungen während meines beruflichen Alltags eher un-systematisch gekommen sind, Beobachtungen, die dabei so persönlich sind, dass ich sie so unpersönlich wie möglich präsentieren will, also so, dass niemand das Gefühl haben muss, er könne in ihnen von anderen erkannt werden. Das heißt noch einmal etwas anders gewendet: ich möchte hier über Erfahrungen sprechen, die ich in einer nunmehr recht ansehnlichen Zahl von Jahren fast täglich mit *solchen* jungen Menschen gemacht habe, die als Migrantenkinder bei mir studieren und dieses dabei nicht zuletzt *deshalb* tun, *weil* sie die Sprache ihrer Eltern sprechen. Entsprechend besteht meine ‚Datengrundlage‘ auch nur in persönlichen Beobachtungen und nicht in den Ergebnissen einer statistisch abgesicherten Untersuchung.

Über solche an sich nur *persönlichen* Erfahrungen mit jungen Menschen, die jene Sprache *studieren*, die ihre Eltern mit ihnen zu Hause *gesprochen* haben resp. immer noch *sprechen*, will ich mich an dieser Stelle gleichwohl *öffentlich* äußern, weil ich den Eindruck habe, dass diese durchaus *besondere* Art von Zweisprachigkeit doch einiges mehr an Re-

flexionen verdient, als gemeinhin darüber angestellt werden. Jedenfalls will mir scheinen, dass gerade unter Linguisten im Augenblick für fast jede Art von Mehrsprachigkeit geschwärmt wird, dass dabei aber recht locker mit dem Ausdruck *Bilingualismus* umgegangen wird und dass es, wie es beim Schwärmen so geht, nicht selten an der gehörigen Portion Nüchternheit fehlt.

Zugleich aber möchte ich für die rein *praktischen Erfahrungen* nunmehr so etwas wie eine *theoretische Erklärung* finden. Und dasjenige, was mir im Augenblick als eine solche mögliche Erklärung erscheint, soll entsprechend Interessierten hier als Vorschlag zum Weiterdenken oder wenigstens zum darüber Nachdenken unterbreitet werden. Dabei kann ich mir allerdings vorstellen, dass dieser Beitrag von wenigstens drei ganz verschiedenen Leserkreisen von Interesse sein könnte. Ich denke dabei erstens an solche Leserinnen und Leser, die ein ganz allgemeines Interesse an Fragen der Zweisprachigkeit haben, sodann zweitens an Fachkolleginnen und Fachkollegen, die womöglich schon ganz ähnliche Erfahrungen mit dem gleichen Kreis von Studierenden gemacht haben und die dabei wenigstens zeitweise verwundert den Kopf geschüttelt haben, weil sie von diesen Studierenden 'eigentlich und irgendwie' anderes, will sagen 'wesentlich mehr' erwartet hätten, und ich denke schließlich zum dritten an Studierende, darunter in Sonderheit an die Gruppe einschlägig betroffener Studierender, denen dieser Beitrag vor allem das bringen könnte, dass sie nach seiner Lektüre ein reflektierteres Verhältnis zu *dem* haben, was sie mit der Fähigkeit, die Sprache ihrer Eltern zu *sprechen*, tatsächlich für ein einschlägiges Studium im Kopf haben.

0.3. Im zweiten *Hauptteil* will ich versuchen, - im Bewusstsein, dass ja nicht alle Leserinnen oder Leser jene Sprache oder jene Sprachen beherrschen, die ich mir hier beruflich bedingt als beispielhaft herausgesucht habe - auch für Sprachunkundige sichtbar werden zu lassen, dass sich die *Kompetenz* der Migrantenkinder für die Sprache ihrer Eltern nicht nur hinsichtlich ihres *Umfangs*, sondern auch bezüglich wesentlicher grammatischer Strukturen von dem unterscheidet, was man gemeinhin als *muttersprachliche* Kompetenz bezeichnet.

In diesem dritten Teil soll zugleich eine einsichtiger Erklärung für derartige Abweichungen in der Grammatik entwickelt werden, als sie meines Wissens dafür bis heute im allgemeinen angeboten wird, was heißt, dass ich nach der Präsentation entsprechenden Materials zeigen möchte, dass das Konzept der *Interferenz* nicht der geeignete Weg ist, um zu einem befriedigenden Verständnis für die von mir ausgemachten sprachlichen Phänomene zu gelangen. Und ich will daraufhin versuchen, wenigstens das Gefühl zu vermitteln, dass man dann, wenn man einen anderen als den bis heute immer wieder beschrittenen Weg einschlägt, besser verstehen kann, was sich eigentlich im Kopf betreffender oder betroffener Personen abspielt, wenn sie in der Sprache ihrer Eltern sprechen.

0.4. Im vierten und abschließenden Teil soll dann noch einmal zusammengefasst und auf den sprichwörtlichen Punkt gebracht werden, was es *wirklich* heißt, eine Sprache zu studieren, die man durch das Sprechen mit seinen Eltern gelernt hat, allerdings - und das ist eben das Entscheidende - in einer Umgebung, in welcher die Sprache der Eltern ansonsten *nicht* gesprochen wird.

1. Nach diesen vorklärenden Worten also zur eigentlichen *Einleitung*, die erläutern soll, wer und was im Titel „Wenn Migrantenkinder als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen“ alles verborgen liegt.

1.1. Zu beginnen ist ganz natürlich mit den ‚Migrantenkindern‘, weil es davon an solchen, die als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen, derzeit in Deutschland ja ziemlich viele verschiedene gibt. Und auch wenn der Titel so *verstanden* werden kann, so soll doch nicht von *allen* diesen verschiedenen die Rede sein, sondern nur von *solchen* - das habe ich schon einleitend gesagt -, die mir zu meinen persönlichen Erfahrungen verholten haben. Von meiner beruflichen Tätigkeit her sind das vor allem Kinder solcher Migranten, deren Heimat im ehemaligen Jugoslawien liegt, und das noch einmal eingeschränkt: nicht im ganzen ehemaligen Jugoslawien, sondern nur in jenen Gebieten, in denen heute Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch und Serbisch gesprochen wird. Diese Sprachen wurden im ehemaligen Jugoslawien unter dem Namen Serbokroatisch zusammengefasst, heute und hier seien sie bei aller anerkannten Selbstständigkeit als BKMS zusammengefasst. Ungeachtet dieser regionalen und sprachgeographischen Einschränkung soll aber das, was hier an Reflexionen und Interpretationen zu Migrantenkindern, die als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen, vorgetragen wird, exemplarischen Charakter haben, und ich denke, das kann es auch. Einfach deswegen, weil Menschen sich bei aller Individualität unter strukturell gleichen Bedingungen weitgehend gleich verhalten.

1.2. Was als nächstes am Titel zu erläutern ist, betrifft den Umstand, dass die behandelten Migrantenkinder *Studierende* sind. Das heißt nämlich, dass diese jungen Menschen, deren Eltern als Migranten nach Deutschland gekommen sind, die Hochschulreife in Deutschland erworben und damit eine langjährige, meist eine 13-jährige Schulausbildung in Deutschland genossen haben. Sie gehören entsprechend, was sich zwar von selbst versteht, oft aber nicht klar bewusst ist, einer bestimmten Schicht der Bevölkerung des Landes *Deutschland* an, die über einen gehobenen Wissens-, Bildungs- und Reflektionsstand verfügt, und dabei über einen, der ausschließlich in der deutschen Sprache vermittelt wurde. Denn es musste alle Literatur in allen Fächern, die in der Schule gelesen und diskutiert wurde, jeweils in *Deutsch* gelesen und diskutiert werden - vom Fremdsprachenunterricht kann hier abgesehen werden -, und insofern ist die Sprache der Bildung, die der intellektuellen Ausbildung und die der geistigen Beschäftigung bei solchen Studierenden mit Migrantenhintergrund ohne jeden Zweifel das *Deutsche* und *nicht* die Sprache ihrer Eltern.

1.3. Das führt unversehens, wenn auch natürlich nicht zufällig, zur *Sprache ihrer Eltern*. Statt dieses Ausdrucks hätte manche oder mancher vielleicht eher den Begriff *Muttersprache* erwartet, weshalb er nicht erscheint, begründe ich so: Schon an anderer Stelle, und zwar in einem Aufsatz, der in Kroatien erschienen ist und dort auch recht heftige Reaktionen hervorgerufen hat, habe ich die Ansicht geäußert, man solle endlich Schluss machen mit dem Mythos, dass alle Kinder, die hier in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und kroatische Eltern haben, deswegen auch Kroatisch als Muttersprache hätten, vorausgesetzt natürlich, die Eltern sprechen mit ihren Kindern hier in Deutschland überhaupt konsequent kroatisch (Raecke 2002). Persönliche Einsichtnahme in schriftliche Arbeiten aus der sog. Ergänzungsschule (*dopunska skola*), ebenso per-

378 sönliche Beobachtungen zum Sprach- und Sprechverhalten von Kindern auf Treffen kroatischer Eltern sowie Äußerungen betroffener Kinder kroatischer Eltern haben mich nämlich immer wieder zu dem Schluss geführt, dass die Kinder als Erstsprache resp. als spontanes, natürliches - im Sinne von weitgehend unreflektiertes - Kommunikationsmittel die *deutsche* Sprache haben und *nicht* die kroatische. Denn wenn kleine Kinder auf entsprechenden Veranstaltungen, kaum dass sie sich vom Tisch ihrer Eltern, die mit ihnen in *dieser Situation* natürlich kroatisch sprechen, gelöst haben, sofort mit ihren Altersgenossen ins Deutsche verfallen, wenn ganze Sätze in Aufsätzen in der angeblichen kroatischen Muttersprache nur verständlich sind, wenn man weiß, was das Kind auf deutsch hätte sagen wollen, wenn Studierende unumwunden eingestehen, dass sie sich auf deutsch leichter und besser ausdrücken können als auf kroatisch, dann kann der Ausdruck Muttersprache in *dem* Sinne, dass es jene Sprache ist, in der man das Sprechen im vollen Umfang, d.h. nicht nur in seinen elementaren Anfängen gelernt hat, in der man also das ist, was *kompetenter* Sprecher einer Sprache heißt, nicht sinnvoll verwendet werden. Muttersprache kann dann allenfalls heißen, was es wörtlich bedeutet, nämlich „die Sprache der Mutter“. Und da in entsprechenden Familien meist auch nicht nur die Mutter mit dem Kind kroatisch spricht, wäre der Ausdruck ‚Sprache der Eltern‘ ohnehin viel angemessener als der Ausdruck Muttersprache.

Es ging mir damals allerdings nicht um das Gleiche wie an dieser Stelle. Damals habe ich dafür plädiert, dass man Kindern kroatischer Eltern, die hier in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, nicht die Idee vermitteln sollte, die Sprache der Eltern sei ihre eigentliche', d.h. ihre Muttersprache. Denn das führt zu nichts Gutem, weil junge Menschen, die in Deutschland geboren sind und meinen, ihre eigentliche' Sprache sei das Kroatische, nur Komplexe bekommen können, wenn sie merken, dass sie diese ihre eigentliche' Sprache viel schlechter, und häufig sogar sehr viel schlechter können als das Deutsche. Genau diese Herausbildung des Komplexes, seine ‚eigentliche' Sprache gar nicht wirklich zu beherrschen, wäre aber leicht zu vermeiden durch ein reflektiertes Verhältnis zu beiden Sprachen, zum Deutschen als ‚Erstsprache' und dem Kroatischen als ‚Sprache der Eltern'. Schon damals habe ich aber auch die weiter gehende Frage gestellt, ob solche Kinder das Kroatische denn überhaupt besser können können? Zwei Menschen, also Eltern, können nämlich keine Sprachgemeinschaft ersetzen, eine Sprachgemeinschaft ist etwas anderes. Nur habe ich diese Frage damals an den Schluss gestellt und nicht beantwortet, sie hatte damals lediglich rhetorischen Charakter. Hier soll die Frage aber nicht bloß rhetorisch gestellt, sondern praktisch beantwortet werden, und das soll im gleich folgenden ersten Hauptteil geschehen.

1.4. Davor ist allerdings noch zu erläutern, wie das *Sprechen* am Ende des Titels zu verstehen ist. Zu einem richtigen Verständnis gilt es sich bewusst zu machen, dass man *sprechen* in Verbindung mit *eine Sprache* meist nicht *-wörtlich* versteht, sondern als Synonym für *können*. Das besagt: *eine Sprache sprechen* wird meist verwendet und verstanden im Sinne von *eine Sprache können*. Wer also sagt: sie *spricht* französisch, wird normalerweise so verstanden, dass er meint: sie *kann* französisch. Die Frage: *Sprechen Sie deutsch?* jedenfalls wird ganz sicher so interpretiert. Folglich dürfte die Fügung *die Sprache seiner Eltern sprechen* ‚normaP so verstanden werden, dass damit gemeint sei, die Betroffenen würden die Sprache ihrer Eltern *können*.

Hier ist das aber gerade nicht gemeint, von mir aus ist die Fügung vielmehr *wörtlich* zu nehmen. Mit ihr soll in diesem Falle gerade nicht das *Können* einer Sprache im Sinne von *Beherrschen* angesprochen sein, sondern das Sprechen als *Tätigkeit*, wie es in der Sprachtheorie E. Coserius vorkommt. Wer Coserius kennt, der weiß, dass er im Bereich des Sprachlichen drei Ebenen unterscheidet, und zwar die universelle Ebene des *Sprechens*, die historische Ebene der *Einzelssprache* und die individuelle Ebene des *Diskurses* oder der *Texte* (Coserius 1988c, 68-69), und dass ich an dieser Stelle so ausführlich darüber aufkläre, wie das *Sprechen der Sprache der Eltern* im Titel genau zu verstehen ist, hat seinen Grund darin, dass die entscheidende These im zweiten Hauptteil dahin gehen wird, dass jene strukturellen Phänomene, von denen meist als *Interferenzen* gesprochen wird, besser erfasst, vor allem aber: besser verstanden werden können, wenn man sie als Phänomene auf der universellen Ebene des *Sprechens* deutet, und nicht, wie dies mit dem Begriff der Interferenz geschieht, auf der Ebene der historischen Einzelsprachen. Denn das Konzept der *Interferenz* hat seinen Platz nicht auf Coserius Ebene des *Sprechens im Allgemeinen*, sondern auf der Ebene der *historischen Einzelsprachen*. Genauer dazu folgt etwas später.

Dennoch sei etwas einschlägig Theoretisches schon hier und also im Voraus angedeutet. Die aus meiner Sicht immer noch und wahrscheinlich für alle Zeiten beste Definition dessen, was (im primären Sinne) Sprache genannt wird, stammt von W. v. Humboldt und lautet: „sie (die Sprache - J.R.) ist nämlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen.“ (Humboldt 1836/1960, LVII - Sperrungen im Original) Humboldt erkennt zwar schon im nächsten Satz, dass dieses eigentlich die „Definition des jedesmaligen Sprechens ist“ (Humboldt 1836/1960, LVII - Sperrung im Original), aber er stellt dadurch dennoch klar, dass die Sprache nur im Sprechen existiert, weshalb sie auch, wie er vorher an gleicher Stelle ausgeführt hat, eben „kein Werk (*Ergon*), sondern eine Tätigkeit (*Energeia*) ist“ (Humboldt 1836/1960, LVII). E. Coserius nun hat diese Humboldtschen Gedankengänge z. T. wesentlich vertieft und z. T. erheblich erweitert, so dass auf deren Grundlage am Ende *seine*, also Coserius Sprachtheorie herausgekommen ist (Coserius 1988a). Ihr Kern ist, dass die eigentliche Grundlage aller Sprachen das *Sprechen* ist, dass weiterhin die *Tätigkeit* Sprechen zugleich dasjenige ist, was allen Sprachen bei aller materiellen Verschiedenheit gemeinsam ist und ihnen darüber hinaus zugleich logisch vorausgeht insofern, als dasjenige, was wir ‚Sprachen‘ nennen und mit Namen voneinander unterscheiden, nichts anderes sind als lediglich verschiedene oder unterschiedene Formen resp. Arten des Sprechens, deren Unterscheidung auf der abstrahierenden Tätigkeit des Geistes beruht, indem in der Totalität des Sprechens jeweilige Gemeinsamkeiten in der Form gefunden und zusammengefasst werden. Von daher ist auch die Sprache vom Sprechen her zu erklären und nicht umgekehrt, wie es meist versucht wird. Dass es im Ansatz falsch ist, im Sprechen nicht mehr und nichts anderes als die Realisierung einer Sprache zu sehen, zeigt die genauere Betrachtung von Ausdrücken wie ‚Kindersprache‘ oder ‚Gastarbeiterdeutsch‘. ‚Kindersprache‘ ist gewiss nicht die Realisierung des Deutschen, Englischen oder sonst einer Sprache, und ‚Gastarbeiterdeutsch‘ ist dies ebensowenig. Beides sind vielmehr nur verschiedene Arten zu sprechen, die bestimmte Gemeinsamkeiten resp. Unterschiede zu anderen Formen des Sprechens aufweisen. Sie weisen jeweils Konstantes auf, das zugleich ihr Typi-

ches und Unterscheidendes ist, und das ist der Grund, weshalb sie auch ‚Sprachen‘ genannt werden. (Raecke 1998)

2. Wenn damit hoffentlich deutlich geworden ist, wer und was *in* oder vielleicht besser: *hinter* dem Titel des vorliegenden Beitrags steckt, kann nunmehr der *erste Hauptteil* folgen.

2.1. Nimmt man das im Titel Gesagte weiterhin so wörtlich wie möglich, kommt eine These heraus, die für manche ziemlich hart klingen mag. Sie geht dahin, dass Migrantenkinder als Studierende wirklich nicht mehr sprechen als die Sprache ihrer Eltern, und da bei auch kaum mehr als diese sprechen *können*. Was daran für manche hart ist, wird deutlich, wenn man den Ausdruck ‚die Sprache der Eltern‘ eben *nicht*, wie es meistens unbewusst geschieht, als Synonym für Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch oder Serbisch (BKMS) ansetzt, sondern wörtlich nimmt. Um zu erkennen, inwiefern es gleichwohl berechtigt und wissenschaftlich notwendig ist, dieses wörtlich zu nehmen, möchte ich kurz den Blick auf die sprachliche Entwicklung solcher Migrantenkinder lenken. Und was da bei unter die Augen kommt, sollte nüchtern und ohne Wunschdenken betrachtet werden. Dann wird dann eben zum *Ausgangspunkt*, was oben als *Endpunkt* eines anderen Beitrags angedeutet wurde, das Faktum nämlich, dass eine Ehe eine Lebensgemeinschaft, jedoch keine Sprachgemeinschaft im linguistischen Sinne ist. Eine solche ist etwas wesentlich Umfassenderes und die beiden Eltern können in ihrer Lebensgemeinschaft das, was eine Sprachgemeinschaft bedeutet, ganz natürlich niemals ersetzen.

2.2. Ehe ich das weiter ausführe, sei ganz schnell Einwänden vorgegriffen, die in solchen Zusammenhängen gern geäußert werden.

Ganz selbstverständlich tritt jedes neugeborene Menschenkind seinen eigenen und besonderen Weg in die Welt an, und wie dieser Weg *genau* aussieht, ist an das Individuum und die konkreten Umstände seines Lebens gebunden. Wer sich jedoch an der nicht zu bestreitenden Individualität eines jeden Einzelnen festklammert, wird in bestimmten Bereichen wissenschaftlicher Betätigung niemals zu Gesetzmäßigkeiten gelangen, es wird immer sagen können, aber *der* und *der* oder *die* und *die* hatte einen ganz anderen Weg zu gehen, bei *dem* und *dem* oder bei *der* und *der* ist doch alles ganz anders gelaufen. Jede Familie mit Kindern hat etwas Besonderes, das nur ihr eignet, anderenfalls wäre jede Familie gleich. Dessen ungeachtet gibt es aber dasjenige, was man strukturelle Gemeinsamkeiten nennt. Gäbe es die nicht oder würden sie nicht anerkannt, gäbe es keine Gesellschafts-, Geistes- oder Humanwissenschaften. Insofern ist letztlich alles, was für den Bereich des Gesellschaftlichen oder Gemeinschaftlichen herausgefunden wird, eine Abstraktion, die nicht auf den Einzelfall, sondern auf dasjenige gerichtet ist, was für die *Mehrheit* der Fälle festzustellen ist. Damit werden grundsätzlich Aussagen über Mehrheiten bzw. Mehrheitsverhältnisse getroffen, die der Einzelne z. T. mit vollem Recht weit von sich weisen kann. Wird für die Menschen in Deutschland heute ein stattliches Übergewicht festgestellt, können mindestens 30 Prozent aller Menschen in Deutschland sagen, dass das für sie nicht zutrefte. Der Einwand ist richtig, bedeutet aber dennoch nicht, dass die Mehrheit der Deutschen kein Übergewicht hätte.

Auf das hier verhandelte Thema bezogen besagt dies: in jeder Migrantenfamilie geht es irgendwie anders zu, in jeder Migrantenfamilie wird mit den Kindern unterschiedlich oft und unterschiedlich intensiv in der Sprache der Eltern gesprochen, in einigen Familien besteht ein engerer Kontakt zu Verwandten und Bekannten, die ebenfalls die Sprache der Eltern sprechen, und also darf - dies die strenge These möglicher Kritiker dieser und der folgenden Ausführungen - im Grunde genommen gar nicht verallgemeinert werden, es muss vielmehr immer der Einzelfall gesehen werden. Diese Auffassung ignoriert aber, dass Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien sehr wohl eine Gruppe von Menschen darstellen, die in ihrer Gesamtheit gewisse Gemeinsamkeiten aufweist, die über eine mehr oder weniger gemeinsame Sprache hinausgehen. Wenigstens die große Mehrheit dieser Menschen ist nach Deutschland gekommen, um hier bessere Arbeits- und Lebensbedingungen zu finden, als sie sie dort vorfanden, von wo sie emigriert sind. Ihre Ziele hier in Deutschland waren entsprechend weitgehend die gleichen, sie wollten wirtschaftlich erfolgreich und in der Lage sein, einerseits selber ein besseres Leben als in der alten Heimat zu führen, andererseits ihren Kindern ein besseres Leben zu ermöglichen, als ihnen die alte Heimat das bieten konnte. Das bedeutet nun wenigstens, dass beide Eltern so viel wie möglich gearbeitet haben, um Geld zu verdienen. Es bedeutet des Weiteren, dass die Kinder spätestens ab dem Kindergartenalter wesentlich weniger Zeit mit ihren Eltern als mit anderen Kindern, anderen Erwachsenen und anderen Bezugspersonen verbracht haben. Dass diese anderen Kinder, anderen Erwachsenen und anderen Bezugspersonen in der Regel Deutsch und nicht die Sprache der Eltern sprachen, ergibt sich sehr einfach daraus, dass Migrantenkinder aus dem ehemaligen Jugoslawien, im Unterschied zu manchen anderen Gruppen von Migrantenkindern, völlig akzentfrei Deutsch sprechen. Überlegt man sich in diesem Zusammenhang sehr kurz, wie weit ein Kind sprachlich gediehen ist, bevor es in den Kindergarten kommt, wird völlig klar, dass der sprachliche Input seitens der Eltern in der geschilderten Familiensituation quantitativ weit unter jenem lag, der von außerhalb der Familie kam. Dieser sprachliche Input, den die Kinder von außerhalb der Familie über ihre Ohren zu verarbeiten hatten, aber war ganz überwiegend deutsch.

2.3. Mit der Verarbeitung des sprachlichen Inputs über die Ohren ist der nächste Punkt erreicht, den man sich nüchtern klar machen muss, wenn man darüber reflektiert, was denn Migrantenkinder als Studierende als *Sprache der Eltern* mit an die Uni bringen. Auch dieser Punkt trifft gewiss für die Mehrheit zu, was Ausnahmen, wie gesagt, nicht ausschließt. Zu Hause wird im allgemeinen miteinander *gesprochen*, was bedeutet, dass jene Form, die an Sprache zu Hause gelernt werden kann, praktisch nur die *gesprochene* Variante der Sprache der Eltern sein kann. Wir nennen sie mit Koch/Österreicher die *Sprache der Nähe* (Koch/Österreicher 1985). Nun unterscheidet sich aber die *Sprache der Nähe* von der *Sprache der Distanz* auch in struktureller Hinsicht viel stärker, als man das normalerweise annimmt, und darüber hinaus gibt es so gut wie keine Form der gesprochenen Sprache, die nicht eine Unzahl von Abweichungen gegenüber dem aufwiese, was man die Standardsprache nennt. Dabei muss nicht einmal auf jene große Zahl von Migranten verwiesen werden, die nach wie vor ihren Heimatdialekt spricht. Zu Hause wird nämlich immer anders gesprochen als in der Öffentlichkeit.

2.4. Der Umstand, dass die *Sprache der Eltern* etwas mit ‚zu Hause‘ zu tun hat, führt zu einem weiteren Punkt, den man sich ganz nüchtern klar machen muss, wenn man darüber nachdenkt, was Migrantenkinder in ihr Studium einbringen können. Zu Hause will man nämlich nicht mehr, als sich *gut verstehen und verständigen können*. Nun hat es aber den Anschein, dass meistens Sprecher der Sprache insofern auf den Leim gehen, als sie den Eindruck haben, dass alles, was mit nur einem einzigen Wort bezeichnet wird, auch in der Wirklichkeit etwas sei, was nur ein einziges Seiendes ist. Sagen wir, er spricht *deutsch*, tun wir im Prinzip so, als gebe es nur *ein* Deutsch. Gleichwohl gibt es das Deutsche nicht nur in *einer* Form, also in derjenigen, in der *wir* es gewöhnlich sprechen, sondern in einer nur schwer zu bestimmenden Zahl von Formen, wie es etwa das Schwäbische, Bayrische oder Sächsische sind, und dabei gilt z.B. das Schwäbische schließlich genauso als deutsch, wie das Hochdeutsche. Es ist also eine weitere Eigentümlichkeit der Sprache, dass sie in der Realität nur in einer letztlich zahlenmäßig gar nicht zu erfassenden Vielzahl von *Sprachen* existiert, die gleichwohl meist irgendwie größeren Sprachen zugeschrieben werden, und damit als deren Varianten oder ihre Varietäten angesehen werden. Mit Coseriu können wiederum wenigstens drei verschiedene Arten oder Formen einer meist mit einem Adjektiv identifizierten Einzelsprache unterschieden werden, und zwar je nachdem, wie sie verbreitet sind: geographisch-räumlich, sozial-geschichtet oder situativ bedingt. Konkret sind das *diatopische* Varietäten, also solche im Raum, die meist als Dialekte bezeichnet werden, *diastatische* Varietäten, die vielfach als Soziolekte bezeichnet werden, und *diaphasische* Varietäten, die kollektiven Stilen wie umgangssprachlich, familiär oder hochsprachlich entsprechen (Coseriu 1988b, 139). Nur trübt die Ordnung, die man auf diesem Wege in die Vielfalt einer Einzelsprache bringt, den Blick für die Realität insofern, als diese noch bunter und verschiedener ist, wenn man auch die Gruppensprachen wie Berufsjargons, Altersjargons oder Rotwelsch hinzuzählt. Ein gebildeter Muttersprachler kann deswegen meist nach kurzer Zeit von einem Gesprächspartner sagen, welche soziale Stellung er einnimmt und aus welcher Gegend er stammt. Dass auch dieses Wissen um die *Architektur* einer historischen Einzelsprache, wie man diese Formenvielfalt terminologisch von dem unterscheiden kann, was die Struktur einer historischen Einzelsprache genannt wird, dass also auch dieses Wissen um die reale Vielgestaltigkeit ‚seiner Sprache‘ zu dem zu rechnen ist, was von Chomsky als *Kompetenz* eines Muttersprachlers in die Linguistik eingeführt wurde, hat wiederum ausführlich Coseriu begründet (Coseriu 1988b), und es dürfte sich jetzt so gut wie von selbst verstehen, dass man beim Sprechen mit seinen Eltern in deren Muttersprache überhaupt nicht mehr als genau *eine einzige* dieser Varietäten kennen lernen kann und dass die Kompetenz unserer Migrantenkinder für das BKMS gar nicht weiter gehen kann als bis genau zur *Sprache der Eltern*, die sich so betrachtet als genau *eine* diatopische, *eine* diastatische und *eine* diaphasische Varietät aus einer in der Wirklichkeit kaum überschaubar großen Zahl erweist. Allerdings hat Coseriu zugleich gezeigt, dass die sprachliche Kompetenz eines Muttersprachlers noch wesentlich umfassender ist, indem sie auch ein Wissen darüber enthält, wie in der betreffenden Sprache welche sprachlichen Einheiten bei welcher Gelegenheit *so* miteinander kombiniert werden müssen, dass das Gesagte in einer bestimmten Situation als angemessen empfunden wird.

2.5. Das Ziel des Sprechens ist, jetzt nicht mit den Worten Humboldts, sondern Coserius ausgedrückt, *einem anderen etwas mitzuteilen* oder *sich einem anderen mitzuteilen* (Coseriu 1988c, 70). Dass beides nicht das Gleiche ist, dürfte bekannt sein, soll hier aber aus Platzgründen nicht ausgeführt werden. Es muss reichen, daran zu erinnern, dass jemandem, der etwas sagt, was die Angesprochenen nicht verstehen, obwohl es grammatisch korrekt und in der gemeinsamen Sprache formuliert war, die Frage gestellt wird: was willst Du damit eigentlich sagen? Ihm wird also die Frage nach dem *Sinn* seiner Äußerung gestellt, und das bedeutet, dass jeder Sprecher ein intuitives Wissen darüber besitzt, dass nicht etwa deshalb gesprochen wird, damit grammatisch korrekte Sätze in die Welt kommen, sondern deshalb, weil der Sprecher die Absicht hat, beim anderen etwas auszulösen (Bühler 1934) resp. auf den anderen eine bestimmte Wirkung auszuüben (Raecke 1998). Da aber nach der Auslöse- oder Wirkungsabsicht einer Äußerung seit Schiller bekanntlich gern so gefragt wird, was denn der langen Rede kurzer *Sinn* sei, so sollte es nach Coseriu (1980) eben auch eine Linguistik des *Sinns* geben, wobei dieser an sich nichts anderes ist als die *eigentliche Bedeutung* von *Texten*. Nur ist die Bedeutung von Wörtern oder von syntaktischen Strukturen etwas wesensmäßig anderes als die Bedeutung von Texten, und deshalb sollte für die Bedeutung der letzteren auch ein anderer Ausdruck verwendet werden. Und dafür bietet sich eben der Ausdruck *Sinn* an.

Nun gibt es überhaupt kein Sprechen ohne Sinn, und da Sinneinheiten an Texte gebunden sind, gibt es ebenso wenig ein Sprechen, das nicht in einen Text mündete. Bemerkenswert ist nun wiederum, dass wir z.B. als kompetente Sprecher des Deutschen wissen, wie bestimmte Texte zu bestimmten Gelegenheiten sprachlich auszusehen haben, und dieses Wissen äußert sich darin, dass wir z.B. gegen bestimmte Arten von Texten Einspruch erheben, etwa indem wir sagen: ‚Junger Mann, wählen Sie Ihre Worte, wir sind hier nicht auf dem Fußballplatz‘, oder ‚so würde Herr Struck sich niemals ausdrücken‘. Seltener kommen auch positive Urteile vor, wie etwa: ‚endlich wieder einmal eine Weihnachtsansprache, wie ein Bundeskanzler sie halten sollte.‘ In solchen Äußerungen dokumentiert oder objektiviert sich ein wiederum weitgehend intuitives Wissen darüber, wann Mitteilungen bestimmten Inhalts von bestimmten Mitgliedern der Gesellschaft an bestimmte Mitglieder der Gesellschaft in bestimmten Situationen eine angemessene sprachliche Form haben und wann sie dieses nicht haben. Und ein solches Wissen gehört nun ebenfalls zu dem, was man als die Kompetenz eines Muttersprachlers bezeichnet. Noch einmal etwas anders formuliert, lautet dieser Sachverhalt, dass der kompetente Sprecher ein Wissen darüber besitzt, *wie man sich zu welchem Zeitpunkt wem gegenüber in welcher Situation zu welchem Zweck über welchen Gegenstand auszudrücken hat*, und wenn es ein solches Wissen gibt, so gibt es in einer Gesellschaft auch die entsprechenden Vorstellungen darüber. Wenn damit von Gesellschaft die Rede ist, dann ist damit natürlich die entsprechende Sprachgemeinschaft gemeint, und das entsprechende Wissen lässt sich als Textwissen bezeichnen. Entsprechend weiß ein kompetenter Sprecher nicht nur, dass es bestimmte Textsorten mit bestimmten sprachlichen Regularitäten gibt, wie Märchen, Witze, Rechenschaftsberichte, Vorträge, Referate oder Protokolle, sondern auch, wie man in der bestimmten Sprachgemeinschaft ‚zu sagen‘ hat, wenn man älteren oder höhergestellten *Personen* begegnet, dass man sich unterschiedlich ausdrückt, wenn man der gleichen Person in unterschiedlichen *Situationen* begegnet oder wenn man von dieser gleichen Person einmal das eine und einmal das andere will.



2.6. Bevor aus all dem nun der fällige Schluss über die *mögliche* Kompetenz von Migrantenkindern gezogen wird, die als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen, sei die Frage angesprochen, wie kompetente Sprecher eigentlich zu dieser Art von Textwissen gelangen. Will man da weiter kommen, muss man bedenken, dass dieses *Wissen* seiner Natur nach genauso ein *Können* wie ein Wissen ist, denn in der Kritik oder im Lob kommt ja ganz natürlich zum Ausdruck, dass der oder die Kritik Üben-der selber es gegebenenfalls besser oder genauso gut machen *könnte*. Wie aber kommt es nun zu einem solchen *Können*? Es kommt dadurch zustande und kann auch nur dadurch zustande kommen, dass der Mensch sowohl das allgemeine *Bedürfnis* hat, andere Menschen zu *imitieren*, als auch die allgemeine *Fähigkeit* besitzt, das in zum Teil frappierender Weise zu tun. Da *imitieren* in heutiger Zeit ein Wort ist, das einen schlechten Klang hat, seien zu seiner Ehrenrettung ein paar Überlegungen vorgestellt. Der schlechte Klang erklärt sich leicht daraus, dass *Imitation* als Gegensatz zu dem gesehen wird, was heute einen guten Klang hat, nämlich zur *Kreativität*. Dem Imitieren geht die Kreativität ab, weil es besagt - und das klingt ausgesprochen abfällig -, dass mit ihm nichts Neues entsteht, sondern nur etwas nachgemacht wird, was schon da ist. Imitieren heißt, dass kein *Original* entsteht. Originalität steht wiederum deshalb so hoch im Kurs, weil sie ja nichts anderes ist als die sinnlich fassbare Objektivierung der *Kreativität*. Was bei dieser klaren Verteilung der Sympathien selten reflektiert wird, ist der Umstand, dass es ohne Imitation den Begriff der Originalität ebensowenig gäbe wie den der Kreativität, denn wenn die Imitation nicht den Regelfall des menschlichen Verhaltens darstellte, gäbe es ausschließlich Originelles, und zwar als Ausdruck eines uneingeschränkten Willens zur Einmaligkeit jeglichen Verhaltens, jeder Äußerung oder jeder materiellen Schöpfung. Dass sich nichts wiederholt oder dass nichts wiederholt wird, wäre das Normale und also brauchte es keines eigenen oder besonderen Wortes dafür. Allerdings gäbe es dann, wenn die Einmaligkeit der Normalfall wäre, auch nicht dasjenige, was man einen *Stil* oder noch weitergehend eine bestimmte *Kultur* nennt, denn die Verschiedenheit und die Existenz verschiedener Kulturen basiert darauf, dass es *Tradition* gibt, d.h. dass alles dasjenige, was man als Bestandteil einer bestimmten Kultur sehen mag, von der älteren Generation an die jüngere weitergegeben wird. Nur heißt dieses Tradieren oder Weitergeben umgekehrt nichts anderes, als das es von der nächsten Generation *nachgemacht* wird, und zwar im Idealfall genau so, wie es die Eltern gemacht haben.

Allerdings ist das natürlich nicht so zu lesen, dass die allgemeinemenschliche Fähigkeit der Kreativität der Tod der Kulturen wäre, es besagt lediglich, dass die Anlage zur Imitation im Prinzip stärker ist und vor allem stärker sein muss, als die Anlage zur Veränderung, die ein Ausfluss der allgemeinemenschlichen Kreativität ist. Wäre nämlich der Hang zur Imitation nicht prinzipiell stärker als der Drang, etwas Neues oder etwas Originelles zu schaffen, würde ja auch das Neue oder Originelle keine Verbreitung finden, indem es nachgemacht oder imitiert wird. Ohne den Hang zur Imitation würde sich folglich nicht nur keine Kultur herausbilden, sie würde sich dann auch nicht weiter entwickeln können. Imitation ist folglich dasjenige, was der Tradition als *Prozess* zu Grunde liegt, und wenn nicht immer wieder viel stärker imitiert als kreiert würde, gäbe es auch weder eine Einzelsprache noch eine gemeinsame Sprache für mehrere Menschen überhaupt. Die Verständigungsfunktion der Sprache ist daran gebunden, dass von den verschiedenen Sprechern die

gleichen Laute, Wörter und Strukturen benutzt werden, und das ergibt sich allein daraus, dass die Sprecher im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung das eigene Sprechen dem Sprechen der anderen angleichen. Darin etwas Negatives zu sehen, ist an sich abwegig, nur hat jede Zeit ihre Ideale, und die heutige hat als Ideal das Original, weil sich (scheinbar) nur im Original Kreativität manifestiert. Wenn jedoch Dordialekte im Schwäbischen heute noch weitgehend genau so gesprochen werden wie vor einhundert und fünfzig Jahren, dann gibt es dafür keine andere Erklärung, als dass die Jüngeren die Sprache der Älteren im Endeffekt immer so genau imitiert haben, bis sie von den Älteren nicht mehr zu unterscheiden waren. Dass dabei Kinder während des sogenannten Spracherwerbs ausgesprochen kreativ sind, wird heute ebenso gern gesehen wie betont, steht aber zur Imitation nur in scheinbarem Widerspruch, weil der *Prozess* der Sprachentwicklung ja nicht mit seinem *Ergebnis* gleichzusetzen ist. Das Ergebnis ist aber, dass Kinder am Ende ihrer Sprachentwicklung (praktisch) genau so sprechen, wie diejenigen, mit denen sie bis dahin gesprochen haben, und das bedeutet nichts anderes, als dass während dieser Zeit insgesamt nachhaltiger imitiert als kreiert wird.

Nach dem Sinn dieser so starken Imitation zu fragen ist hier nicht der Platz, einen Versuch, darauf eine Antwort zu geben, habe ich an anderer Stelle unternommen (Raecke 2006a). Hier geht es schließlich nur darum, klarzumachen, dass das sogenannte sprachliche Wissen oder eben die Kompetenz grundsätzlich viel weniger durch Vermittlung als durch die Verarbeitung von Sinneseindrücken und den Hang oder Drang entsteht, das Gehörte oder Gelesene selber genau so zu machen.

Zwar könnte man einwenden, auch Imitation sei eigentlich nur eine Form der Vermittlung, denn einer muss es ja etwas vormachen, damit ein anderer es nachmachen kann, und damit *vermittelt* der Vormachende ja das zu Tradierende. Ich denke aber, der Ausdruck Vermittlung steht für einen bewussten Prozess, bei dem es jemanden gibt, der einen anderen dazu bringen möchte, genau das tun, was man ihm sagt oder vormacht. Im sprachlichen Bereich sehe ich solche verbalen Anweisungen inzwischen als völlig fruchtlose Unternehmungen an, weil sich Kinder erfahrungsgemäß beim Sprechen überhaupt nicht korrigieren lassen, und außerdem wäre es ein unsinniges Unterfangen, wenn man Kindern ihre zukünftige Muttersprache in Form dieser Art von bewusstem Vorsprechen aller möglichen Texte beibringen wollte. Wer mit kleineren Kindern umgeht, weiß, dass sie fast ständig nachsprechen, was sie gerade hören, und solch zunächst einfach Nachgesprochenes später als komplette Äußerung - oftmals verblüffend witzig - richtig verwenden. Die Fähigkeit und der Hang oder sogar Drang, zu imitieren, bleibt dem Menschen im übrigen zeitlebens erhalten, anderenfalls gäbe es keine Mode und keine Moden, und selbstredend imitiert jeder, der sich in einer für ihn fremden Umgebung befindet, das Verhalten solcher Menschen, von denen er glaubt, sie ‚wüssten‘, wie man sich dort benimmt.

Damit sollte anschaulich geworden sein, was die Voraussetzung für ein umfassendes Textwissen ist: Sprecher müssen die entsprechenden Situationen selber erleben, um sich von da aus die Regeln ableiten zu können, wie man in dieser oder jener Situation mit dieser oder jener Person über diesen oder jenen Gegenstand in dieser Sprachgemeinschaft spricht. Migrantenkinder können diese Vielfalt an Situationen und Personen nicht in jener Sprachgemeinschaft erlebt haben, in denen ihre Eltern seinerzeit groß geworden sind. Sie haben sie vielmehr in einer anderen Sprachgemeinschaft erlebt, eben in jener, in welcher sie groß geworden sind. Durch Vermittlung ihrer Eltern können sie dieses aber nicht in de-

ren Sprache lernen, denn jeder weiß, wie wenig es nützt, jemandem vorher theoretisch zu vermitteln, wie er ein Referat zu halten oder seiner Tante zum Geburtstag zu gratulieren hat. Was die notwendige Praxis angeht, so werden die Eltern kaum auf die Idee kommen, mit ihren Kindern nach Feierabend die vielen verschiedenen Situationen durchzuspielen, in denen bestimmte Texte zu formulieren sind, abgesehen davon, dass dieses zur Voraussetzung hätte, dass sie dazu über die entsprechende aktive Kompetenz verfügen. Dazu kommt, dass Textwissen zu einem ganz beträchtlichen Teil aus der Schule stammt, und zwar wenigstens all jenes Textwissen, das man braucht, um schriftliche Texte abzufassen.

2.7. Für Migrantenkinder, die als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen, ergibt sich aus dem bislang Ausgeführten zweierlei, dass sie nämlich zunächst einmal die Vielfalt jener Sprache, die für ihre Eltern die Muttersprache war und ist, nicht in *der* Weise praktisch kennengelernt haben, dass sie in der Lage wären, beliebige gesprochene oder geschriebene Texte in dieser Sprache den existierenden Varietäten zuzuordnen und sie können diese Vielfalt selber auch nicht aktiv praktizieren, jedenfalls nicht ‚nach oben hin‘. Der Grund liegt sehr einfach darin, dass sie von der Architektur der Sprache ihrer Eltern im Prinzip nicht mehr wissen können, als sie in den Gesprächen mit ihren Eltern darüber praktisch erfahren haben. Und das heißt noch einmal genauer gesagt: von der Unzahl an Varietäten, die die Sprache jener Sprachgemeinschaft aufweist, aus der ihre Eltern stammen, können sie aktiv nicht mehr können und kennen, als eben genau jene Varietäten, die im Familienkreis in häufig entspannter, häufig aber auch gespannter Atmosphäre unter Menschen gesprochen wird, die sich in und auswendig kennen. Es ist im Prinzip die Sprache der nächsten Nähe, die sie wirklich beherrschen *können*, sämtliche Register der Distanz (Koch/Österreicher 1985), die es in der Sprachgemeinschaft, aus der ihre Eltern stammen, ganz selbstverständlich genauso gibt wie in jeder anderen, können sie nicht *beherrschen*, weil ihnen die Möglichkeit der Imitation gefehlt hat.

Was sich als Zweites aus dem bislang Ausgeführten ergibt ist dieses: die Migrantenkinder wären keine Migrantenkinder im hier verhandelten Sinne, wenn sie die Sprache der intellektuellen Ausbildung und der sprachlichen Kultur im Heimatland ihrer Eltern, nämlich in der dortigen Schule, gelernt hätten. Wer hier in Deutschland ein deutsches Gymnasium besucht hat, hat letztlich alles, was die Schulbildung für den Erwerb an sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bietet, für sein Deutsch mitbekommen und nicht für die Sprache seiner Eltern. Es zeugt deshalb von fehlender Reflexion, wenn angenommen wird, dass solche Studierenden praktisch schon zu Beginn ihres Studiums so etwas wie kompetente Sprecher jener Sprache sein könnten, die dort gesprochen wird, wo ihre Eltern herkommen. Es ist genauso ein Zeugnis fehlender Reflexion, wenn Migrantenkinder, die als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen, sich selbst für kompetente Sprecher dieser Sprache ansehen. Sie können es schlichtweg nicht sein. Und damit wird an dieser Stelle betreffenden und betroffenen Studierenden nicht bloß eine größere Bescheidenheit angeraten, an der es verschiedentlich eindeutig mangelt, es wird von ihnen viel mehr eine tiefere Einsicht in die Wirklichkeit verlangt. Denn wenn in diesen Fällen so etwas wie Kompetenz für die Sprache der Eltern reklamiert wird, dann wird völlig verkannt, was tatsächlich nur gekonnt werden *kann*, nämlich: dass man die Sprache der Eltern sprechen kann in dem absolut wörtlichen Sinne, der in der Einleitung expliziert wurde, will sagen, dass betref-

fende und betroffene Studierende wirklich nicht mehr können, als so sprechen, wie die Eltern mit ihnen zu Hause gesprochen haben oder immer noch sprechen.

3. Mit diesem für manche Leserinnen oder Leser womöglich bitter schmeckenden Zwischenschluss ist dann auch der *zweite* Hauptteil erreicht, in dem es, wie angekündigt, um bestimmte strukturelle Besonderheiten in dem gehen wird, *wie* Studierende mit Migrantenhintergrund die Sprache ihrer Eltern sprechen.

3.1. Auch dieser zweite Hauptteil gliedert sich in mehrere Teile:

Im ersten Teil wird das Material vorgestellt, das jene Phänomene illustrieren soll, über deren Erklärung dann in den Teilen zwei und drei gehandelt werden soll, das heißt genauer, es wird zunächst einmal eine Reihe von Sätzen oder Teilsätzen präsentiert und auf ihre Abweichung von dem hin analysiert, was man als Standard-BKMS bezeichnen mag. Es wird sich dabei zeigen, dass man durchaus auf die Idee kommen kann, jene Sprachen, mit denen viele in Deutschland geborene Studierende an die Universität kommen, als Deutsch mit bosnischen, kroatischen, montenegrinischen oder serbischen Wörtern zu bezeichnen (Raecke 2006b). Wie weit jedoch eine solche Ausdrucksweise die sprachlichen Fakten angemessen beschreibt, wird jene Frage sein, denen die beiden weiteren Teile dieses zweiten Hauptteils gewidmet sein werden. Wenn im Übrigen gesagt wird, man könne die Beispielsätze für ein Deutsch mit bosnischen, kroatischen, montenegrinischen oder serbischen Wörtern ansehen, dann ist das wiederum insofern wörtlich zu nehmen. Denn es soll zum Ausdruck bringen, dass es bei dem ‚Problem‘ nicht um Fragen des Wortschatzes oder der Lexik geht, weil die Lexik, also die Wörter in den Sätzen, jeweils einwandfrei bosnisch, kroatisch, montenegrinisch oder serbisch sind. Das „Deutsche“ in dieser Art zu sprechen liegt also nicht auf der Wortebene.

Daraufhin wird im zweiten Teil zur Diskussion gestellt, wie die Sprachwissenschaft diese Art sprachlicher Fakten bislang zu deuten pflegt, und im dritten Teil wird schließlich der Versuch unternommen, eine einfachere Erklärung für diese ‚Mixturen‘ zu entwickeln, d.h. schrittweise aufzuzeigen, wie man und dass man sich dasjenige viel einfacher vorstellen kann, was sich da im Kopf der Migrantenkinder abgespielt hat oder abspielt, so dass sie oder wenn sie mit Worten der Sprache ihrer Eltern so sprechen, wie man sonst mit deutschen Wörtern Deutsch spricht. Es versteht sich wieder einmal so gut wie von selber, dass man dazu den Zugang zu dem Problem dieser bestimmten Art von Zweisprachigkeit ändert und dass man zugleich den Zugang zum Sprachlichen insgesamt in der Weise ändert, wie das vorhin schon etwas ausführlicher dargestellt wurde. Den Ausgang wird also Cose-rus Allgemeine Sprachtheorie bilden, weil ich denke und auch zeigen will, dass man damit wirklich eine bessere Einsicht in das Phänomen gewinnen kann.

3.2. Damit geht es jetzt zunächst einmal zu den Beispielen. Sie sind in kleinere Gruppen aufgeteilt, die durch bestimmte Gemeinsamkeiten zustande kommen.

I)a)

1.1. jasamodlucio

1.2. odlucio sam

(ich habe beschlossen)

- 2.1. zao mi je, ali **ja** nisam znala sto ste Vi morali uzeti taksi.
 2.2. zao mi je, ali nisam znala sto ste morali uzeti taksi
 (es tut mir leid, aber **ich** habe nicht gewusst, dass **Sie** ein Taxi nehmen mussten.)

- 3.1. zato sto **moj** otac mi je rekao
 3.2. zato sto otac mi je rekao
 (weil **mein** Vater mir gesagt hat)

L b)

- 4.1. Onda se pokvario motor od automobila
 4.2. Onda se pokvario motor automobila
 (dann ist der Motor **von** dem Autor kaputt gegangen)

- 5.1. ona **na** Vas ceka
 5.2. ona Vas ceka
 (sie wartet **auf** Sie)

- 6.1. Smijem li **se** sjesti?
 6.2. Smijem li sjesti?
 (Darf ich mich setzen? - (sich setzen!))

Diese Sätze von 1.1. bis 6.1. illustrieren zunächst einmal Phänomene, die auf den ersten Blick nicht viel miteinander gemeinsam zu haben scheinen, die es auf den zweiten Blick dann aber doch haben. Der zweite Blick zeigt nämlich, dass sie im Vergleich zu jenen, die im Standard-BKMS gefordert oder üblich sind und jeweils die 2. nach der ersten Ziffer tragen, immer etwas länger sind, und sie sind einfach deswegen länger, weil sie wenigstens ein Wort mehr enthalten.

Schaut man sich nun an, von welcher Art diese ‚Wörter mehr‘ sind, dann läßt sich als allgemeines Merkmal feststellen, dass durch sie eine bestimmte grammatische Bedeutung ihren *expliziten* Ausdruck findet, die im Standard-BKMS diesen expliziten Ausdruck nicht findet. Sie ist nur *implizit* in den Konstruktionen enthalten. Wenn aber bestimmte grammatische Bedeutungen jeweils ihren eigenen lexikalischen Ausdruck finden, dann spricht man in der Sprachwissenschaft von *Analytismus*, und da läßt sich nun schnell sehen, dass die BKMS-Konstruktionen unserer BKMS-Studenten aus Deutschland genauso analytisch sind, wie sie es im Deutschen sind resp. wären. Ins ganz Allgemeine gewendet lässt sich sagen, dass das Deutsche genau wie die meisten mittel- oder westeuropäischen Sprachen wesentlich analytischer ist, als es die (meisten) slawischen Sprachen sind, und ebenso allgemein lässt sich damit sagen, dass der deutsche Analytismus beim Sprechen mit BKMS-Wörtern offenbar genauso praktiziert wird wie beim Sprechen mit deutschen Wörtern.

3.3. Die folgenden weiteren Beispiele zeigen - um Zeit und Platz zu sparen sei es gleich und vorher gesagt - typische Abweichungen von den jeweiligen Standardsprachen in Bezug auf die Wortfolge:
 Wir finden zunächst Beispiele für die im Deutschen typische Stellung des Verbs an der zweiten Stelle im Satz:

II, a)

- 7.1. Nusic **je** nam pricao...
 7.2. Nusic nam **je** pricao.
 (Nusic **hat** uns erzählt)

- 8.1. Planete mogu se okretati...
 8.2. Planete se **mogu** okretati...
 (Planeten **können** sich drehen...)

und wir finden sodann Beispiele für die sog. deutsche Verbklammer, die dadurch zustande kommt, dass das Hilfsverb an die zweiten Stelle, das Hauptverb aber an das Ende des Satzes gestellt wird:

n. b)

- 9.1. Prosle godine **sam ja** na planini zimovala
 9.2. Prosle godine **zimovala sam** na planini
 (Voriges Jahr **habe ich** im Gebirge Winterurlaub **gemacht**)

- 10.1. Studenti **su** jucer za ispit **ucili** 10.1. Studenti **su**
 jucer **ucili** za ispit (Die Studenten **haben** gestern für
 die Prüfung **gelernt**)

- 11.1. Ti **si** o zivotu **razmisljala** 11.1.
 Ti **si razmisljala** o zivotu (Du hast
 über das Leben nachgedacht)

- 12.1. Mi **smo** u Parizu francuski **ucili**.
 12.2. Mi **smo** u Parizu **ucili** francuski.
 (Wir haben in Paris französisch gelernt)

Die Beispielerreihe II könnte man selir kurz *so* interpretieren, dass unsere BKMS-stämmigen Studenten dann, wenn sie mit BKMS-Wörtern Sätze bilden, die Modal- resp. iHilfs- und Hauptverben genau so platzieren, wie sie es tun, wenn sie Sätze mit deutschen Wörtern bilden. Entsprechend könnte man weiter folgern, dass unsere BKMS-stämmigen Studierenden *so* sprechen, dass die Syntax deutsch ist, die Morphologie und die Lexik a-ber BKMS sind. Denn sowohl die verwendeten Wörter als auch die mit ihnen gebildeten Formen entsprechen völlig dem Standard.

Das führt schnell zu dem ersten und durchaus bemerkenswerten Befund, dass die beiden letztgenannten Bereiche der Grammatik, also Lexik und Morphologie auf der einen, und die Syntax auf der anderen Seite im Kopf der Sprechenden verschieden gewichtig sind. Vom BKMS aus betrachtet erscheinen Formenbildung und Wortschatz klar gewichtiger als die Wortstellung. Denn für diese gelten ja, wie zu sehen ist, die Regeln des Deutschen und nicht des BKMS. Wie lässt sich das erklären oder besser gefragt: wie kann man das *verstehen*!

3.4. Die oben schon angekündigte These ist nun, dass es sich nur schlecht verstehen lässt, wenn man von dem ausgeht, was dazu in der einschlägigen Sprachwissenschaft meistens

gesagt wird. Und die weiter gehende These ist, dass es sich zumindest besser verstehen lässt, wenn man sich auf den Boden einer Sprachtheorie stellt, die zum Sprachlichen einen anderen Zugang hat, als ihn die strukturalistisch geprägte Systemlinguistik hat. Wesentlich für sie ist, wie gesagt, dass sie versucht, das Sprechen von der Sprache her zu erklären. Und das versperrt den Weg zum Verständnis eher, als dass es ihn öffnet. Weshalb aber kommt man mit dieser Grundannahme, dass das Sprechen die *Realisierung* einer Einzelsprache sei, wenigstens in solchen Fällen, wie den aufgezeigten, nicht weiter? Will man das erkennen, muss man sich diese Grundannahme noch einmal ganz nüchtern durch den Kopf gehen lassen und fragen, was in ihr eigentlich als Behauptung über die Wirklichkeit enthalten ist.

Unzweifelhaft gilt: Soll in der Tätigkeit des Sprechens etwas ‚realisiert‘ werden, dann muss dieses etwas bereits genau so im Kopf vorhanden sein, wie es später in der Wirklichkeit wahrzunehmen ist. Das aber bedeutet, dass zwei Erscheinungen, die insofern universell sind, als sie zur Sprache hinzugehören und von ihr nicht zu trennen sind, unverstänlich bleiben. Die erste ist, dass die Sprache - im Sinne einer bestimmten Einzelsprache - *erworben* wird, also nicht angeboren ist, dass aber schon lange vorher *gesprochen* wird, bevor die Sprache - wiederum im Sinne einer Einzelsprache - *so* weit fertig im Kopf vorhanden ist, dass sie als deutsch, englisch oder kroatisch *realisiert* werden kann. Die zweite Erscheinung ist die Vielfalt der Sprachen, die genau so auf der Anlage zur Imitation wie auf der Anlage zur Schöpfung von Neuem auf der Grundlage von bereits Vorhandenem beruht.

Die Annahme, dass das Sprechen nichts anderes oder nicht mehr sei als die *Realisierung* von bereits vollständig Vorhandenem, schiebt folglich einen dicken Riegel vor das Verständnis dieser beiden Grundtatsachen im Bereich des Sprachlichen. Denn wie soll es auf der einen Seite zu meist durchaus einsichtigen und nachvollziehbaren Veränderungen in etwas kommen, das doch vollständig vorhanden ist und nur realisiert wird, und wie soll andererseits durchaus verständlich gesprochen werden, ohne dass dasjenige schon vorhanden wäre, was realisiert werden soll?

Die Folgen dieser Annahme, dass das Sprechen nichts anderes sei als die Realisierung einer oder auch mehrerer Einzelsprachen - das wäre das sog. Code-Switching -, für die Erklärung der sprachlichen Besonderheiten unserer Migrantenkinder sind leicht zu erkennen. Sie müssten als kleine Kinder entweder gleichzeitig oder kurz nach einander zwei verschiedene Sprachen gelernt haben, d.h. deren jeweils verschiedenen und im Prinzip in sich geschlossenen - wie auch immer gearteten - Systeme im Kopf haben, und immer dann, wenn sie sprechen, jeweils entweder das eine System oder das andere System realisieren. In *unserem* Falle müssten sie aber beide Systeme *gleichzeitig* realisieren, und zwar auf zwei sprachlichen Ebenen das eine, auf der dritten das andere.

3.5. Entsprechend tut sich die Forschung zur Zweisprachigkeit oder, mit dem internationalen Terminus ausgedrückt, zum Bilingualismus schwer, einsichtige Erklärungen dafür anzubieten, dass Menschen, von denen behauptet wird, sie seien zweisprachig (eine wirklich saubere oder klare Definition dafür, wann Zweisprachigkeit anfängt und wann sie aufhört - viele Menschen können ja fließend zwei oder mehr Sprachen, aber sie würden niemals als zweisprachig bezeichnet - gibt es allerdings bis heute auch nicht), die beiden Sprachen oftmals nicht klar auseinander halten. Denn wenn solche bilingualen Sprecher nach der

Theorie doch nicht mehr tun, als dass sie nur ‚verschiedene, in sich geschlossene Sprachsysteme‘ *realisieren*, dann kann man sich nicht gut vorstellen, wie es kommt, dass in ein und der selben syntaktischen Einheit wie z.B. in einem Satz offenbar zunächst das eine System und dann plötzlich das andere System realisiert wird. Wenn es also bei solchen Sprechern für Linguisten erkenntlich zwischen den Sprachen hin und her geht, spricht man wissend von *Interferenzen* oder *Transpositionen*, obwohl diese Ausdrücke für sich genommen gar nichts erklären, sondern nur beschreiben, wie sich dasjenige, was man feststellt, in der Theorie des Bilingualismus darstellen muss; dass nämlich in solchen Fällen etwas aus dem einen System in das andere System übertragen oder übernommen wird. Warum allerdings etwas Bestimmtes in *einem* Kopfübertragen wird, das Gleiche in einem *anderen* Kopf aber nicht, und warum etwas zu einem bestimmten Zeitpunkt aus einem System in das andere übertragen werden soll, zu einem anderen Zeitpunkt dann aber wieder nicht, das sind Fragen, auf die es bei dieser theoretischen Grundlage keine einsichtigen Antworten geben kann.

3.6. Allerdings kann man diesen Fragenkomplex auch etwas anders angehen, indem man überlegt, wie es denn zu der an sich ja durchaus fragwürdigen These kommt, dass in einem normal funktionierenden Gehirn die Regeln zweier angeblich klar von einander unterschiedener Systeme nicht auseinandergehalten werden können. Und bei solchen Überlegungen kann man auf die Idee verfallen, dass für eine solche These womöglich dasjenige Modell gestanden hat, was beim sog. gezielten Fremdsprachenunterricht mit einiger Sicherheit *tatsächlich* im Gehirn abläuft. Hier ist es nämlich so, dass zu einer bereits gekonnten, d.h. vollständig beherrschten Sprache das grammatische und lexikalische System einer anderen hinzu gelernt werden muß. Und da kann man sich gut vorstellen, dass Fehler so zustande kommen, dass sich längst gelernte und lange angewandte Regeln aus jener Sprache, anhand derer man das Sprechen gelernt hat, an die Stelle frisch gelernter oder gar erst noch zu lernender Regeln setzen. Das wäre wirklich ein Fall von Interferenz oder Transposition.

Die Frage, was in der spezifischen Situation des Fremdsprachenunterrichts eigentlich genau passiert, führt im hier verhandelten Zusammenhang aber noch weiter. Zu einer ersten bereits gekonnten Sprache eine zweite Sprache hinzu zu lernen heißt nämlich nichts anderes, als dass man etwas, das man bereits kann, noch einmal lernen soll. Und man soll das tun, damit man etwas, was man längst zur eigenen Zufriedenheit kann, auf eine Art und Weise tun kann, die einem bis dahin unbekannt war und die man auch nicht brauchte. Dasjenige aber, was man längst zur eigenen Zufriedenheit kann, wenn man eine zweite Sprache lernt, ist *sprechen*. Der Geist hat längst gelernt, ‚die sich ewig wiederholende Arbeit zu verrichten, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen‘. Und also heißt eine Fremdsprache lernen im Grunde genommen nichts anderes, als dass man längst in Form von Brustschwimmen schwimmen kann, dazu aber das Schwimmen im Kraulstil hinzu zu lernen, so dass man das Gleiche in einer anderen Technik verrichten kann.

3.7. Gerade weil aber im Fremdsprachenunterricht etwas gelernt wird, was in einer anderen Form schon gekonnt wird, darf man sich den Fremdsprachenunterricht nicht zum Modell nehmen, wenn man Zweisprachigkeit verstehen will, und zwar jene Zweisprachigkeit,

³⁹² wie sie von Kindern entwickelt wird, die von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen. Diese lernen nämlich überhaupt nicht zwei *Sprachen* nacheinander, sondern sie lernen *sprechen*, und sie tun das *so*, dass sie nicht nur auf eine Art zu sprechen lernen, sondern *so*, dass sie auf zwei Arten zu sprechen lernen. Und das tun sie wohlgerne zur gleichen Zeit. Dass sie dieses auf zwei Arten zu tun lernen, zeigt noch einmal in besonderer Klarheit, dass in diesem Lernen die Komponente der Imitation eine sehr große Rolle spielen muss, weil ja dasjenige, was in der *einen* Art zu sprechen auf eine ganz bestimmte Weise bewerkstelligt wird, in der *anderen* Art auf eine andere Weise bewerkstelligt wird. Und nur wenn ein Kind *sein* Sprechen an das Sprechen jener angleicht, mit denen es sprechen *will*, dann wird das erreicht, wofür es beim Sprechen in dieser Phase der Sprachentwicklung geht.

Worum es hier geht, und weshalb es die Angleichung an das Sprechen der anderen gibt, die ja nichts wirklich Anderes als Imitation ist, dafür hat wiederum schon W. v. Humboldt wesentliche Denkanstöße gegeben. Die schon so oft zitierte ‚sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen‘ „hat“, so schreibt Humboldt, „zum Zweck das Verständnis. Es darf also Niemand auf andere Weise zum Anderen reden, als dieser, unter gleichen Umständen, zu ihm gesprochen haben würde.“ (Humboldt 1836/1960, LVIII). Dem Sprechen liegt also nicht nur der Wunsch zugrunde, entweder ‚einem anderen etwas mitzuteilen oder sich einem anderen mitzuteilen‘ (s.o.), es liegt ihm in gleicher Weise das Bedürfnis zugrunde, von einem anderen verstanden zu werden.

Ohne dieses hier *ausführlich* zu begründen, denke ich, dass das Grundanliegen des Sprechens des Kindes das Verstandenwerden ist und nicht die Mitteilung, weil sich nur so verstehen lässt, dass Kinder unter gegebenen Umständen gleichsam von selber mehrsprachig werden. Stünde die Mitteilung im Vordergrund, würden sie sich überhaupt nicht darum kümmern, ob sie mit ihren sprachlichen Äußerungen verstanden werden. Da das Kind aber entweder intuitiv weiß oder aber sehr schnell mitbekommt, dass das Verstandenwerden daran geknüpft ist, dass man *so* spricht, wie die andere Person spricht, mit der man sprechen möchte, sprechen Kinder völlig spontan genauso, wie diejenigen sprechen, mit denen sie jeweils sprechen (möchten). Und hier liegen dann auch der Grund und die Begründung dafür, dass Kinder sich so komplikationslos an die Art und Weise angleichen, wie andere sprechen. Da ich der Meinung bin, dass ein sich Angleichen an einen anderen Menschen das Gleiche ist, wie ihn in dieser Hinsicht zu imitieren, nenne ich hier noch einmal die Anlage zur Imitation und die Möglichkeit der Imitation die Voraussetzungen für den Erwerb sprachlicher Kompetenz.

3.8. Wenn nun im Bereich des Sprachlichen so stark imitiert wird, dass im Endeffekt alle jene genau *gleich* sprechen, die regelmäßig miteinander sprechen, dann hat das viel mehr einen praktischen Grund, nämlich den einer bestmöglichen Verständigung, als den völlig theoretischen, dass der Mensch darauf angelegt wäre, irgendwelche grammatisch korrekten Sätze zu produzieren. Grammatisch korrekte Sätze sind lediglich ein Modus des Sprechens, der seinen Sinn darin hat, das Verständnis zu erleichtern (Raecke 1998). Denn wenn der Hörer weitgehend vorhersagen kann, *wie* der andere sich gleich ausdrücken wird, dann kann er sich auf das *was* in dessen Rede konzentrieren und wird das Gesagte wesentlich leichter verstehen.

;So gesehen ist auch die *Wortstellung* zunächst einmal ein Phänomen, das allein durch die Linearität der Sprache bedingt ist, d.h. dadurch, dass immer nur ein Wort nach dem anderen gesagt werden kann. Das Nacheinander verlangt aber vom Hörer, dass er sich das schon Gesagte merken muss, bis der Sprecher mit seinem Satz am Ende ist. Und diese Aufgabe erleichtert sich ganz selbstverständlich dann, wenn entsprechende Wörter in entsprechenden Satzfunktionen immer in der gleichen Reihenfolge erscheinen. Von daher ist die geregelte Wortstellung allein mnemotechnisch begründet und erklärt sich die diesbezügliche Verschiedenheit in den Sprachen ganz einfach dadurch, dass es ganz unterschiedliche Verfahren gibt, die im Prinzip alle genau so viele Vorteile gegenüber anderen haben wie Nachteile.

3.9. Wenn man jetzt noch einmal von den grammatisch korrekten Sätzen ausgeht, von denen heute in der Linguistik so viel gesprochen wird, so heißt es, sich auch und gerade als Linguist klarzumachen, dass sie zwar das Ziel und das Ideal der linguistischen Beschreibung sein mögen, dass sie aber nicht das Ziel des Sprechens sind. Das Ziel oder der Sinn des Sprechens liegt ebenso wenig darin, sich in einer bestimmten Sprache korrekt auszudrücken, für das Sprechen als kommunikative Tätigkeit und für das Ziel des Sprechens ist die durch ein bestimmtes Adjektiv gegenüber anderen abgegrenzte Sprache, in der die Tätigkeit vollzogen wird, sogar völlig bedeutungslos. Dem Sprecher geht es im Normalfall überhaupt nicht darum, Deutsch oder BKMS oder sonst eine Sprache zu sprechen, es geht ihm vielmehr darum, einem anderen Dinge mitzuteilen, die ihm durch den Kopf gegangen und ins Bewusstsein getreten sind, und das in einer Art und Weise, die ihm das Gefühl verleihen, dass er verstanden wird. Das Sprechen ist - genau wie seine Abstraktion, die Sprache, - nur als Organon zu verstehen (Bühler 1934), d.h. als ein Mittel oder ein Instrument, was heißt, dass es eine Tätigkeit ist, die nicht auf sich selbst gerichtet ist oder ihr Ziel in sich selber hat, sondern in etwas anderem. Menschen - so etwa Humboldts Gedankengang - müssen einfach deshalb *sprechen*, weil sie Gedanken haben und diese Gedanken mit anderen teilen möchten, dies aber nicht anders bewerkstelligen können, außer dass sie sie anderen sinnlich wahrnehmbar machen (Humboldt 1836/1969, LXVI). Unter anderen Möglichkeiten und Fähigkeiten dazu hat der Mensch, im Unterschied zum Tier, die Gabe bekommen, „seinen körperlichen Werkzeugen den articulierten Laut abzunöthigen“, wobei „den articulierten Laut allein das ausmacht“, dass er die „Darstellung eines Gedachten“ möglich macht (Humboldt 1836/1969, LXXXI).

Die Darstellung von Gedachtem mittels artikulierter Laute ist folglich dasjenige, was allen noch so verschiedenen Sprachen gemeinsam ist, es ist zugleich das Sprechen auf der universellen Ebene (s.o.), und es ist schließlich das, was sich der Mensch zu tun gedrängt fühlt, weil er ein Du braucht, von dem er sich verstanden fühlt. Dass der Mensch im Laufe der Zeit dafür so viele verschiedene Techniken entwickelt hat, die dann von den jeweiligen Sprechern als Einzelsprachen von einander abgegrenzt wurden und noch immer werden (Raecke 2006a), ist ein Problem oder eine Frage, die hier nicht ansteht. Es sollte nur klar im Bewusstsein gehalten werden, dass ein Mensch in jener Zeit, da er seine Sprache entwickelt, nicht darauf aus ist, eine bestimmte Einzelsprache zu lernen. Er will lediglich das Sprechen lernen, aber er will es zugleich so lernen, wie es die anderen tun, mit denen er spricht und die mit ihm sprechen, weil er sonst nicht verstanden wird. Entsprechend ist es nicht nur praktisch sinnvoll, sondern theoretisch unumgänglich, das Sprechen als Tätig-

keit auf einer universellen Ebene klar vom Sprechen in einer bestimmten Einzelsprache zu unterscheiden, auch wenn diese Unterscheidung nur begrifflich ist oder sein kann, weil sich das Sprechen konkret immer in einer bestimmten, Einzelsprache genannten Technik vollzieht.

Wenn man diese begriffliche Unterscheidung macht, dann ist allerdings dasjenige, was vor sich geht, wenn zwei solche verschiedenen Techniken des Sprechens gleichzeitig erworben werden, eigentlich etwas ganz Einfaches bzw. etwas ebenso einfach zu Beschreibendes wie einfach zu Verstehendes. Da ein Mensch seine Sprache als Bund entwickelt, weil er entdeckt hat, dass er mit Worten wie *Mama* und *Papa*, *Auto* oder *weg* auf andere mit Worten einwirken kann und weil er im Anschluss daran erkennt, dass er-das nur kann, wenn er für den gleichen Ausdruckszweck die gleichen Wörter wie die anderen verwendet, d.h. dass er nur dann von anderen mit seinen Wörtern verstanden wird, so muss er zunächst seinen Wortschatz und später die Regeln für die Verknüpfung der Wörter genau so entwickeln, wie er es von den anderen um ihn herum ständig hört. Den höheren Wert haben dabei gleichwohl die Wörter, denn jeder weiß, dass man sich ohne Wörter, die dasjenige bedeuten, *wovon* man reden will und *was* man *darüber* sagen will, sich nicht verständlich machen kann. Dazu kommt dann aber doch sehr bald die Erkenntnis, dass man die Wörter gegebenenfalls so formen muss, ihnen also eine solche äußere Form verleihen muß, dass der andere erkennt, welche Rolle sie in der Äußerung spielen sollen, ob sie also z.B. das Subjekt oder das Objekt sein sollen, ob sie ein Einfaches oder Ungegliedertes oder ein Mehrfaches oder Gegliedertes bedeuten sollen, dass sie das Prädikat sein sollen, dass sie erkennen lassen, aufweiche Person oder Sache, von denen die Rede ist, sie sich beziehen sollen, und dass deutlich wird, ob etwas Gesagtes sich auf die Gegenwart oder die Vergangenheit oder die Zukunft beziehen soll, wenn man von den anderen mit seinen Worten verstanden werden will. Entsprechend wichtig ist also gegebenenfalls - aber natürlich völlig abhängig von der sprachlichen Umgebung - dasjenige, was man die Formenlehre nennt. Dass man, um von anderen verstanden zu werden, Wörter allerdings nicht unbedingt verändern muß, zeigt beispielhaft das Chinesische, und dass man solche sog. syntaktischen Klarstellungen über eigene kleine Wörter bewerkstelligen kann, das zeigt zunehmend das Deutsche.

Um von hier aus nun doch endlich zum bilingualen Schluss zu kommen: Der übliche Ausdruck, dass man als bilinguales Kind zwei Sprachen gleichzeitig erlernt, sollte ersetzt werden durch den Ausdruck, dass man als bilinguales Kind die Sprache im Sinne der allgemeinen Fähigkeit zu sprechen, nicht nur am Beispiel einer einzigen Art zu sprechen, sondern am Beispiel zweier verschiedener Arten zu sprechen entwickelt. Es heißt sich dabei noch einmal klarzumachen, dass Kinder am Anfang ihrer sprachlichen Entwicklung wirklich nichts anderes wollen, als dass sie *sprechen* lernen, an welcher Art, zu sprechen, sie dieses Vermögen jedoch entwickeln und weiterentwickeln, hat für sie keinerlei Bedeutung. Die wesentliche Triebfeder ist dabei aber nicht die einfache Mitteilung dessen, was gerade durch den eigenen Kopf gegangen ist, sondern der Wunsch, der Drang oder das Bedürfnis mit dem, was man sagt, verstanden zu werden. Die Bestätigung dafür, mit seinen Worten verstanden worden zu sein, kann aber nur dadurch überzeugend oder zweifelsfrei erfolgen, dass die eigenen Worte aus dem Munde des Angesprochenen zurückkommen. Der eigentliche Sinn des heute meist so verdammten baby-talk liegt übrigens genau darin, dem Kind in *seiner* Sprache zu signalisieren, dass man es verstanden

hat. Das soll kein Plädoyer für diese Art sein, mit Kindern zu sprechen, der baby-talk zeugt aber von der Intuition, die eben auch Kinder haben, dass man eben genauso sprechen muss wie der andere, wenn der andere einen verstehen soll. Die Entscheidung sich bilingual zu entwickeln, sieht also im Prinzip sehr einfach aus: Wenn mich der und der nur *so* versteht, dann muss ich eben *so* mit ihm sprechen, wie *er* mit mir spricht, und wenn die und die mich nur *so* versteht, dann muss ich eben *so* mit ihr sprechen, wie *sie* mit mir spricht. Es ist allerdings eine weitbekannte Tatsache, dass Kinder, sobald sie merken, dass die oder der es auch dann versteht, wenn es *so* redet, wie es mit der oder dem anderen redet, schnell und gern darauf verzichten, unterschiedlich zu sprechen. Und das macht noch einmal klar, dass ein Kind ja gar nicht verschieden sprechen *will*, sondern verschieden sprechen *muss*, wenn es verstanden werden soll. " ■

3.10. Damit zum wirklich letzten Punkt in Bezug auf unsere Migrantenkinder: Die Entwicklung des *Sprechens* verläuft auch in einer anderen oder weiteren Hinsicht nicht so, wie es beim Fremdsprachenlernen der Fall ist, dass nämlich eine Regel gelernt und dann angewendet wird, es läuft vielmehr geradezu umgekehrt *so*, dass aus der Menge der sprachlichen Äußerungen, die gehört werden, im Bestreben, es genau *so* zu machen oder zu können, eine Regel gebildet wird, der dann entsprechend gefolgt wird. Für unsere BKMS Studierenden war der erste sprachliche Input mit großer Sicherheit BKMS, danach war der sprachliche Input aber mit ebenso großer Sicherheit sehr viel stärker und sehr viel häufiger Deutsch. Lexik und Formenlehre, die beide bis zum Kindergartenalter von 3 Jahren in ihren Grundzügen entwickelt sind, wurden entsprechend zu Beginn der sprachlichen Entwicklung am Sprechen der Eltern ausgebildet und blieben dann wegen fehlender Ähnlichkeiten weitgehend von dem späteren massiven deutschen Input unberührt. Das erklärt die geringe Zahl von Abweichungen im morphologischen Bereich und im Grundwortschatz dieser studentischen Klientel. Was jedoch die Stellung der Wörter in längeren Sätzen und den Ausdruck der Beziehungen zwischen ihnen angeht, so war der deutsche Input ganz bestimmt unvergleichlich viel stärker, und also wurden die Regeln für die Stellung der Wörter und den Ausdruck der grammatischen Bedeutungen aus dem Sprechen derer abgeleitet, die mit ihnen deutsch sprachen. Da aber diese deutschen Wortstellungsregeln und der deutsche Analytismus einem BKMS-Muttersprecher keine ernsthaften Schwierigkeiten für das Verständnis des jeweils Gesagten bereiten, gab es für die meisten Normalsprecher, wie z.B. die Eltern es. in der Regel ja sind, keinen ernsthaften Grund, hier korrigierend einzugreifen. Da es Kindern aber ganz natürlich darum geht, mit ihren Eltern zu sprechen, d.h. ihnen etwas verständlich mitzuteilen, und nicht darum, mit ihnen Sätze auszutauschen, die dem entsprechen, was nach der Norm als korrekt zu gelten hat, sprechen sie ganz natürlich und eigentlich selbstverständlich nach jenen Regeln, gegen die auf der Ebene des Sprechens im Allgemeinen ja auch nichts einzuwenden ist. Einwände gegen die Wortstellungsregeln und den Analytismus des Deutschen kann es nur auf der Ebene der Einzelsprachen geben, dann eben, wenn hier die entsprechenden Dinge anders geregelt sind.

Auf der universellen Ebene des Sprechens ist schließlich immer dann alles in Ordnung, wenn der eine vom anderen richtig verstanden wird. Insofern erscheint es wenigstens bei unseren Migrantenkindern auch überhaupt nicht nötig, anzunehmen, dass immer dann, wenn sie BKMS sprechen, sich das deutsche Sprachsystem einmischt und sie einerseits

die Wörter nach deutschen Satzbauprinzipien gegen die Satzbauprinzipien des BKMS-Systems aneinander reihen, andererseits bestimmte grammatische Bedeutungen gegen die Regem des BKMS-Systems explizit ausdrücken lässt. Man kann sich viel leichter und besser vorstellen, dass sich bei ihnen entsprechende Regeln, die für das BKMS anders lauten, überhaupt nicht gebildet haben, weil sie zu jener Zeit, als sie solche komplexeren Konstruktionen in ihrem eigenem Sprechen aufgrund dessen, was sie gehört haben, nachgebildet oder eben imitierend gelernt haben, wesentlich mehr deutschen sprachlichen Input hatten als bosnischen, kroatischen, montenegrinischen oder serbischen. Für sie war es also ganz natürlich, ihre Gedanken in der Weise auszudrücken, wie sie es sich aus dem deutschen Input abgeleitet hatten, einerlei, ob die lexikalischen und wortformenbildenden Bausteine dazu nun dem BKMS oder dem Deutschen zugerechnet werden. Da das Verständnis ihrer Äußerungen, wenn sie mit ihren Eltern dann so sprachen, wie diese von Hause aus sprachen, durch diese Art, die Wörter zu reihen und bestimmte grammatische Bedeutungen redundant auszudrücken, in keiner spürbaren Weise eingeschränkt war, gab es für sie auch überhaupt keine Notwendigkeit, in diesen Bereichen irgendwelche Differenzierungen vorzunehmen.

3.11. Ganz allgemein und komprimiert kann dieser ganze Sachverhalt dann so beschrieben werden, dass sich bei Kindern, die ihr *Sprechen* - oder ihre *Sprache* im Sinne der allgemeinen Fähigkeit zu sprechen - anhand von mehr als einer Sprache entwickeln, gar nicht das herausbildet, was man als von einander getrennte Systeme ansehen könnte, die dann jeweils auf Abruf oder auf Anforderung *realisiert* werden, sondern ein Wissen, dass sie das Gleiche, nämlich ihren Gedanken mit artikulierten Lauten eine sinnlich wahrnehmbare Gestalt zu verleihen, in unterschiedlicher Weise tun müssen, je nachdem, wie sie das Gefühl bekommen, *verstanden* zu werden, dass sie dabei aber unterschiedlich nur dasjenige tun, was nötig ist, *damit* sie einwandfrei verstanden werden. Sie sprechen für sich also jeweils nicht verschiedene Sprachen, sondern die gleiche Sprache mit entsprechenden obligatorischen Varianten resp. in obligatorischen Varianten, wobei die Varianten für sie eine maximal große Schnitt- oder Teilmenge haben. Zu dieser Schnittmenge gehört alles, was in einem sehr hohen Abstraktionsgrad beim Sprechen in beiden Varianten gleich ist, und es wird nur dasjenige der einen oder den anderen Varianten zugerechnet, was erfahrungsgemäß deshalb unterschieden wird, weil man sonst nicht einwandfrei verstanden wird. Auf diesem Wege erklärt sich dann im Grunde genommen auch leicht, wie es zu den sog. Interferenzen oder Transpositionen kommt. Solche Konstruktionen sind dann, wenn sie geäußert oder verwendet werden, für den Zweisprachler Elemente der Schnittmenge und werden von ihm als in beiden Varianten möglich oder gar gebräuchlich gewertet. Erst wenn ihm solche Konstruktionen bewusst gemacht und als in dieser oder jener Variante ungebrauchlich klar gemacht werden, wird ein Zweisprachler hier Änderungen vornehmen und sie entsprechend bei den obligatorischen Varianten unterbringen. Das aber ist dann auch genau dasjenige, was viele Migrantenkinder, die als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen, zu Beginn ihres Studiums z.T. mit ungläubigem Staunen feststellen müssen, dass nämlich die Schnittmenge oder die Menge der Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und der Sprache ihrer Eltern kleiner ist, als sie bislang annehmen durften.

4. Damit kann nun auch zusammengefasst werden, welche Schlüsse aus alle dem zu ziehen sind, was vorstehend entwickelt wurde.

Wenn Migrantenkinder als Studierende die Sprache ihrer Eltern sprechen, darf darunter nicht verstanden werden, dass sie dasjenige *beherrschten*, was man mit einem entsprechenden Adjektiv -in unserem speziellen Fall bosnisch, kroatisch, montenegrinisch oder serbisch - als die Sprache jener ethnischen Gemeinschaft bezeichnet, aus der ihre Eltern stammen. Es heißt sich vielmehr klar zu machen, dass solche Migrantenkinder im Prinzip nicht mehr können können, als so zu *sprechen*, wie ihre Eltern mit ihnen gesprochen haben oder immer noch sprechen, und dass eine Familiensprache nur eine individuell gesprochene und darüber hinaus rein mündliche Form einer Sprache ist, die in ihrem eigentlichen Verbreitungsgebiet in einer zahlenmäßig gar nicht zu bestimmenden Vielfalt von Varietäten gebraucht, dabei aber nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben wird. Des weiteren sprechen sie die Sprache ihrer Eltern aber auch nicht *genau* so, wie diese sie sprechen, denn sie haben wesentliche Bereiche der Technik des Sprechens im Allgemeinen, also des Sprechens als „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulir-ten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen“ nicht anhand der Sprache ihrer Eltern, sondern anhand einer anderen Sprache, im konkreten Falle anhand des Deutschen, kennen gelernt oder erworben.

Solche Studierenden schon zu Beginn und auch während ihres Studiums als kompetente Sprecher jener Sprache anzusehen, die ihre Eltern ganz natürlich und völlig zu Recht als ihre ‚Muttersprache‘ betrachten, geht weit an der Wirklichkeit vorbei, wie es genau so an der Wirklichkeit vorbeigeht, wenn solche Studierenden sich selber für kompetente Sprecherinnen oder Sprecher jener Sprache halten, aus deren Verbreitungsgebiet ihre Eltern stammen. Aus den Lücken in ihrer Kompetenz ist Ihnen kein Vorwurf zu machen, sie haben sie ja gar nicht zu verantworten, es heißt nur, sich reflektiert davor zu hüten, Dinge von ihnen zu erwarten oder zu verlangen, die sie einfach deshalb nicht leisten können, weil ihnen die nötigen Voraussetzungen dazu fehlen. Und sie selber sollten sich ebenfalls davor hüten.

Literatur

- BOHLER, K. (1982/1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Mit einem Geleitwort von F. Kainz. 9 Abbildungen im Text und auf 1 Tafel. Gustav Fischer Verlag Stuttgart.
- COSERIU, E. (1980): *Textlinguistik: eine Einführung*. Hrsg. und bearb. von Jörn Albrecht - Tübingen: Narr.
- COSERIU, E. (1988a): *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- COSERIU, E. (1988b): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Bearbeitet und hrsg. v. Heinrich Weber. Francke Verlag Tübingen.
- COSERIU, E. (1988c): Die Sozio- und die Ethnolinguistik. Ihre Grundlagen und Aufgaben. In: *Energie und Ergon. Sprachliche Variation. Sprachgeschichte - Sprachtypologie. Bandl Schriften von Eugenio Coseriu (1965-1987)*. Eingeleitet und herausgegeben von Jörn Albrecht. Gunter Narr Verlag Tübingen, 63-79.
- HUMBOLDT, v. W. (1836/1960): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Mit einem Nachw. des Verl. - Faks.-Dr. nach Dümmlers Orig.-Ausg. von 1836. - Bonn; Hannover; Hamburg; München: Dümmler.
- KOCH, PETER ESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.