

Mehrsprachigkeit: individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Aspekte. Einblicke in die aktuelle Forschung¹

Der vorliegende Beitrag beruht auf der Erkenntnis, dass die Kulturrealität Mehrsprachigkeit, besonders in der gegenwärtigen weitgehend globalen und vernetzten Welt, sowohl im Alltag als auch im Wissenschaftsdiskurs eine zunehmende Rolle spielt. In diesem Zusammenhang erarbeitet er aufgrund aktueller Forschungsliteratur einen systematischen Überblick über Modellierungen, Strukturen, Phänomene und Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit. Dabei wird auf individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Aspekte gleichermaßen eingegangen. Es ist u. a. deutlich geworden, dass sich der derzeitige Wandel in den Geistes- und Sozialwissenschaften, so auch in der Linguistik, hin zum Poststrukturalismus auch auf die Mehrsprachigkeitsforschung ausgewirkt hat: Indem das traditionelle Verständnis kulturell (und politisch) bestimmter Sprachgrenzen hinterfragt und die Konstruktion von Sprache(n) als voneinander abgrenzbare Systeme mithin zunehmend abgelehnt oder zumindest relativiert wird, gewinnen Konzepte wie Translanguaging und Superdiversität an Bedeutung. Im Zuge dieses Perspektivwechsels kommt als Alternativkonzept zu Mehrsprachigkeit der Begriff „Multikompetenz“ auf. Dieser wurde zur Beschreibung der Kenntnisstruktur von mehr als einer Sprache im zweisprachigen Gehirn eingeführt und später um soziolinguistische Aspekte erweitert. Er entstand aus der Kritik heraus, dass die Bezeichnung „Mehrsprachigkeit“ mit ihren Bestandteilen *mehr* und *Sprache* die Existenz von klar voneinander separierbaren Sprachen suggeriere. Fraglich ist dabei allerdings, ob dann die vorgebrachte „Multikompetenz“ hierfür eine optimale begriffliche Lösung darstellt, denn auch durch diese Benennungsstruktur wird indirekt ebenso nahegelegt, dass mehrere verschiedene, voneinander abgrenzbare Kompetenzen vorlägen. Schließlich hält der Aufsatz den Mehrwert der Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen fest: Die moderne Forschung hat erwiesen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur kognitive und akademische Vorteile bietet, sondern auch wichtige soziale und kulturelle Auswirkungen hat.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Translanguaging, Superdiversität, Multikompetenz

Multilingualism: Individual, Societal and Institutional Aspects. Insights into the Current Research

The present contribution is based on the understanding that the cultural phenomenon of multilingualism plays an increasing role in everyday life as well as in scientific discourse, particularly in today's mostly global and interconnected world. In this regard, this paper offers a systematic overview on modeling,

¹ Der vorliegende Aufsatz stellt die schriftliche Fassung eines Vortrags dar, den der Verfasser am 18. April 2024 am Institut für Germanische Philologie der Universität Wrocław gehalten hat. Der wissenschaftlichen Assistentin Lena Braun sei für ihre breite Unterstützung gedankt.

structures, phenomena, and manifestations of multilingualism based on current scientific literature, equally investigating individual, societal, and institutional aspects.

Among others, it became apparent that the current transition towards poststructuralism within the humanities and social sciences – including linguistics – has also influenced research on multilingualism: by questioning the traditional understanding of culturally (and politically) defined language borders and rejecting or at least relativizing the notion of language(s) as systems defined separately, concepts like translanguaging and superdiversity gain importance. As part of this shift in perspective, multicompetence appears as an alternative concept to multilingualism. The term “multicompetence” was then further extended to also address the structures of knowledge of more than one language in a bilingual brain as well as, later, sociolinguistic aspects. The term arose out of the criticism that “multilingualism” – with its components “multiple” and “language” – suggests the existence of clearly distinct languages. It remains questionable though if the alternative term “multicompetence” offers an optimal solution as its lexical structure equally suggests multiple different and clearly distinct competences. Finally, the paper records the overall value of multilingualism on all levels: modern research shows that multilingualism does not just offer cognitive and academic advantages but also has important social and cultural effects.

Keywords: multilingualism, translanguaging, superdiversity, multicompetence

Author: Csaba Földes, University of Erfurt, Nordhäuser Straße 63, D-99089 Erfurt, Germany, e-mail: foeldes@foeldes.eu

Received: 9.4.2025

Accepted: 25.5.2025

1. Einleitung: Themenstellung und Zielsetzung

In der durch Globalisierung und Mobilität geprägten Welt des 21. Jahrhunderts erhält das Phänomen der Mehrsprachigkeit – einschließlich der Zweisprachigkeit als eine ihrer Ausprägungen – sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltag zunehmend Aufmerksamkeit. Doch auch wenn mittlerweile mehr als zwei Drittel der Weltbevölkerung in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen (Koch/Riehl 2024: 35),² wird Mehrsprachigkeit in der allgemeinen Wahrnehmung nach wie vor häufig als eine Ausnahme betrachtet. Dabei denken die meisten Menschen intuitiv an einen Sprecher,³ der zwei oder mehr Sprachen auf sehr hohem Niveau beherrscht. Allerdings zeigt die Realität ein anderes Bild: Mehrsprachigkeit stellt den Normalfall dar (Koch/Riehl 2024: 36). Zudem ist die Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit deutlich komplexer. Während damit zwar ein mehrsprachiger Sprecher gemeint sein kann (darauf wird in Abschnitt 2

² Laut Mikrozensus hatten 2021 rund 39 Prozent der Schüler an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland einen Migrationshintergrund (vgl. <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html>, Zugriff am 22.3.2024), inzwischen dürfte ihre Zahl noch höher sein. In München z. B. liegt der Anteil der Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, im Schuljahr 2023/2024 bei 55,1 Prozent (vgl. <https://www.news4teachers.de/2024/04/immer-mehr-erstklaessler-deren-muttersprache-nicht-deutsch-ist-auch-in-bayern>, Zugriff am 22.3.2024). Aus Statistiken für andere deutschsprachige Staaten geht Ähnliches hervor, etwa, dass für rund 70 Prozent der Wiener Schüler Deutsch nicht die Erst- und Alltagssprache ist (vgl. <https://www.agenda-austria.at/grafiken/wo-deutsch-am-schulhof-zur-fremdsprache-wird>, Zugriff am 22.3.2024).

³ Personenbezeichnungen im generischen Maskulinum beziehen sich im Beitrag selbstverständlich auf alle Geschlechter.

genauer eingegangen), findet Mehrsprachigkeit insgesamt auf drei Ebenen statt: der individuellen, der gesellschaftlichen und der institutionellen. In diesem Zusammenhang setzt sich der vorliegende Aufsatz zum Ziel, aufgrund der aktuellen Forschungsliteratur einen systematischen Überblick über Modellierungen, Strukturen, Phänomene und Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit zu erarbeiten.

Früher waren Definitionen von Mehrsprachigkeit hauptsächlich kompetenzorientiert; ab welchem Niveau der Sprachkompetenz eine Person oder eine Gemeinschaft als mehrsprachig gilt, variiert dabei je nach Definitionskonzept. Diese liegen auf einer großen Bandbreite zwischen zwei Extremen: Auf der einen Seite gibt es das sogenannte geschlossene Definitionsmodell, z. B. bei Bloomfield (1933: 56), der Mehrsprachigkeit als „native like control of two languages“ (dt. ‚Beherrschung von zwei Sprachen auf Erstsprachniveau‘)⁴ versteht. Mindestens zwei Sprachen müssen demnach also auf einem sehr hohen Level – gleichsam auf Erstsprachniveau – beherrscht werden, damit eine Person als mehrsprachig gilt. Diese auch als restriktive Mehrsprachigkeit bezeichnete Sicht gilt heute jedoch als überholt: Die Vorstellung, dass beide Sprachen auf gleich hohem Niveau beherrscht und besonders auf gleiche Weise verwendet werden, entspricht kaum der Lebenswirklichkeit von mehrsprachigen Menschen (vgl. Koch/Riehl 2024: 36).

Auf der anderen Seite gibt es das sogenannte offene Definitionsmodell beispielsweise von Macnamara (1967: 59–60), bei dem jeder schon als zwei- bzw. mehrsprachig gilt, der neben seiner Erstsprache grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache in mindestens einer der vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Verstehen, Schreiben, Lesen) besitzt. Dieses Konzept kann auch als permissive Mehrsprachigkeit bezeichnet werden.

Dagegen hat sich in der gegenwärtigen Forschung eine funktionale bzw. pragmatische Definition von Mehrsprachigkeit herausgebildet, die darauf basiert, dass die Wahl bzw. der Gebrauch der Sprachen meist an verschiedene Domänen geknüpft ist (siehe Koch/Riehl 2024: 36). Dabei gibt nicht der Grad der Kompetenz in den jeweiligen Sprachen den Ausschlag, sondern vielmehr die Fähigkeit, in einer alltäglichen Situation – wenn erforderlich – mehrere Sprachen zu verwenden. Dieser Ansatz wird auch z. B. von Tracy/Gawlitsek (2023: 28) vertreten, nach denen ein Sprecher als mehrsprachig anzusehen ist, wenn er „in mehr als einer Sprache Alltagsgespräche führen“ kann. Für tote Sprachen wie Latein oder Altgriechisch gilt, Texte in diesen Sprachen lesen und verstehen zu können (Tracy/Gawlitsek 2023: 28). Auch Lüdi (2018: 134) definiert die individuelle Mehrsprachigkeit als „Fähigkeit, in zwei bzw. mehreren Sprachkontexten zu kommunizieren, unabhängig von den Erwerbsmodalitäten und dem Grad der Beherrschung der beteiligten Sprachen“.

Diese funktionale Betrachtungsweise von Mehrsprachigkeit wird in diesem Beitrag übernommen: Demgemäß ist Mehrsprachigkeit die Fähigkeit einer Person, zwei oder

⁴ Alle Übersetzungen von nicht-deutschsprachigen Zitaten stammen vom Verfasser des vorliegenden Beitrags.

mehr Sprachen als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen sowie zwischen ihnen zu wechseln, wenn die Situation es erfordert (Földes 2005: 11).⁵ Weiterhin wird unter einem mehrsprachigen Sprecher eine Person verstanden, die „zwei [oder mehr] sprachliche Kenntnissysteme in einem Ausmaß [beherrscht], das es ihr gestattet, mit monolingualen Sprechern der einen oder anderen Sprache in einem ‚monolingualen Modus‘, d. h. in der Sprache des Gesprächspartners zu kommunizieren“ (Tracy/Gaw-litzek-Maiwald 2000: 497).

2. Individuelle Mehrsprachigkeit

2.1 Kognitive Grundlagen von Mehrsprachigkeit

Studien von heute (z. B. Gogolin/Klinger 2022: 7) belegen, dass Mehrsprachigkeit zahlreiche Vorteile für die kognitiven Fähigkeiten bietet, so etwa für die exekutiven Funktionen (darunter die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und zum kognitiven Wechsel) sowie für das Arbeitsgedächtnis. Bi- bzw. multilinguale Personen zeigen oft eine bessere Leistung in Aufgaben, die kognitive Kontrolle erfordern, wie z. B. im Stroop-Test, in dem irrelevante Informationen ignoriert werden müssen (Kim 2019). Die Forschung hat bei mehrsprachigen Individuen – im Vergleich zu einsprachigen – strukturelle und funktionelle Unterschiede im Gehirn entdeckt, insbesondere in Bereichen, die mit Sprachverarbeitung und, wie oben angesprochen, kognitiver Kontrolle verbunden sind. Außerdem konnte erwiesen werden, dass Mehrsprachigkeit die neuronale Plastizität fördern und kognitive Reserven vermehrt bilden kann, was möglicherweise neuro-degenerative Erkrankungen wie Demenz verzögert. Funktionelle Bildgebungsstudien haben spezifische neuronale Netzwerke identifiziert, die bei der Sprachverarbeitung in mehrsprachigen Gehirnen aktiviert werden (siehe Bialystok et al. 2012).

Der mehrsprachige Spracherwerb wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Dazu gehören nach Bryant/Rinker (2021: 21) die Quantität und Qualität des Inputs, der sozioökonomische Hintergrund der Familie, das Prestige der Sprachen innerhalb der Sprechergemeinschaft, die Bildungsumgebung sowie die kognitiven Fähigkeiten und die phonologische Verarbeitungsfähigkeit des Kindes. Diese zahlreichen Einflussfaktoren machen es schwer, allgemeingültige Aussagen zum mehrsprachigen Spracherwerb zu treffen. Daher beruhen die folgenden Ausführungen zu Erwerb und Entwicklung von Sprache zwangsläufig auf prototypischen Situationen.

Der Ablauf des Spracherwerbs von mehrsprachigen Kindern wurde in den 1970er-Jahren durch die sogenannte „fusion hypothesis“ (dt. ‚Verschmelzungshypothese‘) erklärt (Engemann 2018: 277). Demnach besitzen mehrsprachige Kinder zu Beginn ein gemeinsames syntaktisches und lexikalisches Sprachsystem,⁶ das Elemente aus beiden

⁵ Die Quellen und Hintergründe dieser Definition werden an der angegebenen Stelle erklärt.

⁶ Unter „Sprachsystem“ wird hier ein mentaler Speicher für das sprachliche Wissen eines Sprechers verstanden, der bei der Sprachproduktion und -rezeption nötig ist.

Sprachen integriert (wie von De Bot/Roche 2018: 20 beschrieben). Im frühen Stadium des Spracherwerbs sind noch keine interlingualen Äquivalente vorhanden, d. h., ein Kind kennt bzw. verwendet beispielsweise nur das Wort *Hund* auf Deutsch oder nur das Wort *dog* auf Englisch, aber versteht noch nicht, dass beide Wörter dasselbe Tier bezeichnen. Erst wenn erste Synonyme (eigentlich zwischensprachliche Äquivalente) erlernt und verstanden werden, beginnt die Trennung des „verschmolzenen“ Systems zu zwei Systemen, die das Kind voneinander unterscheiden kann (De Bot/Roche 2018: 20). Dementsprechend wurde damals Mehrsprachigkeit tendenziell eher als „multiple Einsprachigkeit“ verstanden (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 22): Der Spracherwerb erfolge rein additiv, sodass schließlich zwei (oder mehr) voneinander isolierte Sprachsysteme im Gehirn entstehen. Man ging davon aus, dass unterschiedliche Sprachen auch in unterschiedlichen Gehirnregionen gespeichert würden (De Bot 2017: 34).

Aktuellere Studien haben jedoch gezeigt, dass diese Annahmen nicht den tatsächlichen Prozess des Spracherwerbs mehrsprachiger Kinder widerspiegeln, sodass die „fusion hypothesis“ von der „differentiation hypothesis“ („Differenzierungshypothese“) abgelöst wurde: Mehrsprachige Kinder können schon sehr früh beide Sprachen differenzieren und sind in der Lage, die verwendete Sprache je nach Kontext und Gesprächspartner gezielt anzupassen (Engemann 2018: 278). Auch konnte belegt werden, dass die Hirnregionen, in denen die Sprachsysteme gespeichert sind, nicht voneinander isoliert sind, sondern sich teilweise überschneiden (De Bot 2017: 35). Das bedeutet, dass unterschiedliche Sprachen sich „in einzelnen Zell-Netzwerken innerhalb der bekannten Sprachbereiche im Gehirn“ befinden (De Bot 2017: 36). Bei Frühmehrsprachigen überlappen sich diese Systeme weitgehend und sind kompakter repräsentiert, während bei Spätmehrsprachigen sich diese nur teilweise überlappen (Riehl 2014a: 36). Die Sprachsysteme sind Teil eines übergreifenden Netzwerks und können sich gegenseitig aktivieren: Diese gegenseitige Aktivierung kann beispielsweise aufgrund von semantischer Ähnlichkeit erfolgen (*Pferd* aktiviert auch z. B. engl. *horse* oder franz. *cheval*) oder aufgrund von formaler Ähnlichkeit (*Kissen* aktiviert auch engl. *kiss(es)*), siehe Tracy/Gawlitzek (2023: 27). Angewendet auf die Mehrsprachigkeit, kann laut der „Dynamic Systems Theory“ („Theorie der dynamischen Systeme“) von De Bot et al. (2007) der mehrsprachige Spracherwerb als ein dynamischer und komplexer Prozess verstanden werden: Dieser Theorie liegt die Erkenntnis zugrunde, „dass jedes beliebige komplexe System (wie das mehrsprachige Gehirn) kontinuierlich mit seiner Umgebung interagiert und sich mit der Zeit kontinuierlich verändert“ (De Bot/Roche 2018: 27). Dabei hat jede Veränderung Auswirkungen auf alle Subsysteme. Wenn ein mehrsprachiger Mensch ein bestimmtes Konzept oder sprachliches Muster erwirbt, hat das Konsequenzen für seine anderen Sprachen (für sein sprachliches Gesamtrepertoire).

2.2 Formen des Mehrsprachigkeitserwerbs

Der Erwerb von Mehrsprachigkeit kann in Bezug auf die zeitliche Reihenfolge in zwei Typen unterteilt werden: in simultanen und in sukzessiven Spracherwerb (vgl. z. B.

Wulff 2021: 183). Simultaner Spracherwerb, auch doppelter Erstspracherwerb oder bilingualer Erwerb genannt, bezieht sich auf den gleichzeitigen Erwerb von zwei oder mehr Sprachen im frühen Kindesalter (Rothweiler 2007: 115). Dabei erfolgt der Erwerb natürlich, d. h., nicht durch formalen Unterricht. Über den Zeitraum, in dem der Erwerb stattfinden muss, um als simultan zu gelten, ist sich die Literatur jedoch nicht einig, wie Müller et al. (2023: 13) berichten: Während einige Wissenschaftler meinen, dass dazu der Erwerb beider Sprachen komplett gleichzeitig geschehen muss, erweitern andere den Zeitraum auf ein Alter von bis zu vier Jahren. Sukzessiver Spracherwerb dagegen bedeutet, dass der Erwerb einer zweiten Sprache erst nach dem (grundlegenden) Erwerb einer Erstsprache beginnt (Rothweiler 2007: 106). Wenn dies innerhalb der ersten sechs Jahre geschieht, wird der Erwerb als „früher Zweitspracherwerb“ bezeichnet (De Houwer 2022: 320). Bei Erwerb der zweiten Sprache nach dem sechsten Lebensjahr wird auf das Attribut *früh* verzichtet und der Erwerb wird lediglich als Zweitspracherwerb bezeichnet (De Houwer 2022: 320).

Weiterhin kann der Erwerb von Mehrsprachigkeit auch bezüglich der Erwerbsmodalität unterschieden werden: Wird der Mehrsprachigkeitserwerb nicht durch systematische Interventionen gesteuert und organisiert, so spricht man von ungesteuertem oder natürlichem Zweitspracherwerb (Lüdi 1996b: 321). Die gängigste Form des ungesteuerten Zweitspracherwerbs stellt der bereits im Mutterleib beginnende bilinguale Erstspracherwerb dar (Koch/Riehl 2024: 61). Er tritt aber z. B. auch auf, wenn Migranten in ein anderes Land ziehen, dessen Sprache sie noch nicht beherrschen, und sich die Sprache nach und nach durch ihre Alltagshandlungen aneignen (Lüdi 1996b: 321). Unter gesteuertem Zweitspracherwerb werden dagegen alle Erwerbssituationen verstanden, „in denen Sprache im Unterrichtskontext, also auf der Grundlage didaktischer Konzepte, erworben wird“ (Koch/Riehl 2024: 61).

Darüber hinaus kann der Mehrsprachigkeitserwerb in Bezug auf die Art des Inputs unterteilt werden, wobei Romaine (2005: 183) drei wesentliche Faktoren identifiziert: (a) die Erstsprache der Eltern, (b) die Sprachen, die die Eltern in der Kommunikation mit ihren Kindern nutzen und (c) die Umgebungssprache. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren betrachten Müller et al. (2023: 55–58) nach Romaine (2005: 183–185) sechs Formen des Mehrsprachigkeitserwerbs.

Die erste Form wird als „OPOL“, d. h. „One Person – One Language“ („Eine Person – eine Sprache“) bezeichnet. Dabei hat jedes Elternteil eine vom anderen Elternteil unterschiedliche Erstsprache und spricht mit dem Kind fast ausschließlich eben diese Sprache. Wenn beide Elternteile gleichzeitig mit dem Kind interagieren, wählen sie eine gemeinsame Sprache. Die Umgebungssprache – bzw. Mehrheitssprache – ist dabei eine der beiden Sprachen der Eltern (Müller et al. 2023: 55). Romaine (2005: 186) schreibt, dass es bei dieser Erwerbsform häufig vorkommt, dass das Kind die jeweilige Sprache beider Elternteile versteht, jedoch nur die Mehrheitssprache selber spricht. Die zweite Form nennen Müller et al. (2023: 56) „OPOL mit Nicht-Umgebungssprache zu Hause“, auf Englisch auch „non-dominant home language“ (Romaine 2005: 184). Wie bei der

ersten Form sprechen dabei beide Eltern eine unterschiedliche Erstsprache, von denen eine die Umgebungssprache ist. Mit dem Kind wird die Umgebungssprache jedoch nicht gesprochen, sondern nur die Sprache des anderen Elternteils. Ein Elternteil benutzt in Interaktion mit dem Kind also seine Erstsprache, das andere eine Zweitsprache (Müller et al. 2023: 56). Drittens gibt es die Methode des „NDHL“, d. h. „non-dominant home language without community support“ (‘Eine Sprache zu Hause – eine andere Sprache aus der Umgebung’), siehe Müller et al. (2023: 56). Auch hier wird zu Hause eine andere Sprache gesprochen als die Umgebungssprache, nämlich eine „Minderheitensprache“, die die Erstsprache von beiden Eltern ist. Ähnlich dazu ist die Form des „DNDHL“, d. h. „double non-dominant home language without community support“, also ‚zwei Sprachen zu Hause – eine andere Sprache aus der Umgebung‘ (Müller et al. 2023: 56–57). Auch in diesem Fall wird sich zu Hause nicht der Umgebungssprache bedient; jedoch spricht zusätzlich jedes Elternteil seine eigene, unterschiedliche Erstsprache. Das Kind hört somit zu Hause zwei verschiedene Sprachen und eine weitere Sprache aus der Umgebung. Bei der fünften Form des Mehrsprachigkeitserwerbs – nicht-erstsprachliche Eltern („non-native parents“, NNP) – ist die Erstsprache beider Eltern die Umgebungssprache. Ein Elternteil spricht jedoch mit dem Kind statt seiner Erstsprache eine Zweitsprache (Müller et al. 2023: 57–58). Den sechsten Typ bezeichnet Romaine (2005: 185) als „mixed languages“ (‘gemischte Sprachen’, Müller et al. 2023: 58). Dabei sind sowohl beide Elternteile als auch die Umgebung zwei- bzw. mehrsprachig; kommunikative Praktiken wie Code-Switching kommen häufig vor (Müller et al. 2023: 58 und Romaine 2005: 185).

Von Franceschini (2015: 283) wird ein weiterer Spracherwerbstyp angeführt: der „unfokussierte Spracherwerb“. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn ein Kind in seiner sozialen Umgebung mehreren Sprachen ausgesetzt ist, etwa wenn es beim Aufwachen anderssprachige Kinder sprechen hört oder in der Nachbarschaft Schilder in anderen Sprachen liest. Die Sprache wird dabei nicht bewusst, sondern „spontan und quasi nebenbei“, also ungesteuert erlernt (Franceschini 2015: 283).

2.3 Typen individueller Mehrsprachigkeit

Individuelle Mehrsprachigkeit kann anhand verschiedener Kriterien untergliedert werden, darunter erstens der Grad des Kompetenzniveaus, zweitens die Beherrschung von Schriftlichkeit und drittens die Distanz zwischen den Sprachvarietäten (Lüdi 1996a: 235).

Erstens lässt sich also die individuelle Mehrsprachigkeit, ausgehend von dem Grad des Kompetenzniveaus in den Sprachen, in symmetrische und asymmetrische Mehrsprachigkeit unterteilen: Erstere liegt vor, wenn der Sprecher beide Sprachen in etwa gleichem Maße beherrscht, sodass ein ausgeglichenes Kompetenzniveau erreicht wird. Letztere tritt dagegen auf, wenn nicht in jeder Sprache die gleiche Kompetenz vorhanden ist, wenn der Sprecher also eine Sprache besser beherrscht als die andere (Nouah 2022: 133).

Zweitens kann individuelle Mehrsprachigkeit nach der Beherrschung bzw. Verwendung von Schriftlichkeit unterschieden werden. Als monoskriptual werden Personen bezeichnet, die nur in einer Sprache lesen bzw. schreiben können, bi- bzw. multiscriptuale Personen dagegen besitzen Lese- und Schreibkompetenz in mehreren Sprachen. Nicht jeder mehrsprachige Mensch ist also auch multiskriptual: Häufig können zwischen mehrsprachigen Sprechern große Unterschiede bei der Lese- und Schreibkompetenz ihrer Sprachen konstatiert werden. Einige mehrsprachige Sprecher haben möglicherweise aufgrund ihrer Schulbildung nur in einer Sprache lesen und schreiben gelernt (Rauch 2007: 10). Umgekehrt ist auch nicht jede multiskriptive Person auch mehrsprachig, so konnte – um ein historisches Beispiel zu nennen – Christoph Kolumbus in mehreren Sprachen schreiben, die er nicht sprach (Latein, Spanisch und teilweise Französisch), und mehrere Sprachen sprechen, in denen er nicht schreiben konnte (Genuesisch und Portugiesisch), siehe Nader (1998: 737).

Drittens wird häufig eine Unterscheidung auf Grundlage der Distanz zwischen den Varietäten des mehrsprachigen Sprechers getroffen. Lüdi (1996a: 235) basiert seine Unterteilung auf dem Konzept des Diasystems, das von Weinreich (1954: 390) als Alternative zu der Bezeichnung „Sprache“ entwickelt wurde: Es ist ein System, das zwei oder mehr ähnliche Sprachsysteme vereint. So ist z. B. Deutsch ein Diasystem, das unter anderem die Sprachsysteme Niederdeutsch und die mittel- und oberdeutschen Dialekte vereint (Wirrer 1998: 314). Wenn ein mehrsprachiger Sprecher mindestens je eine Varietät von zwei unterschiedlichen Diasystemen spricht, kann er als bilingual bezeichnet werden (Lüdi 1996a: 235). Wenn er dagegen zwei Dialekte ein und desselben Diasystems spricht, gilt er als bidialektal. Es kann allerdings nicht immer eindeutig entschieden werden, ob eine Varietät als eine andere Sprache oder als ein Dialekt gilt (Lüdi 1996a: 235).

3. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

3.1 Entstehungsfaktoren

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn „auf ein und demselben Territorium mehrere Sprachen gesprochen werden“ (Riehl 2014b: 63). Dabei ist es nicht wichtig, ob dort auch individuelle Mehrsprachigkeit existiert, d. h., die Sprecher einer mehrsprachigen Gesellschaft müssen nicht zwangsläufig selbst mehrere Sprachen sprechen (Riehl 2014b: 63).

Zur Bezeichnung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit finden sich in der Literatur mehrere Variationen: Häufig wird z. B. von sozialer Mehrsprachigkeit gesprochen. Die Termini gesellschaftliche und soziale Mehrsprachigkeit können allerdings – wie z. B. bei Androutsopoulos (2018: 195) – als Synonyme behandelt werden. Roelcke (2022: 6) operiert in Abgrenzung zu individueller Mehrsprachigkeit mit dem Begriff „Vielsprachigkeit“, die dann vorliegt, „wenn in einer bestimmten Gesellschaft verschiedene Einzelsprachen oder Sprachvarietäten gebraucht werden“. Meist wird jedoch von

„gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit“ gesprochen, etwa von Lüdi (2018: 134), Montanari/Panagiotopoulou (2019: 15) und von Busch (2021: 187).

In den 1990er-Jahren kristallisierten sich in der Forschung zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit vier Schwerpunkte heraus, die auch heute noch einen großen Teil des Forschungsfeldes ausmachen (Androutsopoulos 2018: 195–196). Der erste Schwerpunkt richtet sich auf die sprachlich-kommunikativen Entwicklungsprozesse in mehrsprachigen Gemeinschaften. Hier stehen Prozesse wie Sprachumstellung, Spracherhalt und Sprachtod im Mittelpunkt (Androutsopoulos 2018: 195). Der zweite Schwerpunkt konzentriert sich spezifisch auf einzelne Faktoren des Spracherhalts: Die Soziodemografie von Minderheitengemeinschaften, das Verhältnis von Endo- und Exogamie sowie der rechtliche und soziale Status der Minderheitensprache werden als Einflussfaktoren für den Erhalt einer bestimmten Sprache in der Gemeinschaft untersucht. Auch das Maß der institutionellen Unterstützung spielt eine bedeutende Rolle. Der dritte Schwerpunkt setzt sich nach Androutsopoulos (2018: 196) mit den Vorgängen der Sprachwahl und des Code-Switching in mehrsprachiger Kommunikation auseinander. Im Fokus steht dabei, wie Sprecher in mehrsprachigen Settings zwischen verschiedenen Sprachen wechseln und wie Code-Switching als Kommunikationsstrategie genutzt wird. Der vierte Schwerpunkt befasst sich mit den Entstehungsfaktoren von Mehrsprachigkeit, bei denen Migration, Kolonialismus, Sprachinseln und das Ziehen von Staatsgrenzen als zentrale Elemente in den Blick geraten. Diese Faktoren bilden die Grundlage für das Verständnis, wie Mehrsprachigkeit in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten entsteht (Androutsopoulos 2018: 195). Hieraus geht auch die Unterscheidung von autochthoner und allochthoner Mehrsprachigkeit hervor: Autochthone Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn in einem bestimmten Gebiet autochthone Minderheiten ansässig sind, d. h. Gruppen, die den Status als Minderheit nicht durch aktuelle Zuwanderung erworben haben, sondern die schon seit einem längeren Zeitraum in einem bestimmten Gebiet leben (Fredsted 2022: 241). Allochthone bzw. migrationsbedingte Mehrsprachigkeit entsteht dementsprechend dann, wenn es in einem bestimmten Gebiet allochthone Minderheiten gibt, d. h. Gruppen, die durch Migration zugezogen sind (Riehl 2014b: 71). Mit autochthonen Minderheiten wird daher „traditionell eine relativ stabile mehrsprachige Situation“, mit den allochthonen Minderheiten dagegen „Situationen des Sprachwechsels“ verbunden (Fredsted 2022: 242).

Fredsted (2022: 242) teilt autochthone Minderheiten in zwei Typen ein: So gibt es zum einen die Kultur- und Sprachminderheiten und zum anderen die historisch-nationalen Minderheiten. Die Kultur- und Sprachminderheiten umfassen die „eigentlichen“ Sprachminderheiten wie die Friesen und die Sorben in Deutschland. Die historisch-nationalen Minderheiten lassen sich nicht zwangsläufig als Minderheiten klassifizieren: Sie sind durch die Ziehung von „willkürlichen“ Staatsgrenzen (d. h. Grenzen, die sich nicht an den Sprachgebieten orientieren) entstanden und sind sich somit „eines angrenzenden Staates gewiss, der finanzielle Unterstützung leistet und damit ermöglicht, dass sie über ein eigenes Bildungssystem verfügen“ (Fredsted 2022: 242).

3.2 Formen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit

Grundsätzlich kann man (auch) bei gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zwischen äußerer und innerer Mehrsprachigkeit unterscheiden. Äußere Mehrsprachigkeit – nach der Terminologie von Roelcke (2022: 4) „Vielfalt an einzelnen Sprachen“ bzw. „Sprachenvielfalt“ – ist die Beherrschung bzw. das Nebeneinander verschiedener Einzelsprachen, während die innere Mehrsprachigkeit auf die Beherrschung bzw. das Nebeneinander von verschiedenen Varietäten innerhalb einer Einzelsprache rekurriert (vgl. auch Abschnitt 2.3). Als Beispiel für den ersten Typ kann man mit Roelcke (2022: 4–5) den Raum West- und Zentralafrikas anführen, in dem sowohl indigene als auch europäische Sprachen (z. B. Englisch, Französisch oder Deutsch) verwendet werden, für den zweiten Typ die Varietätenvielfalt im Schwarzwald im Südwesten Deutschlands.

Bei mehrsprachigen Gesellschaften lassen sich mit Riehl (2014b: 64) vier Typen herausstellen: (a) mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip, (b) mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit, (c) einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen und (d) städtische Immigrantengruppen. Ad a): Bei mehrsprachigen Staaten mit Territorialprinzip handelt es sich um Situationen, in denen „jede der als Staatssprache definierten Sprachen in einem eigenen Gebiet gesprochen wird“ (Riehl 2014b: 63) – etwa wie in der Schweiz. Bei territorialer Mehrsprachigkeit sind die Sprecher meist selbst nicht mehrsprachig, können es aber sein, wie etwa in Grenzgebieten (Koch/Riehl 2024: 47). Ad b): In mehrsprachigen Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit „sind die Sprachen nicht auf Territorien verteilt, sondern werden je nach Gebrauchssituation eingesetzt“ (Riehl 2014b: 65). Bei dieser Art der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sind also auch die Sprecher mehrsprachig. Das trifft auf fast alle afrikanischen Staaten zu, in denen die meisten Sprecher zwei oder mehr Sprachen sprechen. Dabei hat ein Sprecher in der Regel eine „Hauptsprache“ (Koch/Riehl 2024: 47), das ist meist „die Sprache der Ethnie, aus der er stammt“. Ad c): Einsprachige Staaten mit Minderheitensprachen sind Länder, in denen es eine offizielle Sprache und zusätzlich anderssprachige Sprachgemeinschaften gibt. Innerhalb dieser Gruppe der sogenannten Sprachminderheiten können fünf verschiedene Ausprägungstypen ausgemacht werden (Földes 2022: 268): (a) Grenzminderheiten (z. B. die deutschen Nordschleswiger in Dänemark), (b) Sprachinsel-Minderheiten (z. B. die Russlanddeutschen), (c) kolonialisierungsbedingte Minderheiten (z. B. die Deutschsprachigen in Namibia), (d) religionsbezogene Minderheiten (z. B. die Amischen in den USA) und (e) Pidgin-Varietäten sprechende Minderheiten (z. B. die Unserdeutsch-Sprecher im Südwestpazifik). Unter einem anderen Blickwinkel unterscheiden Koch/Riehl (2024: 48) zwei Typen: erstens Minderheiten, die überall eine Minderheit darstellen – unabhängig davon, ob es sie nur in einem einzigen Staat gibt (z. B. die Sorben in Deutschland) oder sie über mehrere Staaten verteilt sind (z. B. die Sinti und Roma) – und zweitens Minderheiten, die zwar in einem Staat eine Minderheit bilden, in einem anderen jedoch die Mehrheit sind (z. B. sind die Deutschen in Polen eine Minderheit, in Deutschland aber die Mehrheit).

Ad d): Der letzte Typ mehrsprachiger Gesellschaften sind die städtischen Immigrantengruppen, also allochthone Minderheiten (Riehl 2014b: 71). Diese Gruppen können nach ihrem sozialen Status in drei Subgruppen unterteilt werden: sozial schwache Migrantengruppen, Mittelschichtsangehörige und Minderheiten aus wohlhabenden Ländern (Riehl 2014b: 71).

Die Verwendung des Begriffs „Minderheitensprachen“ ist jedoch nicht unumstritten. Busch (2022: 57–58) stellt z. B. fest, dass durch die Dichotomie „Minderheitensprache“ und „Mehrheitssprache“ [sic!] „*Minderheitensprache*“ das ausgeschlossene Andere, das konstitutive Außen darstellt, durch das die hierarchisch übergeordnete Kategorie *Mehrheitssprache* als Normalität konstituiert wird und sich ihrer inneren Homogenität versichern kann. Mit der Benennung der Kategorie *Minderheitensprache* wird aber zugleich ausgeschlossen und unsichtbar gemacht, was sich dieser binären Opposition entzieht. Das wären zum Beispiel Menschen, die sich dem Sowohl-als-auch oder dem Weder-noch zuordnen“.

Außerdem stellt die Literatur für den Begriff „Minderheitensprachen“ keine einheitliche Konzeptualisierung bereit (Busch 2022: 62): Auf rechtlicher Ebene handelt es sich um Sprachen, die von anerkannten Minderheiten gesprochen werden und unter Umständen spezielle Schutz- oder Fördermaßnahmen erhalten (Busch 2022: 70). In Kontexten der Spracherwerbsforschung ist mit „Minderheitensprache“ jedoch meist eine Sprache gemeint, die nicht die Umgebungssprache ist, z. B. bei Müller et al. (2023: 56); vgl. Abschnitt 2.2. Trotz der uneinheitlichen Verwendung konnte sich dieses Gegensatzpaar „Minderheiten-“ vs. „Mehrheitssprache“ fest verankern, da sich – wie Busch (2022: 62) feststellt – bisher keine Alternativen wirklich durchgesetzt haben. Allerdings existieren einige Unterteilungen wie „regionale Minderheitensprachen“ und „Sprachen von migrantischen Minderheiten“, die der Vagheit des Begriffs entgegenstehen sollen (Busch 2022: 62).

Als Reaktion auf die zunehmend komplexen demografischen Muster, die vor allem aus globaler Migration und Mobilität resultieren, wurde das Konzept der Superdiversität („superdiversity“) entwickelt, das die besondere Vielfalt sprachlicher, kultureller und sozialer Identitäten in modernen Gesellschaften zu beschreiben versucht (siehe Földes 2020: 190). Superdiversität meint dabei nicht einfach „more ethnicity“, also ‚mehr Ethnizitäten‘, sondern umfasst auch andere Kategorien wie Geschlecht, Alter, Mobilität, soziale Schicht und Sexualität. Demnach fungiert Superdiversität als Überbegriff für verschiedene Diversifizierungsprozesse und soll deren multidimensionalen Charakter verdeutlichen (Vertovec 2023: 2). Es ist nicht genau festzulegen, wann Diversität zu Superdiversität wird; Vertovec (2023: 7) spricht daher eher von einer Ko-Okkurrenz und gegenseitiger Beeinflussung ethnischer, kultureller und sprachlicher Faktoren. Gelegentlich kommt in der Literatur auch die Bezeichnung „Hyperdiversität“ vor, jedoch raten Meissner/Vertovec (2015: 5) aus zwei Gründen von ihr ab: Erstens würde dieser Terminus die Multidimensionalität nicht adäquat verdeutlichen und zweitens sei das Präfix *hyper-* deren Meinung nach negativ konnotiert (Meissner/Vertovec 2015:

545): „hyper-‘ can inherently suggest that something is overexcited, out of control and therefore generally negative or undesirable (like hyperactivity or hyperinflation)“ (dt. „hyper-‘ kann darauf hindeuten, dass etwas überreizt, außer Kontrolle und somit allgemein negativ oder unerwünscht ist (wie Hyperaktivität der Hyperinflation)“).

Ein Beispiel für gegenwärtige sprachliche Superdiversität ist der Mikroraum Kittsee, gelegen im Dreiländereck Österreich-Slowakei-Ungarn. Der Ort weist – wie in Abbildung 1 erkennbar – aus historischen und aktuellen Gründen eine große Anzahl von Sprachen auf, darunter Deutsch, Kroatisch, Slowakisch und Ungarisch. Die sprachliche Reichhaltigkeit in Kittsee wird durch die vorhandenen verschiedenen Varietäten dieser Sprachen und kommunikativen Stile noch komplexer. So treten sogar innerhalb einer Sprachgemeinschaft verschiedene Varietäten auf, z. B. gibt es zwei ungarischsprachige Gruppen – eine aus Ungarn stammende Gruppe sowie eine aus der ungarischen Minderheit in der Slowakei (Földes 2020: 187). Der Ort Kittsee reflektiert somit die zunehmende ethnisch-kulturell-sprachliche Vielfalt u. a. aufgrund von Zuwanderung und Mobilität. Dieses Aufeinandertreffen von verschiedenen Sprachen, Varietäten und kulturellen Einflüssen kann – wie Földes (2020: 190) exemplifiziert – durch den Begriff der Superdiversität erfasst werden.

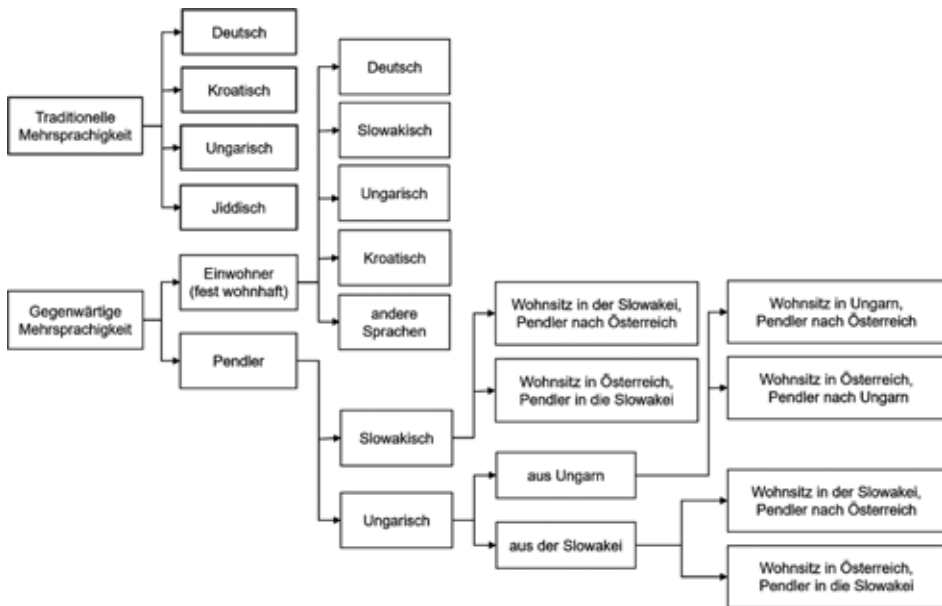


Abb. 1. Superdiversitätssituation in Kittsee

Das Konzept der Superdiversität stammt also ursprünglich zwar nicht aus dem linguistischen Fachdiskurs, kann aber als ein theoretischer Rahmen zum Verständnis der komplexen sprachlichen Dynamiken und breiten Palette von Sprachen in multikulturellen Gesellschaften dienen. Superdiversität geht über das traditionelle Verständnis von sprachlicher Vielfalt hinaus, indem sie die dynamische Natur von Sprachnutzung

in modernen Gesellschaften beachtet und die soziokulturellen und historischen Kontexte berücksichtigt, die Sprachpraktiken und Identitäten beeinflussen (Creese/Blackledge 2010: 553). Blommaert/Backus (2013: 14) nennen fünf Implikationen des Superdiversitätskonzeptes für die Linguistik: (a) Das Verständnis von „Sprache(n)“ im konventionellen Sinne, also Sprachen als klar voneinander unterscheidbare, fixe Strukturen, wird zunehmend abgelehnt oder zumindest relativiert. (b) Stattdessen wird unter „Sprache(n)“ eher ein dynamisches Muster von sprachlichen Praktiken verstanden. (c) Diese dynamischen Sprachpraktiken werden nicht mehr mit bestimmten Gruppen wie „Sprachgemeinschaften“ oder „Kulturen“ in Verbindung gebracht, d. h. die tradierte Vorstellung, dass bestimmte Gruppen eine einheitliche Sprachnutzung oder kulturelle Identität vorweisen, wird immer stärker in Frage gestellt. (d) „Sprachgemeinschaften“ werden dementsprechend nicht als statische Einheiten betrachtet, die an feste Grenzen oder dauerhafte Mitgliedschaften gebunden sind, sondern entstehen, sobald Menschen ein Muster gemeinsamer Indexikalitäten („pattern of shared indexicalities“) entwickeln (Blommaert/Backus 2013: 14). Diese Sprachgemeinschaften können sowohl groß als auch klein sein und sowohl beständig als auch kurzfristig existieren. (e) Menschen agieren in mehreren Gruppen in „polyzentrischen“ Umgebungen, d. h., sie bewegen sich in verschiedenen sozialen Kontexten, die jeweils unterschiedliche Normen und Wertesysteme haben. Alles in allem verdeutlicht das Konzept von Superdiversität die Bedeutung einer dynamischen Herangehensweise an sprachliche und kommunikative Vielfalt sowie die Notwendigkeit, über die traditionelle, statische Auffassung von „Sprache(n)“ und „Sprachgemeinschaften“ hinaus ein umfassenderes Verständnis sprachkommunikativer Praktiken zu entwickeln (Vertovec 2023: 178).

3.3 Sprachkommunikative Praktiken

Seit Anfang dieses Jahrtausends zeichnet sich die Forschung zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, wie oben in Abschnitt 3.2 angesprochen, durch eine Abwendung von der herkömmlichen Konzeptualisierung von Sprachen als stabile, voneinander abgegrenzte Entitäten aus (vgl. Androutsopoulos 2018: 197). Vielmehr wird im Zuge des Poststrukturalismus und des Sozialkonstruktivismus eher davon ausgegangen, dass Einzelsprachen im sozialen Austausch entstehen und somit nicht objektiv sind (z. B. bei Fleming 2021: 491), sondern Konstruktionen erster Ordnung darstellen. Konkret werden sie „erst durch Praktiken der sprachlichen Reflexion, des Sprechens über Sprache(n) hervorgebracht“ (Androutsopoulos 2018: 197). Für mehrsprachige Sprachverwendung bedeutet dies, dass es keine inhärenten Restriktionen in Sprachsystemen gibt, die beim kommunikativen Handeln eine Kombination oder ein Mischen mehrerer Sprachen verhindern (Fleming 2021: 492). Diese Herangehensweise setzt den Fokus dementsprechend mehr auf den sozialen Charakter von Sprache und auf die Bedeutung kommunikativer Praktiken.

Traditionell wurden mehrsprachige Praktiken, bei denen Sprachen miteinander kombiniert oder vermischt werden – worauf auch Tracy (2022: 402) hinweist – als

etwas Negatives betrachtet und häufig auf fehlende Kompetenz in einer oder in beiden Sprachen zurückgeführt. Durch die Betonung der sozialen Konstruktion von Sprache und den Fokus auf individuelle Praktiken werden sie mittlerweile jedoch nicht mehr als ein Abweichen von „festen“ Sprachnormen betrachtet, sondern als eine natürliche Form der sprachlichen Kommunikation in mehrsprachigen (und interkulturellen) Konstellationen. Denn diese Praktiken können von hoher Sprachkompetenz und einem tiefen Verständnis der jeweiligen Sprachen zeugen: „dichter, satzinterner Sprachwechsel [wird] insbesondere von denjenigen Sprecherinnen und Sprechern praktiziert [...], die beide Sprachen auch im monolingualen Modus, also ungemischt, sehr gut beherrschen“, betont Tracy (2022: 402). Das Kombinieren oder Mischen von Sprachen ermöglicht mehrsprachigen Sprechern, flexibel zwischen verschiedenen Sprachen zu navigieren und dabei oft auch ihrer Identität Ausdruck zu verleihen (Tracy 2022: 401).

Für die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb einer Konversation bzw. Äußerung, wenn also Sprachen im Kopf interagieren, stellt die Literatur verschiedene Begriffe bereit: Traditionell ist häufig von Code-Switching, Code-Mixing, Transferenz oder Translanguaging die Rede. In neuerer Forschung sind zunehmend auch andere Bezeichnungen zu finden, z. B. Code-Meshing (di Gennaro 2023: 3), Code-Alternation und Code-Kopieren (Ludwig et al. 2019: 29 und 182). Eine klare und einheitliche Begriffshierarchie scheint es jedoch nicht zu geben. Eine mögliche und einfache, fast vereinfachende, Unterscheidung von Code-Switching und Code-Mixing schlägt Muysken vor (2000: 1): Code-Mixing erfolge dementsprechend vorrangig innerhalb eines Satzes auf meist morpho-syntaktischer und/oder lexikalischer Ebene, Code-Switching dagegen an Satzgrenzen oder über mehrere Sätze hinweg. Diese Unterscheidung vernachlässigt jedoch wichtige Aspekte von Code-Mixing, wie Sippola (2021: 474) anmerkt: So fehlt z. B. das Mischen auf semantischer, struktureller und phonologischer Ebene. Aufgrund der uneindeutigen Definitionslage wird Code-Switching daher oft allgemein für alle Arten von Sprachwechsel-Erscheinungen innerhalb einer Unterhaltung verwendet, so auch bei Thomason (2001: 132), die folgende allgemeine Definition verwendet: „Code-switching is the use of material from two (or more) languages by a single speaker in the same conversation“ (dt. ‚Code-Switching ist das Verwenden von Material aus zwei (oder mehr) Sprachen durch einen einzigen Sprecher in einem Gespräch‘). Ähnlich definieren auch Jessner/Allgäuer-Hackl (2019: 37) Code-Switching als die Verwendung von zwei oder mehr Sprachen in einer Äußerung oder Interaktion.

An welcher Stelle und in welcher Form Code-Switching auftritt, ist nicht komplett willkürlich, sondern folgt teilweise bestimmten Mustern und ist sowohl strukturellen als auch sozialen Bedingungen unterworfen. Auf der strukturellen Ebene wird laut dem „Matrix-Language-Frame-Modell“ (‚Matrixsprachrahmen-Modell‘) von Myers-Scotton (1993a: 20) die Struktur einer gemischten Aussage von der (asymmetrischen) Beziehung der involvierten Sprachen beeinflusst: Code-Switching findet demnach in dem Rahmen statt, der von der Matrixsprache vorgegeben wird. Die Matrixsprache ist dabei die Sprache, der z. B. die Flexionsmorpheme angehören. In diesen Rahmen

wird eine andere Sprache – die eingebettete Sprache (eng. ‚embedded language‘) – eingefügt. Dieser gehören die transferierten (d. h. entlehnten) Lexeme an. Es kann auch vorkommen, dass die eingebettete Sprache „Inseln“ bildet. Diese Inseln sind „längere Einheiten in der Matrixsprache [...], die entsprechende grammatische Merkmale der ansonsten eingebetteten Sprache aufweisen“ (Koch/Riehl 2024: 128). Weiterhin muss die Verteilung der beiden Rollen – Matrixsprache und eingebettete Sprache – jedoch nicht statisch sein, sondern die beteiligten Sprachen können von der Matrix- zur eingebetteten Sprache werden und umgekehrt, stellen Koch/Riehl (2024: 128) fest. Wie von ihnen zusammengefasst, gibt es allerdings mehrere Studien, die dem Matrix-Language-Frame-Modell widersprechen: Als problematisch wird beim Modell die Annahme erachtet, dass ein asymmetrisches Sprachenverhältnis gegeben ist, da sich die Dominanz einer Sprache je nach Gesprächssituation ändern kann. Außerdem gäbe es nicht genügend und nicht ausreichend klare Kriterien zur Bestimmung der Matrixsprache (Koch/Riehl 2024: 128).

Auf der sozialen Dimension dagegen besagt das „Markedness-Modell“ („Markiertheitsmodell“) von Myers-Scotton (1993b: 113), dass die sprachlichen Entscheidungen eines Sprechers bei Code-Switching durch die sozialen Konsequenzen motiviert sind, die aus diesen Entscheidungen resultieren. So erfordern bestimmte soziale Situationen bestimmte sprachliche Varietäten (Myers-Scotton 1993b: 85). Das Hauptkonzept dieses Modells, *markedness*, kann als synonym zu dem Konzept von Indexikalität verstanden werden: Die Wahl der Varietät kann demnach entweder markiert oder unmarkiert erfolgen. Der Sprecher kann mit Code-Switching unterschiedliche Ziele verfolgen: Das Verwenden einer markierten Sprache kann z. B. die kulturelle Identität des Sprechers betonen, während die Wahl einer unmarkierten Sprache formellere Situationen kennzeichnen kann (Myers-Scotton 1993b: 114).

Einen Ansatz zur Unterscheidung von Code-Switching und Entlehnung liefert die „Nonce-Borrowing“-Hypothese von Poplack (2018: 7). Nach dieser Auffassung gelten Sprachmischungen dann als Entlehnungen, wenn sich einzelne anderssprachige Elemente morphologisch an die Zielsprache anpassen (Poplack 2018: 157). Bei Code-Switching dagegen orientieren sich die anderssprachigen Elemente weiterhin an der Struktur der Ausgangssprache.

Das Kombinieren und das Mischen von Sprachen gehören mittlerweile nicht mehr ausschließlich für mehrsprachige Sprecher zum Alltag, sondern wird immer mehr auch von traditionell als einsprachig verstandenen Sprechern angewendet. Deshalb spricht Wei (2018: 22) vom Beginn einer „post-multilingualism era“ („Post-Mehrsprachigkeitszeitalter“). Als wissenschaftliche Reaktion auf diese Entwicklungen wird zunehmend das Konzept des Translanguaging angeführt (eine mögliche Verdeutschung könnte ‚sprachenübergreifende Kommunikation‘ oder ‚sprachenübergreifendes kommunikatives Handeln‘ sein): Dieses soll traditionelle Begriffe wie Code-Switching und Code-Mixing ersetzen und eine poststrukturelle Perspektive einnehmen (u. a. Wei 2018: 24 und Fleming 2021: 492). Translanguaging ist ein dynamischer Prozess, bei dem

mehrsprachige Sprecher ihre Sprachen als integriertes Kommunikationssystem nutzen und multiple semiotische Ressourcen strategisch einsetzen (Otheguy et al. 2015: 302). Im Unterschied zu traditionellen Konzepten greift der Sprecher dabei jedoch nicht auf separate Sprachsysteme zurück, sondern auf sein „Repertoire“ (Flynn et al. 2021: 284), d. h. auf alle seine sprachlichen Ressourcen, die sich im Laufe des Lebens bei sprachlichen Interaktionen mit anderen Sprechern angesammelt haben.

4. Institutionelle Mehrsprachigkeit

Der Typ institutionelle Mehrsprachigkeit wird verstanden als Mehrsprachigkeit in Institutionen und Organisationen wie dem Rechts- und Gesundheitswesen, Bildungseinrichtungen und der Administration (Busch 2021: 168). Traditionell waren Institutionen im Rahmen nationalstaatlicher Strukturen organisiert und folgten einem monolingualen Ansatz: „Mehrsprachigkeit galt und gilt als Sonderfall“ (Busch 2021: 169). Angesichts deren heutzutage wachsender Bedeutung werden an immer mehr Stellen klare Sprachregelungen getroffen, um eine effektive Kommunikation und Interaktion innerhalb dieser Organisationen zu gewährleisten (Weber 2022: 483). Solche Sprachregelungen bestehen – wie Coulmas (2005: 7) ausführt – aus Gewohnheiten, rechtlichen Vorschriften, Ideologien und Maßnahmen, die die individuelle Sprachwahl beeinflussen. Die Gesamtheit dieser Maßnahmen wird als „Sprachregime“ bezeichnet und reguliert die Verwendung unterschiedlicher Sprachen an Institutionen (Busch 2021: 142).

Im Rahmen institutioneller Sprachregimes wird u. a. zwischen Amtssprachen und Arbeitssprachen unterschieden. Amtssprachen (engl. ‚official languages‘) sind die Sprachen, die offiziell von einer mehrsprachigen Institution durch explizite Vereinbarungen oder gesetzliche Bestimmungen festgelegt sind (Coulmas 1996: 858). Ein Beispiel sind die Vereinten Nationen (UNO) mit ihren sechs Amtssprachen: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch (Weber 2022: 475). Alle offiziellen UNO-Dokumente müssen in diesen Sprachen bereitgestellt werden. Die Europäische Union (EU) hat insgesamt 24 Amtssprachen kanonisiert. Damit ist aus jedem Mitgliedsland mindestens eine nationale Amtssprache (jedoch keine regionale Amtssprache wie etwa das Katalanische, siehe Ammon 2015: 739) auch Amtssprache der EU (Weber 2022: 484): Beispielsweise sind von den drei Amtssprachen Luxemburgs – Luxemburgisch, Deutsch, Französisch – zwei Sprachen (Deutsch und Französisch) Amtssprachen der EU. Hinsichtlich der Verwendung von Amtssprachen kann zwischen einem symmetrischen und einem asymmetrischen Sprachregime unterschieden werden: Ein symmetrisches oder volles Sprachregime liegt vor, wenn z. B. in einer Sitzung der Europäischen Kommission aus allen Amtssprachen in alle Amtssprachen gedolmetscht wird (Busch 2021: 142). Ein asymmetrisches oder unvollständiges Sprachenregime dagegen besteht, wenn aus allen Amtssprachen in nur einige wenige Sprachen, die von allen Beteiligten verstanden werden, gedolmetscht wird (siehe Busch 2021: 142 und Ammon 2015: 743).

Arbeitssprachen (engl. ‚working languages‘) hingegen sind die Sprachen, die von einer Organisation oder Institution für ihre praktische Arbeit benutzt werden, also für interne Arbeitsabläufe und alltägliche Kommunikation (Weber 2022: 476). Die EU verfolgt offiziell seit ihrer Gründung das Authentizitätsprinzip, nach dem „die Arbeitssprachen rechtlich alle den gleichen Stellenwert im Kommunikationsprozess haben“ (Luttermann 2015: 236). Trotz dieser amtlichen Gleichstellung aller 24 Arbeitssprachen wird im tatsächlichen Arbeitsalltag der EU tendenziell nur eine begrenzte Anzahl dieser Sprachen verwendet, meistens Englisch, Französisch oder Deutsch. Diese Tendenz wurde bereits in den Neunzigerjahren u. a. von Burkert (1993: 55) erkannt, der einen „Trend zur Reduzierung der Arbeitssprachen“ in alltäglichen Arbeitsabläufen beobachtet. Ammon (2015: 739) begründet diesen gesteigerten „Bedarf an einer Lingua franca und damit die Dominanz von Englisch“ mit der Vermehrung der in der EU zugelassenen Sprachen. Ähnlich berichtet auch Coulmas (1996: 859), dass die Arbeitssprachen lediglich in Bezug auf ihren offiziellen Status gleichgestellt sind. Dieser Trend der Beschränkung der tatsächlich im Arbeitsalltag verwendeten Sprachen setzte sich fort, wie Luttermann (2015: 238) feststellt: „Zur Vereinfachung wird aber inoffiziell meist nur noch in einer Sprache gearbeitet. Die interne Kommissions- und Gerichtsarbeit ist monolingual ausgerichtet“. Mit Ausnahme des Europäischen Gerichtshofs (an dem grundsätzlich Französisch gesprochen wird) hat sich mittlerweile Englisch sowohl in formellen als auch in informellen Gesprächen als Verkehrssprache innerhalb der EU durchgesetzt (Weber 2022: 488).

Aus dieser Entwicklung ergibt sich die Diskussion darüber, ob eine Sprache, wohl das Englische, als alleinige Lingua franca der EU etabliert werden soll. Dafür wird hauptsächlich argumentiert – wie von Ammon (2015: 763) resümiert – mit „besserer Arbeitseffizienz als auch [mit] größerer sprachlicher Fairness zwischen den Mitgliedsstaaten und Sprachgemeinschaften“. Schließlich sei laut Wright (2009, in Ammon 2015: 758) die EU eine Kommunikationsgemeinschaft, und eine Vielzahl von Sprachen würde diese Kommunikation erschweren, während sie durch die Verwendung von nur einer Sprache wesentlich leichter und schneller wäre. Weiterhin spricht sich van Parijs (2011: 49) gegen den Einsatz mehrerer *Linguae francae* aus (die dann z. B. Englisch, Französisch und Deutsch sein könnten), da dies zu einer zu hohen Lernbelastung führen würde. Als weiteres Argument für die Etablierung von Englisch als einzige Amts- und Arbeitssprache der EU wird die dadurch entstehende „wachsende transnationale Mobilität“ angeführt, welche dann den „Kontakt zwischen EU-Bürgern verschiedener Mitgliedsstaaten intensivieren“ würde (Ammon 2015: 761–762).

Als Gegenargument gibt Ammon (2015: 763–764) jedoch zu bedenken, dass man dadurch nicht zwangsläufig eine bessere und einfachere Verständigung innerhalb der EU erreichen würde: Selbst, wenn Englisch die Lingua franca wäre, würde das nicht automatisch bedeuten, dass alle Bürger sie in gleichem Maße beherrschen bzw. verwenden könnten, d. h., wenn eine Person nicht gut Englisch spricht, wäre sie folglich auch nicht in der Lage, effizient zu kommunizieren. Daher würden auch

trotz der Einführung einer einzigen Lingua franca nach wie vor Barrieren für die Kommunikation innerhalb der EU bestehen (Ammon 2015: 763–764). Englisch als alleinige Amts- und Arbeitssprache würde Personen, deren Erstsprache nicht Englisch ist, darin behindern, an politischen Diskussionen gleichberechtigt teilzunehmen, da sich Englischsprachige in ihrer Erstsprache (meist) besser ausdrücken können als die Nicht-Erstsprachler (Ammon 2015: 764). Weiterhin zweifelt Ammon (2015: 765) das Argument an, dass eine einzige Lingua franca die demokratische Entwicklung fördern würde – schließlich würde auch niemand die demokratischen Qualitäten der Schweiz absprechen, nur, weil dort mehr als eine Sprache gesprochen wird.

5. Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen

5.1 Mehrsprachiger Unterricht: Modelle und Ansätze

Im deutschen Bildungskontext stellt Mehrsprachigkeit in zweierlei Hinsicht eine zunehmend relevante Herausforderung dar.⁷ Erstens gibt es durch Migration eine immer größere Sprachenvielfalt an deutschen Schulen⁸: De Houwer (2022: 317) geht davon aus, dass etwa bis zur Hälfte der Kinder an deutschsprachigen Grundschulen mehrsprachig aufwachsen. Zweitens steigen die Anforderungen an Schulen, Fremdsprachen zu fördern: Die Beherrschung mindestens einer weiteren Sprache gehört sogar zu den Zielen der Sprachenpolitik der EU (Bredthauer 2022: 340). Daher wird häufig dafür plädiert, nicht nur eine, sondern alle in der Klasse vertretenen Sprachen, d. h. das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler im schulischen Zusammenhang zu fördern (z. B. Montanari/Panagiotopoulou 2019: 19). Unterricht, der mehr als eine Sprache nutzt, hat somit einen klar sprachenpolitischen Hintergrund; es geht um „die Ausbildung von Mehrsprachigkeit als einer Kulturkompetenz im Kontext sowohl der Einheit als auch der Vielfalt Europas“ (Bach 2010: 9).

Für die konkrete Umsetzung dieser programmatischen Forderung existiert eine Fülle von verschiedenen Überlegungen.⁹ Diese können unter dem Label „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ subsumiert werden, der als „Sammelbegriff für eine große Bandbreite an didaktischen Konzepten, denen allen die Nutzung von mehreren Sprachen im Unterricht gemein ist“, dient (Bredthauer 2022: 342). In Deutschland wird meist von bilingualet Unterricht gesprochen, da der Fokus in der Regel auf nur zwei Sprachen liegt. Bilingualer Unterricht verfolgt in Deutschland zwei zentrale Anliegen: Erstens sollen die Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist, eine Fremdsprache erlernen. Zweitens soll Schülern, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, ermöglicht werden, ihre

⁷ Gleichwohl wird im wissenschaftlichen und im pädagogischen Diskurs bemängelt, dass Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht im deutschen Sprachraum nur ganz sporadisch praktiziert wird, vgl. Festman/Unterluggauer (2021: 18–19).

⁸ Siehe dazu die quantitativen Angaben in Abschnitt 1, Fußnote 2.

⁹ Beispielsweise liefert Busch (2021: 182–209) eine informative Übersicht zu Schulsprachprofilen, plurilingualen Unterrichtsmodellen und heteroglossischen Praktiken.

Sprache im Unterricht zu nutzen, um einen Beitrag zum Unterricht zu leisten oder ihre Verständniskompetenz zu zeigen.¹⁰

Ein Beispiel bilingualen Unterrichts mit dem Ziel des Fremdsprachenlernens ist die Unterrichtsform der Immersion, wie sie etwa in den Staatlichen Europaschulen Berlin (SESB) praktiziert wird (Riehl 2014a: 147). Beim Immersionsunterricht fungiert eine Fremdsprache – z. B. Englisch – nicht nur als eigenständiges Sprachfach, sondern dient auch als Unterrichtssprache in den meisten Sachfächern.¹¹ Die Erstsprache der Schüler, in diesem Fall Deutsch, kommt während dieser Unterrichtsstunden nicht zum Einsatz (Möller et al. 2017: 27). Aufgrund der ständigen Verwendung der Fremdsprache im Sachfachunterricht wird diese Form auch als „vollständige Immersion“ bezeichnet (Schlemminger et al. 2015: 23). Sie ist ausgelegt für homogene Klassen, die aus Sprechern mit der Erstsprache Deutsch bestehen (Möller et al. 2017: 27–28). Immersion ersetzt jedoch nicht vollständig den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht: Studien zeigen, dass Schüler die besten Ergebnisse in der Fremdsprache erzielen, wenn diese nicht ausschließlich als Unterrichtssprache verwendet wird, sondern parallel dazu weiterhin regulärer Fremdsprachenunterricht für diese Sprache stattfindet (siehe Spaniel-Weise 2018: 133).

Ein anderes Unterrichtsmodell ist die duale Immersion, die auch an den SESB Anwendung findet. Von Schlemminger et al. (2015: 23) auch als „paritätische Immersion“ bezeichnet, ist diese Form im Gegensatz zur vollständigen Immersion eher geeignet für eine heterogene Klasse, d. h. für eine Klasse, die sowohl Sprecher der Umgebungssprache – in diesem Fall Deutsch – als auch Sprecher einer anderen Erstsprache – z. B. Englisch – umfasst. Bei der dualen Immersion werden beide Sprachen zu etwa gleichen Teilen als Unterrichtssprache verwendet, z. B. wird das Fach Physik auf Deutsch geführt, Biologie jedoch auf Englisch (Möller et al. 2017: 31). Ein Programm der SESB, das die Lernform der dualen Immersion nutzt, zeigt positive Effekte auf schulische Leistungen: „die immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler [...] [sind] in beiden Sprachen (und in Mathematik) den monolingual unterrichteten Altersgleichen aus den Regelschulen auch bei Kontrolle von sozioökonomischem Hintergrund und Intelligenz überlegen“ (Möller et al. 2017: 33). Bilingualer Unterricht hat nicht nur Auswirkungen auf die Erst- und die Fremdsprache, sondern bietet auch Vorteile beim Erlernen von weiteren Fremdsprachen: In einer Untersuchung an sächsischen Schulen zeigte sich, dass Schüler, die am deutsch-französisch-bilingualen Programm teilnahmen, denjenigen, die monolingual unterrichtet wurden, bezüglich der Sprachkompetenz in Englisch um ein Schuljahr voraus waren (Felgner 2020: 138–139).

Neben Unterrichtsmodellen gibt es verschiedene Unterrichtsmethoden, die sich einfach in die Bildungsprozesse integrieren lassen, wie etwa Cummins (2010) an

¹⁰ Das kann etwa durch mündliche Beiträge, schriftliche Aufgaben oder andere sprachliche Interaktionen erfolgen.

¹¹ Also in Fächern, die nicht in erster Linie Sprachen vermitteln, z. B. Biologie, Mathematik, Geografie.

einem kanadischen Beispiel zeigt. Damit Schüler, deren Erstsprache nicht Englisch ist, trotzdem ihre Erstsprache im Unterricht anwenden können, schlägt Cummins (2010: 317–318) drei Strategien vor: Bei der ersten werden sich Sprachverwandtschaften zunutze gemacht (Cummins 2010: 318). So könne etwa in englischsprachigen Klassen in den USA auf Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Spanisch (oder anderen romanischen Sprachen) aufmerksam gemacht werden (z. B. engl. *encounter* – span. *encontrar*). Dieser Ansatz kann entweder eigenständig von den Lernenden umgesetzt werden, falls die Lehrperson die Sprache nicht spricht, oder durch mehrsprachige Lehrpersonen gezielt angeleitet werden. Die zweite Strategie von Cummins (2010: 318), ist die Übersetzung von Texten. Dafür verfassen die Schüler Geschichten in Englisch und übersetzen diese mit Hilfe von z. B. Eltern, Lehrpersonen oder älteren Schülern in ihre jeweilige Erstsprache. Aus diesen Geschichten entstehen Bücher, die dann in der Schulbibliothek anderen Schülern zur Verfügung gestellt werden. Cummins et al. (2005: 25) berichten, dass Schüler mit einer anderen Erstsprache als Englisch bestätigen, dass ihnen diese Methode beim Erlernen von Englisch behilflich war. Cummins (2010: 319) nennt das Ergebnis „cross-language facilitation“ (dt. ‚sprachübergreifende Unterstützung‘). Für diese Methode können neben Büchern auch andere Medien genutzt werden, etwa indem die Schüler Filme, Tonaufnahmen oder Webseiten erstellen (Cummins 2010: 319). Die dritte Strategie ist die der „sister class projects“ (‚Partner-Klasse-Projekte‘), d. h., Schüler aus unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen arbeiten zusammen an einem Projekt und verwenden dabei zwei oder mehr Sprachen. Ein Beispiel für ein solches Projekt ist eine Zusammenarbeit von griechischen und kanadischen Schülern, die gemeinsam Geschichten auf Griechisch und Englisch verfassten (Cummins 2010: 320).

In der Praxis tauchen allerdings häufig Probleme bei der Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtsmodelle auf: Die Klassen werden bezüglich der Sprachen der Schüler immer heterogener (Busch 2021: 181). Beispielsweise werden in einer deutschen Grundschule in Essen „nachweislich mehr als 100 Sprachen gesprochen“, berichtet Şimşek (2022: 293). Trotz dieses sprachlichen Reichtums sind viele Strategien und Modelle mehrsprachigen Unterrichts auf homogene Gruppen ausgelegt. Ein konkretes Beispiel hierfür ist der duale Immersionsunterricht, der sich primär an Klassen mit maximal zwei Sprachen richtet. Diese Diskrepanz zwischen dem steigenden Spektrum der gesprochenen Sprachen und den bisherigen Modellen stellt derzeit eine Herausforderung für die praktische Realisierung mehrsprachiger Bildungskonzepte dar.

5.2 Mehrschriftlichkeit

Mehrschriftlichkeit bzw. Multiliteralität bezeichnet die Beherrschung unterschiedlicher Schriftsysteme und Orthographieregeln (Riehl 2014a: 121) und somit die Fähigkeit eines Individuums sich in mehreren Sprachen schriftlich ausdrücken zu können (Montanari/Paniagiotopoulou 2019: 48). Schriftsysteme können grundsätzlich in drei Arten unterteilt werden: (1) Bei Alphabetschriften repräsentiert ein Graphem grundsätzlich

eine phonetische Einheit, (2) bei Silbenschriften meist eine Silbe und (3) bei logographischen Schriften meist ein Morphem oder ein Wort.

Der Erwerb von Mehrschriftlichkeit soll an dieser Stelle zunächst durch eine Betrachtung des Erlernens von Schreibfähigkeiten in der Erstsprache am Beispiel von Alphabetschriften dargestellt werden. Dabei kann mit Tracy/Gawlitsek (2023: 116) zwischen vier Entwicklungsphasen unterschieden werden: präliterat, logographisch, phonetisch und orthographisch. Diese Phasen greifen sehr stark ineinander und sind nicht immer klar voneinander abzugrenzen. Auch erfahrene Leser können eine dieser Phasen erneut durchlaufen (Tracy/Gawlitsek 2023: 116 und Bredel et al. 2011: 96). In der präliteraten bzw. vorschriftlichen Phase werden erste Beobachtungen und Erfahrungen mit Schrift gemacht, z. B. bezüglich der Schreibrichtung oder verschiedener Schreibvarianten (Tracy/Gawlitsek 2023: 116). Auch werden erste eigene schriftliche Praktiken durchgeführt, wie etwa das Abschreiben von Wörtern (Bredel et al. 2011: 95). In der logographischen Phase können Wörter wiedererkannt und gespeichert werden (Bredel et al. 2011: 95). Dabei wird der repräsentative Charakter von Schriftzeichen verstanden, jedoch fehlt noch das Verständnis, dass einzelne Grapheme lautsprachliche Einheiten repräsentieren. Dieses Verständnis folgt erst in der phonetischen Phase – auch alphabetische Phase genannt (u. a. von Bredel et al. 2011: 95 und Klitsch/Stadie 2003: 117) – in der die geschriebene und die gesprochene Form miteinander in Verbindung gebracht werden. Grapheme können dann in Phoneme konvertiert werden und andersherum (Klitsch/Stadie 2003: 117). In der orthographischen Phase nähert sich das Geschriebene immer mehr der standardsprachlichen Orthographie an und es können zunehmend größere Buchstabeneinheiten – und nicht nur jeder Buchstabe einzeln – verarbeitet werden (Klitsch/Stadie 2003: 118).

Wenn mehrsprachige Menschen in mehr als einer Sprache lesen und schreiben lernen wollen, müssen sie nun, wie Tracy/Gawlitsek (2023: 118) nachweisen, nicht alle Phasen erneut durchlaufen, sondern können an ihr vorhandenes Wissen anknüpfen. Denn bestimmte Strategien und Kenntnisse können transferiert werden (Noack 2021: 121): „Das Lernen einer *Zweitschriftsprache* geschieht kognitiv gesteuert auf der Grundlage bereits erworbenen Wissens über Schriftsprache. Kinder, die bereits über Schrifterfahrungen verfügen, wenden in der Auseinandersetzung mit einer weiteren Schriftsprache Strategien an, indem sie vorhandene Ressourcen aktivieren, die – im Bereich der Orthografie – entweder auf den Mitteln der L1-Schriftsprache, soweit diese erworben wurde, oder den schon gelernten Regularitäten der L2-Schriftsprache basieren“.

Wenn z. B. eine zweite Alphabetschrift erlernt wird, etwa zusätzlich zum lateinischen Alphabet das kyrillische, existiert so bereits das Wissen, dass ein Phonem mit einem Graphem verbunden wird. Mehrsprachige Kinder können durch diese Transferenzmöglichkeiten „ohne Nachteile in mehr als einer Sprache literalisiert werden“ (Tracy/Gawlitsek 2023: 119). Das Erlernen eines weiteren Schriftsystems (z. B. zusätzlich zu dem lateinischen das chinesische Schriftsystem) kann sich außerdem positiv auf

das metasprachliche Bewusstsein auswirken, wahrscheinlich, weil ein höherer Fokus auf formale Aspekte der Schrift gelegt wird (vgl. Noack 2021: 116 und Tracy/Gawlitze 2023: 119).

6. Schlussbemerkungen

Insgesamt zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit ein überaus komplexes und vielschichtiges Phänomen ist, dem u. a. in Bereichen der Soziolinguistik, der kognitiven Linguistik und der Didaktik heute viel Aufmerksamkeit zukommt. Der gegenwärtige Wandel in den Geistes- und Sozialwissenschaften, so auch in der Linguistik, hin zum Post-strukturalismus hat auch Auswirkungen auf die Mehrsprachigkeitsforschung: Das althergebrachte Verständnis kulturell (und politisch) bestimmter Sprachgrenzen wird hinterfragt, die Konstruktion von Sprache(n) als voneinander abgrenzbare Systeme wird mithin zunehmend abgelehnt oder zumindest relativiert, stattdessen gewinnen Konzepte wie Translanguaging und Superdiversität immer mehr an Bedeutung. Im Zuge dieses Perspektivwechsels fragt Franceschini (2015: 277) in dem Titel ihres Aufsatzes programmatisch: „Sollen wir noch am Begriff *Mehrsprachigkeit* festhalten?“. Schließlich setze der Begriff (und einige Termini der Mehrsprachigkeitsforschung) die – wie oben dargelegt – vermehrt angezweifelte und sogar umstrittene Existenz von abgrenzbaren Sprach(system)en voraus (Franceschini 2015: 278). Als Alternative schlägt sie das Konzept „Multi-Competence“ („Multikompetenz“) vor.¹² Der Begriff wurde von Cook (1991: 112 und 113) zur Beschreibung der Kenntnisstruktur von mehr als einer Sprache im zweisprachigen Gehirn eingeführt. Später wurde dieses Konzept um soziolinguistische Aspekte erweitert: Multikompetenz ist „the knowledge of more than one language in the same mind or the same community“ (dt. „die Kenntnis von mehr als einer Sprache im selben Kopf oder in derselben Gemeinschaft“), siehe Cook (2016: 2). Das bedeutet, dass „das sprachliche Gesamtrepertoire, also die erworbenen sprachlichen Einheiten, flexibel in konkreten kommunikativen Situationen eingesetzt werden können“ (Koch/Riehl 2024: 39). Der Terminus „Multikompetenz“ entstand, wie oben ausgeführt, aus der Kritik heraus, dass die Bezeichnung „Mehrsprachigkeit“ mit ihren Bestandteilen *mehr* und *Sprache* die Existenz von klar voneinander separierbaren Sprachen suggeriere. Fraglich ist dabei allerdings, ob dann die vorgebrachte „Multikompetenz“ hierfür eine optimale begriffliche Lösung darstellt, denn auch durch diese Benennungsstruktur wird indirekt ebenso nahegelegt, dass mehrere verschiedene, voneinander abgrenzbare Kompetenzen vorlägen.

Ganz zum Schluss sei der Mehrwert der Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen festgehalten: Die moderne Forschung hat erwiesen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur kognitive und akademische Vorteile bietet, sondern auch wichtige soziale und kulturelle

¹² Franceschini (2015: 292) postuliert dabei, dass „Mehrsprachigkeit“ den Rahmen bildet, während „Multikompetenz“ spezifische Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit beschreibt.

Auswirkungen hat. Zukünftige Untersuchungen werden wohl weiterhin die Feinheiten und Nuancen dieser Vorteile sowie die besten Methoden zur Förderung und Unterstützung von Mehrsprachigkeit erkunden.

Literaturverzeichnis

- AMMON, Ulrich. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2015. Print.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis. „Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“. *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Hrsg. Eva Neuland und Peter Schlobinski. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 2018, 193–217. Print.
- BACH, Gerhard. „Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen“. *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 5., überarb. und erw. Aufl. Hrsg. Gerhard Bach und Susanne Niemeier. Berlin: Peter Lang, 2010, 9–22. Print.
- BIALYSTOK, Ellen, Fergus I. M. CRAIK und Gigi LUK. „Bilingualism: Consequences for Mind and Brain“. *Trends in Cognitive Sciences* 16 (2012): 240–250. Print.
- BLOMMAERT, Jan und Ad BACKUS. „Superdiverse Repertoires and the Individual“. *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*. Hrsg. Ingrid de Saint-Georges und Jean-Jacques Weber. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 2013, 11–32. Print.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York, Chicago, San Francisco, Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1933. Print.
- BREDEL, Ursula, Nanna FUHRHOP und Christina NOACK. *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2011. Print.
- BREDTHAUER, Stefanie. „Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 339–352. Print.
- BRYANT, Doreen und Tanja RINKER. *Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2021. Print.
- BURKERT, Michael. „Deutsch als Amts- und Arbeitssprache in der Europäischen Gemeinschaft“. *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. Hrsg. Joachim Born und Gerhard Stickel. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1993, 54–63. Print.
- BUSCH, Brigitta. *Mehrsprachigkeit*. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Aufl. Wien: facultas, 2021. Print.
- BUSCH, Brigitta. „Minderheitensprachen“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 57–82. Print.
- COOK, Vivian J. „The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence“. *Second Language Research* 7.2 (1991): 103–117. Print.
- COOK, Vivian. „Premises of Multi-Competence“. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Hrsg. Vivian Cook und Li Wei. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, 1–25. Print.
- COULMAS, Florian. „Language Contact in Multinational Organizations“. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Bd. 12.1). Hrsg. Hans Goebel u. a. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1996, 858–864. Print.
- COULMAS, Florian. „Changing Language Regimes in Globalizing Environments“. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176 (2005): 3–15. Print.

- CREESE, Angela und Adrian BLACKLEDGE. „Towards a Sociolinguistics of Superdiversity“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13 (2010): 549–572. Print.
- CUMMINS, Jim. „A Proposal for Action. Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom“. *Bilingualism and Multilingualism. Critical Concepts in Linguistics* (Bd. 4). Hrsg. Li Wei. London, New York: Routledge, 2010, 313–323. Print.
- CUMMINS, Jim, Vicki BISMILLA, Sarah COHEN, Frances GIAMPAPA und Lisa LEONI. „Timelines and Lifelines: Rethinking Literacy Instruction in Multilingual Classrooms“. *Orbit* 36.1 (2005): 22–26. Print.
- DE BOT, Kees. „Sprache und das mehrsprachige Gehirn“. Übersetzt von Simone Lackerbauer. *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Hrsg. Jörg Roche und Ferran Suñer. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2017, 30–39. Print.
- DE BOT, Kees, Wander LOWIE und Marjolijn VERSPOOR. „A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition“. *Bilingualism: Language and Cognition* 10.1 (2007): 7–21. Print.
- DE BOT, Kees und Jörg ROCHE. „Kognitive Aspekte“. Übersetzt von Simone Lackerbauer. *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (Kompendium DaF/DaZ, Band 4). Hrsg. Jörg Roche und Elisabetta Terrasi-Haufe. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2018, 18–28. Print.
- DE HOUWER, Annick. „Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Kindheit und frühe Jugend“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 317–338. Print.
- DI GENNARO, Kristen. „Code-switching and Code-meshing: Is There a Difference?“. 2023. https://www.researchgate.net/profile/Kristen-Di-Gennaro/publication/369605659_Code-switching_and_Code-meshing_Is_There_a_Difference/links/6424565aa1b72772e4360aaa/Code-switching-and-Code-meshing-Is-There-a-Difference.pdf. 6.4.2024.
- ENGEMANN, Helen. „Frühkindliche Mehrsprachigkeit“. *Kognitive Linguistik* (Kompendium DaF/DaZ, Band 2). Hrsg. Moiken Jessen, Johan Blomberg und Jörg Roche. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2018, 271–282. Print.
- FELGNER, Josefine. *Die Effekte bilingualen Sachfachunterrichts auf das Erlernen weiterer schulischer Fremdsprachen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2020. Print.
- FESTMAN, Julia und Denise UNTERLUGGAUER. „Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht“. *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Hrsg. Julia Festman. Münster: Waxmann, 2021, 15–27. Print.
- FLEMING, Kara. „Post-Structuralist Approaches to Language Contact“. *The Routledge Handbook of Pidgin and Creole Languages*. Hrsg. Umberto Ansaldo und Miriam Meyerhoff. New York: Routledge, 2021, 490–503. Print.
- FLYNN, Erin Elizabeth, Selena L. HOY, Jessica L. LEA und Mónica A. GARCÍA. „Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire“. *Journal of Early Childhood Literacy* 21.2 (2021): 283–309. Print.
- FÖLDES, Csaba. *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005. Print.
- FÖLDES, Csaba. „Diskursive Praxis unter Bedingungen superdiversiver Sprachenvielfalt: Post-multilingualistische Zugänge in der Diskussion“. *Sprachwissenschaft* 45 (2020): 181–209. Print.
- FÖLDES, Csaba. „Deutschsprachige Minderheiten in der Welt“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 267–290. Print.

- FRANCESCHINI, Rita. „Sollen wir noch am Begriff Mehrsprachigkeit festhalten?“ *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen für die Sprachtheorie*. Hrsg. Regula Schmidlin, Heike Behrens und Hans Bickel. Berlin, Boston: De Gruyter, 2015, 277–300. Print.
- FREDSTED, Elin. „Autochthone Minderheiten im deutschen Sprachraum“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 241–265. Print.
- GOGOLIN, Ingrid und Thorsten KLINGER. „Die LiMA-Panelstudie (LiPS): Pilotierung einer Längsschnittuntersuchung zur Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit“. *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Hrsg. Thorsten Klinger, Ingrid Gogolin und Birger Schnoor. Wiesbaden: Springer, 2022, 1–22. Print.
- JESSNER, Ulrike und Elisabeth ALLGÄUER-HACKL. „Code-Switching“. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hrsg. Christiane Fäcke, und Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019, 37–41. Print.
- KIM, Ji Wook. „Bilingualism: Start early, and earn all your benefits!“ *SITN. Science in the News*. 2019. <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2019/bilingualism-start-early-and-earn-all-your-benefits/>. 22.3.2024.
- KLITSCH, Julia und Nicole STADIE. „Der frühe Leseerwerb. Experimente zur logographischen und alphabetischen Phase“. *Neurolinguistik* 17.2 (2003): 115–133. Print.
- KOCH, Nikolas und Claudia Maria RIEHL (unter Mitarbeit von Johanna Holzer und Nicole Weidinger). *Migrationslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2024. Print.
- LÜDI, Georges. „Mehrsprachigkeit“. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Hrsg. Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý und Wolfgang Wölck. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1996a, 233–245. Print.
- LÜDI, Georges. „Migration und Mehrsprachigkeit“. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Hrsg. Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý und Wolfgang Wölck. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1996b, 320–327. Print.
- LÜDI, Georges. „Mehrsprachigkeit“. *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Hrsg. Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018, 133–139. Print.
- LUDWIG, Ralph, Peter MÜHLHÄUSLER und Steve PAGEL. „Linguistic Ecology and Language Contact: Conceptual Evolution, Interrelatedness, and Parameters“. *Linguistic Ecology and Language Contact*. Hrsg. Ralph Ludwig, Peter Mühlhäusler und Steve Pagel. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, 3–42. Print.
- LUTTERMANN, Karin. „Deutsch als Wissenschaftssprache und als Arbeitssprache in der Europäischen Union“. *Wissenschaftssprache Deutsch. international, interdisziplinär, interkulturell*. Hrsg. Michael Szurawitzki, Ines Busch-Lauer, Paul Rössler und Reinhard Krapp. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2015, 231–244. Print.
- MACNAMARA, John. „The bilingual’s linguistic performance – A psychological overview“. *Journal of Social Issues* 23.2 (1967): 58–77. Print.
- MEISSNER, Fran und Steven VERTOVEC. „Comparing super-diversity“. *Ethnic and Racial Studies* 38.4 (2015): 541–555. Print.
- MONTANARI, Elke G. und Julie A. PANAGIOTOPOULOU. *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019. Print.
- MÖLLER, Jens, Friederike HOHENSTEIN, Johanna FLECKENSTEIN und Jürgen BAUMERT. „Formen und Effekte des Fremdspracherwerbs und der bilingualen Beschulung“. *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Hrsg. Jens Möller, Johanna Hohenstein, Olaf Köller und Jürgen Baumert. Münster, New York: Waxmann, 2017, 25–48. Print.

- MÜLLER, Natascha, Tanja KUPISCH, Katrin SCHMITZ, Katja F. CANTONE und Laia Arnaus GIL. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch – Spanisch*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2023. Print.
- MUYSKEN, Pieter. *Bilingual Speech: A typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Print.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press, 1993a. Print.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa* (Oxford studies in language contact). Oxford: Clarendon Press, 1993b. Print.
- NADER, Helen. „Writings“. *Christopher Columbus and the Age of Exploration. An Encyclopedia*. Hrsg. Silvio A. Bedini. New York: Da Capo Press, 1998, 737–738. Print.
- NOACK, Christina. „Schriftsprachliche Ressourcen, Kompetenzen und Strategien mehrsprachiger Kinder“. *Literalität und Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Esra Hack-Cengizalp und Irene Corvacho del Toro. Bielefeld: wbv, 2021, 111–124. Print.
- NOUAH, Mohamed. „Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit zum DaF-Lernen: Eine dialektische Erörterung in Algerien“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 6.3 (2022): 130–143. Print.
- OTHEGUY, Ricardo, Ofelia GARCÍA und Wallis REID. „Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics“. *Applied Linguistics Review* 6.3 (2015): 281–307. Print.
- VAN PARIJS, Philippe. *Linguistic Justice for Europe and for the World* (Oxford Political Theory). Oxford: Oxford University Press, 2011. Print.
- POPLACK, Shana. *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press, 2018. Print.
- RAUCH, Dominique. „Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb“. *dipf informiert. Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* 11 (2007): 8–11. Print.
- RIEHL, Claudia Maria. *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 2014a. Print.
- RIEHL, Claudia Maria. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014b. Print.
- ROELCKE, Thorsten. „Viel- und Mehrsprachigkeit“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 3–27. Print.
- ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. Ed. (Language in Society 13). Malden: Blackwell, 2005. Print.
- ROTHWEILER, Monika. „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb“. *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Hrsg. Markus Steinbach, Ruth Albert, Heiko Girnth, Annette Hohenberger, Bettina Kümmerling-Meibauer, Jörg Meibauer, Monika Rothweiler und Monika Schwarz-Friesel. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag, 2007, 103–135. Print.
- SCHLEMMINGER, Gérald, Christine LE PAPE RACINE und Anemone GEIGER-JAILLET. *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und -fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2015. Print.
- ŞİMŞEK, Yazgül. „Mehrsprachigkeit in Ballungsräumen am Beispiel von Berlin“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 291–313. Print.
- SIPPOLA, Eeva. „Multilingualism and the Structure of Code-Mixing“. *The Routledge Handbook of Pidgin and Creole Languages* (Routledge Handbooks in Linguistics). Hrsg. Umberto Ansaldi und Miriam Meyerhoff. New York: Routledge, 2021, 474–489. Print.

- SPANIEL-WEISE, Dorothea. *Europäische Mehrsprachigkeit, bilinguals Lernen und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme, 2018. Print.
- THOMASON, Sarah G. *Language Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001. Print.
- TRACY, Rosemarie. „Gemischtsprachiges Sprechen: Formen, Funktionen, Dynamik“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 399–427. Print.
- TRACY, Rosemarie und Ira GAWLITZEK. *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2023. Print.
- TRACY, Rosemarie und Ira GAWLITZEK-MAIWALD. „Bilingualismus in der frühen Kindheit“. *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Band 3). Hrsg. Hannelore Grimm. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 2000, 495–535. Print.
- VERTOVEC, Steven. *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. London, New York: Routledge, 2023. Print.
- WEBER, Tilo. „Mehrsprachigkeit in der internationalen Politik: UNO und EU“. *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Hrsg. Csaba Földes und Thorsten Roelcke. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022, 471–494. Print.
- WEI, Li. „Linguistic (super)diversity, post-multilingualism and translanguaging moments“. *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). Hrsg. Angela Creese und Adrian Blackledge. London, New York: Routledge, 2018, 16–29. Print.
- WEINREICH, Uriel. „Is a Structural Dialectology Possible?“ *WORD* 10.2–3 (1954): 388–400. Print.
- WIRRER, Jan. „Zum Status des Niederdeutschen“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26.3 (1998): 308–340. Print.
- WRIGHT, Sue. „The elephant in the room: language issues in the European Union“. *European Journal of Language Policy* 1.2 (2009): 93–120. Print.
- WULFF, Nadja. „Individuelle Mehrsprachigkeit“. *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Hrsg. Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl und Antje Heine. Berlin: J. B. Metzler Verlag, 2021, 180–191. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- FÖLDES, Csaba. „Mehrsprachigkeit: individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Aspekte. Einblicke in die aktuelle Forschung“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 28, 2025 (II): 47–73. DOI: 10.23817/lingtreff.28-3.