

## 1. Typen von Mehrsprachigkeit

Was aus mitteleuropäischer Perspektive befremdlich erscheinen mag: Weltweit gesehen gibt es wesentlich mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen. Man denke nur an die afrikanischen Staaten, den indischen Subkontinent, weite Teile Asiens und Osteuropas. Viele Mehrsprachigkeitsforscher sind daher der Meinung, dass Mehrsprachigkeit die Regel und Einsprachigkeit die Ausnahme sei. Dabei unterscheidet man zwischen drei Typen von Mehrsprachigkeit: individuelle, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit. Während individuelle Mehrsprachigkeit sich auf den einzelnen Sprecher bezieht, versteht man unter territorialer Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen. Dabei ist aber davon auszugehen, dass diese verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit gekoppelt sind, vor allem territoriale Mehrsprachigkeit geht meist mit individueller Mehrsprachigkeit einher.

Im Idealfall sind in mehrsprachigen Staaten die Sprachen auf Territorien verteilt, wie z.B. in der Schweiz und in Belgien oder in Minderheitenregionen wie in Südtirol oder im Elsass. Dies ist jedoch in den meisten Ländern nicht der Fall. So wird etwa in fast allen afrikanischen Staaten nicht nur innerhalb der Staatsgrenzen eine Vielzahl verschiedener Sprachen gesprochen, sondern auch in ein und demselben Territorium spricht ein und derselbe Sprecher mehrere Sprachen. Diese Form von Mehrsprachigkeit ist mittlerweile auch in den modernen europäischen Staaten keine Ausnahme mehr. Die multinationale und multilinguale Bevölkerungsstruktur Europas erfährt damit eine proportionale Verschiebung im Verhältnis bodenständiger (autochthoner) Minderheiten – wie etwa die Deutschen in Südtirol und im Elsass oder die Dänen und Sorben in Deutschland – und zugewanderten (allochthonen) Minderheiten. Diese allochthonen Gemeinschaften finden sich vor allem in städtischen Ballungsgebieten und lassen sich in drei Gruppen einteilen:

- sozial schwache Migranten, vor allem aus den Mittelmeerländern
- Mittelschichtsangehörige (z.B. Facharbeiter) aus anderen europäischen Staaten
- Vertreter reicher Länder wie Diplomaten, Eurokraten oder Kulturvermittler.

## 2. Formen individueller Mehrsprachigkeit

Die verschiedenen Formen und Konstellationen in mehrsprachigen Gruppen bieten auch unterschied-

liche Voraussetzungen für die jeweiligen Formen von Mehrsprachigkeit bei den Individuen. Heutzutage neigen die Linguisten allerdings nicht mehr zu solch normativen Definitionen von Mehrsprachigkeit als noch vor 50, 60 Jahren, als man davon ausging, als zweisprachig dürfe nur eine Person bezeichnet werden, die die gleiche Kompetenz in beiden Sprachen besitzt und sie auch gleichzeitig von Kind auf erlernt hat. Diese Annahme ist deswegen unrealistisch, da eine mehrsprachige Person selten alle Situationen des Lebens in beiden (oder mehreren) Sprachen meistern muss; außerdem kann man auch nach dem Kindesalter noch eine sehr hohe Kompetenz in einer Sprache erwerben. Deshalb sollte ein Sprecher dann als mehrsprachig bezeichnet werden, wenn er in den meisten Situationen ohne Weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein. Je nach Situation oder Thema kann ein Sprecher in der einen Sprache über einen elaborierteren Kode verfügen als in der anderen. Außerdem ist meist eine Sprache dominanter als die andere, was sich aber im Laufe des Lebens immer wieder verschieben kann.

Auch die Gebrauchssituationen für die jeweiligen Sprachen können ganz unterschiedlich sein: So kann ein mehrsprachiger Sprecher beispielsweise zwei (oder mehrere) Gebrauchssprachen haben, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, oder eine Gebrauchssprache in der Jugend, eine andere im Erwachsenenalter. Manche Sprecher haben auch eine ‚Wochenendsprache‘, die bei der wöchentlichen Heimkehr in die Familie gesprochen wird, und eine ‚Wochentagssprache‘, die alle täglichen Bedürfnisse erfüllt. Außerdem kann es sein, dass der Sprecher eine Sprache nur in ihrer gesprochenen Form und die andere überwiegend als geschriebene Form verwendet. Damit ist ein wichtiger Aspekt angesprochen, nämlich die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Mehrsprachigkeit (s. Punkt 4).

## 3. Erwerb von Mehrsprachigkeit

Beim Erwerb von Mehrsprachigkeit unterscheidet man ebenfalls zwei verschiedene Arten: ungesteuerten (oder natürlichen) Zweitspracherwerb und gesteuerten Zweitspracherwerb (durch Unterricht). Diese beiden Formen lassen sich aber in der Regel nicht trennen. In vielen Fällen sind beide Möglichkeiten gekoppelt, z.B. bei Migrantenkindern. Diese lernen die Sprache des Gastlandes im Umgang mit Gleichaltrigen und in ihrer Umwelt ungesteuert und gleichzeitig in der Schule (gesteuert). Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb

gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder man erwirbt die zweite Sprache schon als kleines Kind zusammen mit der Erstsprache, dann spricht man vom sog. ‚bilingualen Erstspracherwerb‘ (etwa bis zum Alter von drei Jahren). Oder man eignet sich die Sprache in einem späteren Stadium als älteres Kind oder Erwachsener an.

Auch beim bilingualen Erstspracherwerb, also wenn man zwei Sprachen von klein auf gleichzeitig lernt, gibt es wiederum verschiedene Konstellationen, die sich auf den Spracherwerb positiv oder negativ auswirken können:

- eine Familiensprache (L1), eine Umweltsprache (L2, z.B. in Kindergarten, Außenwelt)
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2), die Umwelt spricht L1 oder L2
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2) in einer anderssprachigen Umwelt (L3)

Hierbei ist entscheidend, ob in der Familie die Sprachen gemischt verwendet werden oder nach dem une personne-une langue-Prinzip vorgegangen wird. Dieses Prinzip besagt, dass jeder Elternteil mit den Kindern seine Muttersprache (oder Primärsprache) sprechen soll. Dies ist wichtig für den Spracherwerb der Kinder, weil der Sprachgebrauch an bestimmte Personen gebunden ist. Außerdem drücken die Eltern damit eine gewisse Solidarität mit der Sprache aus, was deren Prestige stärkt. Aber das Prinzip birgt auch Nachteile, etwa wenn einer der Partner einsprachig ist und damit von einem Teil des Familiengesprächs ausgeschlossen bleibt. Das ‚Eine Person-eine Sprache‘-Prinzip wird zwar in der Bilinguismus-Forschung immer wieder als das einzig sinnvolle hervorgehoben, aber es gibt ebenso Studien, die feststellen, dass auch Kinder, die einem gemischten Input ausgesetzt sind, keine unnormale Sprachentwicklung aufweisen (z.B. von der amerikanischen Bilinguismusforscherin Suzanne Romaine). Der Hauptunterschied liegt wohl vor allem im Bewusstsein des Kindes darüber, dass es zwei Sprachen spricht (eine ‚Muttersprache‘ und eine ‚Vatersprache‘). Dieses ist bei den nach dem ‚Eine Person-eine Sprache‘-Prinzip erzogenen Kindern schon sehr früh ausgeprägt.

#### **4. Die Bedeutung der Förderung von Mehrsprachigkeit**

Neuere Ergebnisse aus der Hirnforschung legen nahe, dass Mehrsprachigkeit generell möglichst früh gefördert werden sollte. So zeigt sich, dass bei Früh-Mehrsprachigen (also wenn die zweite Sprache noch vor dem sechsten Lebensjahr erworben wird) die Sprachen im Gehirn sehr kompakt repräsentiert sind und sich fast gänzlich überlappen. Die Sprecher brauchen da-

mit weniger Gehirnareale zu aktivieren, wenn sie die Sprachen sprechen, als Sprecher, die erst spät eine zweite Sprache erworben haben (etwa ab dem Alter von 10 Jahren) und bei denen viel weniger Überlappungen zu finden sind. Auch beim Erlernen einer dritten (oder weiteren) Sprache haben Früh-Mehrsprachige einen erheblichen Vorteil, weil sie diese an die Areale der ersten beiden Sprachen direkt „andocken“ können.

Es ist aber auch notwendig, Mehrsprachigkeit gezielt in Institutionen zu fördern, v.a. im Bereich der Schriftlichkeit. Denn im Gegensatz zur oralen Mehrsprachigkeit kann diese Form in der Regel nicht ungesteuert erworben werden, sondern nur durch Unterricht. In vielen mehrsprachigen Gesellschaften ist jedoch die Sprache, in der in der Schule unterrichtet wird, nicht die Muttersprache der Sprecher. Das gilt für die meisten Staaten in Afrika, für Indianer und Indios, Aborigines und eine große Zahl von Sprachminderheiten, denen nicht das Recht auf Schulunterricht in der Muttersprache eingeräumt wird. Ganz im Besonderen gilt dies für allochthone Sprachminderheiten: Die Kinder wachsen in einem Land mit einer anderen Sprache auf, werden in dieser Sprache alphabetisiert und in dieser Sprache unterrichtet. Viele Sprecher, die auf der Ebene des mündlichen Austausches mehrsprachig sind, tendieren daher auf der Ebene der schriftsprachlichen Kommunikation eher zur Einsprachigkeit.

Dies rührt vor allem daher, dass man, um sich in der Sprache auch schriftlich ausdrücken zu können, nicht nur das Alphabet und die Orthographie erlernen muss, sondern auch die ganz speziellen schriftsprachlich geprägten grammatischen Strukturen oder Formulierungsmuster und einen bestimmten Wortschatz, den man im mündlichen Diskurs gar nicht verwendet. Außerdem spielen beim Schreiben von Texten auch pragmatische Konventionen eine Rolle, die kulturspezifisch sind, und die man ebenfalls erlernen muss.

In diesem Zusammenhang wird auch ein Extremfall diskutiert, der eintreten kann, wenn man nur in der Zweitsprache schriftsprachlich sozialisiert wird, nämlich die sog. ‚Doppelte Halbsprachigkeit‘. Das bedeutet, dass Kinder (v.a. von Arbeitsmigranten) im Ausland nur einen Teil der muttersprachlichen Kompetenz erwerben und auf der anderen Seite auch nur mangelnde Kenntnisse in der Sprache des Gastlandes erzielen. Sie haben dann in beiden Sprachen nur eine Teilkompetenz. Doppelte Halbsprachigkeit wird definiert als ein sprachliches Handicap, das einen Sprecher daran hindert, die linguistischen Fertigkeiten zu erlangen, die er eigentlich aufgrund seines Potentials erreichen könnte. Allerdings spielen hier vor allem soziokultu-

relle Faktoren wie das Prestige der beteiligten Sprachen, die Bereitschaft zur Identifikation und affektive Faktoren eine Rolle. Daher ist diese Hypothese in der Mehrsprachigkeitsforschung nicht unumstritten. Die Forscher sind sich allerdings darin einig, dass zuerst die Muttersprache so gefördert werden sollte, dass sie als Verstehens- und Denkgrundlage fungieren kann. Nach einer viel zitierten Annahme von Jim Cummins müssen Muttersprache und intellektuelle Entwicklung einen bestimmten Schwellenwert erreicht haben, damit man erfolgreich mehrsprachig werden kann.

Über die Funktion der Ausdrucksfähigkeit und die neuronalen Grundlagen hinaus gibt es noch weitere wichtige Aspekte, die für die Förderung von Mehrsprachigkeit sprechen:

- Den psychologischen Aspekt: Bei Mehrsprachigen fungiert die Herkunftssprache als Träger der Identität, die Zielsprache ermöglicht Integration in eine andere Sprachgemeinschaft.
- Den sozialen Aspekt: Sprache befähigt Individuen, einander zu „lesen“. Mehrsprachige können eine größere Bandbreite an Sprechern auf diese Weise „verstehen“.
- Den kognitiven Aspekt: Mehrsprachige besitzen ein differenziertes Bewusstsein von Sprache und haben eine andere Art des Sprachzugangs, der weniger regelorientiert und natürlicher ist als der Einsprachiger. Sie besitzen ein starkes metasprachliches Bewusstsein und andere Fertigkeiten, die ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern.
- Den pragmatischen Aspekt: Mehrsprachige haben eine differenziertere Sicht auf die Welt. Sie lernen durch die Brille der anderen Sprache andere Sichtweisen kennen und sind daher flexibler im Handeln.
- Den kulturellen Aspekt: Mehrsprachige, besonders Angehörige von Sprachminderheiten, haben eine

Brückenfunktion als Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen.

Insgesamt ist aus diesen Überlegungen zu folgern, dass eine möglichst frühe und intensive Förderung von Mehrsprachigkeit in mündlichen wie schriftlichen Diskursen für die autochthone und allochthone Bevölkerung ein vorrangiges Anliegen – sowohl in Familien als auch in Bildungsinstitutionen – sein sollte.



Prof. Dr. Claudia Maria Riehl,

Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit  
c/o Institut für Deutsche Sprache und Literatur  
Universität zu Köln  
Tel: 0221-470-2673  
E-Mail: [claudia.riehl@uni-koeln.de](mailto:claudia.riehl@uni-koeln.de)  
Albertus Magnus Platz  
50923 Köln

## Die Interkulturelle Glosse – Religiöse Feiertage

„Wie sollen Schulen mit den religiösen Feiertagen nicht-christlicher Gemeinschaften umgehen?“, hat mich neulich jemand gefragt. Der Frager wollte vor allem wissen, ob und wann man Schüler vom Unterricht befreien soll. Ja, ich weiß da keine einfache Antwort. Der Jurist wird schlicht darauf verweisen, dass eine Schule laut Erlass die Möglichkeit hat, Schüler

vom Unterricht zu befreien, wenn Eltern das schriftlich beantragen. Aber das ist nur die halbe Antwort. Denn diese Erlasslage setzt letztlich den Goodwill der Schule voraus. Abgesehen davon, dass es eine Kann-Bestimmung ist, müsste die Schule wahrscheinlich Eltern und Schüler über das Verfahren informieren, wenn diese ein Interesse bekunden, zum Beispiel zum