



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt: Empirische Zugänge zu
Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen

Über die Notwendigkeit eines postideologischen Ansatzes in der Mehrsprachigkeitsforschung

Susanne Lippert

Abstract: Der vorliegende Artikel gibt einen kurzen Überblick zum Verlauf der Forschungsarbeiten in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung der letzten Jahrzehnte. Dieser Überblick lässt klar erkennen, dass die Mehrsprachigkeitsforschung stark von politischen Ideen und Ideologien beeinflusst war und dass auch heute noch eine ideologische Orientierung die klare und unvoreingenommene Schilderung der Sachlage erschwert. Es wird auf Probleme für Schulen und Familien hingewiesen, die durch dieses einseitige Forschungsinteresse entstehen, aber durch eine ausgewogenere Darstellung vermieden werden könnten.

In the present study we provide a short overview of the history of research in bi- and plurilingualism studies of the past few decades. This overview shows clearly that the research on these topics has been influenced by dominant political views and ideologies and that even today ideological orientations are sometimes an obstacle to a clear and unbiased description of bi- and plurilingualism. We illustrate some of the issues resulting from these biases in relation to school and family policies and suggest ways to provide a more balanced approach to the question.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Spracherwerb, Sprachenpolitik, Herkunftssprachen, Sprachumstellung, Rückumstellung, Fremd- und Zweitsprachendidaktik; plurilingualism, multilingualism, bilingualism, language acquisition, language policy, heritage languages, attrition, language shift, reversal of language shift, didactics.

Lippert, Susanne (2020),
Über die Notwendigkeit eines postideologischen Ansatzes in der
Mehrsprachigkeitsforschung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 1169–1196.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Generell wird heutzutage der bilinguale und mehrsprachige Spracherwerb in einem positiven Licht dargestellt. Dem war nicht immer so, jedoch fällt auf, dass schon zu Beginn der Bilingualismusforschung Anfang des 20. Jahrhunderts in den ersten Fallstudien die Dokumentation von Schwierigkeiten beim bilingualen Spracherwerb vermieden wurde. So bricht beispielsweise die allererste Studie zum bilingualen Spracherwerb, Ronjat (1913), vor dem Eintritt von Ronjats deutsch-französisch bilingual aufwachsendem Sohn Louis in die französischsprachige Schule ab – und damit auch vor der Konfrontation der Familie mit dem Druck der starken Umgebungssprache¹. Leopold (1939–1949) schreibt ein vierbändiges Werk, in dem er den bilingualen Spracherwerb seiner deutsch-englisch bilingual aufwachsenden Tochter Hildegard detailliert beschreibt, aber er verliert darin kaum ein Wort über seine zweite Tochter Karla Helene, die nicht zu einer ausgeglichenen Zweisprachigkeit heranwuchs, sondern die schwache Sprache Deutsch lediglich passiv beherrschte. Schon hier lässt sich eine klare Orientierung der Forschung an Erfolgsgeschichten feststellen. Dies ist allerdings verständlich vor dem Hintergrund der stark bilingualismusfeindlichen Einstellung Anfang des 20. Jahrhunderts, die bis in die 60er Jahre die gängige Forschungsmeinung in den USA, aber auch in Europa darstellte (s. Kap. 3.1). Erst mit den Arbeiten von Peal und Lambert Anfang der 60er Jahre fand ein Paradigmenwechsel statt, was zu einer ausgesprochen positiven Darstellung der Zweisprachigkeit im weiteren Verlauf der Forschung führte (s. Kap. 3.2). Deshalb werden Schwierigkeiten bei der Ausbildung einer kompetenten Zwei- oder Mehrsprachigkeit², wie z.B. die Schwierigkeit, die Herkunftssprache zu erhalten, in vielen Arbeiten kaum thematisiert, obwohl beispielsweise im *Global Sustainable Development Report* (United Nations 2016: 131) ausdrücklich erwähnt

¹ Ähnliches geschieht übrigens auch später, z.B. in der Arbeit von Döpke (1992), die ihre Untersuchung ebenfalls vor Eintritt ihrer Probanden in die Schule abbricht.

² Generell wird heute in der deutschsprachigen Forschung der Ausdruck Mehrsprachigkeit verwendet, wo früher von Zweisprachigkeit die Rede war. Hiermit soll vermieden werden, dass die Überlegungen auf die Konstellation von zwei Sprachen beschränkt werden und die Ausdehnung auf eine Kombination von mehreren Sprachen dadurch ausgeschlossen wird; man vergleiche die folgenden Definitionen aus Wikipedia: „Zweisprachigkeit ist eine Form der Mehrsprachigkeit. Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und Polyglossie können alle als Überbegriffe für dasselbe Phänomen verwendet werden“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Bilingualismus>). „Mehrsprachigkeit bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu sprechen oder zu verstehen“. (<https://de.wikipedia.org/wiki/Mehrsprachigkeit>). Es wäre ein Forschungsdesiderat, den Unterschied zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit genauer zu beschreiben. Auch im Abschlussbericht des internationalen EU-Forschungsprojekts *LINEE Challenges of Multilingualism in Europe* wird der Begriff Mehrsprachigkeit kritisch beurteilt: „The term is vague and understood differently – not only by lay people but also by policy-makers. Unless its meaning is clearly explained in a particular context misunderstandings and conflicts are bound to result“ (Werlen/Gantenbein/Tognola 2010: 7).

wird, wie wichtig der Erhalt der Sprachen, Kulturen und Kompetenzen von Einwanderern für eine positive Entwicklung der Kultur und der Wirtschaft des Aufnahmelandes ist. Vor diesem historischen Hintergrund soll im vorliegenden Artikel die Darstellung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in der aktuellen Forschung genauer untersucht werden. Meine vierfache Perspektive als Linguistin, DaF-Lehrerin mit über einem Vierteljahrhundert Unterrichtserfahrung, Mutter von vier bilingual aufwachsenden Söhnen³ und nicht zuletzt als Mehrsprachige⁴ ermöglicht es mir, mich von verschiedenen Standpunkten aus kritisch mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

2 Definitionen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Es gibt über zwei Dutzend Definitionen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit⁵, sie reichen von souveräner Beherrschung bis zu geringen aktiven oder gar passiven Kenntnissen der Sprachen. Auf der einen Seite des Definitionsspektrums findet man beispielsweise Bloomfield (1935: 56), der nur als zweisprachig ansieht, wer eine mit der Muttersprache vergleichbare Kompetenz in der anderen Sprache besitzt. Er spricht von „native-like control of two languages“. Dagegen ist die Definition von Haugen (1956: 6) am anderen Ende des Spektrums anzusiedeln. Für ihn reicht schon die Fähigkeit aus, in einer anderen Sprache als der eigenen Muttersprache vollständige Sätze bilden zu können, um als zweisprachig bezeichnet zu werden. Bei so unterschiedlichen Ausgangspunkten ist es nicht verwunderlich, dass auch die Schlussfolgerungen verschiedener Forscher und Forscherinnen unterschiedlich ausfallen. Im Grunde lässt sich kaum vergleichen, was diese beiden Autoren meinen, wenn sie über Mehrsprachigkeit sprechen, da sich der eine Autor auf die perfekte Beherrschung einer zweiten Sprache (native-like heißt auch ohne Akzent!) bezieht, wohingegen der andere schon die Fähigkeit, ein paar Worte in einer zweiten Sprache miteinander zu verbinden für ausreichend hält. Zwischen diesen beiden Polen des Spektrums liegen alle übrigen Definitionen. Während die sich nicht mit dem Thema Mehrsprachigkeit befassenden Laien der Meinung sind, zweisprachig

³ Im Verlauf meiner Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten bei der bilingualen Erziehung meiner Söhne wurde ich auf den Widerspruch zwischen Theorie und Praxis aufmerksam, der sich darin äußert, dass Probleme beim bilingualen Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen in den Elternratgebern kaum vorkommen und auch in der modernen Forschungsliteratur nur selten erwähnt werden.

⁴ Ich bin bilingual in Deutsch & Italienisch, spreche außerdem Englisch, Französisch und Spanisch (und ein bisschen Griechisch und Chinesisch).

⁵ Wie bereits oben erwähnt, gelten die Definitionen für Bilingualismus ebenso für die Mehrsprachigkeit.

sei, wer beide Sprachen perfekt beherrsche⁶, wird dagegen in der Linguistik heute mehrheitlich die Meinung vertreten, dass (beinahe) jeder Mensch mehrsprachig sei. Das liege an der inneren Mehrsprachigkeit: Fast jeder Mensch spreche mindestens noch einen Dialekt und verfüge damit über mehrere Sprachsysteme.

Die Hürdenläuferdefinition von Grosjean ist sicherlich eine der überzeugendsten Definitionen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Sie vergleicht zweisprachige Menschen mit Hürdenläufern, die zwar nicht so schnell laufen können wie Sprinter und auch nicht so hoch springen können wie Stabhochspringer, die jedoch in ihrer eigenen Disziplin antreten, welche auch ihre Existenzberechtigung hat:

The co-existence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language system. An analogy comes from the domain of track and field. The high hurdler blends two types of competencies, that of the high jumping and that of sprinting. When compared individually with the sprinter or the high jumper, the hurdler meets neither level of competence, and yet when taken as a whole the hurdler is an athlete in his or her own right. (...) in many ways, the bilingual is like the high hurdler: an integrated whole, a unique and specific speaker-hearer and not the sum of two complete or incomplete monolinguals. (Grosjean 1985: 471)

Mit dieser Definition wären sicher die meisten Zweisprachigen einverstanden, gerade weil sie einen wesentlichen Aspekt der Zweisprachigkeit unterstreicht: Das Sprachsystem der Bilingualen ist anders als das Sprachsystem der Monolingualen. Diese Unterschiede führen dazu, dass die Bilingualen, wenn man sie mit den Monolingualen vergleicht, ‚nicht genauso hoch springen‘ bzw. ‚nicht genauso schnell laufen‘. Übersetzt man diese Metapher in die Terminologie der Linguistik, dann könnte man sagen, dass das Sprachsystem von Bilingualen von dem Sprachsystem der Monolingualen abweicht, und zwar in allen Disziplinen, die normalerweise für die Sprachbeherrschung von Belang sind, nämlich nicht nur Lexik und Syntax, sondern vielleicht auch Phonetik, Semantik und Pragmatik⁷.

⁶ Wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Thema wären wünschenswert. Leider ist mir keine wissenschaftliche Arbeit bekannt, die sich mit dieser subjektiven Theorie beschäftigt. In einer spontanen Umfrage unter den Teilnehmern einer Tagung zum Thema Migration erklärten alle im Saal versammelten Nichtlinguisten, Zweisprachigkeit sei ihrer Meinung nach die perfekte Beherrschung von zwei Sprachen.

⁷ Es wäre besonders interessant, die Aspekte Phonetik, Semantik und Pragmatik genauer zu untersuchen. Meines Wissens stehen tiefergehende Untersuchungen zur Mehrsprachigkeitsthematik in diesen Bereichen noch aus. Die meisten Bilingualismus-Studien beschäftigen sich mit Syntax und Lexik im Spracherwerb oder in der Sprachverwendung (beispielsweise im Bereich des Code-Switching).

Grosjean erklärt zwar nicht, worauf genau er sich mit seiner Definition bezieht, das bleibt der Vorstellungskraft der Leser und Leserinnen überlassen, jedoch handelt es sich in jedem Fall um Abweichungen von der einsprachigen Norm. Aus monolingualer Sicht, und das ist die Messlatte, an der Bilinguale üblicherweise gemessen werden, ist relevant, dass Bilinguale beide involvierte Sprachen eventuell nicht perfekt beherrschen. Ein Zweisprachiger ist eben nicht ein perfekter Sprecher-Hörer in beiden Sprachen, sondern ‚springt‘ in der einen Sprache oft weniger hoch als Einsprachige und ‚läuft‘ in der anderen Sprache oft weniger schnell als Einsprachige. Dazu sollte er als Zweisprachiger auch ein Recht haben, denn er tritt in beiden Disziplinen gleichzeitig an, genauso wie ein Hürdenläufer. Das ist ein sehr wichtiger Punkt, der von vielen zwei- oder mehrsprachigen Menschen auch als Problem empfunden wird, gerade weil sie sich an der Definition von Bloomfield messen lassen müssen, derzufolge zweisprachig nur ist, wer beide Sprachen perfekt beherrscht.

Eine zweite für unsere Arbeit sehr nützliche Definition von Zweisprachigkeit stammt von Lüdi (2003), demzufolge zweisprachig ist, wer im Alltag von einer Sprache problemlos zu einer anderen wechseln kann: „Être bilingue (...) c’est être capable de passer d’une langue à l’autre“ (Lüdi/Py 1986: 75). In einer späteren Fassung dieser Definition bezieht allerdings auch Lüdi die Varietäten mit ein:

Any person will be called plurilingual who uses regularly two or more varieties in his/ her daily life and is able to switch from one to the other when it is necessary, independently of the balance between the competences, the modalities of acquisition and the distance between the varieties. (Lüdi 2003: 177–178)

In diesem Zusammenhang sollte allerdings die Frage gestellt werden, warum heutzutage als mehrsprachig gilt, wer neben der Hochsprache beispielsweise einen Dialekt beherrscht. Die Frage, ob Varietäten in die Definition von Mehrsprachigkeit mit einbezogen werden sollten oder nicht, ist von ausschlaggebender Bedeutung, wie sich im Folgenden zeigen wird.

3 Einstellungen zur Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Gegebenheiten

Wir werden uns nun mit drei historischen Phasen der Bilingualismusforschung beschäftigen: Phase 1 – Bilingualismusfeindlichkeit, Phase 2 – Bilingualismuseuphorie (Multikulturalismus in Kanada) und Phase 3 – Normalisierung der Positionen. Diese Einstellungen sind vergleichbar mit einem Pendel, das bisher einmal

zum ersten Pol (Bilingualismusfeindlichkeit) und einmal zum zweiten Pol (Bilingualismuseuphorie) ausgeschlagen hat, und sich momentan auf dem Rückweg zu einer neutralen Mittelposition befindet.

3.1 Phase 1 – Bilingualismusfeindlichkeit

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts galten zweisprachige Kinder⁸ als mental verwirrte Individuen. Dies geschah vor allem aufgrund der Vermutung, dass durch die Zweisprachigkeit kein exklusiver Gedächtnisraum für jede einzelne Sprache im Gehirn der Sprecher vorhanden sei und von daher eine Verwirrung durch die zweite Sprache entstehe, die auch die erste Sprache in ihrer Entwicklung behindere. Angeblich sollte eine zweisprachige Erziehung die gesamte geistige Entwicklung der Zweisprachigen behindern (Saer 1923; Thompson 1952).

Spuren dieser Auffassung finden sich auch heute noch in der Diskussion um den subtraktiven Bilingualismus und die daraus hervorgegangene Theorie der Halbsprachigkeit. Hierbei geht es vor allem um die in Norwegen eingewanderten Finnen (Martin-Jones/Romaine 1985). Nach Romaine (1989) handelt es sich bei der sogenannten Halbsprachigkeit jedoch um ein halb ausgegrenztes, unhaltbares Konzept.

Nur wenige wissen, dass der Ursprung der Bilingualismusfeindlichkeit in der amerikanischen Politik des beginnenden 20. Jahrhunderts zu suchen ist. Zu diesem Zeitpunkt regte sich in den USA politische Besorgnis über ein neues Einwanderungsmuster: Die meisten Einwanderer kamen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus den armen südeuropäischen Ländern (s. Hakuta 1986). Die Ausarbeitung von Intelligenztests⁹ ging Hand in Hand mit dem Versuch diese neue Einwanderungswelle zu bremsen (Gould 1981). Es handelte sich um den Versuch, die Testergebnisse einiger Immigrantengruppen mit der geringeren Intelligenz einiger Bevölkerungsgruppen zu erklären (Brigham 1923). Nach Hakuta hat Brigham die Theorie vom Sprachhandikap der Bilingualen formuliert und ist somit als der Schöpfer der Theorie von der Sprachverwirrung im Kopf der Zweisprachigen anzusehen. Nach Goodenough (1926) ist der Gebrauch mehrerer Sprachen in der Familie der Hauptgrund für das in den Intelligenztests gemessene geistige Zurückbleiben: „A more probable explanation is that those nationality groups whose average intellectual ability is inferior do not readily learn the new language“ (Goodenough 1926: 393). Es handelt sich um einen Zirkelschluss: Der Gebrauch der Fremdsprache macht dumm, aber diese Völker sind sowieso schon dumm, daraus folgt, dass sie auch nicht richtig Englisch lernen können.

⁸ Bis vor wenigen Jahren wurde in der Forschung ausschließlich der Terminus Zweisprachigkeit verwendet, so auch hier.

⁹ Es geht um die Anfänge der modernen Intelligenztests, die den IQ messen sollen.

Schon 1917 meint Goddard durch Intelligenztests bewiesen zu haben, dass 25 von 30 Juden schwachsinnig seien, und empfiehlt der amerikanischen Regierung schon im Hafen (!) Intelligenztests durchzuführen, um die Aufnahme von sogenannten schwachsinnigen Fremden in die USA zu vermeiden (Goddard 1917: 271). Wie man an dieser Argumentationsweise genau ablesen kann, ging es anfänglich also nicht um ein sprachwissenschaftliches Interesse hinsichtlich der Zweisprachigkeit, sondern die Diskussion über die Zweisprachigkeit wurde in einem politischen Diskurs als Vorwand missbraucht, um die Meinung der Bevölkerung dahingehend zu manipulieren, dass letztlich die Einwanderung von Menschen aus den armen süd-europäischen Ländern in die USA eingeschränkt werden sollte. Dazu muss man auch wissen, dass in der Folge dieser Diskussionen tatsächlich schon im Hafen Intelligenz-Tests auf Englisch durchgeführt wurden, obwohl die Einwanderer und Einwandererinnen zu dem Zeitpunkt ihrer Ankunft in den USA noch überhaupt kein Englisch konnten bzw. nur sehr geringe Kenntnisse in dieser Sprache hatten.

Damit begann die Mär vom störenden Einfluss der Zweisprachigkeit auf die geistige Entwicklung der Kinder, die sich in der Folge über mehrere Jahrzehnte halten konnte¹⁰. Bereits 1922 schrieb Jespersen:

It is, of course, an advantage for a child to be familiar with two languages: but without doubt the advantage may be, and generally is, purchased too dear. First of all the child in question hardly learns either of the two languages as perfectly as he would have done if he had limited himself to one. It may seem on the surface, as if he talked just like a native, but he does not really command the fine points of the language... Secondly, the brain effort required to master the two languages instead of one certainly diminishes the child's power of learning other things which might and ought to be learnt. (Jespersen 1922: 148)

Und Weisgerber behauptete noch 1966, dass Zweisprachigkeit der Intelligenz einer ganzen sozialen Gruppe schaden könnte.

3.2 Phase 2 – Bilingualismuseuphorie

Diese Phase beginnt Anfang der 60er Jahre in Kanada mit den Arbeiten von Peal & Lambert. Den beiden Autoren gelingt es 1962, einen positiven Effekt der Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung des Kindes nachzuweisen, der sich in

¹⁰ Noch einige meiner ehemaligen Kollegen am Goethe-Institut in Rom haben es vermieden, ihre in den 60er Jahren geborenen Kinder zweisprachig zu erziehen, weil sie dachten, sie würden damit ihre geistige Entwicklung beeinträchtigen bzw. ihre Kinder würden dann keine der beiden Sprachen richtig lernen.

einer durch den Kontakt mit zwei Kulturen bedingten größeren geistigen Beweglichkeit manifestiert, sowie in einem Vorteil bei der Begriffsbildung und der Entwicklung höherer psychischer Fähigkeiten.

Die Arbeiten von Peal & Lambert sind vor dem Hintergrund der kanadischen Geschichte und der Multikulturalismus-Diskussion in Kanada zu sehen. In Québec leben französisch- und englischsprachige Einwanderer zusammen und Kanada führte schon 1971 als erstes Land der Welt die Politik des Multikulturalismus ein¹¹. Also war auch hier wieder ein politisches Interesse ausschlaggebend für die Behandlung der Mehrsprachigkeit.

Durch die Arbeiten dieser und vieler ihnen folgender Autoren und Autorinnen wurde vor allem der kognitive Vorteil der Zweisprachigen durch größere kognitive Flexibilität herausgestellt. Zweisprachigkeit sollte also nicht schädlich sein und die Menschen verwirren, sondern ganz im Gegenteil, sie intelligenter machen:

There is, then, an impressive array of evidence accumulating that argues plainly against the common sense notion that becoming bilingual, that is, having two strings to one's bow or two linguistic systems within one's brain, naturally divides a person's cognitive resources and reduces his efficiency of thought. Instead, one can now put forward a very persuasive argument that there is a definite cognitive advantage for bilingual children in the domain of cognitive flexibility. (Lambert 1977: 30)¹²

Später wurden von anderen Forschern und Forscherinnen als Gründe für die positive Auswirkung der Zweisprachigkeit auf das Gehirn und die geistige Entwicklung generell unter anderem angeführt:

- größere Aufmerksamkeit auf Sprache allgemein (Ben Zeev 1977);
- Kontrolle, Analyse und abstrakt kategorisiertes Wissen über Sprache (Bialystok 1991);
- Schärfung des Denkens durch konstante Vermittlung zwischen zwei Sprachen (Diaz/ Klingler 1991);
- Überwindung von Konflikttualität durch adäquate Verwendung beider Sprachen (Johnson 1991).

Damit hatten sich die Ergebnisse der vorhergehenden Studien als falsch erwiesen und von nun an wurde die Zweisprachigkeit nicht nur als positiv angesehen, sondern sogar als ausgesprochen förderlich für die geistige Entwicklung von Kindern

¹¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Canadian_Multiculturalism_Act

¹² Aus der Flut ähnlicher Publikationen wurde hier lediglich ein Beispiel relativ willkürlich herausgegriffen.

und Jugendlichen. Deswegen konnte von nun an Eltern und Erziehern und Erzieherinnen dazu geraten werden, ihre Schutzbefohlenen unbedingt in der Entwicklung einer ausgeprägten Zweisprachigkeit zu unterstützen, was ganz dem Interesse der kanadischen Integrationspolitiker entsprach.

An dieser Stelle soll aber deutlich unterstrichen werden, dass im vorliegenden Artikel keineswegs eine direkte Beeinflussung der Forschung von Seiten der Politik postuliert wird. Es wird hier lediglich festgestellt, dass sich Forschung nicht in einem luftleeren Raum entwickelt, sondern zu einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten politischen Situation. Diese politischen und gesellschaftlichen Konstellationen wirken sich indirekt auf das Forschungsinteresse aus, da sie die Grundeinstellungen der Gesellschaft und somit auch der Forscher und Forscherinnen mit beeinflussen.

3.3 Phase 3 – Normalisierung der Positionen?

Im Folgenden werden wir uns mit der heutigen Sichtweise auf die Zwei- oder Mehrsprachigkeit beschäftigen und dabei fällt als erstes auf, dass man heute auch von Mehrsprachigkeit spricht, wenn es um Varietäten, also in diesem Fall vor allem um Dialekte¹³, geht:

Die Mehrheit der Menschheit spricht mehr als eine Sprache, in vielen Köpfen koexistieren sogar mehr als zwei. Nimmt man regionale, soziale oder stilistische Varianten hinzu, so darf man ohne Übertreibung festhalten, dass *jeder* Mensch früher oder später mehrere sprachliche Systeme beherrscht. Die Annahme, ein Kind könne *nur* eine Sprache vollständig erwerben und sich letztlich nur in einer Sprache *zu Hause* fühlen, ist ein Irrglaube. (Tracy 2012: 187)

In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage, ob man wirklich von Mehrsprachigkeit sprechen kann, wenn zwei Sprachvarietäten im Spiel sind. Warum soll ein Mensch, der beispielsweise Hochdeutsch und Bairisch spricht, nun plötzlich zweisprachig genannt werden? Dies ist genauso eine Frage der Definition wie die Frage nach der Qualität der Sprachenkenntnisse, die eingangs diskutiert wurde. Unserer Meinung nach bedeutet, wie wir oben gesehen haben, Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht perfektes Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen und auch nicht bloßes Aneinanderreihenkönnen von ein paar Wörtern, sondern die Fähigkeit, beide Sprachen im Alltag zu verwenden (Lüdi-Definition), auch wenn man

¹³ Natürlich sind nicht alle Varietäten Dialekte, bekanntlich bewegt sich die Variationslinguistik, was die synchrone Variation betrifft, zwischen den Polen der diatopischen, diastratischen, diaphasischen und diamesischen Variation. Und doch interessieren in diesem Zusammenhang vor allem die diatopischen Varietäten, also Dialekte, und nur in geringerem Ausmaße die diastratischen, diaphasischen und diamesischen Varietäten.

sie eventuell nicht perfekt spricht (vgl. die Hürdenläuferdefinition). Das bedeutet, dass Perfektion kein Maßstab für die Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist, sondern ausschließlich die kommunikative Fertigkeit. Die Verwendung von Dialekten, die ja aufgrund ihrer Definition gerade keine eigenständigen Sprachen sind, da sie von einer gemeinsamen Dachsprache, nämlich der Standardsprache, überdacht werden, zu deren Dialektkontinuum sie gehören, kann aber eigentlich nach traditioneller Definition nur Diglossie¹⁴ genannt werden, nicht jedoch Zweisprachigkeit. Es sei somit zur Diskussion gestellt, warum die Definition der Mehrsprachigkeit seit neuestem auch auf den Dialektgebrauch ausgedehnt wird. Vermutlich zeigt auch die Ausweitung des Begriffs der Mehrsprachigkeit auf die sogenannte innere Mehrsprachigkeit (also die Mehrsprachigkeit innerhalb der Nationalsprache, die sich durch gleichzeitiges Verwenden verschiedener Varietäten äußert), dass sich die politische und ideologische Vorstellung einer offenen und multikulturellen Gesellschaft konkret auch darin manifestiert, dass die Eigenarten und Besonderheiten der Dialekte neuerdings wieder aufgewertet und offiziell anerkannt werden, was schließlich sogar so weit führt, dass Dialekte zu eigenen Sprachen erklärt werden.

In diesem Zusammenhang werden bei genauerem Hinsehen verschiedene Gunda-nahmen deutlich, die ich hier als Mythen bezeichnen möchte.

3.3.1 Mythos 1 – Mehrsprachigkeit als Normalität

Als typische Argumentationsweise der Vertreter und Vertreterinnen dieser Position möchte ich als erstes ein Zitat voranstellen, an dem sehr gut ein fundamentaler Denkfehler beobachtet werden kann:

To begin with, the world's estimated 5,000 languages are spoken in the world's 200 sovereign states (or 25 languages per state), so that communication among citizens of many of the world's countries clearly requires extensive bi- (if not multi-)lingualism. In fact, David Crystal (1997) estimates that two-thirds of the world's children grow up in a bilingual environment. Considering only bilingualism involving English, the statistics that Crystal has gathered indicate that, of the approximately 570 million people world-wide who speak English, over 41 percent or 235 million are bilingual in English and some other language. The processes of globalization now in progress can only increase the extent and character of bi-/multilingualism, as people the world over continue to recognize the advantage of adding a world language to their verbal repertoires. One must conclude that, far from

¹⁴ Wie beispielsweise in der Schweiz, wo bekanntlich alle Deutschschweizer in einem diglossischen Raum leben.

being exceptional, as many lay people believe, bilingualism/ multilingualism – which, of course, goes hand-in-hand with multiculturalism in many cases – is currently the rule throughout the world and will become increasingly so in the future. (Bhathia/Ritchie ²2006: 1)

Es handelt sich um einen Denkfehler, wenn man behauptet, dass notgedrungen 25 Sprachen pro Staat gesprochen werden müssten, weil sich 5000 Sprachen auf 200 Länder der Welt verteilen, und dass deswegen die meisten Menschen gezwungenermaßen zwei- oder mehrsprachig wären. Natürlich gibt es Staaten mit sehr vielen Sprachen (oft handelt es sich um kleinere afrikanische oder asiatische Staaten rund um den Äquator¹⁵), aber es gibt auch sehr viele, sehr große Staaten mit sehr großen Sprachen (also Sprachen, die von einer sehr großen Zahl von Sprechern und Sprecherinnen gesprochen werden), in denen sehr viele Menschen *nicht* mehrsprachig sind – jedenfalls wenn man unsere Hürdenläufer- und Alltagssprachendefinition von Zwei- und Mehrsprachigkeit als Grundlage der Klassifizierung heranzieht und nicht die Dialektverwendung. Trotzdem findet man in der Literatur immer wieder die gleiche Argumentation:

Von den etwa 280 [sic] Ländern oder Staaten der Welt sind weniger als ein Drittel (29 %) tatsächlich einsprachig. Man muss also annehmen, dass die übrigen zwei Drittel der Menschheit im regelmäßigen Kontakt mit mindestens zwei Sprachen leben! (Abdelilah-Bauer 2008: 37)

Während man in Europa einen Durchschnittswert von 2,6 Mio. Sprechern pro Sprache anführen kann (und wie wir wissen haben die meisten europäischen Sprachen viel mehr Sprecher), kommen afrikanische Sprachen im Durchschnitt nur auf 437.000 Sprecher. Die geringsten durchschnittlichen Sprecherzahlen weisen Sprachen auf, die in der Südsee gesprochen werden. Da ja in den jeweiligen Staaten sehr viel mehr Menschen leben als diese Durchschnittswerte ergeben, kann man daraus schließen, dass die meisten Menschen mehrere Sprachen beherrschen müssen. (Riehl 2014: 10)

Aber lassen sich aus der Anzahl der in einem Land gesprochenen Sprachen tatsächlich Rückschlüsse auf die Mehrsprachigkeit seiner Bevölkerung ziehen? In Deutschland gibt es sieben offiziell anerkannte Minderheitensprachen (die Sprachen der sogenannten autochthonen Minderheiten): Dänisch, Saterfriesisch, Nordfriesisch, Ober- und Niedersorbisch, Romani und die Gebärdensprache, die einen Sonderstatus innehat. Außerdem gibt es die Sprachen der sogenannten allochthonen Minderheiten, also die Sprachen der Migranten und Migrantinnen (die allerdings

¹⁵ Allerdings wäre es interessant, genauer nachzuforschen, ob beispielsweise in Nigeria wirklich 527 Sprachen gesprochen werden, wie behauptet wird, oder ob es sich hier nicht eigentlich um Dialekte handelt.

nicht als offiziell anerkannte Minderheitensprachen gelten), wie z.B. Arabisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (heute auch oft BKS genannt), Griechisch, Italienisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch. Insgesamt geht man in Deutschland von einem Bevölkerungsanteil von 20,8 Mio. Personen mit Migrationshintergrund aus (25,5 % der Bevölkerung; vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2019), aber genaue Daten über die von diesen Personen gesprochenen Sprachen gibt es meines Wissens nicht. Dazu muss noch erwähnt werden, dass innerhalb dieser Population von Einwanderern oder Migranten ein ständiger Übergang zum Gebrauch der deutschen Sprache stattfindet, wie er in soziolinguistischen Arbeiten nachgewiesen wurde, vgl. die Arbeiten zur Dreigenerationenregel¹⁶ bzw. Dreigeschwisterregel¹⁷. Trotz der großen Sprachenvielfalt in Deutschland heißt das jedoch nicht, dass *alle* Menschen in Deutschland mehrsprachig sind¹⁸. Die Schul-, Amts- und Umgangssprache in Deutschland ist überwiegend Deutsch. Die meisten großen Staaten in Europa haben, ebenso wie Deutschland, eine offizielle Landessprache, die von der Mehrheit der Bevölkerung im Alltag gesprochen wird. So hat auch die Volkszählung 2010 in der Schweiz gezeigt, dass selbst in einem Staat mit territorialer Mehrsprachigkeit nur 15,8 % der Bevölkerung mehrsprachig sind, 83,9 % bezeichnen sich dagegen als einsprachig (Schweizerische Eidgenossenschaft Bundesamt für Statistik 2012). Auch die USA und Australien sind überwiegend englischsprachig.

3.3.2 Mythos 2 – Wir sind zur Mehrsprachigkeit geboren¹⁹

Im Folgenden ein typisches Zitat, dessen Inhalt sich in dieser oder ähnlicher Form in vielen Werken zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit finden lässt:

Es gibt keine eindeutigen Hinweise darauf, ob der Mehrsprachigkeit der Menschen Grenzen gesetzt sind. Kardinal Giuseppe Mezzofanti (1774-1849), der Bibliothekar im Vatikan war, hat angeblich 50 Sprachen gesprochen (die meisten davon fließend), weitere 20 verstanden und aus 114 übersetzt. Der viktorianische Diplomat Sir John Bowring (1792-1872) soll 100 Sprachen gesprochen und in weiteren 100 über Lesekenntnisse verfügt haben. (Crystal 1997: 362) [Hervorhebung von mir]

Portes/ Rumbaut (2006) weisen dagegen in ihrer groß angelegten Studie zur Situation des Sprachgebrauchs der zweiten Einwanderergeneration in den USA nach,

¹⁶ Beispielsweise Fishman (1966a, 1966b, 1991, 2001).

¹⁷ Lippert (2010, 2013).

¹⁸ Jedenfalls nicht, wenn man die Dialekte ausschließt.

¹⁹ Vgl. den Titel des Buches von Tomatis (2003): *Siamo tutti nati poliglotti*.

dass in den Einwandererhochburgen Miami und San Diego²⁰ die Mehrheit der Probanden ihre Herkunftssprache gar nicht mehr sprechen kann (nur 16 % der 5.266 Probanden aus der achten oder neunten Klasse aus fünf verschiedenen lateinamerikanischen Ethnien und fünf verschiedenen asiatischen Ethnien gaben an, die Herkunftssprache noch zu sprechen). Hierzu noch zwei passende Zitate von Portes/Lingxin (1998):

Viewed from this perspective, the main language problem associated with contemporary immigration may not be the threat that it poses to the dominance of English, but the rapid disappearance of fluent bilingualism among the second generation. (270)

A Boston Globe article reported that only 2 percent of the high school graduates of Dade county (Miami) are truly bilingual in English and Spanish. A local business-women summarized the situation as follows: 'We have 600.000 Hispanics here and we cannot find qualified people to write a letter in Spanish'. (291)

Das eigentliche Problem dieser Einwandererfamilien in den USA ist also nach Portes der Erhalt der Zweisprachigkeit, nicht das Erlernen der Umgebungssprache. Clyne (2003: 23) zeigt ähnliche Daten für Australien: Nur 14,6 % der Australier und Australierinnen sprechen zu Hause noch eine zusätzliche Sprache zu Englisch, außerdem nimmt dieser Prozentsatz kontinuierlich ab, da diese Population zunehmend zum ausschließlichen Gebrauch des Englischen übergeht, und also eine Sprachumstellung²¹ zum Englischen stattfindet, die nur durch neue Einwanderungsbewegungen aufgehalten werden kann.

Wenn es wirklich wahr wäre, dass wir zur Mehrsprachigkeit geboren sind, warum sollten dann alle diese Menschen ihre Herkunftssprache verloren haben? Die Tatsache, dass der Erhalt der Herkunftssprache von so großen Schwierigkeiten gekennzeichnet ist, bedeutet, dass wir eben nicht zur Mehrsprachigkeit geboren sind. Außerdem fühlten sich bemerkenswerterweise übrigens nach Klippel (2002) nur 70 % der deutschen Schüler und Schülerinnen dazu imstande, eine Unterhaltung auf Englisch zu führen. Wenn wir wirklich zur Mehrsprachigkeit geboren wären, dann müssten nach all den Jahren Englischunterricht an deutschen Schulen wirklich *alle* Schüler und Schülerinnen wenigstens so gut Englisch sprechen, dass sie ein einfaches Gespräch in dieser Sprache führen können. Hierbei ist wichtig zu klären, dass heute gemeinhin unter Linguisten und Linguistinnen als bilingual angesehen wird,

²⁰ Laut Portes die beiden Städte der USA mit den höchsten Einwandererzahlen aus Lateinamerika zum Zeitpunkt der Studie.

²¹ Der Terminus Sprachumstellung wird im folgenden Kapitel (3.3.3) erklärt.

wer in mehr als einer Sprache erfolgreich im Alltag kommunizieren kann (s. Definition von Lüdi, Kap. 2), dass somit die Unterscheidung zwischen natürlichem und gesteuertem Spracherwerb im Bezug auf den Erwerb einer gehobenen Sprachkompetenz an Wichtigkeit verloren hat. Demnach können heute Bilinguale aus Einwandererfamilien mit Fremdsprachenlernenden verglichen werden.

3.3.3 Mythos 3 – Bilingualer Spracherwerb ist ein Kinderspiel

Es sei mir erlaubt, meiner Argumentation einige Zitate voranzustellen, die zeigen, was heutzutage in der Forschung gängige Meinung ist:

Inzwischen besteht in der Forschung zur kindlichen Mehrsprachigkeit Übereinstimmung darin, dass Kinder, die von Geburt oder früh an mit zwei (oder auch mehr) Sprachen aufwachsen, diese ohne besondere Mühe trennen und separate Sprachkenntnisse entwickeln, ohne dass es dazu eines speziellen Trainings oder intensiver Förderungsmaßnahmen bedürfte. (...) Das menschliche Spracherwerbsvermögen steht hingegen allen zur Verfügung und erlaubt ihnen, eine, zwei oder auch drei Sprachen zu erwerben – wenn das im frühen Kindesalter geschieht. Natürlich kann man später noch Sprachen erlernen, aber, wie die meisten von uns leidvoll erfahren haben, führt das in der Regel nicht mehr zum gleichen Erfolg wie beim kindlichen Spracherwerb. (Meisel ¹⁰2012: 10)

Are humans cognitively equipped to become multilingual, or is monolingualism the default option? In other words: Are we predisposed to differentiate two or more linguistic knowledge systems without being specially coached? (Meisel 2000: 4)

In conclusion, the fact that multilingual development leads to multilingual knowledge systems equivalent to those of monolinguals must be interpreted as strong evidence in support of the claim that the human language faculty predisposes the individual to become multilingual. (28)

Die Sprachwissenschaft, speziell die Psycholinguistik, hat in den vergangenen 25 Jahren eine Vielzahl von Untersuchungen vorgelegt, die keinen Zweifel daran lassen, dass die menschliche Sprachfähigkeit eine Anlage zur Mehrsprachigkeit bedeutet, eine Befähigung, zwei oder mehr Sprachen simultan zu erwerben. (Meisel ¹⁰2012: 10)

Wir wissen, dass Kleinkinder bereits mit zwei bis drei Jahren die Grundlagen der Sprache ihrer Umgebung gemeistert haben. Die Forschung der letzten Jahre hat gezeigt, dass dies auch für mehrsprachige Kinder gilt, bei denen Mutter und Vater unterschiedliche Sprachen sprechen oder bei denen sich

die Familiensprache von der Sprache der Umgebung unterscheidet. Es wird sicher noch eine Weile dauern, bis sich die Erkenntnis langsam durchgesetzt hat, dass man auch in einer mehrsprachigen Ausgangssituation auf die angeborene Sprachlernfähigkeit des Menschen vertrauen darf. (Tracy ¹⁰2012: 187)

Dem widersprechen die Daten aus meinem Rom-Projekt, mit denen bewiesen wurde, dass Kinder, die in bilingualen Familien aufwachsen, unter Umständen sehr große Probleme mit der Entwicklung ihrer zweisprachigen Sprachkompetenz haben können, und dass nicht alle Kinder aus bilingualen Familien wirklich zu zweisprachigen Menschen heranwachsen²². Wichtig ist hierbei allerdings zu unterstreichen, dass hier nicht die These vertreten wird, eine bilinguale Erziehung führe in der Regel nicht zum Erfolg, sondern dass lediglich festgestellt wird, dass eine solche bilinguale Erziehung nicht immer so reibungslos verläuft wie derzeit gemeinhin behauptet. Selbstverständlich gibt es viele Kinder, die bilingual aufwachsen und in beiden Sprachen ein zufriedenstellendes Niveau erreichen. Dies soll in der vorliegenden Arbeit keineswegs bestritten werden. Hier soll lediglich gezeigt werden, dass es sehr wohl auch Kinder und Jugendliche gibt, denen es trotz einer privilegierten Situation (Aufwachsen in einer bilingualen Familie, die nach dem One-Person-One-Language-Prinzip vorgeht) nicht gelingt, beide Sprachen auf natürlichem Weg so gut zu erwerben, dass sie diese ohne Mühe in der Alltagskommunikation verwenden können (s. Definition von Lüdi, Kap. 2).

Zu diesem Zweck werden kurz die Daten aus der 2010 publizierten Studie vorgestellt, die sich mit der bilingualen Entwicklung von 22 Kindern und Jugendlichen befasst. Es würde zu weit führen, diese Studie an dieser Stelle ausführlich zu beschreiben²³. Hier sei allerdings erwähnt, dass es sich um die Dokumentation des Spracherwerbs von zweisprachig italienisch-deutsch aufwachsenden Kindern und Jugendlichen handelt, deren Familien alle aus einem deutschen und einem italienischen Elternteil bestanden, und die alle der One-Person-One-Language-Methode (OPOL-Methode) folgten. Die Untersuchung erstreckte sich über mehrere Jahre und

²² Es handelt sich im Rom-Projekt ausschließlich um Familien mit gemischter, deutsch-italienischer Sprachenkonstellation, in denen jeweils ein Elternteil Deutsch mit den Kindern spricht und der andere Italienisch (nach der OPOL-Methode). Ich möchte hier nochmal unterstreichen, dass in diesen Familien nicht etwa ein Mangel an Input zur Aufgabe der schwachen Sprache führte, sondern die aktive Anpassung der Kinder und Jugendlichen an das monolinguale Umfeld. Die Situation in einsprachig deutschen Familien in Italien (also Familien, in denen beide Eltern Deutsch mit den Kindern sprechen) ist hier nicht mitgemeint. In solchen ausschließlich deutschsprachigen Familien im Ausland bildet die Familie sozusagen eine kleine Sprachinsel in der anderssprachigen Umgebung und dadurch ist die Stellung des Deutschen in der Familie viel stärker als in den gemischtsprachigen Familien, wo beide Sprachen jeden Tag zu Hause gesprochen werden (sollten). In der Regel gibt es in Sprachinselfamilien weniger derartige Schwierigkeiten mit dem Erhalt der schwachen Sprache.

²³ Interessierte seien jedoch auf Lippert (2010, 2013) verwiesen.

bestand hauptsächlich aus zwei Phasen: Phase 1 (2001/2002) bestand aus einem neunmonatigen Interventionsprojekt und Phase 2 (2007) war eine Dokumentation des Sprachstands in den Familien fünf Jahre nach dem Interventionsprojekt. Tabelle 1 enthält die Endwerte der Probanden und Probandinnen aus Phase 2:

Tab. 1: Abschlusswerte im Rom-Projekt (in GeR- Niveaustufen und Punkten)

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
<i>Familie 1, Christian</i>	<i>Luna (15) A2.2 (2,67 Punkte)</i>	<i>Asia (13) A2.2 (2,34 Punkte)</i>	<i>Aron (9) A1.2 (1,67 Punkte)</i>	
Familie 2, Irm	Manuel (16) B1.2 (3,67 Punkte)	Denise (11) B1.2 (3,34 Punkte)		
Familie 3, Susanne		*Jonas (12) B1 (3 Punkte)		
Familie 4, Margherita		*Nora (11) B2 (4 Punkte)		
Familie 5, Claudia	Giacomo (16) CI (5 Punkte)	Asia (11) B1.2 (3,67 Punkte)		
Familie 6, Katrin		Giorgia(10) B1.2 (3,67 Punkte)		
Familie 7, Anna		Sarah (10) B2.2 (4,34 Punkte)	Ruben (7) B1.2 (3,34 Punkte)	Rebecca (5)
<i>Familie 8, Stefanie</i>		<i>Julia (11) B1</i> (3 Punkte)	<i>Roberta(8) A2</i> (2,17 Punkte)	<i>Teresa (0;9)</i>
Familie 10, Susanne	Julian (16) B2.2 (4,67 Punkte)	David (12) B1.2 (3,34 Punkte)	Leonardo(6) B1.2 (3,34 Punkte)	Gian Lorenzo (4)
<i>Familie 11, Violet</i>	<i>Alex (15)</i>	<i>Elena (12) A2.2</i> (2,34 Punkte)		

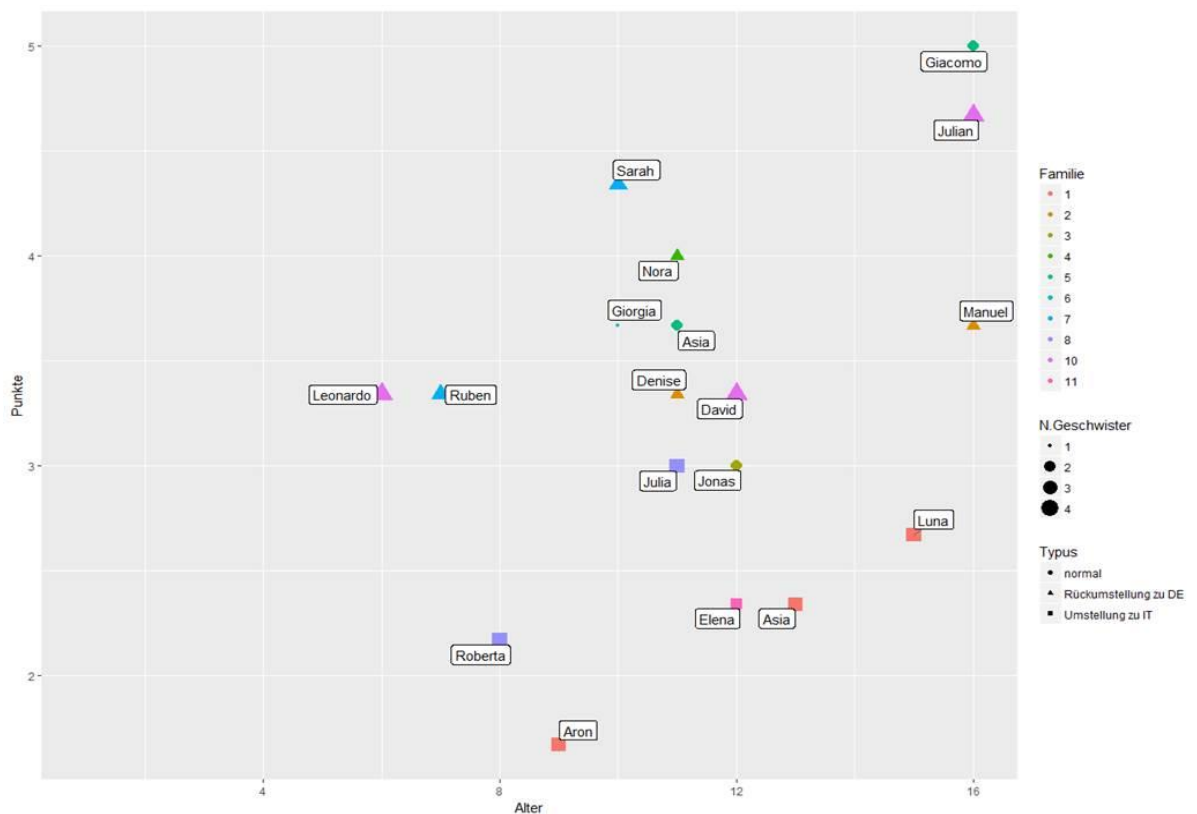
Zur besseren Verständlichkeit der Tabelle 1 eine kurze Erläuterung: Es werden die Endwerte der Probanden und Probandinnen in den verschiedenen Familien bei Projektabschluss dargestellt. Um ihre Sprachfertigkeit beurteilen zu können, wurden die Kinder und Jugendlichen verschiedenen Testverfahren unterzogen (vgl. Lippert 2010), die es ermöglichten, ihre Sprachkenntnisse auf den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens auszudrücken. Von daher wird in der Tabelle deutlich, dass sich fünf der Kinder und Jugendlichen (Luna, Asia, Aron – Familie 1, Roberta – Familie 8, Elena – Familie 11) bei Abschluss der Untersuchung nicht auf einem Sprachniveau befanden, das es ihnen ermöglichte, auf Deutsch im Alltag zu kommunizieren (ein A1- bzw. A2-Niveau). Diese Probanden und Probandinnen waren damit also nach unserer Definition nicht bilingual.²⁴

Die Studie dokumentiert auch die Sprachentwicklung in den verschiedenen Familien, die von einigen Schwankungen gezeichnet war, was an Tabelle 2 abzulesen ist (die Größe der Symbole zeigt die Größe der Familie bzw. die Geschwisterzahl).

²⁴ Denn es ist ja gerade die Fähigkeit, in einer Sprache mühelos zu kommunizieren, die nach unserer eingangs festgelegten Definition, Zwei- oder Mehrsprachige von Monolingualen unterscheidet.

Hierbei geht es vor allem darum, ob in den einzelnen Familien eine lineare Sprachentwicklung (also eine Sprachentwicklung ohne Sprachumstellung) stattgefunden hat, oder ob im Gegenteil eine Sprachumstellung oder gar eine Sprachrückumstellung stattgefunden hat. Die Werte der einzelnen Kinder und Jugendlichen werden dabei in Punktzahlen angegeben. Diese Punktzahlen geben den in der Studie berechneten Sprachstand wieder. Außerdem findet man in dieser Tabelle 2 verschiedene Symbole: Punkte, Dreiecke und Quadrate. Punkte bedeuten eine normale bilinguale Sprachentwicklung ohne Sprachumstellungen, Quadrate dagegen eine Sprachumstellung zum Italienischen und Dreiecke eine Rückumstellung zum Gebrauch beider Sprachen in der Familie, Deutsch und Italienisch. Anhand dieser Symbole lässt sich also feststellen, wie die Sprachentwicklung in den einzelnen Familien verlaufen ist.

Tab. 2: Sprachentwicklung der verschiedenen Familien²⁵



Wie man sehen kann, hat in drei Familien eine Sprachumstellung zum Italienischen stattgefunden (Familie 1, 8 und 11), damit meine ich ein komplettes Umschalten zur italienischen Sprache, die in diesen Familien nun ausschließlich verwendet wird. Das Konzept der Sprachumstellung ist der Kern der 2010 von mir publizierten

²⁵ Ich danke Raphael Berthele für die Erstellung dieser Tabelle.

Untersuchung. Es handelt sich um die Übersetzung des englischen Ausdrucks *Language Shift* ins Deutsche²⁶. Der Ausdruck Sprachumstellung ist ein von mir im Deutschen eingeführter Terminus, der sich bewusst von dem manchmal in diesem Zusammenhang verwendeten Terminus Sprachwechsel absetzt, weil der Terminus Sprachwechsel missverständlich ist, da er sich im Deutschen meist auf das sogenannte Code-Switching bezieht.

In der Untersuchung konnte also in drei im Projekt involvierten Familien eine komplette Sprachumstellung zum Italienischen nachgewiesen werden. Das bedeutet, dass in diesen drei Familien bei Abschluss der Untersuchung nur noch Italienisch gesprochen wurde. Es handelte sich genau um die Familien, deren Kinder nicht bilingual waren. Dagegen hat es in vier Familien eine Rückumstellung²⁷ zum Gebrauch des Deutschen, in bilingualer Konstellation zusammen mit dem Italienischen, gegeben (Familie 2, 4, 7 und 10: die in Tabelle 1 fett gedruckten Familien). Das bedeutet, dass auch diese vier Familien (wie auch die Familien 1, 8 und 11) vorher schon zum ausschließlichen Gebrauch des Italienischen übergegangen waren²⁸, es ihnen anschließend aber aufgrund vermehrter Anstrengungen, die auch durch die Studie selbst angeregt wurden (es handelte sich um eine Interventionsstudie), gelang, Deutsch als zweite Familiensprache wieder im Alltag der Familienkommunikation einzuführen. Drei dieser Familien verdanken diese Rückumstellung dem Eintritt ihrer Kinder in die bilingualen Schulen (Deutsche Schule Rom, Familie 4 – und Schweizer Schule Rom, Familie 7 und Familie 10). Ohne die Unterstützung der bilingualen Privatschulen wäre es diesen Familien nach Einschätzung der Eltern nicht gelungen, ihre Kinder bilingual zu erziehen bzw. wieder zur Verwendung der deutschen Sprache im Familienalltag zurückzukehren²⁹.

Drei Familien insgesamt ist es also definitiv nicht gelungen, die deutsche Sprache in der Familie zu erhalten, und drei weiteren Familien ist es nur deshalb gelungen, weil sie eine der teuren Privatschulen gezahlt haben. Ohne diese Schulen wäre auch in diesen Familien die deutsche Sprache verloren gegangen, was wiederum heißt, dass es in sechs von zehn in die Studie involvierten Familien (also mehr als die Hälfte der Familien) ohne die Privatschulen nicht gelungen wäre, die Kinder bilingual zu erziehen. Damit wird deutlich, wie schwer es ist, Kinder in einer tendenziell

²⁶ Vgl. besonders die verschiedenen Arbeiten von Fishman.

²⁷ Bei dem Terminus Rückumstellung, der ebenfalls von mir eingeführt wurde, handelt es sich um die Übersetzung für *Reversal of Language Shift* ins Deutsche.

²⁸ Es hatte also auch in diesen Familien vorher schon eine Sprachumstellung zum ausschließlichen Gebrauch des Italienischen stattgefunden.

²⁹ Lediglich in einer einzigen Familie, nämlich in Familie 2, gelang es durch die im Interventionsprojekt initiierten Techniken und ohne die Intervention der teuren Privatschulen, wieder zum Gebrauch des Deutschen in der Familie zurückzukehren.

einsprachigen Umgebung³⁰ zur Zweisprachigkeit zu erziehen. Außerdem lässt sich daraus schließen, dass bilingualer Spracherwerb kein Kinderspiel ist.

4 Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Mythen und im Vergleich zu den aus dem Rom-Projekt erhobenen Daten ergeben sich einige wichtige Überlegungen hinsichtlich der Forschungslage allgemein und insbesondere hinsichtlich der Auswirkungen der Forschungsergebnisse auf bilinguale Familien, aber auch ganz generell hinsichtlich der Auswirkung der Forschungsergebnisse auf allgemeine, heutzutage immer auch mehrsprachige und multikulturelle Schulen, auf die Sprachenpolitik und auf die Anforderungen und Erwartungen, die gemeinhin an Bilinguale und Migranten in einer multikulturellen Gesellschaft gestellt werden.

Das Bilingualismus-Pendel (s. Kap. 3) hat sich immer noch nicht in einer neutralen Position zwischen Bilingualismusfeindlichkeit und Bilingualismuseuphorie eingependelt. Wir leben keinesfalls in einer Epoche, die eine neutrale Einstellung zu Zwei- und Mehrsprachigkeit propagiert, im Gegenteil: So wird erstens behauptet, alle Menschen seien bilingual³¹ und zweitens, wir wären zur Mehrsprachigkeit geboren. Drittens wird behauptet, bilingual aufzuwachsen sei ein Kinderspiel. Im vorliegenden Artikel wurde versucht zu zeigen, dass eine größere Skepsis gegenüber diesen Thesen angebracht wäre.

Die Frage, warum sich diese Mythen weiterhin halten, lässt sich in einem politischen Bezugsrahmen folgendermaßen beantworten: Mehrsprachigkeit, Integration und Multikulturalismus sollen in einem positiven Licht dargestellt werden, weil heute in der Europäischen Union, und ganz besonders auch in Deutschland, eine offene, integrationsbereite Gesellschaft offiziell erwünscht ist. Die politische und ideologische Leitvorstellung von einer offenen, multikulturellen Gesellschaft ist eine Grundvorstellung der EU, die sich nicht nur darin äußert, dass die Dreisprachigkeit der EU-Bürger seit Jahren erklärtes Bildungsziel der EU ist. Die gesamte EU ist auf ein zunehmendes Miteinander der Menschen und Kulturen hin angelegt.

³⁰ Damit ist gemeint, dass beinahe alle Menschen, mit denen diese Kinder und Jugendlichen in Rom in Kontakt standen, ausschließlich Italienisch mit ihnen sprachen (natürlich nur bis zum Zeitpunkt des Eintritts in die Deutsche oder Schweizer Schule) – bis auf den einen einzigen Ansprechpartner zu Hause, der mit ihnen Deutsch sprach. Dabei gilt die Regel, dass es umso schwieriger ist, die schwache Sprache (also hier Deutsch) zu erhalten, je mehr Geschwister in einer Familie vorhanden sind, da diese untereinander meist nur die Umgangssprache (also hier Italienisch) verwenden.

³¹ Was nicht stimmt, wenn man Dialekt- und Varietätengebrauch ausschließt und wenn man sich nicht an die Definition von Haugen hält, dass bilingual ist, wer ein paar Worte in einer anderen Sprache beherrscht.

Dieses Miteinander ist schon heute Realität, was man an den Daten des Mikrozensus ablesen kann:

Europa ist für die Migration in Deutschland besonders bedeutsam: 35,7 Prozent der 20,8 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammten 2018 aus einem der 27 anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, weitere 29,6 Prozent aus einem anderen europäischen Staat. Die meisten der 20,8 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammten im Jahr 2018 aus der Türkei (13,3 Prozent), gefolgt von Polen (10,8 Prozent), Russland (6,6 Prozent), Rumänien und Italien (4,6 bzw. 4,2 Prozent). Kasachstan und Syrien sind mit Anteilen von 6,0 bzw. 3,9 Prozent die wichtigsten nicht-europäischen Herkunftsländer (immer bezogen auf das eigene Geburtsland bzw. das Geburtsland der Eltern). (Bundeszentrale für politische Bildung 2019)³²

Multikulturalität ist heutzutage in Deutschland nicht nur politisch erwünscht, sondern bereits eine Realität. Dass sich diese Situation auf die Forschung auswirkt, ist verständlich. Wenn sich allerdings die Forschung vor allem darin gefällt, beständig zu wiederholen, wie leicht die Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit herzustellen sei, ohne sich um die Schattenseiten einer mehrsprachigen Sozialisation zu kümmern, so ist damit niemandem gedient.

Wenn sich das Pendel noch nicht in einer neutralen, undogmatischen Normalposition befindet, sondern immer noch deutlich in Richtung Bilingualismuseuphorie ausschlägt, dann birgt das nämlich einige Gefahren, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen: Die Verharmlosung der Probleme bei mehrsprachiger Kindererziehung führt dazu, dass Lehrer und Lehrerinnen an staatlichen Schulen die Schwierigkeiten ihrer Schüler und Schülerinnen unterschätzen, bei ungesteuertem Spracherwerb in zwei Sprachen ein hohes Sprachniveau zu erreichen³³, ganz besonders, wenn es sich um Migranten handelt. Da von allen Seiten behauptet wird, wir seien zur Mehrsprachigkeit geboren und würden diese auch problemlos erreichen (und zwar eine quasi perfekte Beherrschung der Sprachen), haben Kinder aus

³² Hierzu wäre auch noch anzumerken, dass der Terminus Migrationshintergrund an sich ebenfalls problematisch ist. Es werden nämlich auch Menschen als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet, die in Deutschland geboren wurden, von denen aber nur ein einziger (oder eventuell auch beide) Elternteil(e) im Ausland geboren wurde(n). Von daher ist das im vorliegenden Zitat verwendete Verb „stammen aus“ kritisch zu lesen.

³³ Ein Beispiel hierfür ist die Einstufung von Leonardo (Rom-Projekt, Familie 10) in einen Deutsch-Förderkurs (für schlechte Schüler und Schülerinnen) in der ersten Hälfte der ersten Klasse der Grundschule in Deutschland, da seine Sprachkenntnisse angeblich mangelhaft waren (vgl. Lippert 2010: 210), wohingegen er in der zweiten Hälfte der ersten Klasse in der bilingualen Schweizer Schule in Rom einer der besten Schüler im Fach Deutsch in seiner Klasse war. Dies zeigt den Unterschied bei der Bewertung bilingualer Sprachkompetenzen in einem monolingualen Umfeld (dt. Grundschule) und in einem bilingualen Umfeld (Schweizer Schule Rom), wo der Bewertung ein anderer (bilingualer!) Maßstab zugrunde gelegt wurde.

mehrsprachigen Familien in den Augen vieler einsprachiger Lehrer und Lehrerinnen kein Problem damit, ihre beiden Sprachen so zu entwickeln wie Monolinguale – eben weil diese Lehrenden nicht wissen, dass es normal ist, wenn das Sprachsystem der Bilingualen von dem der Monolingualen abweicht. Ironischerweise werden dagegen Kindern, die im Unterricht eine Fremdsprache erlernen sollen, eher Schwierigkeiten beim Spracherwerb zugestanden (vgl. auch das obige Zitat von Meisel (¹⁰2012: 10), wo von größeren Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen im Schulunterricht berichtet wird).

Dagegen ist einzuwenden, dass ein einzelnes Sprachniveau (also z.B. A1 oder A2) in gesteuertem Sprachunterricht in nur 80 Unterrichtsstunden erworben werden kann, beispielsweise im Goethe-Institut. Dazu genügt ein einziger einmonatiger Intensivkurs (vier Stunden Unterricht pro Tag an fünf Tagen der Woche). So kann also ein Fremdsprachenschüler in einem Monat die Stufe A1 bewältigen, in zwei Monaten A1 und A2. Man vergleiche hiermit die in Tabelle 3 dargestellten Werte aus den Familien 1, 8 und 11 im Rom-Projekt:

Tab. 3: Alter bei Erreichen des Sprachniveaus³⁴

Familie 1	Luna (15) und Asia (13)	erreichte Sprachkompetenz A2
	Aron (9)	erreichte Sprachkompetenz A1
Familie 8	Roberta (8)	erreichte Sprachkompetenz A2
Familie 11	Elena (12)	erreichte Sprachkompetenz A2

Diese Kinder haben also 8 bis 15 Jahre gebraucht, um ein Sprachniveau zu erreichen, das Fremdsprachenlerner in ein bis zwei Monaten erreichen können. Kann man angesichts dieser Tatsachen wirklich guten Gewissens behaupten, dass der gesteuerte Spracherwerb in der Schule schwieriger sei als der ungesteuerte Spracherwerb in der Familie?

³⁴ Die in Klammern angegebenen Zahlen zeigen das Alter der Kinder bei Abschluss der Untersuchung. Weitere Studien zu diesem Thema wären wünschenswert, um die Schwierigkeiten von Kindern mit individueller Zweisprachigkeit besser zu dokumentieren. Allerdings beweist schon die Tatsache, dass fünf Kinder aus drei verschiedenen Familien des Rom-Projekts in all diesen Jahren nur ein A1- oder A2-Niveau erreicht haben, obwohl ihre Eltern versuchten, sie bilingual zu erziehen, die Schwierigkeiten vieler Kinder bei der Ausbildung einer kompetenten Zweisprachigkeit.

Das durch die einseitige Berichterstattung in Forschung und Medien hervorgerufene Unterschätzen der Schwierigkeit des bilingualen Spracherwerbs bei ungesteuertem Erwerbsverlauf durch die Lehrer und Lehrerinnen ist direkt mit einem zweiten Punkt verbunden: Die Lehrenden stellen zu hohe Ansprüche an Schüler und Schülerinnen, die mit zwei Sprachen aufwachsen, was wiederum zu Frustration auf allen Seiten führt, nicht nur bei den Schülern und Schülerinnen, sondern auch bei den Lehrenden selbst und natürlich erst recht bei den Eltern. Dieses Problem kann schließlich letztendlich dazu führen, dass frustrierte Eltern eine Sprache definitiv aufgeben, beispielsweise eine bilinguale Herkunftssprache (wie Deutsch im Rom-Projekt³⁵), weil die bilinguale Erziehung nicht so gut klappt, wie sie nach gängiger (aber falscher!) Darstellung klappen sollte.

Daraus folgt dann in einem weiteren Schritt, dass bei manchen Kindern Selbstzweifel entstehen können, was sich wiederum auf die Psyche auswirkt, und dass diese Kinder ihre Mehrsprachigkeit dadurch als etwas Negatives erleben. Laut Erfahrungsberichten vieler Bilingualer werden Menschen mit Sprachschwierigkeiten (z.B. Bilinguale oder Zweitsprachensprecher) von Nachbarn und Mitmenschen schnell als dumm angesehen³⁶. Das liegt daran, dass von der Allgemeinheit angenommen wird, perfekte Zweisprachigkeit stelle sich bei intelligenten Menschen gewissermaßen von selbst ein. Diese Grundannahme kann erhebliche Probleme bei der Integration auslösen.

Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist die Schamscham, die sich bei Bilingualen einstellen kann, wenn sie denken, dass sie in ihrer bilingualen Zweitsprache Fehler machen, die dann wiederum zu negativer Beurteilung durch die Einsprachigen führen können:

Ein Gefühl, das im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit in Biografien oft erwähnt wird, ist jenes der Scham, die aufkommt, weil man ein ‚falsches‘ Wort, einen ‚falschen‘ Ton erwischt hat, mit einem ‚falschen‘ deplazierten Akzent spricht. Beschrieben wird dieses Gefühl oft als ein In-den-Boden-versinken-Wollen oder ein Alle-Blicke-auf-sich-gerichtet-Spüren, es resultiert in Lähmung, die die eigene Handlungsmöglichkeit jäh unterbricht. Das Gefühl der Scham tritt überfallsartig auf und wird in aller Heftigkeit erfahren. (...) man schämt sich vor jemandem oder auch nur vor sich selbst, weil man sich die Normen bereits zu eigen gemacht hat (...) nimmt plötzlich eine Außensicht auf sich selbst ein (...)

³⁵ Vgl. Lippert (2005a und b, 2010, 1013).

³⁶ Dieser Punkt wurde mir gegenüber häufig in mündlichen autobiographischen Berichten Bilingualer erwähnt. Eine genauere Untersuchung dieser subjektiven Theorie existiert meines Wissens jedoch bisher nicht. Detaillierte Untersuchungen zu diesem Thema wären wünschenswert.

Intensive Schamsituationen wirken sich (...) auf das Selbstbild jener Person aus, die sich schämt. Die Scham vor sich selbst stellt die intensivste Schamerfahrung dar, bleibt besonders lang im Gedächtnis haften, weil sie sich auf Normen bezieht, von denen sich derjenige, der gegen sie verstoßen hat, nicht distanzieren kann. Eine Häufung von Schamsituationen kann sich verdichten zu Dispositionen oder Haltungen wie Minderwertigkeitsgefühlen oder Schüchternheit. Bezogen auf Spracherleben kann sich das beispielsweise darin äußern, dass man eine mit geringem Prestige ausgestattete Minderheitensprache in der Öffentlichkeit nicht mehr spricht, sie überhaupt aufgibt oder jedes öffentliche Sprechen, egal in welcher Sprache, vermeidet. (Busch 2013: 26-27)

Aus all den oben angeführten Punkten lässt sich daher schließen, wie gefährlich gerade heutzutage eine vereinfachende, bilingualismuseuphorische Darstellung der Dinge ist. Obwohl deren Verfechter und Verfechterinnen vermutlich der Meinung sind, sie erwiesen der multilingualen Sache einen Dienst, indem sie die Sachlage möglichst positiv darstellen, wird aus dem bisher Gesagten doch klar, dass mit einer solchen Darstellung das genaue Gegenteil erreicht wird: Das Verständnis der tatsächlichen Schwierigkeiten bei der Erlangung bilingualer Kompetenz wird erschwert und dadurch werden viele Probleme geschaffen, die bei wertneutraler, post-ideologischer Darstellung nicht bestehen würden. Von daher ist es höchste Zeit zu einer Umkehr in der Mehrsprachigkeitsforschung, gerade in einer multikulturellen Gesellschaft, die sich für Integration und ein friedliches Neben- und Miteinander der Menschen, Sprachen und Kulturen einsetzen will. In Zukunft sollten sowohl die Vorteile der Mehrsprachigkeit beschrieben, als auch die sich durch Mehrsprachigkeit ergebenden Probleme und Schwierigkeiten ausgewogen dokumentiert und diskutiert werden. Nur so kann ein realistisches Bild entstehen, bei den mehrsprachigen Familien selbst, bei den Lehrern, die mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen arbeiten, und in der Allgemeinbevölkerung. Dies ist vor allem dann unverzichtbar, wenn man sich für die Integration der Anderssprachigen in eine multikulturelle Gesellschaft einsetzen will.

Es wäre also wünschenswert, dass künftig auch die Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer bilingualen Sprachkompetenz angemessen von der Forschung berücksichtigt werden, damit in einem zweiten Schritt auch in der Lehrerbildung und in der Didaktik an allen deutschen Schulen ein angemessenes Problembewusstsein entwickelt werden kann. Es geht hier nicht nur um die Schwierigkeiten beim Erwerb der Umgebungssprache, sondern auch um die Schwierigkeiten beim Erhalt der Herkunftssprache. Es geht um Sprachbeherrschung als Schlüsselkompetenz für schulischen und beruflichen Erfolg, um Chancengleichheit und Bildungsteilhabe

für Kinder mit Migrationshintergrund und letztlich um ein friedliches Zusammenleben der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen ohne Ausgrenzung und Parallelgesellschaften. Nur wer die Umgebungssprache wirklich beherrscht, kann sich definitiv in die Gesellschaft integrieren, und nur wer die Herkunftssprache nicht vergisst, kann mit dem Land seiner Vorfahren verbunden bleiben und eine Brücke zwischen den Kulturen sein. Wo dagegen Kinder in der Schule ausgegrenzt werden, weil sie die Umgebungssprache nicht ausreichend beherrschen, da wird eine Gesellschaft entstehen, in der Menschen mit Migrationshintergrund kaum Zugang zu Führungspositionen haben. Das trägt auf Dauer nicht zum sozialen Frieden einer Gesellschaft bei, besonders dann, wenn bereits ein Viertel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat, wie in Deutschland. Nur wenn die Schwierigkeiten bei der Herausbildung einer kompetenten Bilingualität angemessen von Forschung und Schule berücksichtigt werden, können diese Probleme entschärft werden.

In diesem Zusammenhang ergeben sich daher die folgenden Forschungsdesiderate: Nicht nur die Schwierigkeiten beim Erwerb einer bilingualen Sprachkompetenz sollten besser erforscht und dokumentiert werden, sondern es sollte auch genauer untersucht werden, warum es oft so schwierig ist, ein Gleichgewicht zwischen Erhalt der Herkunftssprache und Erwerb der Umgebungssprache zu finden. Außerdem sollte Eltern potenziell bilingualer Kinder erklärt werden, dass der bilinguale Erziehungsprozess oft (wenn auch nicht immer) ein harter und konfliktreicher Weg ist. Und bereits im Amt befindlichen Lehrern und Lehrerinnen sollte durch besseres Training und Zusatzkurse ein klares Problembewusstsein dafür vermittelt werden, was es für Schüler genau heißt bilingual aufzuwachsen, wie schwierig es unter Umständen für sie sein kann, ein angemessenes Niveau in der Umgebungssprache zu erreichen, und dass Sprachbeherrschung nicht unbedingt etwas aussagt über den Intelligenzquotienten eines Schülers oder einer Schülerin. Auch sollte erforscht werden, welche schulpolitischen Integrationsmaßnahmen bessere Früchte tragen³⁷: Direkte Integration neu angekommener Flüchtlinge, Migranten und Migrantinnen in umgangssprachliche Schulklassen ohne getrennte oder zusätzliche sprachliche

³⁷ Diesbezüglich möchte ich auf das von der DFG, der Maison des Sciences de l'homme und Villa Vigoni geförderte und von mir geleitete Forschungsprojekt „Bildungsteilhabe von Flüchtlingen und Migranten: Sprachlerninklusion in Deutschland, Frankreich und Italien. Ein Vergleich“ verweisen: <https://www.villavigoni.eu/event/bildungsteilhabe-von-fluechtlingen-und-migranten-sprachlerninklusion-in-deutschland-frankreich-und-italien-ein-vergleich-i/?lang=de>.

Betreuung³⁸, Integration in umgangssprachliche Klassen mit Zusatzbetreuung in separaten Sprachkursen³⁹, oder separate Einschulung mit umso größeren Möglichkeiten, direkt auf die Sprachschwierigkeiten der Migranten und Migrantinnen eingehen zu können⁴⁰.

Literatur

- Abdelilah-Bauer, Barbara (2008): *Zweisprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: Beck.
- Bhathia, Tej K. & Ritchie, William C. (Hrsg.) (2006): *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell.
- Ben Zeev, Sandra (1977): The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 48, 1009–1018.
- Bialystok, Ellen (Hrsg.) (1991): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: CUP.
- Bloomfield, Leonard (1935): *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brigham, Carl C. (1923): *A study of American Intelligence*. Princeton: University Press.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2019), *Die soziale Situation in Deutschland. Bevölkerung mit Migrationshintergrund I*. <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> (04.03.2020).
- Clyne, Michael (2003): *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: CUP.
- Crystal, David (1997): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Campus Verlag: Frankfurt, New York.
- Diaz, Rafael & Klingler, Cynthia (1991): Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In: Bialystok (Hrsg.): 167–191.
- Döpke, Susanne (1992): *One Parent, One Language. An Interactional Approach*. Amsterdam: Benjamins.

³⁸ Gemäß der Philosophie der direkten Eingliederung in Regelklassen, wie sie beispielsweise in Italien (in Anlehnung an die Inklusion der Behinderten in das schulische Regelsystem) seit Jahren praktiziert wird.

³⁹ Nach dieser Methode verfährt man in Frankreich.

⁴⁰ Dieses Verfahren wird noch heute in Deutschland in einigen Bundesländern praktiziert.

- Ehlich, Konrad & Schubert, Venanz (Hrsg.): *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fishman, Joshua A. (Hrsg.) (1966a): *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. London: Mouton.
- Fishman, Joshua A. (1966b): Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.): *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, London: Mouton, 426–458.
- Fishman, Joshua A. (1991): *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (Hrsg.) (2001): *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Goddard, Henry H. (1917): Mental tests and the immigrant. *Journal of Delinquency* 2, 243–277.
- Goodenough, Florence L. (1926): Racial differences in the intelligence of school children. *Journal of Experimental Psychology* 9, 388–396.
- Gould, Steven Jay (1981): *The Mismeasure of Man*. New York: Norton.
- Grosjean, François (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467–477.
- Hakuta, Kenji (1986): *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books, 15–24.
- Haugen, Einar (1956): *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- Jespersen, Otto (1922): *Language: its Nature, Development and Origin*. London: Allen and Unwin.
- Johnson, Janice (1991): Constructive processes in bilingualism and their cognitive growth effects. In: Bialystok (Hrsg.): 193–221.
- Klippel, Friederike (2002): Fremdsprachen machen Schule. In: Ehlich, Konrad & Schubert, Venanz (Hrsg.): *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 97–121.
- Lambert, Wallace E. (1977): Effects of bilingualism on the individual. In: Hornby, Peter (Hrsg.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 15–27.
- Leopold, Werner F. (1939–1949): *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record*. Bd. I–IV, Evanston: Northwestern University Press.

- Lippert, Susanne (2005a): Die Methode „one person – one language“ und ihre Grenzen: Das Romprojekt zur bilingualen Spracherziehung. In: Di Meola, Claudio; Hornung, Antonie & Rega, Lorenza (Hrsg.) *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.–7. Februar 2004)*, Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici, 379–391.
- Lippert, Susanne (2005b): Il bilinguismo difficile: una strategia contro la perdita della lingua debole. In: Lippert, Susanne (2005): *Bibliografia ragionata sul bilinguismo. Con un saggio introduttivo sull'acquisizione contemporanea di due lingue materne*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 5–27.
- Lippert, Susanne (2010): *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*. Münster: Waxmann.
- Lippert, Susanne (2013): Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 132–145. <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/72/68> (25.2.2020).
- Lüdi, Georges (2003): Code-switching and unbalanced bilingualism. In: Dewaele, Jean-Marc; Housen, Alex & Wei, Li (Hrsg.) *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore. Clevedon: Multilingual Matters, 174–188.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (1986): *Être bilingue*. Bern: Lang.
- Martin-Jones, Marilyn & Romaine, Suzanne (1985): Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics* 6, 105–117.
- Meisel, Jürgen (2000): The Simultaneous Acquisition of Two First Languages. Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B Nr. 7, SFB Hamburg.
- Meisel, Jürgen (¹⁰2012): Vorwort. In: Montanari, Elke (2012): *Mit zwei Sprachen groß werden; mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel, 8–11.
- Peal, Elisabeth & Lambert, Wallace E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76, 1–23.
- Portes, Alejandro & Lingxin, H. (1998): E pluribus unum: Bilingualism and Loss of Language in the Second Generation. *Sociology of Education* 71, 269–294.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Ruben (³2006) *Immigrant America. A Portrait*, Berkeley: University of California Press.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Romaine, Suzanne (1989) *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Saer, D. J. (1923): The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25–38.

- Schweizerische Eidgenossenschaft Bundesamt für Statistik (2012): *Strukturerhebung der eidgenössischen Volkszählung 2010*. Korrigierte Version (11.10.2012). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/medienmitteilungen.assetdetail.34351.html> (04.03.2020).
- Tomatis, Alfredo (2003): *Siamo tutti nati poliglotti*. Como: Ibis.
- Thompson, George G. (1952): *Child psychology: growth trends in psychological adjustment*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tracy, Rosemary (¹⁰2012): Schlussbemerkung. In: Montanari, Elke (2012): *Mit zwei Sprachen groß werden; mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel, 187.
- United Nations (2016): *Global Sustainable Development Report 2016*. New York: Department of Economic and Social Affairs.
- Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort* 16, 73–89.
- Werlen, Iwar; Gantenbein, Thomas & Tognola Maddalena (Hrsg.) (2010): *LINEE, Final Report. Challenges of Multilingualism in Europe. Core Findings of the LINEE Network of Excellence*, Bern: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern.

Kurzbio: Susanne Lippert ist Professorin für *Lingua e Traduzione, Lingua Tedesca* an der *Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere* in Rom. Ihre Forschungsinteressen sind Spracherwerb, Zwei- und Mehrsprachigkeit, Didaktik Deutsch als Fremdsprache und Übersetzungswissenschaft.

Anschrift:
susanne.lippert@uniroma3.it