

Die selbständige und eigenhändige Anfertigung versichert an Eides statt

Berlin, den

.....

Technische Universität Berlin
Fakultät I – Geisteswissenschaften
Institut für Sprache und Kommunikation
Fachgebiet Allgemeine Linguistik

Jenseits des „monolingual bias“ – Wie beschreiben mehrsprachige Menschen ihre eigenen sprachlichen Repertoires?

**Magisterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magistra
Artium (M.A.) im 1. Hauptfach Allgemeine Linguistik**

eingereicht von Amy Hunter

Berlin, den 1. Juli 2012

Erstgutachterin:
Prof. Dr. Hanna Pishwa
Technische Universität Berlin

Zweitgutachterin:
Prof. Dr. Heike Wiese
Universität Potsdam

Matr.-Nr. 228 251
Michaelkirchstr. 26
10179 Berlin
+49 (0)30 5485 1568

<p>Jenseits des „monolingual bias“ – Wie beschreiben mehrsprachige Menschen ihre eigenen sprachlichen Repertoires?</p>

Einleitung	1
<u>TEIL 1: Ein verstellter Blick auf die Mehrsprachigkeit</u>	4
Kapitel 1: Problemstellung	4
1.1 Die monolinguale Orientierung der Sprachwissenschaft	4
1.1.1 Das <i>monolingual bias</i>	4
1.1.2 Derivative Auffassung von Mehrsprachigkeit	7
1.1.3 Mehrsprachigkeit als Sonderphänomen	10
1.2 Gesellschaftliche Auswirkungen des <i>monolingual bias</i>	12
1.2.1 Mythen über Mehrsprachigkeit	12
1.2.2 Zum Selbstbild mehrsprachiger Menschen	15
Kapitel 2: Eingrenzung der Literatur	18
2.1 Herausforderungen an die holistische Mehrsprachigkeitsforschung	18
2.1.1 Die Aufwertung mehrsprachiger Kontaktphänomene	19
2.1.2 Differenzierung zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit	21
2.1.3 Kritische Ansätze	23
2.2 Autobiographische Repertoirebeschreibung	25
2.3 Zusammenfassung der Fragestellung	28
Kapitel 3: Sprachbiographien	30
3.1 Angemessenheit der Methode für die Mehrsprachigkeitsforschung	30
3.2 Rahmen und Grenzen des sprachbiographischen Ansatzes	33
<u>TEIL 2: Elemente neuer Beschreibungsmöglichkeiten mehrsprachiger Repertoires</u>	37
Kapitel 4: Rahmen der Untersuchung	37
4.1 Eckdaten der verwendeten Texte	37
4.2 Methode	40
4.2.1 Hypothesen	40
4.2.2 Herangehensweise	41
Kapitel 5: Ergebnisse	42
5.1 Anzahl der Sprachen	42
5.1.1 Klare Benennung der Sprachen	42
5.1.2 Abgrenzung in der Definition von Sprachen und Dialekten	43
5.1.3 Definition von Kompetenzen	45

5.2 Strategien zur Beschreibung des Repertoires	51
5.2.1 Ausweichende Antworten und Erklärungen	52
5.2.2 Metaphern	53
5.2.3 Anmerkungen zum Sprachgebrauch	57
5.2.3.1 Herkömmliche Terminologie	57
5.2.3.2 Zum semantischen Feld des Spracherwerbs	59
5.3 Bezug zu <i>native speaker</i> -Kompetenzen	62
5.3.1 Idealisierte Maßstäbe	63
5.3.2 Weitere Maßstäbe	66
<u>TEIL 3: Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse</u>	69
Kapitel 6: Zusammenfassung und Ausblick	69
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	69
6.2 Anregungen für weitere Forschung	72
6.3 Praktische Anwendungsmöglichkeiten	75
Literaturverzeichnis	80

Einleitung

Aufgrund der sich rasant entwickelnden Kommunikationstechnologien und stetig wachsenden Migrationsbewegungen war es noch nie so einfach wie heute, neuen Sprachen zu begegnen und diese auch zu erlernen (Auer & Wei 2007: 12). Kontakt mit Menschen und Medien jenseits der eigenen Muttersprache gehört für immer mehr Menschen zum Alltag: Die Mehrsprachigkeit genießt heute eine exponentielle Konjunktur. Schätzungsweise sind über 70% der Weltbevölkerung nicht monolingual (Trask 1999: 30). Und dennoch wird Mehrsprachigkeit immer noch weitgehend als Randphänomen wahrgenommen.

Diese Wahrnehmungsverzerrung kann auf eine bestimmte Auffassung von Sprache zurückgeführt werden, die bis heute Auswirkungen auf die Sprachwissenschaft hat – und daher auch auf die sprachwissenschaftliche Betrachtung von Mehrsprachigkeit: das *monolingual bias*. Als *monolingual bias* wird die Annahme bezeichnet, dass ein Mensch in der Regel nur eine Sprache spreche. In dieser lang vorherrschenden Annahme verwurzelt entwickelte die Sprachwissenschaft deskriptive Mittel zur Beschreibung der Kompetenz in einzelnen Sprachen, die dann additiv auf mehrsprachige Kompetenz übertragen wurden. Dies hatte eine weit verbreitete idealisierte Vorstellung von Zweisprachigkeit als ‚doppelte Einsprachigkeit‘ zur Folge, die heute vielfach kritisiert wird.

Betrachtet man die tatsächlichen Repertoires von Menschen, die täglich mehr als eine Sprache benutzen, so wird ein ganz anderes Bild sichtbar, welches sich mit vorhandener Terminologie oft nur schwer beschreiben lässt (Tracy 2009: 165 f.). Da eine angemessene deskriptive Terminologie bislang nur ansatzweise konzipiert wurde, liegt die Frage nahe, wie diese mehrsprachigen Menschen selbst ihre sprachlichen Repertoires beschreiben, wenn sie darauf angesprochen werden. Eine Untersuchung ihrer Angaben, so meine hier aufgestellte Hypothese, könnte verallgemeinerbare Beobachtungen hervorbringen, die zur Entwicklung angemessener deskriptiver Modelle beitragen würden. Dabei soll angenommen werden, dass mehrsprachige Menschen aufgrund ihrer Lebenserfahrungen gut aufgestellt sind, ideell über die Vorannahmen des *monolingual bias* hinauszugehen, weshalb ihre Einsichten für die weitere Theoriebildung besonders aufschlussreich sein können. Die vorliegende Arbeit geht also der Frage nach, wie mehrsprachige Menschen

ihre eigenen sprachlichen Repertoires beschreiben.

Diese übergeordnete Fragestellung lässt sich konkreter zerlegen: Können mehrsprachige Menschen immer mit einer klaren Zahl die Frage beantworten, wie viele Sprachen sie beherrschen? Und wenn nicht, wie beantworten sie diese Frage? Haben sie Strategien entwickelt, mit welchen sie ihre Repertoires beschreiben können? Definieren sie ihre Sprachkompetenzen jeweils in Bezug auf ein monolinguales Idealbild, oder verfügen sie über andere Maßstäbe, die sie anwenden? Inwiefern werden ihre Schilderungen durch das *monolingual bias* geprägt?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden in einer Sammlung von Sprachbiographien die Angaben der AutorInnen über ihre mehrsprachigen Repertoires identifiziert und analysiert. Drei im Vorfeld formulierte Hypothesen leiteten diese Untersuchung:

- 1) Die AutorInnen der Sprachbiographien haben Schwierigkeiten, eine klare numerische Aufzählung der von ihnen beherrschten Sprachen anzugeben.
- 2) Die AutorInnen greifen auf bestimmte Strategien zurück, die sie entwickelt haben, um die Schwierigkeit der Benennung zu umgehen, z.B. indem sie das Ausmaß ihrer Sprachkompetenzen detailliert und differenziert erklären.
- 3) Sprachkompetenzen werden im Bezug auf idealisierte *native speaker*-Kompetenzen definiert. Das heißt die Sprachbiographien enthalten *ex negativo*-Beschreibungen, die eventuell auf das *monolingual bias* zurückzuführen sind.

Struktur der Arbeit

Im ersten Teil wird zunächst das *monolingual bias* und seine Auswirkungen auf die Sprachwissenschaft und -politik aufgezeigt (Kapitel 1). Daraufhin werden mögliche Ansätze seiner Überwindung in der aktuellen Forschung angerissen, was gleichzeitig den Rahmen der Fachliteratur abstecken soll, die zur Erstellung dieser Arbeit herangezogen wurde (Kapitel 2). Hierbei lag der Fokus auf einer kritischen, ethnographischen, sprecherorientierten Forschungsperspektive, bei der die gesellschaftliche Einbettung der Angaben nicht ausgeblendet werden muss. In Kapitel 3 werden die Eignung von Sprachbiographien als Erfassungsinstrument sowie Wert und Grenzen von autobiographischen Daten abgewogen.

Im zweiten Teil werden nach einer Erläuterung der Herangehensweise (Kapitel 4) die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und erörtert (Kapitel 5). Dabei dienen die drei oben genannten Hypothesen als Leitfaden zur Gestaltung der Diskussion. Die ergiebigen Resultate stützen die Grundannahme dieser Studie, dass die selbst beschriebenen Repertoires mehrsprachiger Menschen Elemente enthalten, die sich vom Idealbild des ‚doppelt Einsprachigen‘ unterscheiden. Die Repertoirebeschreibungen weisen sowohl Spuren vom *monolingual bias* als auch Hinweise auf eine Neuorientierung auf. Unter anderem wurde ein produktiver Gebrauch von Metaphern zur Beschreibung der Repertoires festgestellt, der im Unterkapitel 5.2 näher erläutert wird.

Diese Ergebnisse werden schließlich im dritten, kürzeren Teil im Hinblick auf mögliche Anwendungsfelder aus praktischer Perspektive betrachtet (Kapitel 6). Dabei wird der Fokus auf Schulprojekte gelegt, um etwa die heterogenen Repertoires von mehrsprachigen Schulklassen zu thematisieren.

TEIL 1: Ein verstellter Blick auf die Mehrsprachigkeit

Kapitel 1: Problemstellung

1.1 Die monolinguale Orientierung der Sprachwissenschaft

1.1.1 Das *monolingual bias*

Seit ihrem Aufkommen als eigenständiges Disziplin ist die Sprachwissenschaft durch eine bestimmte Auffassung geprägt worden, wonach der Mensch naturgemäß nur eine Sprache spricht (Auer 2007; Pavlenko 2008; Grosjean 2010). Diese monolingual voreingenommene Sichtweise wird selten explizit behauptet, vielmehr unkritisch angenommen und dient dabei als Basis für zahlreiche Theorien und Modelle sowie auch für sprachpolitische Empfehlungen. Diese Auffassung wird in der englischsprachigen Literatur zunehmend als *monolingual bias* bezeichnet und gerät immer häufiger in die Kritik.¹

Die monolinguale Orientierung der Linguistik beruht auf einer bestimmten Vorstellung von Sprachen, die in den europäischen Nationalismus des 18. und 19. Jahrhunderts eingebettet ist. Während dieser Epoche, die auch bislang als Blütezeit der Sprachwissenschaft gilt, wurde die Idealvorstellung einer Kongruenz zwischen Territorium und (einzeln) nationaler Standardsprache zu einer „geradezu kanonische[n] Bestimmung“ (Ehlich & Hornung 2006: 7).² Unter diesem Zeichen wurden bestimmte Dialekte als Sprachen wahrgenommen und ausgebaut, während andere vernachlässigt oder abgewertet wurden (Wei 2000a: 9 f.). Somit wurden sprachlichen Systeme konstruiert, die als abgrenzbare Einheiten mit abgrenzbaren und sich gegenseitig ausschließenden Sprachgemeinschaften assoziiert wurden (Heller 2007a: 10).

Die Erforschung solcher Sprachen hat sich als äußerst produktiv herausgestellt. Grammatiken und Lexika wurden erarbeitet, strukturelle Regeln identifiziert und untersucht.³ Durch Schulbildung und Massenmedien wurden diese Grammatiken von den

1 Der in der deutschsprachigen Literatur verbreitete Terminus *monolingualer Habitus* (Gogolin 1994) schließt auch Aspekte des institutionellen Verhaltens ein.

2 Glücklicherweise wurde selbst innerhalb Europas dieses Ziel nie vollständig erreicht (Lüdi 2007: 40).

3 Andersons „Imagined Communities“ beschreibt die Leistung von Lexikographen unterschiedlicher Nationalitäten als Auslöser einer „philologischen Revolution“ (1996: 74 ff.), die sich zunächst in Europa, dann in den Kolonien ausgebreitet hat und wesentlich zur Vorstellung von sprachlicher Homogenität als Hauptvehikel der nationalen Kohäsion beigetragen hat.

werdenden StaatsbürgerInnen verinnerlicht und reproduziert. Damit konnten nationale Standardsprachen immer leichter als fest existierende, quasi naturgegebene Größen außerhalb des Einflusses ihrer SprecherInnen wahrgenommen werden (Tsitsipis 2007: 279; Hu 2007: 16). Parallel zum analytischen Fokus auf solche reinen, diskreten Sprachsysteme wurde die Kategorie des *native speaker* herausgebildet. Dabei wurde in der Regel eine weitgehende Homogenität innerhalb der jeweiligen (monolingualen) Sprachgemeinschaften angenommen (Wei 2000a: 8 ff.).

Diese Entwicklung wurde im 20. Jahrhundert durch die wegweisende Arbeit der strukturalistischen und generativen Schulen weiter bekräftigt. Linguistische Theorie, so Chomskys Betrachtung, sei: „concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogenous speech-community, who knows its language perfectly“ (Chomsky 1965: 3). Dadurch wurde ihm und der generativen Schule ermöglicht, auf die zugrundeliegenden syntaktischen Strukturen von Äußerungen zu fokussieren, ohne den verblendenden (und aus seiner Sicht ohnehin nicht vollständig beschreibbaren) Merkmalen der Performanz⁴ Rechnung tragen zu müssen (ebd.: 15). Dies ebnete den Weg, explizite Regeln für die Generierung wohlgeformter Sätze in bestimmten Sprachen zu erfassen, und hat sich als Methode als sehr produktiv herausgestellt. Da viele Informationen über Kompetenz in empirischen Daten nicht direkt beobachtet werden können, bleibt die Intuition vom *native speaker* ein Schlüsselement der Analyse (ebd.: 18). Eine wohl unbeabsichtigte, dennoch in Bezug auf Mehrsprachigkeit problematische Nebenwirkung dieses methodologischen Schrittes ist die Reifizierung der homogenen, einsprachigen Sprachgemeinschaften (Auer 2007: 320 ff.). Obwohl die Konstrukte der homogenen Sprachgemeinschaft sowie des *native speaker* als analytische Konzepte heute zunehmend in Kritik geraten (siehe Blommaert & Backus 2011: 3 ff.; bzw. Cook 1999; Doerr, Hrsg. 2009), finden sie trotzdem weite Verbreitung.

Aus einem soziolinguistischen Blickwinkel erscheint die oben beschriebene

4 Für den Begriff *Kompetenz* bestehen zahlreiche Definitionen aus verschiedenen Disziplinen (siehe Knapp & Lehmann 2007). In der angewandten Linguistik umfasst er in der Regel nicht nur abstraktes grammatisches Wissen nach Chomskys Definition, sondern darüber hinaus auch Regeln, wie der angemessene Gebrauch und die Interpretation sprachlicher Kommunikation, und entspricht damit eher Hymes' Definition der *communicative competence* (1972). In der vorliegenden Arbeit wird deshalb nur dann zwischen Kompetenz und Performanz differenziert, wenn die Unterscheidung relevant erscheint. Zudem ist es wichtig zu betonen, dass das komplexe Wissen, welches mit Kompetenz ausgedrückt wird, Elemente aus mehreren Sprachen einschließen kann.

Konzeptualisierung von Sprache – sowie das Idealbild von monolingualen Sprechern – nur innerhalb des diskursiven Rahmens des Nationalstaats als in sich schlüssig (Heller 2007a: 1, mit Bezug auf Hobsbawm 1990). Da die nationalstaatliche Weltordnung sich im Wandel befindet, können solche Einheiten nicht mehr unbestritten als primäre gesellschaftliche Ordnungsinstanz gelten. Dekonstruktionsprozesse sind heute im Gange (Lüdi 2006: 20), wodurch die als politische Instrumente entwickelten, vermeintlich objektiv untersuchten, nationalen Standardsprachen von verschiedenen Seiten in Frage gestellt werden. Dabei entlarvt sich die saubere Trennung unterschiedlicher Sprachen als idealtypische Vorstellung und kein unveränderbares Faktum. Eigenständige sprachliche Systeme sind, so Pennycook (2010: 82), die Erzeugnisse eines bestimmten Forschungsmodus und könnten sogar als ‚Mythen‘ betrachtet werden. So wird dazu angeregt, die Analyse einzelner Sprachsysteme nicht notwendigerweise als einzigen Ansatz zur Untersuchung der menschlichen Sprache zu betrachten. Canagarajah stellt wie folgt fest: „The artificial separation of languages is not sustained by practices of literacy, communication, or work in the contemporary world“ (2005: 199). Damit liegt es nahe, wie Kramsch (2007: 118) den idealisierten monolingualen *native speaker* nicht als Vorbild oder analytischen Fixwert, sondern auch als nationalistischen Mythos zu begreifen. Die vorliegende Arbeit reiht sich in die wachsende Gruppe von Forschungsarbeiten ein, die eine solche Neuorientierung anstreben (siehe Kapitel 2).

Dennoch genießen faktisch nach wie vor die nationalen Standardsprachen wie Englisch, Französisch und Deutsch gegenüber anderen Konzeptualisierungen in vielerlei Hinsicht bevorzugten Status. Trotz Dekonstruierung bleiben sie hartnäckig als Bezugspunkt linguistischer Forschung und Praxis bestehen. Somit sind sie am besten als „realitätsbildende Mythen“ (Gogolin 2009a: 16) zu verstehen. Beispielsweise wurde in der Zweitspracherwerbsforschung eine lange Zeit kaum problematisiert, dass die Sprachkenntnisse von Fremdsprachenlernenden anhand von *native speaker*-Normen gemessen, und deshalb fast immer als lücken- oder mangelhaft bewertet wurden (Todeva & Cenoz 2009: 3). Erst im Rahmen der ersten Soziolinguistik-Konferenzen der 1960er Jahre wurden wertende Begriffe wie *substandard* zugunsten Alternativen wie *nonstandard* diskutiert (Shuy 1990: 12), wodurch strukturellen Merkmalen von Nichtstandard-Varietäten, die bislang als fehlerhafte Abweichungen abgewertet wurden, neu analysiert

werden konnten.⁵ Inzwischen sind fundamentale Unterschiede zwischen Fremdsprachenlernenden und *native speakers* herausgearbeitet worden, die für die Fremdsprachendidaktik weitreichende Konsequenzen haben müssten (für eine Zusammenfassung siehe z.B. Cook 1999). In ähnlicher Weise wird in dieser Arbeit nach den Konsequenzen der monolingual voreingenommenen Sichtweise für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit gefragt. Eine kritische Haltung empfiehlt sich, um das *monolingual bias* zunächst nachzuvollziehen und dann mögliche Wege seiner Überwindung auszuloten. Im folgenden Unterkapitel wird danach gefragt, wie es sich bislang auf die Wahrnehmung und Untersuchung von Mehrsprachigkeit ausgewirkt hat.

1.1.2 Derivative Auffassung von Mehrsprachigkeit

Innerhalb der strukturalistisch-positivistischen Forschungstradition wurde die Möglichkeit des Kontaktes zwischen Sprachen nie geleugnet, jedoch zumeist als sekundäres Phänomen angesehen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn Mehrsprachigkeit bislang überwiegend derivativ aufgefasst wurde (Auer 2007: 320 ff.). Bei Individuen und Gemeinschaften, die in Kontaktsituationen leben, wurde Zwei- oder Mehrsprachigkeit zumeist als doppelte oder „mehrfache Einsprachigkeit“ verstanden (Auer 2009: 92). So ist ein Begriff von Zweisprachigkeit entstanden – in der englischsprachigen Literatur *balanced bilingualism* –, der quasi zwei *native speakers* in einem Körper vereint vorsieht. Eine lange Zeit galt Bloomfields Definition von Bilingualismus als „native-like control of two languages“ (1933: 56, zitiert in Romaine 1995: 11). So lautete die Annahme: „Ein kompetenter Bilingualer kann sich, je nach Situation, in seinen beiden Sprachen wie ein Monolingualer ausdrücken“ (Auer 2009: 92).⁶ Eine solche derivative Auffassung kann explizit oder implizit in den meisten theoretischen Überlegungen des 20. Jahrhunderts zum Thema Mehrsprachigkeit gefunden werden, wie in den folgenden Beispielen sichtbar wird.

Mit „Languages in Contact“ (1953) verfasste Uriel Weinreich eine der ersten modernen

5 Durch die Abwertung waren nicht nur Fremdsprachenlernende betroffen: Ein Beispiel für die Aufwertung von Nichtstandard-Varietäten stellt die intensive Forschung zu *Afro-American Vernacular English* der letzten fünfzig Jahre dar (Wolfram 2000: 254). Die Bestrebung um die Anerkennung dieser Varietät als eigenständige, hoch entwickelte Sprache wird auch in deren umstrittener Umbenennung in *Ebonics* widergespiegelt (Smitherman 1998: 29 ff.).

6 Bloomfields Zeitgenosse Leopold definierte *balanced bilingualism* zwar als Idealbild, räumte jedoch ein, dass auch weniger ausbalancierte Erscheinungsformen vorkommen (1939: 5 f.).

Forschungsarbeiten, die sich vornehmlich mit Mehrsprachigkeit beschäftigt. Für ihn lag es nahe, Eigenschaften des bilingualen Sprechens als Abweichungen von muttersprachlichen Normen zu interpretieren: Um das Auftreten von Elementen einer Sprache in Äußerungen auf einer anderen Sprache zu bezeichnen, prägte er den Begriff *interference*. Weinreichs Arbeit fokussierte nicht nur auf die linguistischen Formen, sondern auch auf die gesellschaftlichen Funktionen der Mehrsprachigkeit und führte in den folgenden Jahren zu einer großen Anzahl an Untersuchungen über besondere Charakteristika in der Performanz bilingualer SprecherInnen – im expliziten oder impliziten Vergleich mit monolingualen SprecherInnen (Heller 2007a: 11). Das aufkommende Feld der Soziolinguistik hat viele Erkenntnisse über die funktionale Distribution bestimmter Varietäten sowie über Fälle von Benachteiligung geliefert (ebd.: 9 ff.) – oft mit dem Fokus auf einzelne Varietäten, aber auch in Kontaktsituationen, z.B. in Fergusons Arbeit zu Diglossie (1959) und Fishmans Vertiefung derer Zusammenhang mit Zweisprachigkeit (1967).⁷ Jedoch wurde im Rahmen dieser Forschung die Vorstellung des *balanced bilingualism* eher aufrechterhalten als in Frage gestellt.

Während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden etliche Begriffe für Untertypen von Mehrsprachigkeit vorgeschlagen (eine ausführliche Liste wird in Wei 2000a: 6 f. wiedergegeben). Beispielsweise sollte mit *compound* vs. *co-ordinate bilingualism* unterschieden werden können, ob zwei Sprachen gleichzeitig oder in unterschiedlichen Zusammenhängen erworben wurden und demzufolge entweder vereint oder getrennt im Kopf abgespeichert seien (Baker & Prys Jones 1998: 701). Diese Termini gelten heute als überholt (Romaine 1995: 78 ff.). Inzwischen sind die ähnlichen Begriffe *simultaneous* bzw. *successive bilingualism* weiter verbreitet, aber auch mit diesen Idealtypen kann eine deutliche Unterscheidung zwischen den beiden in der Praxis eher selten getroffen werden (Baker & Prys Jones 1998: 36). Trotz zunehmender Kritik an solchen Klassifikationsschemata wurden bislang die meisten terminologischen Neuerungen zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit aus einer einsprachigen Logik hergeleitet (Heller

7 Ein positiver Effekt der soziolinguistischen Analyse von Mehrsprachigkeit ist die prinzipiell gleichwertige Behandlung aller untersuchten Varietäten. Ob anerkannte Sprachen, nennbare Dialekte oder auch unbenannte oder neu entstehende Dialekte, die aus Sprachkontakt resultieren, so konnte in der Soziolinguistik nach Fishman jedwede identifizierbare Varietät oder Konstellation von Varietäten auf systematische Eigenschaften gewinnbringend analysiert werden (Aronin & Hufeisen 2009a: 2). Dies ermöglicht eine viel breitere Auswahl der Forschungsgegenstände als nur nationale Standardsprachen.

2007a: 11 f.).⁸

So wird sichtbar, wie monolinguale Maßstäbe adaptiert worden sind, um Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zu definieren. Das Idealbild des *balanced bilingual* ist zum Referenzpunkt geworden und wird oft dem Idealbild des monolingualen *native speaker* gegenübergestellt. Es herrscht die Vorstellung, dass ein Mensch schon von Kindheit an zwei Sprachen gleichermaßen gut erworben und beherrscht haben muss, um als ‚bilingual‘ zu gelten. In Wirklichkeit ist der *balanced bilingual* jedoch kaum zu finden (Grosjean 2010: 19 ff.). Auch ausgebildete DolmetscherInnen sind selten wirklich ausbalanciert in ihren Kompetenzen (Wei 2000a: 17). Wie Franceschini & Miecznikowski betonen, ist „der ideale Zwei- oder Mehrsprachige [...] ein Konstrukt, keine Realität“ (2004: XII). Bei näherer Untersuchung wird klar, dass die Begriffe ein- bzw. mehrsprachig kein absolutes Gegensatzpaar, sondern nur sehr unscharfe Kategorisierungen darstellen (Tracy 2009: 167).

Zusammen mit Grosjean (1985) plädieren deshalb immer mehr ForscherInnen für eine holistische Auffassung der Mehrsprachigkeit, die erlaubt, Mehrsprachigkeit nicht derivativ, sondern als eigenständiges Phänomen zu untersuchen. Die Unzulänglichkeit der fraktionellen oder monolingualen Sichtweise zeigt Grosjean prägnant mit der Metapher eines Hürdenläufers: In der Regel kann ein Hürdenläufer weder so schnell laufen wie ein Sprinter noch so hoch springen wie ein Hochspringer, doch beherrscht er seine eigene Sportart deshalb, weil er beide Fähigkeiten entwickelt und miteinander kombiniert (zitiert in Baker 2004: 66). So haben auch zwei- bzw. mehrsprachigen Menschen ein einzigartiges sprachliches sowie psychologisches Profil, welches unabhängig von monolingual definierten Maßstäben beschrieben werden sollte (Wei 2000a: 17). Einige Ansätze der holistischen Mehrsprachigkeitsforschung werden in Kapitel 2 angerissen.

Mit der holistischen Auffassung geht zwangsläufig eine breitere, funktionale Definition der Mehrsprachigkeit einher, die nicht auf perfekte Beherrschung fokussiert, sondern auf die „capacity of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis in

8 Weitere Begriffe wie *additive* und *subtractive biligualism* (Lambert 1977: 19; siehe auch z.B. Cummins & Swain 1986) bringen auch die Idee zum Ausdruck, dass Sprachen entweder koexistieren (im erstgenannten Fall) oder eine Zweitsprache nur auf Kosten der Erstsprache erworben wird.

space and time with more than one language in everyday life“ (Teildefinition von Franceschini 2009: 33 f.).⁹ Damit ist eine viel größere Bandbreite von Menschen und Praktiken abgedeckt als bisher für *balanced bilingualism* angenommen wurde. Dies wirft die Frage auf: Wer soll als zwei- bzw. mehrsprachig gelten? Zu dieser Frage führen Baker & Prys Jones (zusammengefasst in Wei 2000a: 5) eine Reihe von Parametern auf. Dazu gehören: das Ausmaß der Sprachbeherrschung, die Häufigkeit der Nutzung der Sprachen, ob alle Sprachen gleich gut und in allen Fertigkeiten beherrscht sein müssen, ob vergessene oder eingerostete Kompetenzen auch eine Rolle spielen und ob Selbst- oder Fremdkategorisierungen zulässig sind. Noch besteht kein Konsens darüber, wie die Abgrenzung entlang der einzelnen Parameter gezogen werden soll. Bereits in den 1960er Jahren wies Mackey darauf hin, dass es sich immer um einen relativen Begriff handeln wird, der eine willkürliche Grenzziehung benötigt (Romaine 1995: 11 f.). Diese definitorischen Unklarheiten tragen auch in der Öffentlichkeit zu einem vernebelten Bild der Mehrsprachigkeit bei (siehe 1.2.1).

Für die vorliegende Arbeit stellt sich daher die Frage, wie die sprachlichen Repertoires von mehrsprachigen Menschen – d.h. Menschen, die täglich mehr als eine Sprache benutzen – beschrieben werden können. Muss ihre Mehrsprachigkeit als defizitäre Form des *balanced bilingualism* aufgefasst werden, analog zur Betrachtung von Fremdsprachenlernenden als defizitäre *native speakers*? Und wenn nicht, wie kann sie stattdessen gesehen werden? Ist es möglich, ihre Repertoires unabhängig von einsprachigen Kategorien zu beschreiben? Als Grundannahme der Studie gilt, dass mehrsprachigen Menschen dem Idealbild des *balanced bilingual* in der Regel nicht entsprechen, und daher gilt es herauszufinden, welche Alternativbilder existieren.

1.1.3 Mehrsprachigkeit als Sonderphänomen

Wenn Mehrsprachigkeit bis zum Ende des letzten Jahrhunderts in der linguistischen Forschung nur eine marginale Rolle gespielt hat, so ist auch dies auf das *monolingual bias* zurückzuführen (Auer & Wei 2007: 1). Wann immer Mehrsprachigkeit untersucht wurde, wurde sie in der Regel als Besonderheit oder Ausnahmerecheinung angesehen (Franceschini 2009: 31). Dies hängt wiederum mit dem nationalstaatlichen Zeitgeist

⁹ Dieser Wortlaut ist fast deckungsgleich mit der von der Europäischen Kommission benutzten Definition (siehe Commission of the European Communities 2007: 6).

zusammen. Jüngere Forschung zeigt, wie mehrsprachige Praktiken wie *code-switching* während der frühen Neuzeit zumindest für die europäische Bildungselite gängige Praxis waren (Auer & Wei 2007: 3). Erst kraft der normativen Annahme, dass ein Mensch nur eine Sprache spräche, sind beobachtbare mehrsprachige Praktiken zu einem erklärungsbedürftigen Gegenstand geworden (Pennycook 2010: 83).¹⁰ Zeitweise etablierten sich daraufhin präskriptive Einstellungen, wonach solche nun ‚anormalen‘ Praktiken sanktioniert werden sollten, dennoch hatte dieses in vielen Fällen nur begrenzte Wirkung (Gogolin 2007: 63). Umso stärker kann heute – selbst im Falle, dass es je anders gewesen sein sollte – beteuert werden: „Mehrsprachigkeit ist weltweit der Normalfall, Zweisprachigkeit ein Grenzfall von Mehrsprachigkeit, Einsprachigkeit ein Sonderfall“ (Lüdi 2007: 39).

Durch die vielseitigen Versuche, Mehrsprachigkeit zu erklären, ist klar geworden, wie unterschiedlich die Repertoires mehrsprachiger Menschen sind. Unter *Repertoire* wird auf individueller Ebene „the range of languages or varieties available for use by a speaker, each of which enables him or her to perform a particular social role“ verstanden (Wei 2000b: 498). Dem fügt Lüdi hinzu:

Im operationellen Sinn verwenden wir den Begriff mehr oder weniger synonym mit jenen einer polylektalen bzw. einer mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz. [...] Bei den meisten Mehrsprachigen ist dabei der Grad der Sprachkompetenz innerhalb eines Repertoires von Varietät zu Varietät und von Fertigkeit (*skill*) zu Fertigkeit in der Regel ziemlich unausgeglichen. (2007: 40 f.)

Die unausgeglichene, funktionale Verteilung von Fertigkeiten hängt mit den diversen kommunikativen Bedürfnissen in unterschiedlichen Domänen zusammen. Dieses nuanciertere Verständnis von der situationsbedingten Nutzung unterschiedlicher sprachlicher Varietäten wird von Grosjean als *Komplementaritätsprinzip* zusammengefasst (2010: 29 f.). Beide Begriffe können Elemente aus weit mehr als zwei Sprachen umfassen.¹¹

10 Mackey (1962: 26) argumentierte beispielsweise, dass eine eigenständige Gesellschaft bilingualer Menschen keinen Grund hat, auf längere Sicht beide Sprachen zu pflegen, weshalb Mehrsprachigkeit nur als individuelles Phänomen von Interesse sei. Die Existenz vieler multilingualen Gesellschaften, z.B. in großen Teilen der Schweiz, widerspricht dieser Annahme.

11 Blommaert & Backus (2011) weisen darauf hin, dass in Kontexten der Superdiversität der Begriff *Repertoire* erneuter Reflektion bedarf. So sagen die Autoren: „A repertoire is composed of a myriad of different communicative tools, with different degrees of functional specialization. No single resource is a communicative panacea; none is useless“ (ebd.: 19). Damit plädieren sie dafür, auch geringfügige

Eine in diesem Zusammenhang weiterführende Frage ist, wie mehrsprachige SprecherInnen ihren eigenen Sprachgebrauch sehen. Trotz der oben geschilderten verzerrten Wahrnehmung stellt mehrsprachige Kommunikation für diese Menschen eine alltägliche Erfahrung und kein Sonderphänomen dar. Aufgrund der vorherrschenden Diskurse wird hier angenommen, dass offenkundig mehrsprachige Menschen bei anderen oft auf Interesse stoßen und deshalb gewöhnt sind, Aspekte ihre Mehrsprachigkeit erklären zu müssen. Daher wird in dieser Arbeit danach gefragt, wie sie ihre sprachlichen Repertoires selbst beschreiben. Schließlich kennt jede/r ihre/seine eigene Normalität am besten und kann daher die individuell unterschiedlichen Einzelheiten ihres/seines persönlichen Repertoires auf irgendeine Art erläutern. So stellt sich die Frage: Welche Aspekte ihrer mehrsprachigen Kompetenzen halten sie selbst für erklärungsbedürftig? Eine Untersuchung ihrer Angaben, so die hier aufgestellte Hypothese, könnte verallgemeinerbare Beobachtungen über Möglichkeiten zur Überwindung des *monolingual bias* durch die Entwicklung neuer Termini und Modelle hervorbringen.

1.2 Gesellschaftliche Auswirkungen des *monolingual bias*

1.2.1 Mythen über Mehrsprachigkeit

Im vorangegangenen Kapitel sind das *monolingual bias* und die damit einhergehende verzerrte Auffassung von Mehrsprachigkeit in der linguistischen Theorie skizziert worden. Um die gesellschaftliche Relevanz der vorliegenden Arbeit deutlich zu machen, werden hier etliche Folgen dieser voreingenommenen Sichtweise aufgezeigt. Denn sie sind nicht harmlos: Hartnäckige Vorurteile, die in der Bevölkerung – samt Lehrkräften und PolitikerInnen – verbreitet sind, bilden heute noch die Grundlage für folgenreiche bildungspolitische Entscheidungen (Lüdi 2007: 39), wodurch mehrsprachige Ressourcen oft bestenfalls vernachlässigt, wenn nicht sogar geschwächt werden (Gogolin 1994: 3).

In seinem Buch „Bilingual: Life and Reality“ (2010) weist Grosjean auf eine Reihe von Mythen im allgemeingültigen Verständnis von Mehrsprachigkeit hin (siehe auch Tracy 2009). Zum einen, wie oben erwähnt, ist Mehrsprachigkeit kein seltenes Phänomen, sondern bildet weltweit den Normalfall. Während die gegenwärtig dominanten Diskurse

Kompetenzen nicht auszublenden. Für die vorliegende Arbeit ist dies ein nützlicher Hinweis.

über Mehrsprachigkeit die Vorstellung bekräftigen, dass sie aus einer angenommenen monolingualen Norm heraus erklärt werden kann, plädieren vermehrt kritische Stimmen dafür, Einsprachigkeit als das erklärungsbedürftige der beiden Phänomene zu betrachten (Pennycook 2010: 12).

Zweitens sehen sich aufgrund des *balanced bilingual* Vorbilds viele funktional mehrsprachige Menschen nicht als solche an oder ihre Mehrsprachigkeit wird von anderen Seiten verkannt. Dies beruht natürlich auf der oben geschilderten Definitionsfrage (siehe 1.1.2). Lüdi (2006: 19) berichtet optimistisch, dass die lang akzeptierte enge Definition von Bloomfield nun zugunsten einer breiteren, holistischen Definition wie der von Franceschini (siehe oben, S. 9 f.) aufgegeben wird.¹² Jedoch wenn selbst innerhalb der Forschungsgemeinschaft heute von einem Konsens zugunsten einer breiteren Definition gesprochen werden kann, ist dieser noch lange nicht im breiteren gesellschaftlichen Diskurs angekommen. Die suggerierte Existenz von ‚perfekt‘ bilingualen Menschen wirft einen Schatten über die vorhandenen Fähigkeiten aller anderen Menschen, die über Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügen und nach einer breiteren Definition durchaus als zwei- oder mehrsprachig bezeichnet werden können (Tracy 2009: 166 ff.). Dabei wird leicht übersehen, dass die meisten monolingualen Menschen auch das anspruchsvolle Kriterium von ‚perfekter‘ Beherrschung einer Sprache kaum erfüllen würden. Vor diesem Hintergrund könnte eine Untersuchung der Selbstbeschreibungen von eindeutig mehrsprachigen Menschen das Bild einigermaßen korrigieren.

Etliche weitere Mythen resultieren aus der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Gefährdung für die Gesellschaft bzw. für die betroffenen Individuen. Manchmal wird sie als Zeichen der Instabilität begriffen, mit der Vorstellung, dass eine Sprache durch den Kontakt mit anderen verkomme (Romaine 1995: 5). Außerhalb der sprachwissenschaftlichen Diskurse kommt es weiterhin häufig vor, dass mehrsprachige Kontaktphänomene, wie z.B. *code-switching*, schnell als Anlass zur Sorge gesehen, stigmatisiert oder als Zeichen der Faulheit interpretiert werden (ebd.: 5; Wei 2000a: 21; siehe auch 1.1.3). In diesem Rahmen ist der Begriff ‚doppelseitige Halbsprachigkeit‘

¹² Die Arbeit des Europarats zur Förderung einer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz hat auch einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet. Siehe z.B. Coste, Moore & Zarate (2009). Zudem stellt sich die Frage, wofür eine engere Definition nützlich ist, wenn es kaum Menschen gibt, die ihr entsprechen.

(Hansegård 1968, zitiert in Romaine 1995: 261) entstanden, wonach ein Mensch keine seiner beiden Sprachen vollständig beherrscht. Dieser umstrittene, wertende Begriff wird heute von führenden SprachwissenschaftlerInnen abgelehnt (siehe z.B. Wei 2000a: 20 f.).¹³ Bereits in 1986 wiesen Martin-Jones und Romaine darauf hin, dass dem Begriff einer Auffassung der menschlichen Sprachkompetenz als Behälter zugrunde liegt, der nur beim idealisierten einsprachigen Erwachsenen ‚voll‘ sei, während der doppelseitig Halbsprachige nur über zwei teilweise gefüllte Behälter verfüge (1986: 32). Diese vereinfachte Sichtweise auf den kognitiv und entwicklungspsychologisch komplexen Gegenstand Kompetenz wird in Zusammenhang mit der Bemessung schulischer Leistung problematisch, vor allem wenn die Wertungsmaßstäbe einsprachig definiert sind (Romaine 1995: 280 f.).

Diverse gesellschaftliche Probleme wurden in der Vergangenheit fälschlicherweise auf Mehrsprachigkeit zurückgeführt (Wei 2000a: 24).¹⁴ Studien aus den 1960er und -70er Jahren über den Zusammenhang zwischen der sprachlichen Homogenität und dem wirtschaftlichen Wohlstand von Staaten haben keinerlei Kausalitäten feststellen können (ebd.: 13; Fishman 1990). Dennoch ist es bezeichnend, dass solche Studien überhaupt durchgeführt wurden. Auch wenn die Mythen von gefährdeter geistiger Entwicklung oder von verspätetem Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern heute allmählich überwunden werden, steht für die angewandte Linguistik auf diesem Feld noch viel Aufklärungsarbeit an.

So kommt es auch nach wie vor zu ganz widersprüchlichen Aussagen über Mehrsprachigkeit im öffentlichen Diskurs. Trotz aktueller Relevanz wird der Komplexität von Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Migration politisch kaum Rechnung getragen (Stevenson 2011). Die Bedeutung von Sprachkompetenzen für den Bildungserfolg oder für die Staatsbürgerschaft wird zwar in jüngerer Zeit häufig

13 Siehe auch "Sprachwissenschaftliche Stellungnahme zur sogenannten 'Doppelseitigen Halbsprachigkeit': www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf (abgerufen am 1.5.2012).

14 Vom 19. Jahrhundert bis zu den 1960er Jahren herrschte weitgehend die Annahme, dass Mehrsprachigkeit für die geistige Entwicklung schädlich sei, und Forschung über Mehrsprachigkeit wurde in der Regel so ausgerichtet, dass diese Annahme scheinbar bestätigt werden konnte, ohne wirklich überprüft zu werden (Wei 2000a: 18 ff.). Inzwischen aber haben sich Untersuchungen über eine mögliche Verspätung im Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder als nicht stichhaltig herausgestellt (Romaine 1995: 181, 217).

thematisiert, jedoch sind in vielen westlichen Ländern polarisierte Debatten geführt worden, die mitunter ganz kontroverse Empfehlungen und reduktionistische Schlussfolgerungen aufweisen, z.B. wenn mangelnde Sprachkompetenzen mit mangelndem Integrationswillen gleichgesetzt werden (Shohamy 2009: 47; Patten & Kymlicka 2003: 8). In diesen Debatten wird oft nur auf die dominante Amts- bzw. Unterrichtssprache fokussiert, während weitere Sprachkompetenzen zwar geduldet, aber nur sehr selten als wertvolle oder ausbaufähige Ressourcen an sich aufgegriffen werden. Weiterhin wird die Angemessenheit der monolingual geprägten Maßstäbe, die zu solchen Auffassungen und Praktiken führen, kaum hinterfragt (Auer 2009: 94).¹⁵ Der Assimilationsdruck auf mehrsprachige Menschen, vor allem diejenigen mit Migrationshintergrund, sich sprachlich an monolinguale Normen anzupassen, soll in diesem Zusammenhang beleuchtet werden. Einige Folgen und Handlungsmöglichkeiten für das Bildungssystem werden im Ausblick thematisiert.

1.2.2 Zum Selbstbild mehrsprachiger Menschen

Der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Identität hat in letzter Zeit großes Forschungsinteresse geweckt, denn die „Gruppe junger Menschen, für die das Leben in mehr als einer Sprache selbstverständlich ist“ (Gogolin 2007: 69), wächst heute rapide. Auch hier besteht viel Raum für grob vereinfachende Annahmen, weshalb möglichst wertfreie Untersuchungen erforderlich sind. Identitätskonzepte befinden sich heute durchaus im Wandel und essentialistische Kulturkonzepte wie ‚Nationalitäten‘ werden dekonstruiert (Hu 2007: 7). Identität wird zunehmend als etwas Prozesshaftes, immer neu zu Definierendes aufgefasst; Teilidentitäten können verschachtelt oder auch komplementär sein und sind zusammengenommen immer „vielschichtig und komplex“ (Lüdi 2007: 47). Kramsch (2007: 107) zufolge ist die Diskussion über Mehrsprachigkeit und Identität bislang überwiegend soziologisch und politisch; weitere Beiträgen aus der Psychologie und der Linguistik könnten in dieser Hinsicht aufschlussreich sein, vor allem wenn sie einen anderen Zugang zur Komplexität der Thematik ermöglichen.

¹⁵ Ein weiterer, hartnäckiger Mythos wird von Gogolin als „sprachliches Reinheitsgebot“ karikiert, wonach Sprachen immer säuberlich getrennt zu halten seien (2007: 59). Hier ist die Unterscheidung wichtig, ob die Trennung der Sprachen aus kommunikativen oder eher aus symbolischen Gründen für nötig gehalten wird.

Viele jüngere Untersuchungen deuten negative Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf das Selbstbild an: Baker beschreibt zum Beispiel die Neigung mehrsprachiger SprecherInnen, sich für ihr *code-switching* zu entschuldigen bzw. sich defensiv über ihre „careless language habits“ (2004: 68) zu äußern. Wie bereits beschrieben wurde, halten sich viele Menschen für ‚nicht richtig bilingual‘, obwohl sie im Alltag regelmäßig mehr als eine Sprache erfolgreich benutzen (Grosjean 2010: 18ff.). Lüdi bestätigt aus seiner Forschung, dass MigrantInnen es „[n]ur selten wagen [...], sich selbst als zweisprachig zu bezeichnen“ (2007: 48). Auch wenn sich im Rahmen der Migration die Änderungen im sprachlichen Repertoire sicherlich auf die Identität auswirken (ebd.: 52), muss Mehrsprachigkeit jedoch nicht zwangsläufig als Zerreißprobe für die Identität gesehen werden (Gogolin 2007: 69).¹⁶ Wie im Abschnitt 1.2.1 geschildert wurde, ist es wichtig, sich im Klaren darüber zu sein, wo es wirklich Probleme gibt und wo sie nur angenommen werden. Auch dies spricht dafür, den Perspektiven von mehrsprachigen Menschen Gehör zu verschaffen.

Soziale Identität kann jedoch weder allein aus Selbst- noch allein aus Fremdeinschätzungen bestehen. Sie wird aus beiden zusammen definiert:

Gebunden an Vorstellungen und diskursive Schematisierungen, gegenüber welchen der Migrant einen bestimmten Spielraum hat, laufen die identitären Prozesse andererseits offensichtlich innerhalb eines Rahmens ab, dessen Parameter der Migrant nur teilweise kontrolliert, wie z.B. das Territorialprinzip, der „Marktwert“ der Herkunftssprache etc. (Lüdi 2007: 56).

Deshalb spielen für die Repertoirebeschreibung auch allgemeingültige Annahmen über Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle, selbst wenn sie wissenschaftlich längst widerlegt worden sind. Heute gilt in vielen Staaten nach wie vor, dass eine einzelne Sprache als Schlüsselement der nationalen Identität und der gesellschaftlichen Kohäsion verstanden, konstruiert und gefördert wird (Shohamy 2009: 47). Innerhalb dieses Rahmens kann das Selbstbild schnell negativ geprägt werden, wenn es für sprachlich ‚defizitär‘ gehalten wird (Wiese 2012: 170). Dies wirft die Frage auf, wie mehrsprachige Kinder mit der suggerierten „Illegitimität ihrer sprachlichen Praktiken“ umgehen (Gogolin 2007: 65). Dabei liegt die Gefahr nicht in ihrer Mehrsprachigkeit an sich, sondern „allein in der sozialen Abwertung von Mehrsprachigkeit und in der Abwertung bestimmter

¹⁶ Sie muss auch nicht als besondere Vorteil hervorgehoben werden, sondern als etwas Normales. Ansätze des *Gender Mainstreamings* könnten hier wegweisend sein (z.B. Seeman 2009).

Zweitsprachen“ (Wiese 2012: 174). So lässt sich zusammenfassend behaupten, dass durch das *monolingual bias* Probleme erst hervorgerufen worden sind, die es vorher nicht gab und die es möglicherweise nicht geben muss (Auer & Wei 2007: 3). Für den Moment kann nur festgehalten werden, dass Erkenntnisse über Identität sowohl durch emische als auch durch etische Perspektiven gewonnen werden müssen.

Forschungsarbeit zu den Wechselwirkungen zwischen Identität und Mehrsprachigkeit bietet deshalb potenziell notwendige Einsichten über Auswirkungen der verzerrten gesellschaftlichen Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit auf die Selbstwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann diese Frage nicht direkt adressiert werden, denn zu diesem Zweck wäre ein interdisziplinäres, psychologisch fundiertes Forschungsdesign erforderlich. Dennoch wird das Augenmerk schon auf Spuren des *monolingual bias* in der Repertoirebeschreibung gerichtet: Hier gilt die Frage, ob die Repertoires immer in Bezug zu einem einsprachig definierten Vorbild wie des *balanced bilingual* beschrieben werden oder ob auch andere Bezugspunkte existieren. Mit anderen Worten: Sehen mehrsprachige Menschen ihre Repertoires etwa als unvollständig an? Es wird angenommen, dass die Untersuchung ihrer Schilderungen alternative Sichtweisen aufdecken wird, die zu einem besseren analytischen Verständnis von Mehrsprachigkeit beitragen würden.

Kapitel 2: Eingrenzung der Literatur

2.1 Herausforderungen an die holistische Mehrsprachigkeitsforschung

In der globalisierten Gegenwart ist die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit unausweichlich (Aronin & Hufeisen 2009a: 1). Dabei mahnen Ehlich & Hornung zur Vorsicht:

Mehrsprachigkeit erfordert aktives Engagement. Sie erfordert vor allem wissenschaftliche Grundlegungen, die durch sorgfältige Beobachtung und Analyse mehrsprachiger Wirklichkeiten fundiert sind. Die Fixierung auf Einsprachigkeit als den Normalfall ist solcher Analyse nicht förderlich. (2006: 7)

Deshalb besteht eine wichtige Aufgabe für die angewandte Linguistik in den nächsten Jahren darin, zeitgemäße und angemessene Werkzeuge, Theorien und Modelle für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln und diese Grundlagen einem breiten Publikum zu vermitteln (Auer & Wei 2007: 11). Unter anderem steht die Aufgabe an, kompetente Mehrsprachigkeit „als eigenständige, primäre sprachliche und interaktionale Kompetenz“ (Auer 2009: 91) herauszuarbeiten. Das wirft die Frage auf: Wenn Mehrsprachigkeit nicht als abgewandelte oder additive Form von Einsprachigkeit aufzufassen ist, wie kann sie sonst aufgefasst werden?

Heute besteht eine Fülle an Ansätzen aus verschiedenen Disziplinen, die eine mögliche Antwort auf diese Frage anstreben. Im Rahmen dieser Arbeit konnten zwar viele gesichtet, jedoch konnte nur ein Bruchteil davon gründlich diskutiert werden. In etlichen Studien wird das *monolingual bias* als Einschränkung zwar erwähnt, aber bei näherer Untersuchung keine Konsequenzen für das Forschungsdesign gezogen, sodass die Mehrsprachigkeit letztendlich weiterhin additiv aufgefasst wird.¹⁷ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wenn ein zunehmender Konsens über die Notwendigkeit einer holistischen Auffassung der Mehrsprachigkeit besteht, warum bleibt es weiterhin schwer, eine kohärente Alternative zum *balanced bilingualism* zu nennen?

17 Mit dem „Dynamic Model of Multilingualism“ (Herdina & Jessner 2002) wird beispielsweise versucht, Erstspracherwerb, zusätzlichen Spracherwerb und auch Sprachverlust sowie die Wechselwirkungen zwischen zahlreichen internen und externen Faktoren, die auf den Erwerb und Erhalt von Sprachkompetenzen auswirken, zu erfassen. Um quantifizierbare Aussagen zu ermöglichen, bezieht sich das Modell jedoch notgedrungen auf eine idealisierte muttersprachliche Kompetenz in den einzelnen Sprachen (ebd.: 109 ff.).

Zu den Hindernissen zählen die ungeklärten Definitionsfragen (siehe Unterkapitel 1.1.2), und das Problem wird dadurch verschärft, dass „das Ausmaß sprachlicher Fertigkeiten und die Praxis individueller Sprachverwendung mit üblichen Methoden [...] nur schwer zu erfassen“ sind (Tracy 2009: 165). Deshalb wird in dieser Arbeit nach Alternativbildern gesucht: Können wiederkehrende Stolperfallen in der Beschreibung der Fertigkeiten und Praktiken identifiziert werden, so kann gezielt nach Möglichkeiten gesucht werden, um diese Fallen zu umgehen. Zu diesem Zweck werden in den folgenden Abschnitten drei Ansätze vorgestellt, die einen Beitrag zur holistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit leisten.

2.1.1 Die Aufwertung mehrsprachiger Kontaktphänomene

In den letzten 60 Jahren wiesen zahlreiche ForscherInnen darauf hin, dass Kommunikation nicht immer in nur einer Sprache erfolgt und dass dies auch in manchen Kontexten eher einen markierten Fall darstellen würde (siehe 1.1.3). Grosjean (1994: 1657 f.) hat einen bilingualen Modus vorgeschlagen, welchen bilinguale SprecherInnen untereinander benutzen, sowie einen monolingualen Modus, in den sie in der Anwesenheit von Einsprachigen umschalten. Die Zuordnung bestimmter Varietäten zu bestimmten Domänen in der Tradition Fishmans führt also insofern zu irreführender Komplexitätsreduktion (Heller 2007a: 9), wenn eine bestimmte Anzahl an Varietäten eins-zu-eins auf jeweils diskrete und geschlossene Domänen abgebildet werden soll.¹⁸ Genaue Beobachtung ergibt in der Regel ein viel komplexeres Bild mit vielen Überlappungen innerhalb der Domänen, z.B. sprechen Geschwister untereinander anders als mit ihren Eltern oder bedienen sich bei gleichbleibendem Gesprächspartner mehrerer Varietäten, je nach Kommunikationszweck (Grosjean 2010: 63 ff.). Binäre Entweder-oder-Schemata haben deshalb selbst im Zusammenhang mit dem Komplementaritätsprinzip nur begrenztes Erklärungspotenzial.

Ein naheliegender Forschungsgegenstand für eine holistische Mehrsprachigkeitsforschung sind daher die zahlreichen mehrsprachigen Kontaktphänomene, die bislang überwiegend unter den Begriff *code-switching* untersucht wurden.¹⁹ Die Forschungen von Blom und Gumperz (1972), Poplack (1979/80) und anderen deckten Gesetzmäßigkeiten auf, die auf besondere (meta)grammatische Kompetenzen sowie auf diskursstrukturierende und

¹⁸ etwa zu Hause wird Varietät X gesprochen und in der Schule Varietät Y.

¹⁹ Als Überbegriff zieht Muysken (2007) *mixed codes* vor.

identitätsstiftende Funktionen des *code-switching* hinweisen (Auer 2009: 92 ff.). Damit konnten Einwände über angenommene kognitive Defizite von mehrsprachigen Menschen entkräftet werden, denn das Phänomen ließ sich nicht mehr ausschließlich auf eine Unfähigkeit Sprachen auseinanderzuhalten zurückführen. Seitdem gelten Kontaktphänomene im Allgemeinen als „reiches Experimentierfeld“ (Tracy 2009: 169), und zahlreiche Funktionen des *code-switching* wurden postuliert und erforscht (für eine Aufzählung der Funktionen, siehe Baker 2004 bzw. Fill 2009).²⁰

Durch die Suche nach einer möglichen universellen Grammatik des *code-switching* (zum Beispiel durch Muysken und Myers-Scotton) ist das Konstrukt des *balanced bilingualism* nachhaltig in Frage gestellt worden (Wei 2000a: 16 f.). Dennoch greifen manche Grundannahmen – vor allem in der psycho- und neurolinguistischen²¹ Forschung – aus heutiger Sicht zu kurz und verleiten ForscherInnen dazu, sich auf die Frage zu versteifen, in welcher von zwei Sprachen Konzepte im Gehirn repräsentiert und verarbeitet werden bzw. ob diese Vorgänge in beiden Sprachen parallel erfolgen (ebd.: 15). Auch die soziolinguistische Forschung kann sich schwer von solchen Vorannahmen emanzipieren: Beispielsweise wird im *Matrix Language Frame*-Modell (Myers-Scotton 2006: 241 ff.) von einer eingebetteten und einer grundlegenden Matrix-Sprache ausgegangen, die jedoch in der Praxis nicht immer eindeutig identifiziert werden können (für eine Kritik siehe Auer 2007: 331 ff.). Immer mehr ForscherInnen stellen fest, dass es nicht immer möglich ist, eine klare Abgrenzung zwischen den beteiligten Sprachen zu ziehen bzw. jedes geäußerte Element einer Sprache eindeutig zuzuordnen (Tracy 2009: 169; Romaine 1995: 4). Zudem, wie Woolard (2004: 75) darauf hinweist, setzt jeder Versuch, mehrsprachige Kontaktphänomene mit einem Begriff wie *code-switching* zu erklären, die Gültigkeit einsprachiger Normen voraus.

20 Deshalb plädiert Franceschini (2009: 28) für weitere historische Studien über Sprachkontakt, um die mehrsprachige Geschichte Europas besser zu beleuchten (siehe auch Baker 2004). Die Herausbildung neuer gemischter Ethnolekte in Kontaktsituationen (z.B. Rampton 2005; Wiese 2012) bildet in dieser Hinsicht ein weiteres interessantes Feld, vor allem aus dem Blickwinkel, dass auch diese Varietäten als L₁ gelten können und nicht zwangsläufig als Randphänomene betrachtet werden müssen (Romaine 1995: 6). Leider kann diese Thematik aus Platzgründen hier nicht weiter verfolgt werden.

21 Während in psycho- und neurolinguistischer Forschung Sprachsysteme in der Regel problemlos als diskrete Einheiten behandelt werden, wird diese Sichtweise durch SoziolinguistInnen zunehmend problematisiert (Wei 2000b: 478). Eine der führenden psychologischen MehrsprachigkeitsforscherInnen, Ellen Bialystok, geht z.B. von einer Konkurrenz zwischen Sprachen in der Sprachproduktion aus, die unter Umständen zu einem ausgeprägten Fokussierungsmechanismus („executive control“) bei zweisprachigen Menschen führt (2009: 57).

Die Infragestellung von einsprachig voreingenommenen Annahmen, die aus der Untersuchung mehrsprachiger Praktiken resultiert, bezeichnet Auer deshalb als eine tiefgreifende Herausforderung an die Linguistik (2007: 320). Mit Verweis auf LePage (1989) kommt er selbst zu dem Schluss, dass einzelne Sprachen nicht mehr als primäre Einheit der linguistischen Analyse gelten können (2009; vgl. auch Heller 2007a: 9). Das Haupthindernis für die holistische Mehrsprachigkeitsforschung scheint also zu sein, dass mehrsprachige Kontaktphänomene zwar aufgewertet wurden, aber nach wie vor überwiegend mit Bezug auf einzelne Sprachen beschrieben werden. Dies wirft für die vorliegende Untersuchung die Frage auf, ob es möglich ist, ein Repertoire ohne Bezugnahme auf einzelne Sprachen zu beschreiben. Diese Frage kann vermutlich weder absolut bejaht noch verneint werden. Daher lohnt es sich zu überprüfen, worauf sich die SprecherInnen bei der Beschreibung ihrer Repertoires beziehen.

2.1.2 Differenzierung zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit

Einen verdienstvollen Beitrag zur Weiterentwicklung des Feldes stellt die Arbeit der 2003 gegründeten *International Association of Multilingualism* dar (Ecke 2009). Diese ForscherInnen plädieren dafür, Zweisprachigkeit als besonderen Untertyp der Mehrsprachigkeit aufzufassen, anstatt beide Begriffe gleichzusetzen. Bislang wurden sie zumeist als Synonyme behandelt: Der als ausschlaggebend wahrgenommene Unterschied sei zwischen Ein- und Mehr-als-Einsprachigkeit, wobei die letzte vor allem in der englischsprachigen Literatur zumeist als *bilingualism* gekennzeichnet wurde. Jedoch kommt es verhältnismäßig selten vor, dass ein Mensch nur zwei Sprachen spricht (Hufeisen 2005: 31).²² Hiermit wird auf eine beträchtliche Forschungslücke hingewiesen und solange Zweisprachigkeit auch derivativ als doppelte Einsprachigkeit verstanden wird, ist dies ein besonders wertvoller Hinweis.²³

Durch die Differenzierung zwischen Zweit- und weiteren Spracherwerb werden angenommene Universalien des Erwerbsprozesses in Frage gestellt:

The learning of a first foreign language is clearly and demonstrably different

22 In linguistischen Untersuchungen zu Zweisprachigkeit wird oft gar nicht erst nachgefragt, ob die Probanden weitere Sprachkenntnisse aufweisen (Jessner 2006: 15, zitiert in Aronin & Hufeisen 2009b: 110).

23 In der vorliegenden Arbeit werden vor allem SprecherInnen in Betracht gezogen, die Kompetenzen in mehreren Sprachen haben, weshalb den Überbegriff *mehrsprachig* am angemessensten erscheint.

from the learning of a second or further foreign language. Not only do individual learner factors such as age, life experience and learning experiences have an impact, but other factors, such as specific experiences learning foreign languages and application of learning and communication strategies come into play. (Hufeisen 2005: 37 f.)

Hufeisens Forschung zielt darauf ab, solche Faktoren und deren Wechselwirkungen zu identifizieren, um eine Unterscheidung zwischen Zweit- und Drittspracherwerb herauszuarbeiten (ebd.: 31 ff.). Auf dieser Grundlage können Untersuchungen wie die DESI-Studie aufbauen, die z.B. auf mögliche Vorteile im Erwerb der Drittsprache Englisch bei SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft im deutschen Schulsystem hinweisen (Hesse & Göbel 2009).

Der oben genannte Forschungsverband stellt eine beachtenswerte Menge an Ressourcen zur Verfügung, z.B. wurde im Sammelband „The Exploration of Multilingualism“ (Aronin & Hufeisen, Hrsg. 2009) unter anderem auf die in dieser Arbeit verwendeten Sprachbiographien verwiesen (ebd. 2009c: 159; siehe Kapitel 4). Er zeichnet sich auch durch die Bereitschaft aus, als Grundvoraussetzung für die Generierung neuer Modelle eine große Spannbreite an Arbeiten zu rezipieren und zu fördern. Derzeit werden etliche Modelle entwickelt, die gezielt die Unterschiede zwischen Zweitspracherwerb und den Erwerb weiterer Sprachen abbilden, zum Beispiel das oben genannte „Dynamic Model of Multilingualism“ (Herdina & Jessner 2002) und Hufeisens eigenes Faktor-Modell (2005: 37 f.).

Somit bietet dieser Forschungsstrang mehrere Hinweise an, die eine Neuorientierung des Feldes unterstützen. Jedoch geht er weiterhin von diskreten abgrenzbaren Sprachen aus, wenn auch die Wechselwirkungen zwischen Varietäten und Reihenfolge des Erwerbs gründlich beleuchtet werden. An sich wird das Idealbild des *balanced bilingual* schon dadurch in Frage gestellt, weil auch Wechselwirkungen und kumulative Kompetenzen untersucht werden, dennoch bleibt die Auffassung letztendlich immer noch additiv. Deshalb stellt dieser Ansatz noch keinen grundlegenden Paradigmenwechsel im Sinne von Auers eigenständiger sprachlicher Kompetenz dar. Beide Ansätze deuten jedoch darauf hin, dass die Sprachen im Repertoire nicht vollständig auseinanderzuhalten sind und daher keine diskreten, beliebig austauschbaren Einheiten darstellen. Folglich gilt es zu

untersuchen, ob diese Sichtweise in den Repertoirebeschreibungen mehrsprachiger Menschen widerspiegelt wird.

2.1.3 Kritische Ansätze

Diese Hinweise führen zurück zur Frage nach den aktuell relevanten Ebenen der Untersuchung: Wenn diskrete ‚Sprachen‘ an sich irreführend sind, welche Einheiten wären stattdessen analytisch weiterführend? Um Mehrsprachigkeit für die Forschung operationalisierbar oder greifbar zu machen, müssten dann andere relevante Aspekte oder Eigenschaften identifiziert werden – seien es bestimmte Praktiken, Kompetenzen, Probleme oder ganz andere Merkmale – ansonsten würde jede Analyse lediglich auf eine nichtssagende Feststellung der Vielfältigkeit hinauslaufen. Die Frage bleibt jedoch offen, welche Merkmale weiterführend sein können.

Einige fruchtbare Hinweise stammen aus kritischen Ansätzen, in denen die Einbettung von sprachlichen sowie wissenschaftlichen Praktiken in Machtstrukturen beleuchtet wird. Durch kritische Ansätze entfernt sich der Fokus

away from a "common-sense," but in fact highly ideologized, view of bilingualism as the coexistence of two linguistic systems, towards developing a critical perspective which allows for a better grasp on the ways in which language practices are socially and politically embedded. (Heller 2008: 253)

Hiermit kann insbesondere der Ethnozentrismus von unhinterfragten Prämissen – beispielsweise über Einsprachigkeit – sichtbar gemacht werden. Wie bereits erwähnt, betont Pennycook, Verfechter der *critical applied linguistics*, dass die Auffassung von Sprachen als diskrete abgeschlossene Einheiten nur eine von vielen möglichen Konzeptualisierungen darstellt (2010: 5 ff.; siehe oben, S. 6).²⁴ Da diese Auffassung mit der politischen Hauptströmung einiger Zentren der Sprachwissenschaft (z.B. dem Deutschen Bund bzw. Reich im 19. Jahrhundert, den USA im 20. Jahrhundert) übereinstimmt, wird erst aus einer kontrastiven Perspektive deutlich erkennbar, dass sie eine Grundannahme und kein Faktum darstellt. Eine solche kontrastive Sichtweise kann z.B. durch die postkoloniale Theorie gewonnen werden (Stroud 2007; Errington 2008; Lin & Martin, Hrsg. 2005).

²⁴ Auch Hymes wies darauf hin, dass die Grenzen zwischen unterschiedlichen Sprachen bei verschiedenen Gemeinschaften anhand von ganz unterschiedlichen Merkmalen wahrgenommen werden, z.B. ob gesungen oder gesprochen wird (1986: 31).

In dieser Strömung werden Mechanismen aufgezeigt, durch welche kulturelle Institutionen und Identitäten konstruiert und mit globaler Reichweite reproduziert wurden und werden. Wie in Kapitel 1 geschildert wurde, breitete sich insbesondere während des 18. und 19. Jahrhunderts eine eurozentristische, nationalstaatsbezogene Konzeptualisierung von Sprache aus, die nicht universell ist (Canagarajah 2005; Alexander 2009; Mühlhäusler 1996). Die Verdinglichung einzelner Sprachen kann heute nicht vollkommen dekonstruiert oder rückgängig gemacht werden, jedoch kann sie durch andere Auffassungen ergänzt und eventuell abgelöst werden. In dieser Hinsicht wird die heutige Untersuchung von Mehrsprachigkeit als Bruchlinie – „a space particularly sensitive to and revealing of social change“ (Heller 2007b: 342) – bezeichnet.

Die Bewusstmachung von zugrundeliegenden Ideologien bringt methodologische Konsequenzen mit sich (ebd.: 341 f.). Die traditionell akzeptierten Grenzen zwischen Sprachen – sowie der Prozess der Grenzziehung – bedürfen einer erneuten, kritischen Beleuchtung (Heller 2008: 252). Vor allem werden ForscherInnen dazu genötigt, den Ethnozentrismus ihrer eigenen Perspektiven zu reflektieren. Keine Auffassung von Sprache oder sprachpolitischer Entscheidung ist ideologisch neutral, deshalb ist es ratsam, die eigene Position explizit und transparent zu machen.²⁵ Pennycook weist darauf hin, dass aus diesem Blickwinkel mehrere etablierte Grundbegriffe kritisch durchdacht werden müssen: „varieties, code-switching, bilingualism, mother tongue, multilingualism, borrowing – as well as the identities that are assumed along the lines of language, localisation, ethnicity and culture“ (2010: 83). Auch die wachsende Mobilisierung um Sprachenrechte, vor allem durch SprecherInnen von marginalisierten Minderheitensprachen, trägt somit zu einer Neuorientierung des Feldes bei (ebd.: 78).

Eine Überprüfung der aktuellen Forschungsliteratur führt folglich zur Frage: Welche der bislang entwickelten Kategorien und Termini erweisen sich für die Beschreibung eines mehrsprachigen Repertoires als nützlich und welche als irreführend? Eine vollständige Antwort auf diese Frage wird in der vorliegenden Arbeit nicht angestrebt, jedoch bestehen

25 Pujolar (2007) weist auf eine postnationale Forschungsagenda hin: Genau wie die Bedeutung von Grenzen zwischen Nationalstaaten heute neu verhandelt wird, werden Konzepte der Mehrsprachigkeit neu durchdacht. Aus dieser Hinsicht kann die Frage zugespitzt werden: Wie können mehrsprachige Kontaktphänomene beschrieben werden, ohne nationale Standardsprachen zu reifizieren? Der Begriff *postnational* stammt aus der Soziologie (siehe Soysal 1994).

bereits Hinweise darauf, dass einige Begriffe überholungsbedürftig sind (siehe 1.1.2). Zudem deutet die kritische Literatur darauf hin, dass die numerische Aufzählung einzelner Sprachen nicht als Grundelement der Konzeptualisierung, sondern eventuell als Teil des Problems betrachtet werden sollte. Auch diese Frage kann im Rahmen der Untersuchung nicht eingehend geklärt werden, jedoch wird vor diesem Hintergrund gefragt, ob mehrsprachige Menschen über alternative Begriffe oder Strategien verfügen, mit denen sie ihre Repertoires beschreiben können. Wie eingangs erwähnt wird angenommen, dass aufgrund ihrer Lebenserfahrungen solche Menschen gut aufgestellt sind, gedanklich über die Vorannahmen des *monolingual bias* hinauszugehen.

2.2 Autobiographische Repertoirebeschreibung

Durch eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Einbettung von sprachlichen Praktiken werden die oben geschilderten Machtstrukturen und weitere kulturelle Bedingungen, die zu Annahmen wie die scheinbare Normalität der Einsprachigkeit führen, sichtbar. Aus diesem Grund besteht zunehmendes Interesse an ethnographischen Ansätzen (Canagarajah 2005: 195).²⁶ Hier gilt es, SprecherInnen und deren sprachliches Handeln in sozialen Zusammenhängen zu verstehen, um ihre kulturell bedingten Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensmuster zu identifizieren. Aus dem *ethnography of speaking*-Ansatz der 1960er Jahre (siehe Hymes 1986) entwickelten sich weitere Strömungen, die unter dem Begriff *linguistic anthropology* zusammengefasst werden können (siehe Fill 2009: 192 f.). Während die untersuchten sprachlichen Praktiken zunächst vorgeblich homogenen Sprachgemeinschaften zugeschrieben werden konnten, orientiert sich heute die soziolinguistische Ethnographie viel mehr an Prozessen und Praktiken als an einzelnen Gemeinschaften (Heller 2007b: 342). Sprachliche Strukturen werden demnach aus wiederholten Praktiken hergeleitet; so Heller: „ethnographic analysis relies heavily on the discovery of patterns of co-occurrences across time and space“ (2008: 258). Solche Muster können unter anderem durch Beobachtung sowie durch Interviews sichtbar gemacht werden. Dekontextualisierte Befragung ist dagegen weniger geeignet, weil wesentliche Informationen dadurch leicht übersehen werden (ebd.: 259).

Der inhärente Ethnozentrismus der Analyse kann nicht vollständig überwunden werden,

²⁶ Mehrere Ethnographien der Mehrsprachigkeit werden von Heller (2008: 262) aufgelistet.

jedoch lässt er sich dadurch relativieren, wenn mehreren Perspektiven in Betracht gezogen werden. Kritische ethnographisch arbeitende LinguistInnen schlagen deshalb vor, den Forschungsschwerpunkt von einer Strukturorientierung auf eine SprecherInnenorientierung zu verlagern (Auer 2009; Heller 2007a). Während es bei einem vorherrschenden Fokus auf formale Aspekte der Sprache durchaus zweckdienlich ist, deren SprecherInnen weitgehend auszublenden (Pennycook 2010: 6), stellen diese bei ethnographischen Ansätzen eine zentrale Kategorie der Untersuchung dar. Nimmt man mit Wei die Position ein, dass Sprache ein inhärent soziales und kulturelles Phänomen darstellt, so kann sie ohne Bezug auf ihre SprecherInnen und den Zusammenhang ihrer Nutzung nicht definiert werden (2000a: 12).

Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, eine große Spannbreite an mehrsprachigen Menschen selbst zum Wort kommen zu lassen, wie es bei Grosjean in seinem Buch „Life with two languages“ (1982) und weiteren Werken zum Thema (z.B. Baker & Prys Jones 1998; Myers-Scotton 2006) geschieht. Laut Pennycook:

Linguistics has profoundly misconstrued language through its myths about autonomy, systemacity and the rule-bound nature of language, privileging supposedly expert, scientific linguistic knowledge over everyday understandings of language. (2010: 82)

Die alltäglichen Auffassungen derjenigen, die mehrere Sprachen benutzen, könnten deshalb aufschlussreich sein, um ein holistisches Verständnis der Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten. Die Vermutung liegt nahe, dass somit auch bisher unerforschte Aspekte beleuchtet werden könnten (Hufeisen & Jessner 2009: vii).

Mehrsprachige Menschen können vielfältige Auskünfte über ihre sprachlichen Praktiken geben. In der vorliegenden Arbeit wird aus zwei Gründen auf mehrsprachige Repertoires (siehe Unterkapitel 1.1.3) fokussiert. Einerseits bilden Repertoires an sprachlichem Wissen eine zentrale Kategorie der ethnographischen Analyse (Blommaert & Backus 2011: 3). Für Hymes stellte *balanced bilingualism*²⁷ einen besonderen Fall des allgemeinen Phänomens

27 In seinen Worten „bilingualism par excellence“ (1986: 30). Eine Zuordnung bestimmter gesellschaftliche Funktionen auf bestimmte kommunikative Praktiken kann auf diversen Ebenen beobachtet werden, z.B. Distanz und Nähe lassen sich durch die Wahl zwischen Sprachen, die Wahl zwischen Varietäten einer Sprache oder auch durch die Wahl zwischen Pronomina innerhalb eines sprachlichen Systems ausdrücken, je nach Zusammenhang. Demzufolge sei eine allgemeine linguistische Theorienbildung erforderlich „within which diversity of speech, repertoires, ways of speaking, and choosing among them find a natural place“ (ebd.: 32).

eines sprachlichen Repertoires dar: Kein Mensch ist seiner Auffassung nach auf eine einzige Weise der Kommunikation beschränkt, also verfügt jeder Mensch über ein vielfältiges Repertoire (1986: 30 f.). Andererseits besteht, wie in Kapitel 1 geschildert wurde, aufgrund des *monolingual bias* noch Bedarf an unvoreingenommenen deskriptiven Mitteln, um solche Repertoires zu beschreiben. Lüdi zufolge gilt: „investigation of the use of multilingual repertoires in the dynamics of intercultural communication may contribute to a more appropriate theory of language and of language use“ (2006: 12). Beispielsweise werden Dialekte nicht immer als Bestandteile eines individuellen Repertoires berücksichtigt (Franceschini 2009: 34), wobei davon auszugehen ist, dass die Einstellungen der SprecherInnen bezüglich ihrer Dialekte ihre Angaben beeinflussen. Einsichten aus SprecherInnenperspektive könnten deshalb einen wesentlichen Beitrag zur Theorienbildung leisten.

Eine naheliegende Quelle für Repertoirebeschreibungen liegt daher in Sprachbiographien. „Repertoires are biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of human lives“ (Blommaert & Backus 2011: 9). Das sprachliche Repertoire eines mehrsprachigen Menschen lässt sich durch die Erarbeitung einer Sprachbiographie umfangreich schildern (Franceschini 2004; Pavlenko 2008). Diese Textgattung hat einige besondere Eigenschaften, die methodologisch berücksichtigt werden müssen und in Kapitel 3 näher erläutert werden. In der vorliegenden Arbeit werden vor allem autobiographische Narrative, d.h. Selbstbeschreibungen, in den Blick genommen, denn in diesem Rahmen kann der großen Vielfalt subjektiver Erfahrungen, der unterschiedlichen Erwerbsumstände und Gebrauchskontexte von Sprachen sowie dem komplexen Wechselspiel zwischen Affekten, Einstellungen und Performanz Rechnung getragen werden (siehe Kapitel 3).

Autobiographische Perspektiven sind auch deswegen interessant, weil sie Aufschlüsse über die soziokulturellen Bedeutungen geben, die die AutorInnen verschiedenen Elementen ihrer Repertoires beimessen. Es ist davon auszugehen, dass diese subjektiv stark variieren: Unterschiedliche AutorInnen werden unterschiedliche Aspekte wahrnehmen bzw. nicht wahrnehmen und die wahrgenommenen Aspekte unterschiedlich bewerten oder begründen (Todeva & Cenoz 2009: 13 ff.). Auch hier ist es deshalb zweckdienlich, wenn sie sich

möglichst unbeeinflusst von der ForscherInnenperspektive artikulieren können. Kramsch (2007) weist auf das gegenwärtig zunehmende Interesse an Autobiographien mehrsprachiger Menschen hin. Ihre Forschung zeigt, wie der Akt des kreativen Schreibens selbst zur Identitätskonstruktion beitragen kann, welche stets als „work in progress“ (ebd.: 108) zu verstehen ist und somit eine Symbiose aus emischen und etischen Perspektiven auf die Identitätsfindung anstrebt (siehe 1.2.2).

Es ist von manchen ExpertInnen behauptet worden, dass die Mehrsprachigkeitsforschung deswegen bislang monolingual geprägt ist, weil sie zumeist von einsprachigen ForscherInnen betrieben wurde (Grosjean 2010: 105; Franceschini & Miecznikowski 2004: XIV).²⁸ Auch wenn das heute nicht notwendigerweise zutrifft, steht fest, dass Außendarstellungen über Sprachen lernende und -nutzende Menschen momentan in der Forschung überwiegen (Todeva & Cenoz 2009: 1). Die Stimmen mehrsprachiger Individuen können solche Außendarstellungen belegen, ergänzen oder auch widerlegen (Cenoz & Todeva 2009: 267). Während interviewbasierte Narrative auch zwangsläufig die Kategorien, Annahmen und die Ideologie des Interviewers miteinbeziehen, kommt bei einer Autobiographie nur die Perspektive der AutorIn sowie des Rezipienten zum Vorschein. Somit wird die Gefahr der Essentialisierung und Marginalisierung (Todeva & Cenoz 2009: 1) der Probanden reduziert. Gerade deswegen bietet diese Methode potenziellen Zugang zu neuen, weniger voreingenommenen Auffassungen von Mehrsprachigkeit. Daher konzentriert sich diese Arbeit darauf, welche neuen Ideen und Strategien sich in der autobiographischen Repertoirebeschreibung identifizieren lassen. Können verallgemeinerbare Beobachtungen daraus gezogen werden, so könnten diese einen Beitrag zur Entwicklung angemessener deskriptiver Modelle der Mehrsprachigkeit leisten.

2.3 Zusammenfassung der Fragestellung

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit besteht daher aus mehreren Strängen, die in den vorangegangenen Kapiteln geschildert wurden. Um sie zusammenzufassen: Hier wird gefragt, wie die sprachlichen Repertoires von Menschen, die täglich mehr als eine Sprache benutzen, beschrieben werden können. Es wird nach Möglichkeiten gesucht, ihre

²⁸ Zudem sind laut Hufeisen heute die meisten MehrsprachigkeitsforscherInnen keine Englisch-MuttersprachlerInnen (2005: 34 f.).

Repertoires unabhängig von monolingual voreingenommenen Kategorien zu definieren, sodass ihre Mehrsprachigkeit nicht notwendigerweise als defizitäre Form des *balanced bilingualism* aufgefasst werden muss (siehe 1.1.2). Durch den Fokus auf autobiographische Selbstbeschreibungen wird danach gesucht, welche Aspekte ihrer mehrsprachigen Kompetenzen sie selbst für erklärungsbedürftig halten (1.1.3) bzw. ob sie ihre Repertoires etwa als unvollständig ansehen (1.2.1). Dabei wird das Augenmerk auf wiederkehrende Muster in der Beschreibung der Fertigkeiten und Praktiken gerichtet, um zu sehen, ob es möglich ist, ein Repertoire ohne Bezugnahme auf einzelne Sprachen zu beschreiben, bzw. welche Alternativen dazu bestehen (2.1.1; 2.1.2). Des Weiteren wird gefragt, welche der bislang entwickelten Kategorien und Termini sich für die Repertoirebeschreibung als nützlich erweisen und welche als irreführend (2.1.3). Als Gesamtziel gilt die Frage, ob im Rahmen von autobiographischen Narrativen neue Ideen und Strategien zur Repertoirebeschreibung identifiziert werden können, die zu einer Weiterentwicklung der holistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit beitragen könnten. Bevor die Ergebnisse dieser Arbeit im Teil 2 präsentiert werden, wird zunächst im folgenden Kapitel 3 das Instrument der Sprachbiographie näher beleuchtet.

Kapitel 3: Sprachbiographien

3.1 Angemessenheit der Methode für die Mehrsprachigkeitsforschung

Während das Nutzen biographischer Forschung in mehreren Disziplinen zunehmend Anerkennung genießt (Todeva & Cenoz 2009: 12) und die Methode in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung schon sehr große Beliebtheit aufweist (Pavlenko 2008: 317), etabliert sich erst jetzt der Begriff *Sprachbiographie* (Franceschini & Miecznikowski 2004: IX f.). Damit stellt er ein relativ neues Forschungsfeld dar, dessen methodologische Systematisierung noch aussteht (erste Ansätze dazu in ebd., Hrsg. 2004; siehe 3.2). Sprachbiographien handeln in der Regel vom Erwerb und Umgang mit bestimmten sprachlichen Varietäten in Bezug zur Lebensgeschichte und ermöglichen damit einen „diskursiven Zugang zum Erleben von Sprachen“ aus sprecherzentrierter Perspektive (ebd. 2004: X). Durch Anwendung dieser Methode können vertiefte Einsichten gewonnen werden, beispielsweise über besondere Charakteristika des Sprachgebrauchs, Rahmenbedingungen des Erwerbs, identitäts- und einstellungsprägende Merkmale und auch Repertoirebeschreibungen (cf. Pavlenko 2008: 321).²⁹

Um zu sehen, was mehrsprachige Menschen über ihre Repertoires erzählen, bieten Sprachbiographien mehrere Vorteile. Erstens werden Sprachen in ihren sozialen Zusammenhängen statt losgelöst von ihnen analysiert. Mehrsprachigkeit kann sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene untersucht werden; Biographien geben Aufschlüsse über die Interaktionen zwischen beiden Ebenen (Todeva & Cenoz 2009: 2). Dies ermöglicht Untersuchungen über Sprachsozialisierung, Bestimmungsfaktoren von Spracherwerb, -verlust und -wechsel sowie über historische und diachronische Fragestellungen, wofür andere Quellen oft nicht vorhanden sind (Pavlenko 2008: 317).

Zweitens erlauben Sprachbiographien viel Raum für Details. Daten über Sprachgebrauch werden oft ausschließlich durch deklarative Positionspapiere und demographische Statistiken erschlossen; Sprachbiographien können ein solches Bild ergänzen oder ihm

²⁹ Vertiefte Erforschung über mehrsprachige Sprachbiographien gehört zu den Hauptempfehlungen der Europäische Kommission, um die langfristigen Wirkungen vor allem von ungesteuertem Spracherwerb zu identifizieren (Commission of the European Communities 2007: 20). Zum Einsatz von Sprachbiographien zu didaktischen Zwecken, siehe Little & Perclová (2001).

widersprechen (Nekvapil 2004: 149 f.). Im Gegensatz zur quantitativen soziologischen Erhebung (z.B. Esser 2006) kann hier ausführlich auf facettenreiche Repertoires eingegangen werden. So lassen sich sehr individuelle Konstellationen beschreiben, wovon beispielsweise bei einer Zensusbefragung nur Bruchstücke erfasst werden können, z.B. wenn nur eine einzige „Familiensprache“³⁰ angekreuzt werden kann (vgl. Brizić 2009; Tracy 2009). Im Unterschied dazu können in der sprachbiographischen Forschung nicht nur vollständigere Repertoires, sondern auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ihrer Nutzung sichtbar werden. Zudem sind mögliche Annahmen über die soziale Erwünschtheit bestimmter Antworten, die sich auf jedwede Art Erhebung auswirken können, bei einer ethnographischen Herangehensweise leichter zu erkennen als bei einer dekontextualisierten Umfrage (Heller 2008: 256).

Drittens erheben Sprachbiographien eine große empirische Vielfalt und können daher mit der herkömmlichen Vorstellung von monolithischen Sprachgemeinschaften mit homogenen Handlungsmustern brechen. Durch die Erfassung einer Fülle von Sichtweisen kann nicht nur ein detaillierteres, sondern ein differenzierteres Bild entstehen (Todeva & Cenoz 2009: 11 ff.). Diese Methode richtet sich somit gegen eine unreflektierte Komplexitätsreduktion, die relevante Informationen ausblenden lässt und deshalb irreführende Ergebnisse erzielt (Meng 2004: 102). Dabei kann immerhin nach gemeinsamen Eigenschaften gesucht werden, vor allem nach inhaltlich wiederkehrenden Themen und Motiven (Pavlenko 2008: 321 f.). Franceschini (2004: 142) identifiziert mehrere „biographische Sememe“, z.B. eine zentrale Bezugsperson im Leben des Interviewten, die den Erwerb einer bestimmter Varietät gefördert hat. Solche Motive bieten möglicherweise einen besseren Anhaltspunkt für die Repertoirebeschreibung als die Grammatiken einzelner Sprachen.

Viertens kann das Zusammenspiel diverser Faktoren in einer Sprachbiographie gut sichtbar werden. Individuelle Biographien sind komplex (Krumm 2009), und aus neuen Kommunikationssituationen ergeben sich immer wieder neue sprachliche Bedürfnisse. Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Varietät hängen meist mit anderen Lebensumständen zusammen, ebenso wie auch das Ausmaß bzw. der Erfolgsgrad des

30 Wenn Deutsch nur eine der sprachlichen Varietäten einer Familie ist, stellt sich die Frage, wie „Angaben zur familiären Deutschverwendung“ quantitativ adäquat erfassbar gemacht werden können (Brizić 2009: 139).

Erwerbs. Kontexte, in denen zwar die Möglichkeit, aber keine Notwendigkeit besteht, eine Sprache zu lernen, führen teilweise zu sehr bescheidenen Ergebnissen (Cenoz & Todeva 2009: 271). Während der Erwerbserfolg nicht auf ein Parameter reduziert werden kann, weist beispielsweise Franceschinis Forschung über den überwiegend ungesteuerten Italienischerwerb von DeutschschweizerInnen auf Zusammenhänge zwischen der emotionalen Gewichtung und sozialen Bewertung der angestrebten Varietäten und dem Lernerfolg hin (2004: 130 ff.). Solche Einflussfaktoren wirken selten isoliert, sondern im Wechselspiel mit vielen weiteren Faktoren (Todeva & Cenoz 2009: 13). Da die gleichen beobachtbaren Ergebnisse auf unterschiedliche zugrundeliegende Faktoren zurückgeführt werden können, bieten Auskünfte aus biographischen Narrativen mehr Gelegenheit, einzelne Faktoren zu differenzieren, und daher erhöhte Plausibilität in der Interpretation (ebd.: 13).

Wie bereits angedeutet, bieten Sprachbiographien fünftens einen großen Geltungsbereich für die Analyse von Erinnerungen, Emotionen und Einstellungen, die an Sprachpraktiken verknüpft sind, und ermöglichen es somit, situative Zusammenhänge zu erkennen (Franceschini & Miecznikowski 2004: IX).³¹ Franceschini beobachtet zum Beispiel „narrative Onomatopäen“, wonach SprecherInnen sich fließend über leichte Erwerbsprozesse und stockend über schwierige Erwerbsprozesse äußern (2004: 141 f.). Änderungen des Gebrauchs und der Kompetenzen, Verzögerungen und Interdependenzen müssen daher mit besonderer Aufmerksamkeit und in ihrem jeweiligen Kontext betrachtet werden. Selbstberichte werden insofern immer nur begrenzt zuverlässig sein, solange Annahmen über den ‚korrekten‘ monolingualen Sprachgebrauch im Umlauf sind.³² Aus diesem Grund ist es auch besonders wichtig, darauf zu verzichten, übermäßig simplifizierende oder sogar binäre Schlüsse über Loyalität und Integrationswillen auf der Basis von Sprachwechselprozessen zu ziehen (siehe auch Brizić 2009).

31 Vor allem das Thema Emotion erfährt heute zunehmend Aufmerksamkeit. Siehe zum Beispiel die Beiträge in Pavlenko (Hrsg. 2006) oder die zahlreichen Projekte des Exzellenzclusters *Languages of Emotion* der Freien Universität Berlin: <http://www.languages-of-emotion.de/> (abgerufen am 27.6.2012).

32 Ein Phänomen, welches entsprechend dieser Sichtweise nähere Betrachtung verdient, ist der Sprachwechsel: Die zuerst gelernte ‚Muttersprache‘ muss nicht zwangsläufig lebenslang die Sprache sein, die am besten beherrscht oder am häufigsten benutzt wird (Grosjean 2010: 85 ff.). Es liegt nahe anzunehmen, dass noch viele Beispiele des Sprachwechsels bei Befragungen unterschlagen oder dementiert werden, entweder weil die Befragten Teile ihrer Repertoires nicht öffentlich zugeben oder selbst nicht wahrhaben wollen (Heller 2008: 257).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprachbiographien ein großes Potenzial zur Überwindung des *monolingual bias* aufweisen. Mehrsprachigkeit ist ein beliebtes Thema für biographische Arbeit und kann gut belegen, wie der „alltägliche, funktional adäquate Gebrauch“ (Franceschini & Miecznikowski 2004: XII) diverser Varietäten wesentlich häufiger anzutreffen ist als das idealisierte Modell des *balanced bilingualism*. Durch eine ausführliche Sprachbiographie können der Umfang des Repertoires sowie die nach dem Komplementaritätsprinzip üblichen individuellen Einzelheiten des Sprachgebrauchs abgebildet werden (ebd.: VII). Partiiell ausgeprägte oder sehr spezielle Kenntnisse müssen nicht ausgeblendet werden, und ‚aufgegebene‘ Sprachen müssen nicht völlig verloren gehen: „Alle Sprachen haben, so kann gezeigt werden, ihren biographisch wichtigen Ort in der Lebensgeschichte“ (Krumm 2009: 233).

Somit ermöglicht dieser Ansatz einen Einblick in die zahlreichen Aspekte eines Repertoires, die zu einer Neuorientierung der Mehrsprachigkeitsforschung dienlich sein können. Wie deutlich geworden ist, kann hier an viele bereits bestehende Forschungszweige angeknüpft werden. Der Ansatz eröffnet auch ein weites Feld für interdisziplinäre Studien, z.B. verknüpft mit der Soziologie, der Psychologie (Franceschini & Miecznikowski 2004: IX) oder der kritischen Geschichtsforschung (Brizić 2009). Für die vorliegende Untersuchung bietet er vor allem eine Chance zu sehen, welche Eigenschaften ihrer Repertoires die AutorInnen für wesentlich oder nennenswert halten, und welche nicht, mit anderen Worten, welche *biographischen Sememe* am Ende der Analyse hervorstechen.

3.2 Rahmen und Grenzen des sprachbiographischen Ansatzes

Sprachbiographien können entweder durch Interviews oder autobiographisch erhoben werden (Pavlenko 2008: 319). Um interviewbasierte Befragungen durchzuführen, stehen diverse Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Verfügung.³³ Der

33 Das narrative Interview mit getrennten Erzähl- und Nachfragephasen (z.B. in der Arbeit von Labov & Waletzky, siehe Evans 2004: 62) ermöglicht dem/der ForscherIn Einfluss sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt der Ergebnisse. Das weniger strukturierte Leitfadeninterview zielt dagegen auf eine zweckmäßige Balance zwischen Steuerung und freiem Erzählen (Meng 2004: 104f). Tiefeninterviews erlauben eine analytische Fokussierung auf latente Persönlichkeitsstrukturen, unbewusste Motive und Bedeutungen, z.B. benutzt Brizić (2009) Tiefeninterviews, um herkunftsspezifische Unterschiede im Bildungserfolg zu untersuchen. Kombinationen der Methoden sind auch möglich (z.B. Franceschini 2004: 123).

autobiographischer Ansatz wird im Folgenden näher erläutert. Die Sprachbiographien können mit unterschiedlichen Schwerpunkten analysiert werden, zum Beispiel um die Informationsstrukturierung und andere formale Eigenschaften der erstellten Narrative zu identifizieren und ihnen bestimmte Funktionen zuzuordnen (ebd.: 320 f.; Labov & Waletzky 1967: 75). Viele soziolinguistische Studien zielen dagegen vor allem auf eine inhaltliche Analyse der aufkommenden Themen und konzeptionellen Kategorien, die aus den Biographien sichtbar werden (Pavlenko 2008: 321). In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf einer inhaltlichen Analyse.

Sowohl die Form als auch der Inhalt von Sprachbiographien werden durch viele Parameter der Erhebung beeinflusst. Zum einen kann die Wahl der Sprache ausschlaggebenden Einfluss darauf haben, was und wie erzählt wird.³⁴ Trotz Bedenken bezüglich der heutigen Vorherrschaft des Englischen als Wissenschaftssprache sind die Biographien in dieser Studie auf Englisch erfasst worden (Todeva & Cenoz 2009: 20; siehe Kapitel 4). Hier gilt es, Pragmatismus gegen mögliches Bias abzuwiegen: Englisch ist die einzige Sprache, die von allen beteiligten AutorInnen im hohen Maß beherrscht wird. Dennoch warnt Pavlenko vor einer weiteren Gefahr: „the tendency to collect linguistic autobiographies in one language positions them as "facts" rather than as discursive constructions“ (2008: 319).

Ein weiterer Parameter ist, ob Biographien mündlich oder schriftlich erhoben werden. Geschriebene Texte haben den Vorteil, nicht transkribiert³⁵ werden zu müssen, werden aber immer durch das Alter, die Schreibkompetenz und den Alphabetisierungsgrad ihrer AutorInnen geprägt und spiegeln nur bedingt wider, wie sie sprechen (ebd.: 313 f.). Sprachbiographien können spontan als Stehgreiferzählungen entstehen oder geplant durch Befragung eruiert werden, mit unterschiedlich starkem Input oder Lenkung durch die ForscherInnen (ebd.: 317). Insofern entsteht die Erzählung immer in Koproduktion als „das interaktive Produkt einer autobiographischen Erzählung“ (Franceschini 2004: 124; siehe auch Nekvapil 2004: 154 f.). Diese Faktoren müssen bei der Auswertung der Biographien

34 Obwohl es denkbar wäre, Erzählungen von mehrsprachigen Informanten in mehreren Sprachen zu erheben, wird in der Regel nur eine Sprache verwendet, und zwar diejenige, die für die Analyse am günstigsten ist, sogar unter Einsatz einer DolmetscherIn (Pavlenko 2008: 319). Laut Todeva und Cenoz (2009: 20) erinnern sich mehrsprachige Menschen je nach Sprache unterschiedlich gut an unterschiedliche Aspekte ihrer Erzählungen.

35 Für eine weitere Diskussion von Transkribierungsregeln siehe z.B. Pavlenko (2008: 314 ff.).

berücksichtigt werden (siehe Kapitel 6).

Neben den Entstehungsbedingungen ist es auch nötig, die Grenzen des sprachbiographischen Ansatzes aufzuführen. Zum einen muss die Generalisierbarkeit der Daten in Betracht gezogen werden. Jeder Lebenslauf ist einzigartig (Franceschini 2004: 131) und auch einzigartige Merkmale daraus können von Interesse sein (Nekvapil 2004: 170). Frei erzählte biographische Narrative lassen sich nur schwer miteinander vergleichen (Heller 2007a: 13).³⁶ Jedoch ist es nicht notwendigerweise sinnlos, nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Um zu generalisierbaren Aussagen (z.B. über biographische Sememe oder Informationsstrukturierung) zu gelangen, schlagen Franceschini und Miecznikowski (2004: XIII) vor, Sprachbiographien im ersten Schritt immer als Einzelschilderungen zu betrachten und dann zu fragen, welche Muster und Strategien sich wiederholen. Dazu ist es erforderlich, über ein hinreichend großes Korpus zu verfügen (ebd.: XIII).

Zweitens muss nach der Zuverlässigkeit der Daten gefragt werden. Heller (2008: 257) weist auf die Gefahr hin, Selbstberichte als bloße Tatsachen wahrzunehmen: Unter Umständen wollen Menschen ihre Mehrsprachigkeit nicht zeigen oder zugeben, oder im Gegenteil können sie sich ausführlichere Kenntnisse anmaßen, als sie tatsächlich aufweisen. Jeder Mensch hat eine eigene ideologische Sichtweise, ob monolingual voreingenommen oder anderweitig geprägt, die seine Aussagen beeinflusst. Zudem kann er gute Gründe dafür haben, bestimmte Ansichten oder Erfahrungen nicht erzählen zu wollen (ebd.: 257), zum Beispiel größere politische Zusammenhänge und damit einhergehende Tabus oder Ängste. Bekanntlich existiert eine Kluft zwischen berichteten und beobachteten sprachlichen Praktiken (Tracy 2009: 166). Sowohl das Bewusstsein als auch das Gedächtnis sind bei jedem Menschen lückenhaft (Todeva & Cenoz 2009: 14 f.). Jedoch besteht bei der hier verwendeten Sammlung Grund anzunehmen, dass relativ ausführliche Schilderungen der Repertoires gemacht werden können (siehe Kapitel 4).

Aus diesem Punkt folgt die Hauptanmerkung, dass Sprachbiographien immer

36 In seiner Forschung über die deutschsprachige Minderheit Böhmens macht Nekvapil eine Synthese aus mehreren Biographien zu einer typischen Biographie, weil seine Daten „auch kollektiv-historische Züge“ (2004: 165) aufweisen. Eine solche Herangehensweise ist nicht überall sinnvoll und wäre bei der hier verwendeten Textsammlung aufgrund ihrer Vielfalt zum Scheitern verurteilt.

Interpretationen, d.h. Erlebnisberichte, sind und keine Tatsachen an sich darstellen (Franceschini & Miecznikowski 2004: XIII, siehe auch Pavlenko 2008). Die Daten sind eindeutig subjektiv (Todeva & Cenoz 2009: 14 f.), was auch die Frage aufwirft, welche ‚objektiven‘ Daten über Mehrsprachigkeit wirklich existieren können (Heller 2008: 249 ff.). Nimmt man nach Heller die Position des „poststrukturellen Realismus“ an, so kann es nur Interpretationen geben: „Bilingualism is not a neutral concept, and researching bilingualism is not a neutral act“ (ebd.: 250). Trotzdem ist es wichtig, persönliche Narrative stets als diskursive Konstrukte zu betrachten (Meng 2004: 98). Demnach liefern ethnographische Untersuchungen keine transparenten Datensammlungen, sondern „narratives which help us to see how actors make sense of their world“ (Heller 2008: 255). Neben der Aussagen an sich ist es unabdingbar, dass auch ihre kulturelle Verankerung berücksichtigt wird. Erfolgt die Untersuchung weitgehend kontextfrei, wie es bei statistischen Erhebungen notwendigerweise der Fall ist, so werden gängige Annahmen – die immer bestimmte Machtverhältnisse in sich bergen – eher aufrechterhalten als hinterfragt (siehe auch Franceschini 2009: 34).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprachbiographien für die weitere Entwicklung der holistischen Mehrsprachigkeitsforschung auf zahlreiche Weisen förderlich sein können. Eine sprecherzentrierte, ethnographische und historisch bewusste Perspektive macht es möglich, neben positivistischen Angaben auch die gesellschaftliche Einbettung von sprachlichen Praktiken zu thematisieren. Biographische Forschung bietet Zugang zu solchen kontextualisierten Informationen; darunter stellen Autobiographien einen Ansatz dar, der von voreingenommener Befragung so weit wie möglich befreit ist.³⁷ Deshalb basiert die vorliegende Untersuchung auf Angaben, die im Rahmen der selbst erfassten Sprachbiographien mehrsprachiger Menschen gemacht wurden. Da solche Materien schon zur Verfügung stehen, bestand keine Notwendigkeit, neue empirische Daten zu erheben: Die Literatur enthält diverse Hinweise über solche autobiographischen Narrative (Kramsch 2007: 107; Aronin & Hufeisen 2009c: 159; Pavlenko 2008); ausgesucht wurde eine kürzlich erschienene Sammlung von zwölf Texten vergleichbarer Länge, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.

³⁷ Dabei ist es wichtig, stets im Auge zu behalten, wer sie unter welchen Bedingungen und mit welchen Beweggründen geschrieben hat. Die Ergebnisse müssen letztendlich mit anderen Methoden, eben auch mit Außenperspektiven, kombiniert werden (Pavlenko 2008: 322).

TEIL 2: Elemente neuer Beschreibungsmöglichkeiten mehrsprachiger Repertoires

Kapitel 4: Rahmen der Untersuchung

4.1 Eckdaten der verwendeten Texte

Die Untersuchung basiert auf einer Sammlung von zwölf Texten, in denen mehrsprachige Menschen den Verlauf und die Bedingungen ihres Spracherwerbs bzw. -verlusts näher beschreiben. Diese stammen aus dem Buch: „The Multiple Realities of Multilingualism. Personal Narratives and Researchers' Perspectives“ (Todeva & Cenoz, Hrsg. 2009). Alle Beiträge sind schriftlich auf Englisch verfasst worden und behandeln je mindestens sechs, oft sogar doppelt so viele Sprachen, eingebettet in die jeweilige Lebensgeschichte der Autorin/des Autors. Ziel der Sammlung war, die AutorInnen möglichst frei von externen Einflüssen Narrative verfassen zu lassen, um „some of the processes of language acquisition and maintenance in a multilingual mind [..sowie..] a sense of what determines one's investment in learning multiple languages“ aufzuzeigen (ebd. 2009: 18).³⁸

Bei der Auswahl der AutorInnen strebten die Herausgeberinnen maximale sprachliche und regionale Vielfalt sowie auch eine Vielzahl an Erwerbskontexten an (ebd.: 19).³⁹ Die Sammlung liefert Einsichten und Beobachtungen über viele Aspekte der Mehrsprachigkeit, die bislang mit unterschiedlicher Intensität untersucht wurden, z.B. kommunikative Praktiken (Ermittlungs- und Vermeidungsstrategien, Selbstkorrektur), persönliche Eigenschaften (Pedanterie, Geduld, Einfühlungsvermögen) sowie Motivations- und Identitätsfragen (Bezugspersonen, kulturelle Anziehung, Erweiterung der Weltanschauung). Insgesamt werden zwölf ganz individuelle Ansichten über ‚Freud und Leid‘ von Mehrsprachigkeit geschildert und kontextualisiert.

Dabei ist anzumerken, dass die persönlichen Biographien von zwölf Individuen keinen Anspruch auf quantitative Repräsentativität erheben können. Für eine quantitative Erhebung wäre ein viel größeres Sample erforderlich, als es in diesem Rahmen realisiert

38 Obwohl ihre Forschungsziele – mit dem Fokus vor allem auf Spracherwerb – nicht direkt mit dem Ziel dieser Untersuchung übereinstimmen, bildet die Sammlung eine reichhaltige Quelle sowohl für Daten als auch für Hinweise über Sekundärliteratur.

39 Eine der AutorInnen ist auch Mitherausgeberin der Sammlung.

werden kann. Dennoch liefern die Biographien qualitativ hochwertige Einsichten in die Thematik aus diversen Perspektiven. In dieser Arbeit wird also keine quantitative, sondern eine qualitative Studie angestrebt, um die grundlegenden Charakteristika der Repertoirebeschreibung auszuloten. Falls dadurch ermöglicht wird, fundierte und weniger voreingenommene Fragen über mehrsprachige Repertoires zu formulieren, so könnte dies auch als Vorstudie für eine spätere groß angelegte quantitative Untersuchung dienen.

Angaben über die AutorInnen sowie die Titel derer Texte werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 1: Eckdaten der verwendeten Texte⁴⁰

Name der AutorIn	Titel der Sprachbiographie	Seiten	Kürzel
Radmila Popovic	A long, adventurous road to (im)perfection	33-49	RP
Elka Todeva	Multilingualism as a kaleidoscopic experience: The mini universes within	53-72	ET
Heike M.E. Tappe	My ways to Rome: Routes to multilingualism	75-90	HMET
Rosemary Wildsmith-Cromarty	Incomplete journeys: A quest for multilingualism	93-112	RWC
Chimwemwe Mayinde Mystic Kamanga	The joys and pitfalls of multiple language acquisition: The workings of the mind of a simultaneous multilingual	115-131	CMMK
Sally Freedman	A life of learning languages	135-149	SF
Hamzah Henshaw	Linguistic cunning: From Burton to Babelfish	153-168	HHe
Charles Kowalski	A "new breed" of American?	171-187	CK
Humphrey Tonkin	Where art and nature meet	191-206	HT
Haiyan Hu	A multilingual journey from East to West	209-220	HHu
Neil O'Flaherty	Roots, branches and seeds	223-238	NOF
Alvino E. Fantini	Expanding languages, expanding worlds	243-261	AEF

Quelle: Todeva & Cenoz (Hrsg. 2009)

Die oben geschilderte Textsammlung ist zur Analyse von Repertoirebeschreibungen gut geeignet, zum einen wegen der positiven Einstellungen der AutorInnen gegenüber

⁴⁰ Zwecks Übersichtlichkeit werden die im Kapitel 5 zusammengestellten Auszüge aus den Biographien jeweils nur mit Namens Kürzel der AutorIn und Seitenzahl versehen. Da die Texte bereits veröffentlicht wurden, besteht kein Bedarf an Anonymisierung. Jedoch sollen bei der Analyse die Aussagen – und nicht die AutorInnen – im Vordergrund stehen.

Mehrsprachigkeit, z.B. zugunsten einer breiteren Definition (siehe Unterkapitel 1.1.2). Von Verschiedenheiten der Laufbahnen abgesehen, schildern alle zwölf AutorInnen Identitätsbildungsprozesse, die im Rückblick größtenteils positiv bewertet werden und ausdrücklich nicht abgeschlossen sind. Die Erzählungen sind weder absolute Erfolgs- noch absolute Leidensgeschichten – wie viele andere biographische Arbeiten charakterisiert werden, z.B. Treichel (2004) – sondern zeugen neben Wünschen und Frustrationen eher von *empowerment*, Bereicherung und Überwindung von Hindernissen (Todeva & Cenoz 2009: 19). Während eine Gefahr der Selbstselektion in der sprachbiographischen Forschung durchaus besteht, spielt sie für diese Untersuchung keine beeinträchtigende Rolle.⁴¹

Ein weiterer Vorteil der Sammlung ist die Vertrautheit der AutorInnen mit linguistischen Themen. Beruflich sind alle in der Sprachvermittlung und Sprachwissenschaft tätig (ebd., Hrsg. 2009: 293 f.) und deshalb versiert darin, praktische und theoretische Aspekte des Sprachgebrauchs explizit zu machen. Somit sind sie in der Lage, Ideen technisch präziser auszudrücken, als von Laien erwartet werden kann. Jedoch ist es wichtig zu berücksichtigen, dass auch ihre Perspektiven – wie die aller Menschen – bestimmte ideologische Prägungen aufweisen, die zur Ausblendung oder zur gewohnheitsmäßigen Betonung bestimmter Aspekte führen können.⁴² Gerade die Sensibilisierung für sprachliche Aspekte der Identitätskonstruktion birgt zudem ein Potential für Idealisierung in sich. Dieser Aspekt wird im Ausblick erneut aufgegriffen. Das verhältnismäßig hohe Bildungsniveau sowie die Einkommensstufe, der Lebensabschnitt und das Berufsfeld der AutorInnen müssen bei der Analyse der Texte ebenfalls berücksichtigt werden.

41 Franceschini (2004: 135) weist zu Recht darauf hin, dass Menschen, die ihren sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen positiv gegenüber stehen, vermutlich eher dazu bereit sind, sie kundzutun. Da für diese Arbeit keine repräsentative Übersicht über Bewertungen von Mehrsprachigkeit nötig ist, sind hier gerade die positiven Einstellungen von Vorteil: Vermutlich teilen einige AutorInnen aufgrund ihrer Erfahrungen die Grundüberzeugung dieser Arbeit, dass das *monolingual bias* überwunden werden soll.

42 Mehrere betonen z.B. die besondere Bedeutung von Latein für den Erwerb weiterer Sprachen (Cenoz & Todeva 2009: 276 f.). Während eine Vertrautheit mit lateinischer Morphologie und Syntax – bzw. mit bestimmten übersetzungsbasierten Lernmethoden – eine beträchtliche Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen liefern kann, stellt sich die Frage, inwiefern es sich um sprachimmanente Eigenschaften und inwiefern es sich um die historische Wertstellung des Lateins handelt. Selbst für typologisch ganz andere Sprachen wie z.B. Zulu wird Latein als nützliche Grundlage angesehen (ebd.: 277).

4.2 Methode

4.2.1 Hypothesen

Zur Analyse der Textsammlung wurden drei Hypothesen formuliert:

(1) Die AutorInnen der Sprachbiographien haben Schwierigkeiten, eine klare numerische Aufzählung der von ihnen beherrschten Sprachen anzugeben.

Da in der Beschreibung von sprachlichen Kompetenzen einige definatorische Unklarheiten bestehen, z.B. ab welchem Punkt man als kompetenter Sprachnutzer gelten kann, liegt die Vermutung nahe, dass die AutorInnen sich nicht ohne weiteres als zwei-, drei-, sechs- oder zehnsprachig einstufen. Dies muss jedoch zunächst überprüft werden, denn es kann auch sein, dass eine solche numerische Aufzählung zur Repertoirebeschreibung durchaus zweckdienlich ist. Inwiefern liegt also eine derivative Auffassung der Mehrsprachigkeit (siehe 1.1.2) ihren Repertoirebeschreibungen zugrunde?

(2) Die AutorInnen greifen auf bestimmte Strategien zurück, die sie entwickelt haben, um die Schwierigkeit der Benennung zu umgehen, z.B. indem sie das Ausmaß ihrer Sprachkompetenzen detailliert und differenziert erklären.

Diese Hypothese baut auf der ersten auf: Da mehrsprachige Menschen häufig danach gefragt werden, wie viele Sprachen sie können, wird auch angenommen, dass die AutorInnen einige Erklärungen und differenzierende Antworten parat haben, um die Dimensionen ihrer Mehrsprachigkeit für andere verständlich zu machen. Welche Aspekte halten sie dabei selbst für erklärungsbedürftig? (siehe 1.1.3) Hier gilt es vor allem herauszufinden, ob ihre Antworten gemeinsame Eigenschaften aufweisen. Lassen sich bestimmte Strategien erkennen, so könnten diese auch von anderen benutzt werden, um eine eher holistische Beschreibung weiterer sprachlicher Repertoires zu ermöglichen.

(3) Sprachkompetenzen werden im Bezug auf idealisierte *native speaker-Kompetenzen* definiert.

Die Sprachbiographien enthalten *ex negativo*-Beschreibungen, die die Kompetenzen der AutorInnen in ihren jeweiligen Fremdsprachen mit angenommenen muttersprachlichen Kompetenzen als Referenzpunkt vergleichen. Das heißt: Sprachkompetenzen werden im

Hinblick auf das, was die SprecherInnen nicht können, definiert, anstatt auf das, was sie können. Solche Beschreibungen – falls vorhanden – wären eventuell auf das *monolingual bias* zurückzuführen. Folglich gilt die Frage, inwiefern die Schilderungen ihrer Repertoires solche *ex negativo*-Beschreibungen enthalten (siehe 1.2.2).

4.2.2 Herangehensweise

Die Sammlung von Sprachbiographien wird anhand der drei Hypothesen analysiert und die jeweils relevanten Auszüge werden zusammengestellt. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Vorhandensein beziehungsweise Nichtvorhandensein von Aussagen, die die oben genannten Hypothesen unterstützen oder widerlegen. Im Hintergrund schwebt die Frage: Welche Aspekte der Mehrsprachigkeit sind aus SprecherInnenperspektive relevant, um ihre eigenen Repertoires zu beschreiben? Sollte zum Beispiel Hypothese (1) widerlegt werden können, weil die AutorInnen ihre Sprachen problemlos aufzählen, dann spricht nichts dagegen, weiterhin numerisch basierte Modelle zu entwickeln und auszubauen (wie z.B. von Hufeisen mit der Unterscheidung zwischen Zweit- und Drittspracherwerb angestrebt wird, siehe Unterkapitel 2.1.2). Wenn dagegen solche Schwierigkeiten doch bestehen, dann lohnt sich die Untersuchung, wie die SprecherInnen mit ihnen umgehen. Hier könnten neue Impulse entdeckt werden, wie der komplexe Gegenstand anders zerlegt und greifbar gemacht werden könnte, falls eine numerische Zerlegung in diskrete Einheiten nicht weiterführen sollte.

Im Folgenden werden die Textauszüge anhand der ausgeführten Thesen unter Einbeziehung der theoretischen Implikationen analysiert, die in Teil 1 angerissen wurden. Als letzter Schritt wird überprüft, ob die erörterten Beispiele neue oder nützliche Eigenschaften aufweisen, mit welchen die Konzeptualisierung des *balanced bilingual* auf eine generalisierbare Art nachgebessert werden kann.

Kapitel 5: Ergebnisse

Die zwölf Sprachbiographien wurden anhand der drei oben genannten Hypothesen analysiert und eine Auswahl der jeweils relevanten Auszüge zusammengestellt. Dieses Vorgehen soll qualitative Hinweise liefern über die Spannweite der Angaben, die von den AutorInnen geschildert wurden. Zwecks Übersichtlichkeit werden die zitierten Auszüge jeweils nur mit dem Namenskürzel der AutorIn sowie der Seitenzahl versehen. Weitere Informationen zu den Sprachbiographien befinden sich im Kapitel 4 (S. 37 ff.).⁴³ Die drei Hypothesen dienen auch als Leitfaden zur Gestaltung der Diskussion.

5.1 Anzahl der Sprachen

Die erste Hypothese lautete: Die AutorInnen der Sprachbiographien haben Schwierigkeiten, eine klare numerische Aufzählung der von ihnen beherrschten Sprachen anzugeben. Sie wurde teilweise aber nicht vollständig bestätigt:

5.1.1 Klare Benennung der Sprachen

Zunächst fällt auf, dass einige AutorInnen keine Schwierigkeiten hatten, die Anzahl ihrer Sprachen zu nennen. Einer führt seine zwölf Sprachen in zwei Kategorien auf: „*I can speak three languages besides English with reasonable fluency, and have varying degrees of proficiency in eight others*“ (CK: 171). Eine Autorin beschreibt ihre „*learning experiences with seven different languages*“ (HHu: 209) und stuft ihre Kompetenzen pro Sprache in vier Fertigkeiten ein. Dabei handelt es sich bei drei der „Sprachen“ um Dialekte. Für Lesen und Schreiben in den Dialekten Huihui, Yunnan und Kantonesisch macht sie keine Angaben, weil diese mündlich ganz unterschiedlichen Varietäten mit derselben chinesischen Schrift wie die Standardsprache Mandarin verschriftlicht werden (ebd.: 210). D.h. die Benennung zweier Sprachen bildet nicht zwangsläufig zwei gleichmäßig ausgebaute und sich gegenseitig ausschließende Kompetenzen ab, sondern es kommen auch Überlappungen vor. Dadurch wird die Zahl gegebenenfalls relativiert.

Etliche AutorInnen konnten ihre Biographien mit einzelnen Sprachen als Unterkapitel

⁴³ Um die Auszüge aus den Sprachbiographien von der anderen zitierten Literatur abzuheben, sind sie zusätzlich kursiv markiert.

organisieren. Die Sprachen werden entweder alleine bzw. paarweise als Überschriften für verschiedene Lebensphasen aufgeführt oder sind nach bestimmten Erwerbskontexten (z.B. universitäre Ausbildung) gruppiert. Wo dies gemacht wird, werden immer die Namen von Sprachen für die Überschriften genommen, auch wenn Dialekte darunter thematisiert werden. Eine Autorin führt zum Beispiel acht Sprachen chronologisch auf und merkt im Unterkapitel zu Italienisch an: „*I even picked up part of the Romanesca dialect*“ (RWC: 98, Hervorhebung im Original). Dieser Variante wird jedoch kein eigenständiges Kapitel gewidmet, was entweder ihren untergeordneten Status widerspiegelt oder mit dem Ausmaß ihrer Kompetenzen zusammenhängt. Die gleiche Ambivalenz wird von einer anderen Autorin zum Ausdruck gebracht: „*My first "real" second language was English*“ (HMET: 77). Wenn auch mit Anführungsstrichen gekennzeichnet, spielt sie hier auf eine für die Repertoirebeschreibung kritische Unterscheidung an (siehe 5.1.2).

So scheint die Nennbarkeit bzw. Identifizierbarkeit von Sprachen ein nützliches Kriterium zu bilden, unter dem Besonderheiten des dialektalen Gebrauchs subsumiert werden können. Dies trifft insbesondere für formell erworbene Varietäten zu. Alle AutorInnen können einige Sprachen als Teile ihrer Repertoires benennen, wobei in vielen Fällen eine benannte Sprache als Überbegriff für überlappende Kenntnisse, z.B. in einem oder mehreren Dialekten, steht. Für diese AutorInnen stellt eine solche Komplexitätsreduktion keine Schwierigkeit dar, aber in den folgenden Beispielen wird gezeigt, wie sie für andere problematischer ausfällt.

5.1.2 Abgrenzung in der Definition von Sprachen und Dialekten

Wie die oben genannten Beispiele bereits andeuten, ist die Unterscheidung zwischen Sprachen und Dialekten nicht immer und überall eindeutig. Mehrere AutorInnen haben in ihren Biographien solche Spannungsfelder geschildert – oft ohne selbst eine klare Position bezüglich des Status der jeweiligen Varietät zu beziehen. Eine Autorin schreibt:

Originally, I planned to commence my paper by saying that I am actually writing in my first second language, English, but then I realized that my multilingual "career" began even before I started to learn English [...] because I grew up in a diglossic environment (HMET: 75, Hervorhebung im Original)

Auch sie nennt einzelne Sprachen als Überschriften, bis auf den ersten Abschnitt, in dem

sie ihre Kindheitserfahrungen mit Hochdeutsch und Moselfränkisch thematisiert. In den weiteren Unterkapiteln behandelt sie zudem mehrere andere ihr begegnete (und passiv verstandene) Sprachen und benennt damit keine Gesamtzahl der Sprachen, die sie beherrscht.

Ein Autor, der als Kind einer italienischen Einwandererfamilie in den USA aufwuchs, beschreibt ein Muster, das mehrere Dialekte aus unterschiedlichen Regionen Italiens umfasst (AEF: 243 ff.). Diese waren jeweils an bestimmte Personen gebunden, wobei er anmerkt: „*everyone seemed able to accomodate to the multiple varieties used*“ (ebd.: 243). Erst als Jugendlicher begann er sich zusätzlich mit der italienischen Standardsprache auseinanderzusetzen (ebd.: 246). Nachdem er diese Erfahrungen in zwei Unterkapiteln behandelt, verweist er an späteren Stellen seiner Biographie auf Italienisch als ein Element seines Repertoires. Insgesamt beschreibt dieser Autor einen klaren Kern von vier Sprachen und nennt eher am Rande acht weitere Sprachen, die er in bestimmten Phasen zu bestimmten Zwecken erwarb.

Auch das politische Geschehen im Laufe des Lebens kann die Repertoirebeschreibung erschweren: Durch die kriegsbedingte Zerlegung ihrer Muttersprache Serbokroatisch in drei nominell abgegrenzte Sprachen wurde die Frage für eine Autorin plötzlich komplexer. Während sie scherzhaft anmerkt, „*it rarely happens that one can add new languages to their linguistic repertoire without going through the throes of learning them*“ (RP: 35), bezieht sie ausdrücklich keine Position bei der Benennung, ob Serbisch, Bosnisch und Kroatisch als drei eigenständige Sprachen anzusehen sind oder nicht. Heute benutzt sie die Bezeichnung Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als ein Element ihres Repertoires; dabei wirkt die Kontroverse politisch, linguistisch und emotional stark nach. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch stellt eine von zwölf Sprachen dar, die sie in ihrer Sprachbiographie thematisiert und so zusammenfasst: „*languages I have learned at various points in my life, with a varying degree of success, and have used for different purposes*“ (ebd.: 35).

Bei genauerem Hinsehen wird also klar, dass es sich bei der sprachlichen Repertoirebeschreibung eher selten um eine Reihe von gleichmäßig ausgebauten und

absolut trennbaren Einheiten handelt. Da die Abgrenzung zwischen Varietäten in der Regel von gesellschaftlichen Wertungen abhängt – und dementsprechend sowohl verhandelbar als auch veränderbar ist – können gleichmäßig eindeutige Angaben nicht überall gemacht werden. Anerkennung und Wertungen aus Innen- und Außenperspektive tragen maßgeblich zu den angegebenen Informationen bei, sodass bestimmte Varietäten unmittelbar benannt werden können, während andere Varietäten nur bei näherer Betrachtung beschrieben werden. Diese Schwierigkeit sollte bei einer kritischen Überprüfung von Modellen zur Abbildung von mehrsprachigen Repertoires berücksichtigt werden.

5.1.3 Definition von Kompetenzen

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, wie ‚eine Sprache können‘ definiert wird. Da kein allgemeingültiger Fixpunkt der Sprachbeherrschung existiert, mit dem Lernende von Sprechenden eindeutig unterschieden werden könnten, bleibt die Abgrenzung zwischen den beiden weiterhin diskutierbar und die Einstufung letztendlich subjektiv (siehe Unterkapitel 1.1.2). Manche AutorInnen greifen dabei auf bekannte Einstufungsschemata⁴⁴ zurück oder haben ihre eigenen entwickelt. Globale Angaben sind zumeist sehr vage, zum Beispiel macht ein Autor die einleitende Bemerkung: *„I have different levels of linguistic competence and performance in more than ten languages“* und teilt sie in drei Kategorien ein: *„I am an accomplished speaker of [5 Sprachen]“*, *„I have a good knowledge of [8 weitere]“* und *„I have very scanty knowledge of [mindestens 11 weitere Varietäten]“* (CMMK: 115 f.). Alle Varietäten gehören zwar zu seinem Repertoire, aber somit trifft er keine eindeutige Aussage darüber, wie viele davon er seiner Auffassung nach spricht. Bei genauerem Hinsehen werden ganz unterschiedliche Aspekte der sprachlichen Kompetenz in den Repertoirebeschreibungen hervorgehoben, die im folgenden Unterkapitel erläutert werden.

Differenzierung der Fertigkeiten

Sprachkompetenz wird traditionsgemäß in vier Fertigkeiten unterteilt: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (Faistauer 2001: 864). Hier kann wiederum die Performanz in jeder der Fertigkeiten je nach Anwendungskontext stark variieren und auch hierfür wurden

44 Zum Beispiel die fünfstufige Skala der *Interagency Language Roundtable* (HHu: 210).

diverse Indikatorenschemata entwickelt.⁴⁵ Diese wurden von einigen AutorInnen benutzt, zum Beispiel stuft sich der oben genannte Autor für neunzehn seiner Varietäten auf einer Skala von 0 - 5 in jeder der vier Fertigkeiten ein (CMMK: 121).⁴⁶ Bei der zweiten Kategorie („*good knowledge of ...*“) weist er auf die klassische Unterscheidung zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten hin: „*I cannot sustain conversation in any of them, although I can understand them sufficiently*“ (CMMK: 116). Diese Differenzierung erweist sich als nützlich, denn in den Biographien wird sehr oft berichtet, dass die produktiven Kenntnisse hinter den rezeptiven zurückbleiben, z.B.: „*Despite my relative progress in achieving cultural literacy, I never developed productive skills in Urdu*“ (HHe: 164). Fortgeschrittene Schreibkompetenzen werden meistens nur dann weiterentwickelt, wenn sie im Alltag eine bedeutsame Rolle spielen, sei es wegen Beruf, Ausbildung oder Hobby. Rezeptive Fähigkeiten werden jedoch durchaus als Bestandteil des Repertoires erwähnt, auch wenn die AutorInnen kein produktives Pendant dazu aufweisen.

Folglich gilt zu klären, inwiefern produktive und rezeptive Fertigkeiten gleichmäßig entwickelt sein müssen, um als kompetente/r SprachnutzerIn definiert werden zu können. Manche Varietäten können nur mündlich erworben werden; schriftliche Kenntnisse in altertümlichen Sprachen gehören wohl auch zum Repertoire, obwohl sie in echten Gesprächssituationen kaum Anwendung finden. Während ein eng definiertes Idealbild von Mehrsprachigkeit ausbalancierte Fertigkeiten in allen Sprachen voraussetzt, wird diese Voraussetzung von nur sehr wenigen Menschen erfüllt und lässt sich plausibel auf das *monolingual bias* zurückführen (siehe Unterkapitel 1.1.1). In den hier untersuchten Autobiographien geben sich nur zwei AutorInnen in einigen Sprachen (die sie nicht als ihre Muttersprachen bezeichnen) für alle Fertigkeiten die gleiche numerische Note; auch diese Angaben werden mit Verweis auf Interferenzen und *code-switching* an späteren Stellen relativiert (HHu: 210, 217; CMMK: 121, 118).

Einige SoziolinguistInnen, zum Beispiel Blommaert & Backus (2011), weisen darauf hin,

45 In Europa ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) vielfach im Einsatz. Für eine kritische Diskussion des GERs, siehe Bausch et al. (Hrsg.) 2003.

46 Auch hier kommen Überlappungen vor. Beispielsweise wird durch Ähnlichkeiten zwischen einigen gegenseitig verständlichen Bantusprachen seine Kompetenzenliste um einiges gesteigert: „*I cannot speak Tshivenda, Ndebele, Sitsonga and Siswati, although I understand a little of each one of them, mainly on the basis of their similarity to other languages that I know*“ (CMMK: 117).

dass entwickelte Kompetenzen domänenspezifisch sind und gute Performanz in einem Bereich nicht automatisch auf einen anderen übertragbar ist. Zum Beispiel: „one can be fluent and articulate in academic genres and registers in English, but not in the genres of everyday life outside of academia (e.g. those used in supermarkets or in a medical doctor's office)“ (ebd.: 11). Deshalb verabschieden sich diese Forscher von linearen Skalen zugunsten eines anderen Bildes: „Someone's actual competence so becomes a patchwork of skills, some overlapping and some complimentary, with lots of gaps between them“ (ebd.: 17). Dieses Bild trifft gut auf die hier geschilderten Repertoires zu und liefert damit für die holistische Beschreibung von Mehrsprachigkeit einen nützlichen Hinweis.⁴⁷ Das Bild eines überlappenden *patchwork* sprachlicher Kompetenzen spiegelt sich auch in der Definition von Franceschini wider, die eine alltägliche, komplementäre Verteilung diverser Kompetenzen umfasst (siehe Unterkapitel 1.1.2).

Attrition

Hinzu kommt die Feststellung, dass sprachliche Kompetenzen dynamisch sind: Sie bauen sich mit der Zeit aus und ab. Im Rahmen der Sprachbiographien wurde Attrition häufig thematisiert. So stehen die AutorInnen vor der Frage, ob sie den bisherigen Höhepunkt ihrer Kompetenzen nennen oder lieber das gegenwärtige Niveau schildern sollen. Eine Autorin führt am Anfang neun Sprachen auf, dann schränkt sie die Aussage ein: „*I can now claim native fluency and literacy only in English, though I was equally adept in French at one time*“ (SF: 135). Oft wird ein Rückgang der Kompetenzen wie im folgenden Beispiel auf mangelnde Anwendung zurückgeführt: „*my proficiency levels for Italian and French were upper intermediate/advanced at the height of my acquisition, but have dropped to intermediate through lack of use*“ (RWC: 93 f.). Im Gegensatz zu anderen Arten von Erhebung erhalten die Befragten im Rahmen der Biographie viel Raum, um solche diachronischen Angaben zu machen.

Das Vorhandensein derartiger Angaben bestätigt die dynamische Natur des Erwerbs, weshalb auch eine dynamische Modellierung, die den Erwerbs- und Erhaltsaufwand

⁴⁷ Wenn auch zu didaktischen Zwecken sinnvoll, sind lineare Einstufungsmodelle deshalb für das deskriptive Vorhaben dieser Arbeit eher irreführend. Lineare Skalen sind unter anderem deswegen problematisiert worden, weil die Formulierung überschaubar gestaffelter Bezugswerte oft nur höchst subjektive Interpretationen ermöglicht (Quetz 2003).

quantifiziert, aufschlussreich sein könnte.⁴⁸ In den untersuchten Autobiographien wird mehrfach auf vergessene oder ‚eingerostete‘ Kenntnisse eingegangen, dennoch schließt die Dynamik auch weitere Prozesse ein, zum Beispiel das Adaptieren und Ersetzen bestimmter kommunikativer Praktiken (z.B. altersspezifische Wendungen), die für das Individuum obsolet geworden sind (Blommaert & Backus 2011: 9 f.). Deshalb scheint der Hinweis wichtig, dass die Entwicklung eines Repertoires in der Regel auch zeitlich kein „linear path of ever-increasing size“ verfolgt (ebd.: 10). Diese Aussage trifft auf jedes der hier beschriebenen Repertoires zu.

Gemischte Codes

Der Gebrauch von mehreren Sprachen erschwert weiter die Repertoirebeschreibung, denn die Kommunikation findet nicht immer ausschließlich in einer Sprache statt. Ein Autor beschreibt das kontinuierliche *code-switching* seiner familiären Umgebung während seiner Kindheit: „*No one thought about language purity or exclusive language use; they simply switched and mixed languages or dialects according to need, mood, or whim*“ (AEF: 245). Ein Autor wuchs in einer komplexen Situation des Sprachwandels vom Gaelischen zugunsten des Englischen auf, die ein „*constant interplay of language varieties and the complex patterns of social relationships which they evidenced*“ (NOF: 225) umfasste.⁴⁹ Dank der frühen Sensibilisierung für Pragmatik konnte er eine „*early mastery of the social dimensions of diglossic behavior*“ (ebd.: 224) entwickeln. Die eingangs genannte Autorin lernte zwei Varietäten des Deutschen von ihren jeweiligen Eltern (HMET: 76). Zwei andere AutorInnen geben mehrere Muttersprachen an, weil ihre Eltern jeweils unterschiedliche Varietäten in der Kommunikation bevorzugten (HHu: 211; CMMK: 115). Somit entwickelten sie früh die Fähigkeit, vielseitig auf unterschiedliche GesprächspartnerInnen einzugehen (CMMK: 119). Die Vertrautheit mit solchen flexiblen kommunikativen Praktiken ermöglichte für manche auch die Weiterentwicklung neuer Sprachmischungen in neuen Kontexten. Daher ist es teilweise schwer, in wenigen Worten zu schildern, welche Sprachen sie sprechen.

48 Z.B. Herdina & Jessners *Dynamic Model of Multilingualism* (2002).

49 Den Sprachwandelprozess schildert er keineswegs als einseitige Geschichte der Unterdrückung, sondern betont die „*magic of the spoken, non-standard varieties of language*“ (NOF: 225), wodurch diskursive Zwischenräume für Poesie, Identitätsstiftung und auch für Subversion entstanden sind (ebd.: 225 f.).

Code-switching unterliegt jedoch nach wie vor verschiedenen Einstellungen. Während eine Autorin gesteht: „*Hearing fluid code-switching fills me with awe*“ (ET: 53), beklagt eine andere: „*This mixing of languages causes some confusion...*“ (RWC: 110). Wie in Kapitel 2 diskutiert wurde, zeigt auch der Begriff *code-switching* Spuren des *monolingual bias* auf, weil er eine Normabweichung suggeriert, die die Gültigkeit einsprachiger Normen voraussetzt. In den oben genannten Beispielen hatten solche Normen zumindest in Bezug auf die familiäre Domäne nur bedingt Gültigkeit. An mehreren Stellen wird von einer toleranten Haltung gegenüber Verletzungen des „sprachlichen Reinheitsgebots“ (Gogolin 2007: 59; siehe Unterkapitel 1.2) berichtet, z.B.: „*Code-switching is actually the only way in which I can manage to go through a conversation*“ (CMMK: 123). Sucht man hier nach Auers „eigenständige[r], primäre[r] sprachliche[r] und interaktionale[r] Kompetenz“ (2009: 92), so muss sich diese Forschung mit jeweils ganz individuellen Zusammensetzungen von Elementen aus mehreren Sprachen befassen und möglichst ohne Bezug auf präskriptive Annahmen über ‚Korrektheit‘ nach deren Regelmäßigkeiten suchen.

Anstatt also zum monolingual voreingenommenen Schluss der „doppelseitigen Halbsprachigkeit“ zu greifen, soll hier vielmehr gefragt werden, ob die Anzahl der Sprachen wirklich der deskriptiv relevanteste Faktor ist. Anstatt analytisch zwischen Zwei-, Drei- und Mehrsprachigkeit zu unterscheiden (und dann das Ausmaß der Kompetenz in allen über ‚die‘ Muttersprache hinausgehenden weiteren Varietäten einzeln zu messen), könnte es eventuell weiterführen, *Sprachigkeit* zum zentralen Gegenstand der Untersuchung zu erklären. Dabei wäre in der Regel davon auszugehen, dass die Sprachigkeit Elemente aus mehreren Sprachen aufweist, und eher die Abwesenheit solcher Elemente würde den markierten Fall darstellen. Die Dimensionen der diversen Elemente müssten dann auf eine andere, noch festzulegende Art beschrieben werden. Zumindest als Gedankenspiel lohnt sich die Frage, ob dies auch ohne den Vergleich mit der umfassenden angenommenen Kompetenz eines *native speaker* erfolgen kann. Einige mögliche Alternativen aus den hier untersuchten Sprachbiographien werden in den Unterkapiteln 5.2 und 5.3 näher erläutert.

In diesem Rahmen könnte eine Untersuchung mehrsprachiger Idiolekte aufschlussreich

sein, wobei die Bemessung bestimmter Kompetenzen erst dann Sinn ergeben würde, wenn mehrere Personen eine vergleichbare Zusammensetzung an Elementen aufweisen würden. Ein Autor kennzeichnet sein multilinguales Gebrauchsmuster tatsächlich als eigenen Idiolekt:

My linguistic repertoire also includes my idiolect, which I call Landwich [...] I can describe my Landwich as either a language or a way of speaking that I have developed through years of a combination of different life experiences, creativity and multilingualism, and interaction with friends and family.
(CMMK: 118)

Seine Bemerkung erinnert an die Beobachtung Hermann Pauls: „Wir müssen eigentlich so viele sprachen unterscheiden als es individuen gibt“ (Paul 1886: 35, Kleinschreibung im Original). Diese Betrachtungsweise verdient aus heutiger Sicht erneute Aufmerksamkeit: Warum soll ein Idiolekt nicht aus Elementen diverser Sprachen bestehen? Dadurch wird die Suche nach verallgemeinerbaren Modellen erschwert. Jedoch lohnt es sich für die mehrsprachige Repertoirebeschreibung, daran zu erinnern, dass eine jede Sprachbiographie sehr individuelle Wendungen enthält.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die AutorInnen in der Regel über unterschiedlich stark ausgeprägte Kenntnisse in mehreren Sprachen verfügen, die sie zumeist nur mit eher vagen, subjektiven Einstufungen wiedergeben können. Die klassischen vier Fertigkeiten sind selten gleich stark entwickelt. Zudem liegt den hier geschilderten Kompetenzen selten eine linear wachsende Entwicklung zugrunde, sondern sie betreffen diverse Domänen und bauen sich je nach Anwendung sowohl aus als auch ab. Oft wird vom Gebrauch gemischter Varietäten berichtet, die weder durch die Benennung zweier Sprachen noch durch den Begriff *code-switching* adäquat beschrieben werden können. Auf dieser Grundlage erscheinen weitere theoretische Vorarbeiten erforderlich.

Bei allen Biographien wird klar, dass die SprecherInnen komplexe Gebrauchsmuster aufweisen, egal wie viele Sprachen oder Varietäten sie beschreiben. „*My repertoire seems to be a complex dynamic system with its own characteristics and parameters and containing unique linguistic interactions*“ (RWC: 110). Einmal sensibilisiert für diesen Facettenreichtum, lässt es sich auf ein genauso komplexes Bild der Einsprachigkeit übertragen: „*Even so-called monolinguals live with many registers, many codes, governed*

by complex rules“ (HT: 192). Da es erschlagend wäre, auf Anhieb alle biographischen Details und Nuancen der Diglossie wiederzugeben, kann oft nur stichwortartig berichtet werden.⁵⁰ Die Komplexität von einzigartigen mehrsprachigen Repertoires darf also einerseits nicht ausgeblendet werden, dennoch bleibt Komplexitätsreduktion für eine Modellbildung nötig.

Fazit

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es zwar möglich ist, eine Anzahl an Sprachen als Bestandteile eines Repertoires zu benennen, vor allem dann, wenn es sich um Sprachen mit eindeutig anerkannten Namen handelt. Deshalb kann die Hypothese (1) nicht vollständig bestätigt werden. Jedoch gibt eine rein numerische Aufzählung von Sprachen in den meisten Fällen nur ein sehr verkürztes Bild des Repertoires wieder. Im Rahmen ihrer biographischen Narrative haben die meisten AutorInnen die Gelegenheit ergriffen, ihre Erfahrungen mit Diglossie, mit umstrittenen Dialekten und *code-switching* detailliert auszuführen. Diese ergeben ein viel komplexeres, sogar „chaotisches“ (vgl. Blommaert & Backus 2011: 8) Bild der Sprachkenntnisse mit Überlappungen, Wechselwirkungen und Lücken. Die Einstufung von Kompetenzen und Differenzierung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sind nützlich, aber reichen in vielen Fällen nicht aus, um die Repertoires zu beschreiben. Somit entsteht in den meisten Fällen sowohl ein klar benannter Kern als auch eine komplexere, skizzenhafte Peripherie der beschriebenen sprachlichen Kompetenzen. Da jüngere Theorien dazu anregen, die Komplexität der Mehrsprachigkeit nicht auszublenden, sondern analytisch begreifbar zu machen (siehe z.B. Aronin & Hufeisen 2009c), wird im nächsten Abschnitt untersucht, mit welchen Ansätzen die AutorInnen selbst an diese Aufgabe herangehen.

5.2 Strategien zur Beschreibung des Repertoires

Hypothese (2) besagt, dass in Ermangelung klarer Zahlen und Namen auf verschiedene Strategien zurückgegriffen wird, um die Repertoires zu schildern: Die AutorInnen greifen auf bestimmte Strategien zurück, die sie entwickelt haben, um die Schwierigkeit der Benennung zu umgehen, z.B. indem sie den Umfang ihrer Sprachkompetenzen detailliert

⁵⁰ Selbst am Schluss einer ausführlichen Biographie wird angemerkt: „*The story I have laid out here is far from exhaustive*“ (CMMK: 130).

und differenziert erklären. Diese Hypothese wurde bestätigt und im folgenden Abschnitt werden einige differenzierende Erklärungen und sprachliche Figuren vorgestellt, mit welchen die AutorInnen ein Bild von ihren mehrsprachigen Repertoires vermitteln.

5.2.1 Ausweichende Antworten und Erklärungen

Etlichen AutorInnen fällt es nach eigenen Angaben schwer, auf die Frage zu antworten, wie viele Sprachen sie können. Dies hängt mit den in 5.1.2 und 5.1.3 ausgeführten definitiven Einschränkungen zusammen. Drei geben umständliche und ausweichende Antworten, die sie normalerweise auf solche Fragen geben, zum Beispiel: „*It depends where you set the bar*“ (CK: 187) oder „*it is hard to tell*“ (RP: 34). Die dritte wünscht sich, dass konkret nach den einzelnen Fertigkeiten gefragt wäre, z.B. in wie vielen Sprachen sie lesen kann, und schreibt, dass sie normalerweise folgende Erklärung gibt: „*Well, I have formally studied quite a few languages and have a high level of comprehension in still more*“ (ET: 68).⁵¹ Einige ziehen es vor, alle Sprachen, in welchen sie Kompetenzen aufweisen, zu nennen und dann das Ausmaß ihrer Kompetenzen jeweils einzuschränken: z.B. „*good comprehension but very limited production*“ (SF: 135) (siehe Unterkapitel 5.1.3). Nur einer stellt eine Rangordnung auf: „*My strong languages were now English, Spanish, Italian and Portuguese, and in this order*“ (AEF: 250). Dabei veränderten sich die relativen Stärken seiner jeweiligen Sprachen in verschiedenen Lebensphasen (ebd.: 257).

An mehreren Stellen werden zusätzlich weiterführende Informationen gegeben, um das Ausmaß der Kompetenzen oder den Gebrauchskontext zu charakterisieren, z.B.: „*The different languages I have learnt have quite different learning stories attached to them*“ (HMET: 90). Oft ergibt sich der Kontext aus der persönlichen Biographie, sei es durch die Familie, durch Migration oder durch berufliche Umstände (oder alle drei): „*I was born in a multilingual family whose multilingual disposition is based on intermarriage and migration*“ (CMMK: 115) oder: „*I work in all of my languages to some degree, and I preside over a journal that also includes languages I do not know*“ (HT: 204). Solche Präzisierungen und Kontextualisierungen machen einen Großteil der untersuchten Narrative aus.

51 Bei 15 in der Biographie thematisierten Sprachen kann dies als *understatement* gelten.

Somit wird klar, dass viele der AutorInnen keine direkte Antwort auf die Frage geben können, wie viele Sprachen sie sprechen. Zur Präzisierung erläutern sie lieber das Ausmaß ihrer Kompetenzen und ergänzen diese Aussagen mit kontextualisierenden, biographischen Informationen. Dieser Punkt sollte bei der Modellbildung berücksichtigt werden: Um ein aussagekräftiges Modell zu entwickeln, muss Raum für solche Details einkalkuliert werden.

5.2.2 Metaphern

Eine auffällige Strategie ist die Nutzung von Metaphern, um die Repertoires zu beschreiben. Aronin und Hufeisen (2009b: 111 f.) weisen darauf hin, dass in der Sprachwissenschaft bereits ein produktiver Gebrauch von Metaphern gemacht wurde. Vor allem Metaphern aus den Naturwissenschaften waren dienlich, z.B. aus den Gebieten der Evolution und der Ökologie. Es ist leider nicht möglich zu sagen, ob diese Metaphern von den AutorInnen jeweils selbst geprägt oder von anderen Stellen übernommen worden sind. Im Folgenden werden sie aufgeführt und daraufhin geprüft, welche Aspekte der mehrsprachigen Repertoires sich dadurch gut abbilden lassen.

i. Das Repertoire als Planetensystem

Eine Autorin beschreibt, wie ihre Sprachen in einer „*tiny galaxy*“ interagieren: „*like a constellation of permeable celestial bodies, which come closer or move away from each other travelling along their own orbits*“ (RP: 46). Darunter empfindet sie die zwei Sprachen, die sie am häufigsten benutzt – Serbisch und Englisch – zeitweise als miteinander verbunden und zeitweise als voneinander getrennt. Russisch ist für sie weniger zentral, aber abrufbar: „*Russian orbits a distance away from them, but maintains direct air links with the central bodies*“ (ebd.: 46). Zwei weitere Sprachen, die sie im Laufe des Lebens erworben hat, die aber in ihrem Alltag zur Zeit keine Rolle spielen, werden auch abgebildet: „*French and Greek are barely visible, dwarf planets with little solid matter, subsisting at the very edge of the system*“ (ebd.: 46). Damit schildert sie sowohl den Kern als auch die Peripherie ihres Repertoires.

Mit dieser Metaphorik beschreibt sie nicht nur die jeweiligen Sprachen, sondern spielt

weiter auf die Zentripetal- und Zentrifugalkräfte des Planetensystems an. So beschreibt sie die situativen Sog- und Schubfaktoren, die ihre Performanz bedingen:

too demanding a task in one of my weaker languages (say, leading a prolonged conversation in French) can cause explosions and dust storms, but eventually the state of equilibrium gets restored. (RP: 47)

Es wird nicht explizit gemacht, was sie mit „*explosions and dust storms*“ meint, jedoch werden affektive Faktoren suggeriert, wie z.B. Müdigkeit und *foreign language anxiety*. Der Text wird mit einer Grafik unterstützt, die fünf unterschiedlich große Planeten abbildet; dabei überlappt Serbisch das Englische, während die anderen drei Planeten jeweils für sich stehen (ebd.: 47).

Ein Vorteil dieser Metapher als mentales Bild für die Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit ist, dass sich die relativen Größen und Gewichtungen der Varietäten gut abbilden lassen. Dabei kann die Zuordnung dynamisch und veränderbar sein. Somit sind sehr individuelle und, falls erwünscht, unhierarchische Verhältnisse auch vorstellbar.⁵² Im Gegensatz zum Bild des *balanced bilingual* besteht auch keine obere Grenze, wie viele Sprachen erfasst werden. Die oben genannte Auffassung von Kompetenz als *patchwork* mit überlappenden Kenntnissen und Lücken lässt sich somit elegant beschreiben. Außerdem können auch zusammenhängende Faktoren abgebildet werden: Der Fokus wird nicht ausschließlich auf die Sprachen an sich gelegt, sondern auch auf Interaktionen, beispielsweise zwischen dem Gebrauchskontext und Emotionen, die sich auf die Performanz auswirken. Dies birgt Potential, um ein anwendungsorientiertes Modell mit viel Raum für interindividuelle Unterschiede zu entwickeln.

ii. Fenster

Ein Autor macht extensiven Gebrauch von der Metaphorik eines Fensters. Damit kommt zum Ausdruck, dass jede Sprache einzigartige Perspektiven – sowohl nach innen als auch nach außen – ermöglicht, denn es gibt „*many windows through which to touch, and be*

⁵² Andere bedienen sich derselben Metapher, z.B. um die Verhältnisse zwischen verwandten Varietäten einer Sprache zu beschreiben: *Egyptian, Moroccan Colloquial Arabic* und *Urdu* sind demnach im Verhältnis zum klassischen Arabisch „*satellite languages [...] orbiting the mother tongue*“ (HHe: 153). Im Vergleich dazu erscheint Fergussons Einstufung vom klassischen Arabisch als *high-* und vom Ägyptischen als *low-*Varietät eher hierarchisch (1959: 346). Während diese Unterscheidung nützlich ist, um Standardisierungsprozesse zu analysieren, wird mit der Metapher gezeigt, dass die Verhältnisse zwischen den Varietäten auch anders aufgefasst werden können.

touched by, the world“ (CK: 187). Demnach ist jede neu dazu gelernte Sprache „*like adding a new window to your house*“ (ebd.: 173). Auch hier lassen sich die relativen Größen und Gewichtungen der jeweiligen Sprachen für das Individuum abbilden:

Our native language is a picture window that takes up an entire wall; it offers the broadest view out and in, but in neither direction can we see everything there is to see. The window of a new language is small at first, but as it expands, it offers a whole new set of views in both directions. (CK: 173)

Dagegen beschreibt er einige ihm eher nebensächliche Sprachen als „*Portholes and peepholes*“ (dt. „Luke“ bzw. „Türspion“), d.h. „*languages in which I dabbled but was never able to achieve more than basic proficiency*“ (ebd.: 178). Auch in dieser Metapher können also ein Kern und eine Peripherie des Repertoires identifiziert werden.

Zu seiner Lernmotivation nutzt er die Metaphorik des Fensters weiter: „*the window needs to open onto something meaningful*“ (ebd.: 185). Daraufhin schildert er einige Einsichten und Perspektiven, die ihm durch seine Sprachen eröffnet wurden, z.B.: „*my Latin window looked inward to a cloister, my Japanese window looked into a tea room or Zen temple*“ (ebd.: 177). Damit bringt er eine Horizonterweiterung zum Ausdruck, die von Fremdsprachenlernenden oft hervorgehoben wird. Für diesen Autor steht sie im starken Kontrast zur Selbstzufriedenheit monolingualer EnglischsprecherInnen: „*why let someone else determine the size of the window through which you see the world?*“ (ebd.: 186).

Vorteil dieser Metaphorik ist also, dass auch hier keine obere Grenze besteht, wie viele Sprachen beschrieben werden können. Mit dieser Metapher lassen sich auch sehr individuelle Konstellationen mit sachdienlichen Details beschreiben. Der Perspektivengewinn und der Zugang zu neuen Erkenntnissen durch Fremdsprachenerwerb werden geschildert, und dabei wird auch die Sensibilisierung für relative Verzerrungen gekennzeichnet. Dies bietet unter anderem Raum dafür, an die sprachliche Relativitätstheorie anzuknüpfen (vgl. Veith 2002: 110).

iii. Neue Landschaften und Lernmetaphern

Viele der AutorInnen benutzen das Bild einer Reise durch eine neue Landschaft, um den Erwerbsprozess zu schildern, z.B.: „*my personal journey into the land of language*

learning, a vast territory...“ (ET: 53); „*The journey that I took into Esperanto*“ (HT: 195); „*My ways to Rome*“ (HMET: 75 als Titel der Biographie).⁵³ Fokussiert wird nicht unbedingt das Endziel einer vollständig ausgebauten Kompetenz, sondern viel mehr die unterwegs gesammelten Erfahrungen. „*My story is one of incomplete journeys*“ schreibt eine Autorin (RWC: 109), die dann die kurzen Phasen der Beherrschung und viele Übergangsphasen des Aus- und Abbaus ihrer Kompetenzen beschreibt (ebd.: 110). Die Metapher ermöglicht die Beschreibung von erreichten und unerreichten Zielen. Wenn ein Endziel überhaupt erwähnt wird, dann als Referenzpunkt oder offene Herausforderung.

Diese Metaphorik bringt Eigenschaften des Abenteuers und der Entdeckung zum Ausdruck. Autodidaktische Lernmethoden werden als „*wilderness survival*“ (CK: 178) charakterisiert; Schlüsselmomente der Erkenntnis (dt. „Aha-Erlebnisse“) als „*cresting the hill*“ (CK: 183) oder als „*a foray into a magical world*“ (ebd.: 177). Etliche Metaphern und Analogien werden benutzt, um die scheinbare Leichtigkeit des Spracherwerbs auszudrücken: Transferbeispiele werden z.B. als „*free rides*“ (ET: 57) beschrieben. Dagegen werden Hürden wie das langsame Lerntempo auch bildhaft ausgedrückt: „*swimming in the middle of the ocean, exerting ourselves, but seemingly making no headway*“ (HHe: 165). So stehen mit der Reismetaphorik viele Bilder zur Verfügung, um den großen Umfang der Herausforderung des Spracherwerbs auszudrücken sowie auch die Begeisterung, mit der die AutorInnen diesen begegnen (siehe auch Unterkapitel 5.2.3).

Mit den oben benannten Metaphern sind mindestens zwei ausbaufähige Bilder präsentiert worden für die Beschreibung sehr individueller Konstellationen, in welchen mehrere komplementäre Wissensinseln und -lücken in diversen Sprachen (und potenziell auch Sprachmischungen) als selbstverständliche Bestandteile eines Repertoires einbezogen werden können. Die Metaphern (i) und (ii) ermöglichen beide eine Abbildung der relativen Gewichtung mehrerer Varietäten, anstatt das Vorhandensein von zwei gleichmäßig entwickelten Varietäten vorauszusetzen. Damit entsprechen sie der alltäglichen Mehrsprachigkeit einer breiteren, holistischen Definition. Bei beiden Bildern kann eine unbegrenzte Zahl an Sprachen abgebildet werden, ohne die Annahmen der additiven

⁵³ Die hier analysierten Metaphern wurden mehrfach als Titel der Sprachbiographien verwendet, vgl. Tabelle 1 in Kapitel 4 (S. 38).

Auffassung von Mehrsprachigkeit zu reproduzieren (siehe 1.1.2). Damit eignen sie sich sehr gut für die Beschreibung mehrsprachiger Repertoires. Das Bild eines Planetensystems ermöglicht eine dynamische Zuordnung der Varietäten sowie auch die Abbildung von sozialen Faktoren, die die Performanz in diesen Varietäten bedingen. Mit der Fenstermetaphorik lassen sich sprachspezifische Perspektiven und mögliche Verzerrungen beschreiben. Mit der Metaphorik einer Reise durch eine neue Landschaft (iii) kann dagegen vor allem der Umfang des Spracherwerbsprozesses prägnant und bildhaft geschildert werden.

5.2.3 Anmerkungen zum Sprachgebrauch

Zusätzlich zu den oben aufgeführten Ergebnissen ist durch diese Analyse klar geworden, wie die Beschreibung von Repertoires durch existierende Wortprägungen beeinflusst wird. Dies trifft sowohl auf herkömmliche Fachtermini als auch auf die Alltagssprache zu. Da diese Arbeit darauf abzielt, mögliche Probleme und Lösungen in der Beschreibung mehrsprachiger Repertoires aufzudecken, werden im folgenden Unterkapitel einige Beobachtungen zum Sprachgebrauch erläutert, die eine vertiefte Untersuchung erfordern.

5.2.3.1 Herkömmliche Terminologie

Bei der Nutzung existierender Fachtermini sind einige Spuren des *monolingual bias* deutlich erkennbar. Drei der AutorInnen definieren sich in Abgrenzung zum Idealbild des *balanced bilingual*, z.B.: „*I did not grow up bilingually in a classical sense*“ (HMET: 77). Einer bemerkt: „*I do not consider myself to be a balanced multilingual*“ (CMMK: 126). Der dritte schildert seine Kenntnisse in Esperanto und Englisch so: „*By any definition, I am bilingual in these two languages. But it is perhaps a different kind of bilingualism*“ (HT: 191), weil er sich seine Zweitsprache selbstbestimmt und erst als Jugendlicher aussuchte. Wie die drei Kommentare zeigen, wird das Idealbild des *balanced bilingual* selbst unter professionellen SprachmittlerInnen weiterhin verwendet, auch wenn sie sich davon abgrenzen oder distanzieren (siehe Unterkapitel 5.3). Wie erwartet zeigt sich aber auch ein Bewusstsein über die Problematik der idealisierten Maßstäbe: „*It is well known that no multilingual has identical command over his or her various languages and that equalingualism does not exist*“ (AEF: 249). Diese Feststellung wird durch jedes der zwölf

Narrative unterstützt, denn nach den Selbsteinschätzungen liegt kein Beispiel der vollkommen ausbalancierten Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen vor (siehe 5.1.3, S. 45 ff.).

Von den zahlreichen Begriffen für Untertypen von Mehrsprachigkeit (siehe 1.1.2) wird nur wenig Gebrauch gemacht. Manche Angaben erscheinen auf genauere Untersuchung hin widersprüchlich zu sein: Ein Autor beschreibt sich selbst zuerst als „*incipient multilingual*“⁵⁴ (CMMK: 126) und dann als „*both a simultaneous and a sequential multilingual*“ (ebd.: 127). Dabei ist es nicht klar, welche Sprachen er jeweils im Auge hat. Ein anderer Autor beschreibt sich selbst zunächst mit Bezug auf „*other "sequential" bilinguals*“ (AEF: 258), aber behauptet an einer späteren Stelle: „*I am a "simultaneous" but not "balanced" bilingual, in Italian and English*“ (ebd.: 260).⁵⁵ Mit *coordinate* und *compound* kommt er lediglich zum Ergebnis „*I fall somewhere along the continuum*“ (ebd.: 260) zwischen beiden Begriffen. Daraufhin charakterisiert er sich als „*an early diglossic and bilingual, and then multilingual most of my life*“ (ebd.: 260). Für diese beiden Autoren zumindest scheinen die Untertypen keine besonders aussagekräftige Klassifikation zu ermöglichen.

Eine weitere Autorin versucht sich so einzuordnen: „*I would suggest that my multilingualism has been both subordinate and coordinate in terms of my individual trajectory*“ (RWC: 108, Hervorhebung im Original).⁵⁶ Jedoch stellt sie fest, dass die Unterscheidung „*not entirely appropriate for describing my linguistic experiences*“ (ebd.: 108) ist. Diese Beobachtungen suggerieren eine Verwirrung um die existierende Terminologie. Aufgrund der Fachkenntnisse der AutorInnen deutet dies nicht so sehr auf Unwissen, sondern viel mehr auf eine Unzulänglichkeit der heute noch geläufigen Begriffen, um die Repertoires mehrsprachiger Menschen zeitgemäß zu beschreiben. Dies signalisiert also deutlich den Bedarf an neuen Fachtermini.

54 „Incipient bilingual“ wird von Wei (2000a: 6) als „someone at the early stages of bilingualism where one language is not fully developed“ definiert. Dies wird vom Autor als seine Grundhaltung in Bezug auf mehrere Sprachen ausgedehnt. Im Titel seiner Sprachbiographie wird er dagegen als „*simultaneous multilingual*“ dargestellt (CMMK: 115).

55 Möglicherweise stuft er sich als „sequential“ im Bezug auf seine Spanischkenntnisse ein: „*Spanish, initially a passive tongue, overcame Italian and today is dominant in my life...*“ (AEF: 260).

56 „Subordinate bilingual“ definiert Wei als „someone who exhibits interference in his or her language usage by reducing the patterns of the second language to those of the first“ (2000a: 7).

5.2.3.2 Zum semantischen Feld des Spracherwerbs

In diesem Zusammenhang fällt auch auf, dass sprachliches Können in der Alltagssprache typischerweise mit bestimmten Lexemen ausgedrückt wird. Ähnlich wie die Metaphorik stellt dies keine besondere Leistung der untersuchten AutorInnen dar, aber kann zugrundeliegende Konzeptualisierungen von Sprache sichtbar werden lassen, die sie bewusst oder unbewusst teilen.⁵⁷ Deshalb werden einige der benutzten Wendungen hier kursorisch zusammengetragen. In Anlehnung an die Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Konzeptualisierungen des Lernens – Wissenserwerb vs. Partizipation – (Sfard 1998, siehe auch Todeva & Cenoz 2009: 15), werden die hier aufgeführten Beispiele in zwei Kategorien eingeteilt: Besitz und Begegnung.

Die erste Kategorie findet in den hier untersuchten Repertoirebeschreibungen viele Beispiele. Es werden Lexeme verwendet, die die Sprachen als Besitz, Eigentum oder als etwas ‚für sich Gewonnenes‘ charakterisieren: Damit werden zum Beispiel Sprachen als *„assets belonging to my linguistic capital“* (RP: 35) beschrieben, eine neue *„language that I added to my repertoire“* (RWC: 97) eingeführt oder *„Words that I have in my Japanese lexicon but not in my English lexicon“* (HHu: 217) thematisiert. Dabei differenzieren manche AutorInnen (z.B. HMET: 83) zwischen *learning* und *acquisition*, um formellen vom informellen Erwerb zu unterscheiden, aber diese Unterscheidung wird nicht durchgängig angewandt. Der Begriff *acquisition* ist in jüngerer Zeit kritisiert worden, weil er etwas permanent Vorhandenes und deshalb Irreführendes impliziert (Blommaert & Backus 2011: 9). Dieser Punkt wird auch in einer der Sprachbiographien im Bezug auf Interferenzen thematisiert: *„arguably, the road to full competency is as much a process of elimination as it is of acquisition“* (HT: 196). Auch die vergängliche Natur des Erwerbs kann so ausgedrückt werden, dass die Sprache als (vorübergehend) besitzbarer Gegenstand charakterisiert wird: *„the language quickly slipped through my fingers...“* (HHe: 158).

Sfards zweite Lernmetapher der Partizipation⁵⁸ trifft nicht direkt auf die Wortwahl der AutorInnen zu, sondern viel mehr werden „Begegnungen“ mit Sprachen zum Ausdruck

57 Ein Beispiel wäre die von Martin-Jones und Romaine (1986) kritisierte Vorstellung von sprachlicher Kompetenz als „Behälter“ (siehe Unterkapitel 1.2.1, S. 14).

58 „Partizipation“ wird zwar benutzt, aber eher um begrenzte Sprachkompetenzen auszudrücken: Vgl. *„I mostly participated in dinners by eating delicious food, listening, watching and smiling“* (HMET: 82).

gebracht: „*In the little interaction that I have had with the language...*“ (CMMK: 118); „*languages I have had exposure to and/or studied to various degrees*“ (ET: 54); „*languages which I have experienced at different points in my life*“ (RWC: 93). In einer neuen Schematisierung, die von Blommaert & Backus (2011: 12) vorgeschlagen wurde, finden solche sprachlichen Begegnungen neben umfangreicheren Kompetenzen durchaus auch als Bestandteile eines Repertoires Raum. Sie umfassen auch ganz geringfügige Kenntnisse, z.B. von Jugendsprache, temporär im Rahmen einer Reise erworbenen Floskeln, einzelnen Wörtern aus fremden Sprachen, oder *recognizing competence*.⁵⁹ Laut Auffassung dieser Autoren werden insbesondere die beiden letztgenannten Beispiele in der Regel nicht als Sprachkompetenzen angesehen, gehören aber sehr wohl zum Repertoire eines Sprechers (ebd.: 12 f.). Ähnliche Kategorien tauchen auch in einigen der Sprachbiographien auf, z.B. im Unterkapitel „*Aymara and other languages*“ (AEF: 253) und in der oben genannte dritten Kategorie „*very scanty knowledge of...*“ (CMMK: 116; siehe Unterkapitel 5.1.3). Dies spricht dafür, solche peripheren Kenntnisse als selbstverständliche Bestandteile eines mehrsprachigen Repertoires aufzufassen, was bei einer derivativen Auffassung von Mehrsprachigkeit schwer realisierbar ist.

Einer weiteren von den AutorInnen verwendeten Metapher zufolge werden solche Sprachbegegnungen als Beziehungen dargestellt. Eine Autorin beschreibt ihre „*love affair with languages*“ (ET: 55), in welcher sie ihre Muttersprache als selbstverständlich betrachtete, bis sie eine neue Sprache kennenlernte. Ein Autor berichtet:

While I have become adept at acquiring a smattering of a wide array of languages, I have rarely managed to move beyond the initial stages of courtship with most foreign tongues. (HHe:168)

Solche Personifizierung hat den Vorteil, dass der Erwerb als dynamischer Prozess mit einem höchst individuellen Verlauf verstanden wird. Annahmen über homogene, lineare Erwerbsprozesse können hiermit gut konterkariert werden.

59 „Recognizing competence“ bildet eine von vier Kategorien, die von Blommaert & Backus aufgestellt werden, um ein umfangreiches Repertoire mit Elementen aus 38 Sprachen zu beschreiben (2011: 16 f.). Während die anderen drei Kategorien – *maximum*, *partial*, *minimal* – in unterschiedlichem Ausmaß auch produktive Kompetenzen umfassen, bildet die *recognizing competence* etwas Neues: Ein/e SprecherIn kann bestimmte Sprachen identifizieren, ohne sie selbst benutzen zu können. Dieses Wissen ist scheinbar trivial, spiegelt aber in Kontexten der Superdiversität eine wohl nicht zu vernachlässigende Rolle als Indikator der Vertrautheit mit Menschen diverser Herkünfte wider (ebd.: 22).

Interessanterweise werden die Sprachen bei allen geläufigen Wendungen (zumindest den oben aufgeführten) jeweils als etwas Externes, vom Handeln der SprecherInnen Unabhängiges, dargestellt. Dies spiegelt die in Teil 1 behandelte Auffassung von einzelnen Sprachen als konstruierte Erzeugnisse eines bestimmten, nationalstaatsbezogenen Forschungsmodus wider. Untersuchungen über andere mögliche Charakterisierungen, in denen z.B. Sprachkenntnisse als von den SprecherInnen geschaffene Artefakte bezeichnet werden, wären deshalb sehr interessant.⁶⁰ Wie in Sfards Arbeit zu Lernmetaphern gezeigt wird, können durch eine Analyse der Konnotationen solcher Metaphern und Kollokationen die zugrunde liegenden Konzeptualisierungen entlarvt werden und eventuelle Ergänzungen aufgedeckt werden. Die oben aufgeführten Lernmetaphern könnten auch im Hinblick auf andere Ideologien analysiert werden.⁶¹ Eine ausführliche und zielgerichtete Untersuchung des Sprachgebrauchs anhand von mehrsprachigen Biographien wäre für weitere Erkenntnisse in diesem Bereich folglich sehr wünschenswert. Im Folgenden sollen nun aber die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit nochmals zusammengefasst werden.

Um die Hauptergebnisse zusammenzufassen: Die hier untersuchten AutorInnen grenzen sich zwar vom Idealbild des *balanced bilingual* ab, aber einige verwenden weiterhin den Begriff in Ermangelung einer angemesseneren Terminologie. Die geläufigen Untertypen von Mehrsprachigkeit haben sich zur Repertoirebeschreibung als eher untauglich erwiesen. Um den Bedarf nach neuer Terminologie zur Repertoirebeschreibung zu decken, erscheint eine Kategorisierung weiterführend, die auch sprachliche „Begegnungen“ umfasst. Die Metaphorik von Begegnungen ist produktiv und passend, um periphere, partielle Kenntnisse abzubilden, die für die SprecherInnen zwar wertvolle Ressourcen darstellen, jedoch mit herkömmlichen Modellen leicht übersehen werden. Weitere Untersuchungen zum semantischen Feld des Sprachlernens wären aufschlussreich, um zugrundeliegende

60 Die hier untersuchten Beispiele sind alle auf Englisch. Da semantische Felder sich von Sprache zu Sprache unterscheiden, wäre es interessant, eine gezielte Untersuchung der Kollokationen um das Konzept „Sprachen können“ in mehreren Sprachen durchzuführen. Um nur ein paar Beispiele aus europäischen Sprachen zu nennen, vgl. dt. *sich durchschlagen* mit sp. *defenderse*, bzw. ital. *dominare* mit dt. *beherrschen*.

61 Eine weitere Beobachtung bei den oben aufgeführten Lernmetaphern ist zum Beispiel die Charakterisierung des Erwerbs durch mehrere militaristische Figuren als ‚Kampf‘. Hier wird die scheinbar unüberwindbare Komplexität einer neuen Grammatik so beschrieben: „*I mounted a full-scale assault on Polish*“, jedoch stellte sich die Aufgabe als „*an even match [...] against a formidable foe*“ heraus (CK: 182). Vgl. auch „*with Spanish and Latin already down, Italian fell in its turn like a domino*“ (ebd. 175). Identifiziert man Militarismus als Ideologie, so stellt sich die Frage, weshalb die zu erwerbenden Sprachen von diesem Autor als Gegner aufgefasst werden.

Annahmen über Sprache zu entlarven: Erworbenes Wissen kann zum Beispiel als etwas ‚hart Erworbenes‘ gelten, muss jedoch nicht unbedingt als etwas permanent Vorhandenes angesehen werden.

Fazit

Die Hypothese (2) wurde durch die zahlreichen Erklärungen und Metaphern in den Biographien schnell bestätigt. Deskriptiv arbeitende LinguistInnen sowie ForscherInnen aus anderen Disziplinen sollten bei der Anwendung herkömmlicher Erhebungsinstrumente deshalb berücksichtigen, dass mehrsprachige Menschen wie die hier untersuchten oft lieber kontextualisierende Informationen geben als eine einfache Aufzählung ihrer Sprachen. Dies folgt aus den definitorischen Unklarheiten und der Uneinheitlichkeit des Gegenstandes, die in Kapitel 5.1 thematisiert wurden. Darunter zeigt sich ein sehr produktiver Gebrauch von Metaphern, sowohl um die Repertoires als auch verschiedene Aspekte des Lernprozesses zu beschreiben. Diese Bilder könnten Impulse für neue Modelle liefern, die eine sachdienliche Alternative zum Idealbild des *balanced bilingual* liefern würden. Im Rahmen dieser Untersuchung ist eine Verschwommenheit in der Nutzung existierender Terminologie beobachtet worden, die auf einen Bedarf an neuen Fachtermini hinweist. Auch in der Alltagssprache könnten weitere Untersuchungen zum Sprachgebrauch über die Beschreibung von Repertoires und sprachlichem Können helfen, um irreführende Auffassungen zu identifizieren, die aufgrund des *monolingual bias* entstanden sind.

5.3 Bezug zu *native speaker*-Kompetenzen

Die Hypothese (3) lautete: Sprachkompetenzen werden im Bezug auf idealisierte *native speaker*-Kompetenzen definiert. Hier wurde also nach *ex negativo*-Beschreibungen der Kompetenzen gesucht, in denen die AutorInnen das schildern, was sie nicht können, anstatt das, was sie können. Die Hypothese hat sich nur teilweise bestätigt: Die AutorInnen haben ihre Kompetenzen sowohl mit Bezug auf idealisierte Maßstäbe beschrieben als auch mit Bezug auf weitere Maßstäbe, die im Folgenden vorgestellt werden.

5.3.1 Idealisierte Maßstäbe

Wie im Unterkapitel 5.2.3.1 bereits angemerkt wurde, grenzen sich einige AutorInnen in der Beschreibung ihrer Repertoires vom Idealbild des *balanced bilingual* ab, während keine von ihnen behauptet, ihm direkt zu entsprechen. In manchen Fällen haben sie auch ihre Fremdsprachenkompetenzen mit der angenommenen Kompetenz eines *native speaker* der Sprache verglichen. Indem solche idealisierten Maßstäbe herangezogen werden, entstehen *ex negativo*-Beschreibungen, d.h. die AutorInnen verweisen auf das, was sie nicht sind, anstatt auf das, was sie sind. Beispielsweise bemerkt eine Autorin trotz sehr guter Prüfungsergebnisse: „*I am sure I can never be taken as a native speaker of English*“ (RP: 46). Ein anderer Autor akzeptiert seine Grenzen so: „*I may not say exactly what a native speaker would say under the circumstances, but I can at least judge how close I am*“ (CK: 183 f.) Insofern grenzen sich beide AutorInnen von muttersprachlichen Maßstäben ab, jedoch bilden solche Maßstäbe den Referenzpunkt bei der Beschreibung ihrer Kompetenzen.

Für einen Autor stellte sich beim Erwerb der Plansprache Esperanto das Problem des Referenzpunkts umgekehrt mit der Frage: „*who is the ideal Esperanto speaker against whom to measure oneself?*“ (HT: 201). In Ermangelung eines allgemein akzeptierten *native speaker*-Standards bemühte er sich, alle erkennbaren Spuren seiner Herkunft zu tilgen. Diese Einsicht verdeutlicht die Spannung dazwischen, ob man sich als Lernende eine neue Sprache möglichst total aneignen möchte oder eine vorhandene Sprache möglichst gründlich verdecken will. Einen vermutlich ausschlaggebenden Unterschied stellt in dieser Hinsicht die Frage dar, ob eine Sprache aus einer freien, intrinsischen Motivation erworben wird oder aus externen, sogar fremdbestimmten Gründen, z.B. im Rahmen von Migration.⁶² Bezeichnenderweise beschreibt ein Autor die syntaktischen und pragmatischen Interferenzen in seinem Englisch als „*common give-aways for most Italian-Americans*“ (AEF: 245). So wird eine implizite Norm sichtbar, die eine Abgrenzung der Performanz des Sprechers zum *native speaker*-Standard darstellt, obwohl in diesem Fall auch das Englische für ihn keine Fremdsprache darstellt, sondern die dominante Landessprache, mit der er aufwuchs (ebd.: 243 ff.).

⁶² Dies hängt freilich auch mit zahlreichen weiteren Faktoren zusammen, z.B. Diskriminierungserfahrung sowie dem relativen ‚Marktwert‘ der betroffenen Sprachen.

Manche empfinden eine solche ‚Unvollkommenheit‘ als fortwährende Frustration: *„It seems that I am fated to always approach perfection, but the ultimate prize is elusive“* (RP: 40).⁶³ Mehrere AutorInnen setzten sich zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs das Ziel, für einen *native speaker* gehalten zu werden, aber haben das Ziel mit der Zeit verändert, z.B.: *„the pleasure of passing for a native speaker is no longer of any importance to me in my language learning“* (NOF: 233, Hervorhebung im Original). Während ein muttersprachliches Niveau in Fremdsprachen nicht immer von den AutorInnen selbst erwartet wird, wird ihm dennoch als Fremderwartung oft begegnet. Eine Autorin ist zum Beispiel durch häufige (gut gemeinte) Kommentare über ihren ‚charmanten‘ Akzent irritiert: Obwohl Englisch eine zentrale Rolle in ihrem Alltag spielt, *„I am still being reminded that somehow I am not "the real deal"“* (ET: 66). Während es jedem Sprachlernenden obliegt, sich so auszudrücken, dass Missverständnisse gering gehalten werden, geraten sie durch unrealistische Fremderwartungen wie ‚akzentfreie‘ Aussprache unter zusätzlichen Druck.

Daraus ergibt sich auch die Frage, inwiefern solche Fremderwartungen auf das *monolingual bias* zurückgeführt werden können. Auffällige Akzente werden manchmal falsch interpretiert und automatisch mit fehlenden Kenntnissen der Sprache gleichgesetzt (Grosjean 2010: 82). Das kann sich auf das Selbstbewusstsein und die Repertoirebeschreibung auswirken. Eine Autorin berichtet über die Erwartung, dass sie Texte auf professionellem Niveau in die Zielsprache Englisch übersetzen könne:

English experts living in their countries of origin are frequently asked by their friends to translate for them. It was almost impossible to refuse because it would call into question my own profesional credibility [...] I would not be telling the truth if I claimed that I approached this task without apprehension.
(RP: 44)

Damit schildert sie eine der von Grosjean beschriebenen Mythen (siehe 1.2.1): die Annahme, dass bilinguale Menschen ohne gesonderte Ausbildung übersetzen bzw. dolmetschen können, auch wenn die Zielsprache von der Muttersprache abweicht.

63 Perfekte Sprachkenntnisse werden jedoch von den meisten AutorInnen als nicht realisierbare Idealisierung anerkannt. Eine Autorin beschreibt sogar ihre Muttersprache (Deutsch) bestenfalls als *„the language in which I produce the smallest number of grammatical errors and have the highest level of overall proficiency“* (HMET: 83).

Diese Beispiele zeigen Spuren vom *monolingual bias*, entweder in den Annahmen der AutorInnen selber (wobei diese zumeist mit der Zeit revidiert wurden) oder von ihren KommunikationspartnerInnen. Eine geläufige Erfahrung ist, dass muttersprachliche Kompetenzen – und sogar darüber hinausgehende Übersetzungskompetenzen – abverlangt werden und die mehrsprachigen Menschen sie entweder liefern oder erklären müssen, weshalb sie diese Erwartung nicht erfüllen können. Demzufolge wird manchmal gezögert, ‚zu viel‘ von sich zu behaupten: Dieselbe Autorin erklärt, wie sie früher nur auf Nachdruck zugeben wollte, neben ihrer Muttersprache auch Russisch und Englisch zu können, weil sie keinen *native speaker*-Status für diese Sprachen aufwies. Mit der Zeit, auch dank der Bekanntmachungen des Europarats,⁶⁴ hat sie eine breitere Definition der Mehrsprachigkeit übernommen: „*I eagerly embraced this shift of perspective as the official endorsement of the idea that limited or partial knowledge of languages counts as well*“ (RP: 34).

Hier wird erneut die Notwendigkeit weiterer Analyse und Diskussion deutlich. Unter welchen Umständen können muttersprachliche Kompetenzen als realisierbarer Maßstab gesetzt werden? Bleiben die geschilderten Erwartungen unproblematisiert, so können ‚nicht ausreichende‘ Kompetenzen leicht abgewertet werden. Wenn auf falschen Informationen beruhende oder monolingual voreingenommene Erwartungen an mehrsprachige Menschen gestellt werden, obliegt es denen in der Regel klar zu machen, weshalb sie diese nicht erfüllen. Eine Vertrautheit mit solchen Missverständnissen kann dazu führen, dass sie bestimmte Kompetenzen herunterspielen, um übertriebenen Erwartungen vorzubeugen (wie im oben genannten Beispiel). Die Kompetenzen können auch unbewusst übersehen werden, wenn die SprecherInnen aufgrund der gängigen Annahmen diese nicht als wertvolle Ressourcen erkennen. Somit kann eine Abwertung von Kompetenzen auch durch Selbstzensur erfolgen, was für die Repertoirebeschreibung eine Verarmung darstellen würde.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Sprachkompetenzen zum Teil im Bezug auf idealisierte *native speaker*-Kompetenzen definiert werden. Wenn das Ziel überhaupt gesetzt wurde, muttersprachliche Kompetenzen in einer Fremdsprache zu erreichen, wurde es von den AutorInnen mit der Zeit zumeist aufgegeben. Dennoch wird der Voraussetzung

64 Die Autorin verweist auf Little & Perclová (2001).

solcher Kompetenzen weiterhin als Fremderwartung begegnet, was sich zum Teil auf die Repertoirebeschreibung auswirkt. Etliche Beispiele zeigen, wie die AutorInnen sich von *native speakers* abgrenzen. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass Kompetenzen unter Umständen verkannt oder heruntergespielt werden. Ein Vorteil des sprachbiographischen Ansatzes ist, dass solche Spuren des *monolingual bias* hiermit besser sichtbar werden als bei anderen Erhebungsinstrumenten.

5.3.2 Weitere Maßstäbe

Eine andere Art von *ex negativo*-Beschreibung entsteht dadurch, dass die AutorInnen ihre aktuellen Kompetenzen, vor allem in Fremdsprachen, mit einem realisierbaren, aber noch nicht erreichten Niveau vergleichen. Hier handelt es sich weder um Idealisierung noch um Fremderwartungen, sondern um persönliche, zumeist selbst definierte Lernziele. Solche Ziele können auch aus pragmatischen Gründen ganz klein gehalten werden, z.B.: „*I do not actually expect that I will ever be able to speak Arabic*“ (HMET: 89). Sprachen werden oft einfach zu bestimmten Zwecken erlernt und daher ganz spezialisierte Kompetenzen ohne Anspruch auf Vollständigkeit ausgebaut. Ein Beispiel gibt die Autorin, die ihr Studium der sumerischen Keilschrift auf begrenzte Ziele fokussierte, wobei sie das Wissen durchaus als Teil ihres sprachlichen Repertoires betrachtet (SF: 144 f.). Diese scheinbar triviale Feststellung ist bei der Beschreibung mehrsprachiger Repertoires wichtig, weil beim Idealbild des *balanced bilingual* viele solcher speziellen Kompetenzen keinen Raum finden.

Wird eine umfassende Kompetenz angestrebt, ist Spracherwerb bekanntermaßen ein langwieriger Prozess, der im Prinzip nie zu Ende geht (Christ 2009: 34 ff.). In den Sprachbiographien werden die erworbenen Fremdsprachen – wie auch die Muttersprachen – deshalb zumeist als nicht abgeschlossene, laufende Projekte angesehen. Hier treten oft die künftigen Ziele sowie die aktuellen Hürden und Frustrationsquellen in den Vordergrund. Eine Autorin ist zum Beispiel mit ihren rezeptiven Spanischkenntnissen zufrieden, während die produktiven „*have been a source of frustration for quite a few years now*“ (ET: 69). Die Fokussierung auf gegenwärtige Aspekte eines umfangreichen Projektes führt stellenweise zu sehr selbstkritischen Einschätzungen der Kompetenzen.

Zum Beispiel schreibt eine Autorin über den Erwerb des arabischen Alphabets: „*It was a humbling experience to be basically illiterate after so many years of intensive reading and writing*“ (HMET: 88). Dass sie sich als Analphabetin charakterisiert, ist wohl übertrieben, jedoch bringt sie damit zum Ausdruck, wie viel Übung ihr noch bevorsteht. So kann es auch zu ziemlich bescheidenen Angaben im Rahmen der Repertoirebeschreibung kommen.

Durch die Fokussierung auf gegenwärtige Baustellen weisen solche Beschreibungen in erster Linie auf Mängel und Lücken hin, und sind damit, wenn auch unabhängig vom *native speaker*-Ideal, auch *ex negativo*-Beschreibungen.⁶⁵ Um eine wertneutrale Einschätzung der Kompetenzen wiederzugeben, findet eine Autorin die „Kann-Aussagen“ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nützlich (RP: 35) und beschreibt beispielsweise ihre Französischkenntnisse so: „*I am able to satisfy routine social demands and limited work needs*“ (ebd.: 46). Als Innovation des GERs wird gelobt, dass Kompetenzen nicht mehr ausschließlich im Sinne von Fehlern beschrieben werden (Christ 2009: 37). Wie oben erwähnt (siehe Unterkapitel 5.1.3) müssen sich die AutorInnen zur Beschreibung nicht mehr aktiv beherrschter Sprachen entscheiden, ob sie den Höhepunkt der persönlich erreichten Kompetenzen oder das aktuelle Niveau darstellen. So bestehen die Biographien an vielen Stellen aus „Konnte-“ anstatt „Kann-Aussagen“, d.h. heutige Kompetenzen werden in den Vergleich zu einem früher erreichten Niveau gesetzt.

Vollständig ausgebaute muttersprachliche Kompetenzen sind deshalb keineswegs das einzig mögliche Ziel im Spracherwerb: Je nach eigenen Interessen und Bedürfnissen können sich mehrsprachige Menschen ganz maßgeschneiderte Ziele setzen und sich bei der Repertoirebeschreibung auf diese Ziele beziehen. Ihre Ziele können sowohl umfangreiche Lebensaufgaben als auch vielerlei kürzere, spezialisierte Projekte darstellen. Wichtig für die Repertoirebeschreibung ist, dass auch die weniger umfangreichen, speziellen Kenntnisse erfasst werden können. Der Bezug auf Lernziele stellt eine solche Möglichkeit dar. Der Fokus kann dabei auf bisher erreichte, noch zu erwerbende oder bereits verlorene Kompetenzen gesetzt werden. Damit wird den AutorInnen ermöglicht, sich vom *monolingual bias* in der Repertoirebeschreibung einigermaßen zu befreien, wozu auch die Kann-Aussagen des GERs einen Beitrag leisten.

65 z.B. „*My speech in these languages is usually full of grammatical mistakes*“ (CMMK: 120).

Fazit

Zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten: Fremdsprachkompetenzen wurden stellenweise im Bezug zu einem *native speaker*-Standard definiert, jedoch zeigten die hier untersuchten Sprachbiographien auch andere Möglichkeiten auf, womit sie beschrieben werden können. Durch die Bezugnahme auf Lernziele konnten vor allem ganz spezialisierte Kompetenzen definiert werden. Da solche Kenntnisse vermutlich in sehr vielen Repertoires vorkommen, erscheint es sinnvoll, wenn Mehrsprachigkeits-Modelle entwickelt werden, in denen diese als selbstverständliche Bestandteile abgebildet werden können. Während mit den gegenwärtigen Modellen die Gefahr besteht, dass Kompetenzen übersehen oder heruntergespielt werden, könnte eine breitere Akzeptanz für positiv formulierte Beschreibungen helfen, das *monolingual bias* zu überwinden.

TEIL 3: Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse

Kapitel 6: Zusammenfassung und Ausblick

Durch die Analyse der autobiographischen Narrative wurde die Grundannahme dieser Studie bestätigt, dass sich die Repertoirebeschreibungen mehrsprachiger Menschen vom Idealbild des *balanced bilingual* unterscheiden. Somit konnten etliche Erkenntnisse über die Eigenschaften der Repertoires sowie über die Art und Weise, wie sie beschrieben werden, gewonnen werden. Es wurden sowohl Spuren vom *monolingual bias* als auch mögliche alternative Ideen und Strategien zur Repertoirebeschreibung identifiziert. Daraus lassen sich einige Schlussfolgerungen ziehen und weitere Forschungsdesiderata erkennen, die zur Überwindung des *monolingual bias* und der damit einhergehenden idealisierten Maßstäbe beitragen könnten. Diese werden im folgenden Kapitel zusammengefasst. Als Ausblick wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie diese theoretischen Erkenntnisse in die sprachpolitische Schulpraxis übertragen werden könnten.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie die sprachlichen Repertoires von Menschen, die täglich mehr als eine Sprache benutzen, beschrieben werden können. Bei der Frage nach der Schwierigkeit, eine klare numerische Aufzählung der beherrschten Sprachen anzugeben (Unterkapitel 5.1), wurde festgestellt, dass es möglich ist, eine Anzahl an Sprachen als Bestandteile eines Repertoires zu benennen, vor allem dann, wenn es sich um Sprachen mit eindeutig anerkannten Namen handelt. Jedoch gibt eine rein numerische Aufzählung von Sprachen in den meisten Fällen nur ein sehr verkürztes Bild des Repertoires wieder. In den meisten Fällen wurde sowohl ein klar benannter Kern als auch eine komplexere, skizzenhafte Peripherie der beschriebenen Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Varietäten geschildert. Mehrere AutorInnen haben ihre biographischen Erfahrungen mit Diglossie, mit umstrittenen Dialekten und *code-switching* ausführlich thematisiert. Darüber ist ein Bild des sprachlichen Repertoires als Wissenskomplex mit Überlappungen, komplementären Fähigkeiten, Wechselwirkungen und Lücken entstanden, welches zum Idealbild des *balanced bilingual* mit umfassenden Kompetenzen in zwei abgrenzbaren Sprachen im starken Kontrast steht.

Zu der Frage, welche Aspekte ihrer mehrsprachigen Repertoires die AutorInnen selbst für erklärungsbedürftig halten, kommt das Ergebnis, dass sie im Rahmen der Sprachbiographien das Ausmaß ihrer sprachlichen Kompetenzen sehr detailliert und differenziert beschrieben. Oft wurde zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten unterschieden und auch die dynamische Natur des Spracherwerbs betont, sodass auch bereits verlorene Kompetenzen geschildert wurden. Wegen definitorischer Unklarheiten haben einige AutorInnen berichtet, dass sie lieber eine ausweichende Antwort auf die Frage geben, wie viele Sprachen sie können, als eine klare Einstufung anzugeben. Ein zusätzlicher erschwerender Faktor ist die Uneinheitlichkeit des Gegenstandes „Sprache“: Durch die Analyse der Repertoirebeschreibungen wurde deutlich sichtbar, dass sprachliche Varietäten keine gleichmäßigen, diskreten und beliebig austauschbaren Einheiten darstellen. Jeder Varietät unterliegen bestimmte gesellschaftliche Wertungen und auch diese mussten in den Biographien erläutert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die Annahme zweier gleichmäßig entwickelter und gegenseitig unabhängiger Kompetenzen als unzulänglich und irreführend.

Bei der Suche nach wiederkehrenden Mustern in der Beschreibung der Fertigkeiten und Praktiken ist vor allem der häufige Gebrauch von gemischten Codes deutlich geworden. Die Sprachbiographien belegen eindeutig, dass mehrsprachige Kommunikation für die untersuchten AutorInnen eine alltägliche Erfahrung ist. Es stellt keine Seltenheit dar, wenn ein Gespräch Elemente aus mehreren Sprachen aufweist, und deshalb ist eine eindeutige Zuordnung der gesprochenen Sprachen in manchen Fällen nicht möglich. Für die Analyse von Mehrsprachigkeit liegt diese Beobachtung den Schluss nahe, dass die Orientierung an diskreten Einheiten namens Sprachen nicht immer eine klare Sicht auf den Gegenstand ermöglicht und daher die Anzahl der beteiligten Sprachen nicht zwangsläufig das analytisch relevanteste Merkmal darstellt. Hier ist weitere Forschung erforderlich sowie auch zu der Frage, ob es möglich ist, ein Repertoire ohne Bezugnahme auf einzelne Sprachen zu beschreiben beziehungsweise welche Alternativen dazu bestehen. In dieser Hinsicht erscheint eine Differenzierung zwischen Zwei- und Dreisprachigkeit (siehe Unterkapitel 2.1.2) oder sogar zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit als weniger ergiebig als ein allgemeiner Begriff der *Sprachigkeit*. Um einen solchen Begriff herauszuarbeiten,

könnten mehrsprachige Idiolekte gewinnbringend untersucht werden.⁶⁶

Im Bezug auf weitere wiederkehrende Muster und Strategien zur Repertoirebeschreibung (Unterkapitel 5.2) war die Analyse ertragreich. Vor allem konnte ein produktiver Gebrauch von Metaphern festgestellt werden, sowohl um die Repertoires als auch um verschiedene Aspekte des Lernprozesses zu beschreiben. Zum Beispiel konnte eine Autorin mit der Metaphorik eines Planetensystems die relative Gewichtung mehrerer Sprachen in ihrem Repertoire abbilden und damit auch die Rolle von eher peripheren Kompetenzen sowie auch die Wechselwirkungen zwischen ihren Sprachen thematisieren. Diese Bilder könnten Impulse für neue Modelle liefern, die eine sachdienliche Alternative zum Idealbild des *balanced bilingual* anbieten würden. Auf dieser Grundlage könnte eine Theoriebildung erfolgen, die sich primär auf vorhandene Kompetenzen anstatt auf Idealisierungen konzentriert.

Zu der Frage, welche der bislang entwickelten Kategorien und Termini sich für die Repertoirebeschreibung als nützlich erweisen, bleibt festzuhalten, dass im Rahmen dieser Untersuchung eine Verschwommenheit in der Nutzung existierender Terminologie beobachtet wurde. Begriffe wie *coordinate* und *compound bilingual* wurden zwar von manchen AutorInnen benutzt, haben aber wenig zur Präzisierung der Repertoirebeschreibungen beigetragen. Dies weist auf einen Bedarf an kritischer Überprüfung und Weiterentwicklung der herkömmlichen Termini hin (siehe auch 6.2).

Des Weiteren wurde nach Möglichkeiten gesucht, die Repertoires unabhängig von monolingual voreingenommenen Kategorien zu definieren. Deshalb wurde gefragt, inwiefern Sprachkompetenzen in Bezug auf idealisierte *native speaker*-Kompetenzen definiert werden (5.3). Als Ergebnis steht fest, dass die AutorInnen ihre Kompetenzen

⁶⁶ Um eine weitere Metapher zu prägen, könnten die sprachlichen Kompetenzen eines Menschen wie seine Kochkünste aufgefasst werden: Während regionale Besonderheiten und Präferenzen durchaus existieren, ist kein Mensch notwendigerweise auf eine einzige (nationale) Küche beschränkt. Zutaten können ganz unkontrovers aus anderen Küchen geliehen werden und neue Fusionen entstehen. In diesem Rahmen lassen sich sehr individuelle Präferenzen, Traditionen und Innovationen identifizieren: Mehrere Aspekte dieser Praxis können in den Fokus genommen werden, dabei stellt Purismus nur eine von mehreren orientierenden Sichtweisen und kein universelles Gebot dar. In dieser Hinsicht wäre die Frage, welche Sprachen ein Mensch kann – bzw. was er daraus machen kann – interessanter als die Frage, wie viele er kann.

sowohl mit Bezug auf idealisierte Maßstäbe als auch mit Bezug auf weitere Referenzpunkte definieren konnten. Keine der untersuchten AutorInnen hat sich selbst als *balanced bilingual* charakterisiert, aber manche haben sich mit dem Idealbild verglichen, um den Umfang ihrer Repertoires näher zu beleuchten. Fremdsprachenkompetenzen wurden stellenweise in Bezug zu einem *native speaker*-Standard definiert, jedoch auch in Bezug zu eigenen Lernzielen. So sind *ex negativo*-Beschreibungen der Repertoires – d.h. eine Fokussierung auf Lücken oder Defizite – beobachtet worden, aber diese basierten nur teilweise auf monolingual voreingenommenen Maßstäben. Durch die Bezugnahme auf Lernziele konnten vor allem ganz spezialisierte Kompetenzen beschrieben werden, die sich auch unabhängig von Idealisierungen als „Kann-Aussagen“ formulieren lassen.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich die These ableiten, dass Mehrsprachigkeit nicht als defizitäre Form des *balanced bilingualism* beschrieben oder aufgefasst werden muss. Zu der Frage, inwiefern die AutorInnen ihre Repertoires als unvollständig ansehen, deuten die Hinweise über künftige Lernziele darauf hin, dass viele den Spracherwerb als einen unvollendbaren Prozess ansehen. Wenn sie ihre Repertoires als unvollständig betrachten, liegt es nicht zwangsläufig daran, dass sie eine idealisierte „mehrfache Einsprachigkeit“ anstreben: Vielmehr legt es die Erkenntnis nahe, dass die menschliche Fähigkeit Sprachen zu erlernen keine obere Grenze kennt.

6.2 Anregungen für weitere Forschung

Als Gesamtziel der Untersuchung galt die Frage, ob im Rahmen von autobiographischen Narrativen neue Ideen und Strategien zur Repertoirebeschreibung identifiziert werden können, die zu einer Weiterentwicklung der holistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit beitragen könnten. Die oben genannten Ergebnissen über mögliche Eigenschaften eines Repertoires können aufgrund des Umfangs dieser Studie nur als vorläufige Hinweise gelten. Für eine weitere Forschung über die Beschreibung mehrsprachiger Repertoires sind mehrere Lücken identifiziert worden.

Der Mehrwert des sprachbiographischen Ansatzes wurde in der vorliegenden Studie sichtbar, weil im Gegensatz zu einer vorformulierten Befragung die AutorInnen bei diesem

Ansatz Raum erhielten, die notwendige Kontextualisierung und differenzierende Erklärungen zur Erläuterung ihrer Repertoires vorzunehmen. Insofern wäre es interessant, den sprachbiographischen Ansatz mit anderen Erhebungsformen, z.B. Zensusbefragungen oder Sprachprüfungen, in Hinblick auf den Umfang der Repertoirebeschreibung zu vergleichen. Vermutlich wären bei gleichbleibenden Versuchspersonen etliche Informationen, z.B. diachrone Angaben über sich aus- und abbauende Kompetenzen, nur beim erstgenannten Ansatz erfasst.

Die hier untersuchten Sprachbiographien stellen nur ein sehr kleines Korpus dar. Um generalisierbare Aussagen, etwa über die Häufigkeit der oben skizzierten Eigenschaften von Repertoires zu erfassen – z.B. wie oft es vorkommt, dass ein Mensch über ausbalancierte Fertigkeiten in mehreren Sprachen verfügt, oder inwiefern auch Dialektkenntnisse thematisiert werden – wäre eine größere, quantitative Studie erforderlich, vorzugsweise in Verbindung mit anderen Formen der Triangulation. Sollte der sprachbiographische Ansatz auf ein größeres Sample angewandt werden, so sollten auch das Bildungsniveau und gegebenenfalls der disziplinäre Hintergrund der AutorInnen reflektiert werden. Während die hier untersuchten AutorInnen gewissermaßen privilegiert sind, stellt die Vielfalt ihrer Sprachkenntnisse an sich keine Besonderheit dar (Todeva & Cenoz 2009: 19). Ein Vergleich mit den selbstbeschriebenen Repertoires und Sprachbiographien mehrsprachiger NichtakademikerInnen – z.B. von Haushaltangestellten mit Migrationshintergrund, UNO-BlauhelmsoldatInnen oder StraßenverkäuferInnen in afrikanischen Metropolen – wäre deshalb interessant; vor allem, wenn gemeinsame biographische Sememe aufgedeckt werden könnten. Unterschiede in den Erfahrungen von Wertungsprozessen und Einstellungen wären hier ein spannender Schwerpunkt. Auch sprachlich heterogene Schulklassen (siehe 6.3) wären in dieser Hinsicht von Interesse.

Bei der Untersuchung von Sprachbiographien ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es sich um Selbsteinschätzungen handelt: Informationen können daher leicht verschwiegen oder auch überbewertet werden. Beispielsweise wurde durch die hier untersuchten AutorInnen Mehrsprachigkeit oft als ein besonders vorteilhaftes Element der Identitätsbildung aufgefasst. Für die Fragestellung dieser Arbeit war dies auch zweckdienlich, dennoch wären weitere Untersuchungen nötig, um zu überprüfen, inwiefern

es sich bei dieser Auffassung um eine Idealisierung handelt. Wie in Kapitel 3 erwähnt wurde, stellen Sprachbiographien immer Interpretationen dar, die in Koproduktion mit ForscherInnen entstehen. Da Interpretationen immer durch die Grundüberzeugung der Menschen, die sie vornehmen, geprägt sind (wovon das *monolingual bias* nur ein Beispiel ist), kann man sich solchen Fragen am besten aus dem Vergleich mehrerer Perspektiven annähern.

Durch die Analyse der zwölf Sprachbiographien ist ein Bild vom sprachlichen Repertoire als höchst individuellem Wissenskomplex mit Überlappungen, komplementären Fähigkeiten, Wechselwirkungen und Lücken entstanden. An mehreren Stellen wurde auf einen Kern und eine Peripherie der Kompetenzen in unterschiedlichen Varietäten hingewiesen. Darunter wurden sowohl umfassende als auch ganz spezialisierte Kompetenzen identifiziert, die eher domänenspezifisch als universell übertragbar zu verstehen sind. Sollten diese Eigenschaften sich auf weitere Repertoires generalisieren lassen, so gilt die Anregung von Blommaert & Backus (2011), die Terminologie zur Beschreibung eines Repertoires erneut zu diskutieren. Die von ihnen vorgeschlagenen Kategorien der sprachlichen „Begegnungen“ und „recognizing competence“ (siehe Unterkapitel 5.2.3.2, S. 59 ff.) stellten sich im Rahmen dieser Untersuchung als vorteilhaft heraus und könnten als Grundlage für weitere Studien zur Erfassung mehrsprachiger Repertoires dienlich sein. Möglicherweise kann auch hier anhand der vorgestellten Metaphern der komplexe Gegenstand Mehrsprachigkeit analytisch greifbar gemacht werden. Eine kritische Überprüfung der existierenden Terminologie sowie eine vergleichende Untersuchung der semantischen Felder der Sprachkompetenz in mehreren Sprachen könnten zumindest helfen, um zugrundeliegende Konzeptualisierungen und mögliche ethnozentristische Annahmen – z.B. die Auffassung von Sprache als Besitz – zu entlarven, die eventuell einer Neuorientierung des Forschungsfelds im Wege stehen.

Ein weiterer untersuchenswerter Gegenstand ist der Zusammenhang zwischen den Fremderwartungen von Einsprachigen und die Repertoirebeschreibungen von Mehrsprachigen. Der Hinweis aus dieser Untersuchung, dass Kompetenzen unter Umständen heruntergespielt werden, um hohen Ansprüchen vorzubeugen (5.3.1), bedarf weiterer empirischer Überprüfung. Hier wäre insbesondere interdisziplinäre Forschung

über die Wechselwirkungen zwischen Fremderwartungen und Repertoirebeschreibung im Hinblick auf Identitätsstiftung aufschlussreich. Einsichten aus der Psychologie und der kritischen Geschichtsforschung wären für die sprachwissenschaftliche Untersuchung eine Bereicherung, die zum Beispiel durch Tiefeninterviews gewonnen werden könnte. Solche Forschung würde den Bedarf nach weiteren Diskussionen über die Frage verdeutlichen, in welchen Kontexten muttersprachliche Kompetenzen eine angemessene Erwartung und in welchen sie unrealistische Hürden (beispielsweise im Bezug auf die Integration in den Arbeitsmarkt) darstellen. Darüber hinaus könnten Alternativmaßstäbe präsentiert werden, die zu einer Überwindung des *monolingual bias* beitragen würden.

6.3 Praktische Anwendungsmöglichkeiten

Die im Kapitel 1.2.1 geschilderten Mythen über Mehrsprachigkeit sind im Bildungssystem besonders gut zu erkennen. Der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) hat auch heute weitreichende Folgen für ihre mehrsprachige Schülerschaft. Sprachliche Kompetenzen werden nur in der Unterrichtssprache und in bestimmten Fremdsprachen abverlangt, während weitere sprachliche Ressourcen keine anerkannte Rolle spielen. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn vor allem Abweichungen und Defizite in der Performanz mehrsprachiger SchülerInnen als Erstes ins Auge springen: „as long as bilinguals are measured according to monolingual criteria, they appear to be greatly disadvantaged both in linguistic and cognitive terms“ (Herdina & Jessner 2002: 7). Während ein starker Fokus auf die Behebung der Abweichungen und Defizite in den „legitimen“ Schulsprachen gelegt wird, werden weitere sprachliche Kompetenzen größtenteils vernachlässigt (Gogolin 2007: 69, siehe auch Kapitel 1). Dadurch wird die Normalität von Mehrsprachigkeit keineswegs untermauert.⁶⁷ Die Frage, wie sich diese Situation auf das Selbstbild mehrsprachiger SchülerInnen auswirkt, bleibt zunächst offen: Können sie sich selbstbewusst als mehrsprachig ansehen oder identifizieren sie sich eher mit dem Bild der ‚doppelseitigen Halbsprachigkeit‘?

Es ist jedoch denkbar und wohl wünschenswert, dass die Schule sich grundsätzlich als

⁶⁷ An vielen Schulen wird eine Konkurrenz zwischen Sprachen angenommen, d.h. die Zeit für die Förderung einer Sprache gehe zwangsläufig einer anderen Sprache verloren (dies wurde zuletzt diskutiert im „Streitfall Zweisprachigkeit“, hrsg. von Gogolin & Neumann 2009). Zur gleichen Zeit wird Unterricht in prestigereichen Fremdsprachen immer beliebter (Hornung 2006: 33).

„Raum, in dem sich Zweisprachigkeit entwickelt und entfaltet“ (Gogolin 1994: 185) versteht. Dafür wäre es aber erforderlich, den vollen Umfang der sprachlichen Heterogenität ihrer SchülerInnen institutionell wahrzunehmen. Während es logistisch nicht umsetzbar wäre, jede mitgebrachte Sprache auch als Unterrichtssprache zu verwenden,⁶⁸ bleibt viel Raum für Projekte, die auf Identitätsarbeit im Zusammenhang mit *critical language awareness* abzielen (z.B. Dagenais et al. 2009; Hélot & Young 2006; Hunter 2009).⁶⁹ Durch solche Projekte können SchülerInnen für die gegenwärtige Missachtung von Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden und eine Aufwertung eigener geringgeschätzter Kompetenzen erleben. Durch die Anerkennung als „plurilingual social actors“ (Coste & Simon 2009) sollen sie darin gestärkt werden, eigene Meinungen zu bilden, um wirkliche von suggerierten sprachlichen Problemen unterscheiden zu können und Handlungsstrategien zu entwickeln, um die wirklichen Probleme zu lösen. Wie in der vorliegenden Untersuchung deutlich wurde, bleibt der Umgang mit unangemessenen Fremderwartungen in Bezug auf Sprachkompetenzen eine bemerkenswerte Erfahrung des mehrsprachigen Alltags, die sich auf die Repertoirebeschreibung negativ auswirkt, wenn Kompetenzen heruntergespielt oder verschwiegen werden. Um dem *monolingual bias* entgegenzuwirken, sollten Schulen – anstatt diese Erwartungen zu reproduzieren – eher darin gestärkt werden, ihre Schülerschaft auf solche Erfahrungen vorzubereiten und informiert auf sie antworten zu können.

Im Rahmen eines solchen Projekts könnten die in Kapitel 5 vorgestellten Metaphern als Schulaufgabe in einer sprachlich heterogenen Klasse eingesetzt werden. SchülerInnen könnten ihre persönlichen Planetensysteme der Sprachen oder ein Haus mit mehreren Fenstern zeichnen und beschriften, um ihre eigenen sprachlichen Repertoires abzubilden. Mit der Metapher des Planetensystems wäre zum Beispiel ein Raum geschaffen, um die folgenden Fragen zu reflektieren: Welche Sprachen sind vorhanden und wie sind sie zueinander aufgestellt (zentrale vs. periphere Kenntnisse)? Wie stabil sind die jeweiligen Planeten? Haben manche Planeten Einfluss aufeinander? Dadurch wäre im schulischen Rahmen eine Auseinandersetzung mit mehreren sprachwissenschaftlichen Themen

68 Selbst ein Fokus beispielsweise auf Türkisch als größte Minderheitensprache Deutschlands reicht für alle anderen Migrationsbiographien – einschließlich der SprecherInnen von Minderheitensprachen aus der Türkei – nicht aus (Schroeder 2003: 24).

69 Dies ist auch im Sinne der „Europäischen Sprachportfolios“ (siehe Little & Perelová 2001).

angestoßen: Erstens hätten die SchülerInnen Gelegenheit, die Vielfalt des eigenen Repertoires sichtbar zu machen. Sofern Herkunftssprachen und Unterrichtssprachen sich unterscheiden, könnten die SchülerInnen ihre Meinungen über deren relative Gewichtung oder Wertstellung in ihrem Leben vergleichen. Außerdem könnten sie auch ihre eigene Beobachtungen zu Interferenz, *code-switching* und anderen mehrsprachigen Kontaktphänomenen thematisieren und auf dieser Grundlage diskutieren, was daran für sie als praktisch, problematisch, richtig oder falsch gilt.

Durch diese Aufgabe könnten die gesellschaftlichen Wertstellungen diverser Sprachen auf eine ergebnisoffene Art thematisiert werden. Im Vordergrund sollte dabei stehen, dass die SchülerInnen ihre eigene Meinungen bilden und begründen; es muss kein Gesamtkonsens erreicht werden. Zur gleichen Zeit wären bislang nicht gesehene sprachliche Ressourcen aufgedeckt und ein kritischer Blick für schleichende, nachteilig wirkende Abwertungsprozesse bestimmter sprachlicher Kompetenzen, die insbesondere durch Schulen reproduziert werden, geschärft.

Mit der Fenster-Metapher könnte gefragt werden: Welche Sprachen sind vorhanden und wie groß sollen die Fenster für sie sein? Wie oft schaust Du aus den jeweiligen Fenstern? Kannst Du durch alle Fenster gut sehen, oder sind sie etwa schmutzig oder verkratzt? Gibt es Sachen, die man nur durch ein bestimmtes Fenster erkennen kann? Wenn Du ein neues Fenster einbauen könntest, worauf sollte es schauen? Damit wären neben der Vielfalt und Wertungen von zentralen und peripheren Sprachkenntnissen im Repertoire auch weitere sprachliche Themen zugänglich gemacht. Unter anderem könnte sprachliche Relativität thematisiert werden, d.h. inwiefern vorhandene Begriffe und Wendungen unser Denken beeinflussen, indem SchülerInnen nach Beispielen aus dem eigenem Leben suchen. Es wäre auch möglich herauszufinden, an welchen Fremdsprachen sie interessiert sind und gemeinsam zu besprechen, welche Möglichkeiten es gibt, diese zu erlernen.

Anhand solcher Erfahrungen könnten Diskussionen um Kulturrelativismus für SchülerInnen greifbar gemacht werden. Dies würde ihnen helfen, eigene Positionen in breiteren Diskursen über Integration und Assimilation zu entwickeln, in denen sie bereits Akteure sind, und eventuell eine positive Auswirkung auf ihre Identitätsbildungsprozesse

entfalten. Die Aufgaben mit Metaphern könnten auch als Vorskizzen für detaillierte sprachbiographische Narrative dienen, die von den SchülerInnen erstellt werden. Durch solche Identitätsarbeit (wie bei Krumm 2009; Kramersch 2007) kann ein Bewusstsein über die Alltäglichkeit mehrsprachiger Praktiken gestärkt werden und auch bei monolingualen Kindern eine Reflexion über die (eigene sowie fremde) Wertung verschiedener sprachlicher Varietäten angestoßen werden. Ein mögliches und wünschenswertes Ergebnis wäre die Beleuchtung und Bewusstmachung von bislang geringgeschätzten sprachlichen Kompetenzen, vor allem bei SchülerInnen, deren Herkunftssprachen nur ein niedriges Sozialprestige innehaben.

Während Sprachbiographien deskriptiv mehrere Vorteile haben, wie in der vorliegenden Untersuchung gezeigt wurde, könnten sie demnach auch zu didaktischen Zwecken eingesetzt werden, die für die Beteiligten nutzbringend wären. Wenn SchülerInnen sich gegenseitig über ihre Sprachbiographien interviewen, hätten sie eine Möglichkeit, andere im Klassenverband näher kennen zu lernen und gemeinsame Erfahrungen – biographische Sememe – auch bei ganz unterschiedlichen sprachlichen Herkünften zu entdecken (z.B. das Dolmetschen für Verwandtschaft, sprachlicher Förderunterricht, das Aufwachsen in einem mehrsprachigen Haushalt). Vorteile dieser Annäherung wären zum einen, dass die SchülerInnen selbst steuern könnten, welche Details sie erzählen wollen und welche nicht, wodurch die Gefahr der Essentialisierung reduziert wäre. Zum anderen würde diese Aufgabe zum Sichtbarmachen von Kompetenzen beitragen, die im herkömmlichen Lehrplan nicht vorkommen. Der Erzählaufwand kann auch für die Erzählenden selbst neue Erkenntnisse erbringen (Franceschini 2004: 137). Während die hier untersuchten AutorInnen bereits verschiedene Anlässe zur Reflexion erlebt haben, könnten solche Anlässe und Erkenntnisse für die SprecherInnen von unterdrückten oder marginalisierten Minderheitensprachen neu sein, denn „[e]s fällt nicht leicht, über die eigene sprachliche Herkunft zu sprechen, wenn deren Verschweigen den gesellschaftlichen Aufstieg erst denkbar macht“ (Brizić 2009: 138).

Auf dieser Grundlage könnten sich breitere Diskurse über Mehrsprachigkeit weiter von den im Kapitel 1 geschilderten Mythen entfernen und Menschen dazu ermutigt werden, sich mit der sprachlichen Vielfalt ihres Umfeldes trotz ihrer Komplexität

auseinanderzusetzen. Rückkopplung der Erkenntnisse aus Schularbeit wäre nicht nur für die Forschungsgemeinschaft wichtig, sondern auch für Lehrkräfte und Eltern. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, ihre SchülerInnen für einen mehrsprachigen Alltag auszurüsten, weshalb eine vertiefte Reflexion über Mehrsprachigkeit auch in ihre eigene Ausbildung einbezogen werden sollte. Auch wollen immer mehr Familien ihre Kinder zwei- oder mehrsprachig erziehen. Die relativen Vor- und Nachteile der zahlreichen Möglichkeiten, wie dies am besten organisiert werden kann, sollten möglichst frei von einsprachig geprägten Vorannahmen wie dem „sprachlichen Reinheitsgebot“ stattfinden können. Dort ist also ein erheblicher Beitrag von der angewandten Linguistik zu leisten. Wie Wei (2000: 22) zu Recht anmerkt, werden sich Einstellungen nur dann verändern, wenn Menschen für sich selbst die kommunikativen, kognitiven und kulturellen Vorteile der Mehrsprachigkeit erfahren und anerkennen. Wenn die Lektüre mehrsprachiger Sprachbiographien dazu anregt, über die eigene Biographie nachzudenken (Meng 2004: 101), so lässt dies hoffen, dass auch der öffentliche Diskurs über Mehrsprachigkeit sich bald jenseits des *monolingual bias* weiter entfalten kann.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) 2006. *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Alexander, Neville 2009. Mother Tongue Based Bilingual Education in Africa: A Cultural and Intellectual Imperative. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 199-214.
- Anderson, Benedict 1996. *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. 2. Auflage. Frankfurt: Campus Verlag.
- Anstatt, Tanja 2009. Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 111-131.
- (Hrsg.) 2007. *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Antomo, Mailin, Annika Hübl & Markus Steinbach 2010. Die Sprachchecker - Language Awareness, Multilingualism, and Linguistic Diversity at School. In: *Sprache und Datenverarbeitung 2*: 7-21.
- Aronin, Larissa & Britta Hufeisen 2009a. Introduction: On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition: About this book. In: Dies. (Hrsg.), 1-9.
- & ——— 2009b. Methods of research in multilingualism studies: Reaching a comprehensive perspective. In: Dies. (Hrsg.), 103-120.
- & ——— 2009c. Crossing the second threshold. In: Dies. (Hrsg.), 155-160.
- & ——— (Hrsg.) 2009. *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, Peter 2009. Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 91-110.
- 2007. The monolingual bias in bilingualism research, or: why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. In: Heller (Hrsg.), 319-339.
- Auer, Peter & Li Wei 2007. Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Dies. (Hrsg.), 1-12.
- & ——— (Hrsg.) 2007. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bailey, Benjamin 2007. Heteroglossia and boundaries. In: Heller (Hrsg.), 257-276.
- Baker, Colin 2004. Bilingualism and multilingualism. In: Malmkjaer, Kirsten (Hrsg.). *The Linguistics Encyclopedia*. London: Routledge, 64-75.
- Baker, Colin & Sylvia Prys Jones 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barth, Dagmar 2004. Referential Defocusing: Dangerous Topics and Language Use in Language Biographies of East Germans. In: Franceschini & Miecznikowski (Hrsg.), 75-96.

- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) 2003. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bialystok, Ellen 2009. Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 53-67.
- 2001. *Bilingualism in Development - Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, David 2005. Convergence and resistance in the construction of personal and professional identities: four French modern language teachers in London. In: Canagarajah, A. Suresh (Hrsg.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 167-196.
- Blom, Jan-Petter & John J. Gumperz 1972. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In: Gumperz, John J. & Dell Hymes (Hrsg.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 407-34 [Nachdruck in: Wei (Hrsg.) 2000, 111-136].
- Blommaert, Jan & Ad Backus 2011. *Repertoires revisited: "Knowing language" in superdiversity. Working Papers in Urban Language & Literacies 67*. Abgerufen 26.6.2012: www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/67.pdf.
- Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston [Nachdruck: 1964].
- Böhm, Manuela, Elisabeth Berner & Jürgen Erfurt 2011. Nach dem Turn ist vor dem Turn. Ein Prolog. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 78*: 9-22.
- Bratt Paulston, Christina & G. Richard Tucker (Hrsg.) 2003. *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Brizić, Katharina 2009. Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 133-144.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Byram, Michael 2003. Introduction. In: Ders. (Hrsg.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1-13.
- Canagarajah, A. Suresh 2005. Accommodating Tensions in Language-in-Education Policies: An Afterword. In: Lin & Martin (Hrsg.), 194-201.
- Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner 2009. The study of multilingualism in educational contexts. In: Aronin & Hufeisen (Hrsg.), 121-138.
- Cenoz, Jasone & Elka Todeva 2009. The well and the bucket: The emic and etic perspectives combined. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 265-292.
- Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Christ, Herbert 2009. Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 31-49.

- Cichon, Peter 2008. Unterschiedliche Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 74: 21-31.
- Codó, Eva 2008. Interviews and Questionnaires. In: Wei & Moyer (Hrsg.), 158-176.
- Commission of the European Communities 2007. *High Level Group on Multilingualism. Final Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Abgerufen 26.6.2012: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.
- Cook, Guy 2003. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Vivian 1999. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. In: *Tesol Quarterly* 33 (2): 185-209.
- (Hrsg.) 2003. *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coste, Daniel, Daniele Moore & Geneviève Zarate 2009. *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Language Policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, Daniel & Diana-Lee Simon 2009. The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. In: *International Journal of Multilingualism* 6 (2): 168-185.
- Cummins, Jim & Merrill Swain 1986. *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Cunningham-Andersson, Una & Staffan Andersson 1999. *Growing up with two languages. A practical guide*. Abingdon: Routledge.
- Dagenais, Diane, Daniele Moore, Cécile Sabatier, Patricia Lamarre & Francoise Armand 2009. Linguistic Landscape and Language Awareness. In: Shohamy & Gorter (Hrsg.), 253-269.
- De Florio-Hansen, Inez & Adelheid Hu (Hrsg.) 2007. *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Dewaele, Jean-Marc, Alex Housen & Li Wei (Hrsg.) 2003. *Bilingualism: Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dirim, Inci & Peter Auer 2004. *Türkisch sprechen nicht nur die Türken: über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.
- Doerr, Neriko Musha (Hrsg.) 2009. *The Native Speaker Concept. Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ecke, Peter 2009. Multilingualism resources. Associations, journals, book series, bibliographies and conference lists. In: Aronin & Hufeisen (Hrsg.), 139-154.
- Ehlich, Konrad 2002. Was wird aus den Hochsprachen? In: Stickel et al. (Hrsg.), 387-418.
- Ehlich, Konrad & Antoine Hornung 2006. Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.), 7-9.

- & —— (Hrsg.) 2006. *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Ehlich, Konrad & Katharina Meng 2004. Vergegenwärtigungen. In: Dies. (Hrsg.). *Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert*. Heidelberg: Synchron Publishers, 9-20.
- Ehlich, Konrad & Angelika Redder 2008. Mehrsprachigkeit und Europa – sprachen- und bildungspolitische Dilemmata. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 74: 5-19.
- Errington, Joseph 2008. *Linguistics in a Colonial World. A Story of Language, Meaning and Power*. Malden, MA: Blackwell.
- Esser, Hartmut 2009. Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 69-88.
- 2006. *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4*. Berlin: Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Evans, Rob 2004. *Learning Discourse. Learning Biographies, Embedded Speech and Discourse Identity in Students' Talk*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Extra, Guus & Durk Gorter 2009. Regional and immigrant minority languages in Europe. In: Hellinger & Pauwels (Hrsg.), 15-52.
- Faistauer, Renate 2001. Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Heibig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, 864-871.
- Fantini, Alvino E. 2009. Expanding languages, expanding worlds. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 243-263.
- Ferguson, Charles 1959. Diglossia. In: *Word* 15, 325-340 [Nachdruck in: Bratt Paulston & Tucker (Hrsg.) 2003, 345-358].
- Fill, Alwin 2009. Language contact, culture and ecology. In: Hellinger & Pauwels (Hrsg.), 177-207.
- Fishman, Joshua A. 2005. A sociology of bilingualism: From home to school and back again. In: Rodríguez-Yáñez et al. (Hrsg.), 3-8.
- 1990. Empirical Explorations of Two Popular Assumptions: Inter-Polity Perspective on the Relationships between Linguistics Heterogeneity, Civil Strife, and Per Capita Gross National Product. In: Imhoff, Gary (Hrsg.). *Learning in Two Languages: from Conflict to Consensus in the Reorganization of Schools*. New Brunswick: Transaction Publishers [Nachdruck in: Bratt Paulston & Tucker (Hrsg.) 2003, 382-393].
- 1967. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. In: *The Journal of Social Issues* 23: 2, 29-38 [Nachdruck in: Bratt Paulston & Tucker (Hrsg.) 2003, 359-366].
- Fought, Carmen 2006. *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franceschini, Rita 2009. The genesis and development of research in multilingualism:

- Perspectives for future research. In: Aronin & Hufeisen (Hrsg.), 27-61.
- 2004. Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini & Miecznikowski (Hrsg.), 121-145.
- Franceschini, Rita & Johanna Miecznikowski 2004. "Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?" Ein Vorwort. In: Franceschini & Miecznikowski (Hrsg.), VII-XXI.
- & —— (Hrsg.) 2004. *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien. Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagières*. Bern: Peter Lang.
- Freedman, Sally 2009. A life of learning languages. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 135-149.
- Gibson, Martha, Britta Hufeisen & Cornelia Personne (Hrsg.) 2008. *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren. Multilingualism: Learning and Instruction. Le Plurilinguisme: apprendre et enseigner. O Plurilinguismo: aprender e ensinar. Selected papers from the L3 conference in Freiburg/ Switzerland 2005*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gogolin, Ingrid 2009a. Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 15-30.
- 2009b. Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 263-280.
- 2007. „Das ist doch kein gutes Deutsch!“ – Über Vorstellungen von „guter“ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: De Florio-Hansen & Hu (Hrsg.), 59-71.
- 2006. Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz. In: Nicklas, Hans, Burkhard Müller & Hagen Kordes (Hrsg.). *Interkulturell denken und handeln*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 181-188.
- 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth 2003. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (Hrsg.) 2009. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griese, Birgit (Hrsg.) 2010. *Subjekt - Identität - Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grosjean, Francois 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1994. Individual Bilingualism. In: Asher, Ronald E. & J.M. Simpson (Hrsg.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Band 3. Oxford: Pergamon, 1656-1660.
- 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (6), 467-477.
- 1982. *Life with Two Languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Grucza, Franciszek 2002. Theoretische Voraussetzungen einer holistischen Fremdsprachenpolitik. In: Stickel et al. (Hrsg.), 439-461.
- Gunesch, Konrad 2008. Degrees of multilingualism and of cosmopolitanism: the establishment of a relationship and perspectives for future research. In: Gibson et al. (Hrsg.), 187-197.
- Gysen, Sara, Henk Kuijper & Piet Van Avermaet 2009. Language Testing in the Context of Immigration and Citizenship: The Case of the Netherlands and Flanders (Belgium). In: *Language Assessment Quarterly* (6): 98-105.
- Hansegård, Nils Erik 1968. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus / Bonniers.
- Hatzer, Barbara & Gabriel Layers 2005. Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, Alexander, Eva-Ulrike Kinast & Sylvia Schroll-Machl (Hrsg.). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 138-148.
- Hauéis, Eduard 2011. Didaktik und Linguistik: Wie die Modellierung sprachlichen Wissens und Könnens mit dem Bestehenbleiben oder dem Überwinden von Bildungsschranken zusammenhängt. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 78: 129-142.
- Heller, Monica 2008. Doing Ethnography. In: Wei & Moyer (Hrsg.), 249-262.
- 2007a. Bilingualism as ideology and practice. In: Dies. (Hrsg.), 1-22.
- 2007b. The future of “bilingualism”. In: Dies. (Hrsg.), 340-345.
- 2006. Bilingualism. In: Jourdan, Christine & Kevin Tuite (Hrsg.). *Language, culture, and society: key topics in linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 156-167.
- (Hrsg.) 2007. *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hellinger, Marlis & Anne Pauwels (Hrsg.) 2009. *Handbook of Language and Communication: Diversity and Change*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hélot, Christine 2005. Bilingual language socialization in the family: What teachers should know. In: Rodríguez-Yáñez et al. (Hrsg.), 185-194.
- Hélot, Christine & Andrea Young 2006. Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level. In: García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas & María E. Torres-Guzmán (Hrsg.). *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 69-90.
- Henshaw, Hamzah 2009. Linguistic cunning: From Burton to Babelfish. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 153-168.
- Herdina, Philip & Ulrike Jessner 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hesse, Hermann-Günter & Kerstin Göbel 2009. Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 281-287.

- Hobsbawm, Eric J. 1990. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hormel, Ulrike & Albert Scherr 2005. *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hornberger, Nancy H. 2004. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3): 155-171.
- Hornung, Antoine 2006. Erschwerte Mehrsprachigkeit. Fallvignette über den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern in diglossischem Umfeld. In: Ehlich & Hornung (Hrsg.), 31-86.
- Hu, Adelheid 2007. Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen & Hu (Hrsg.), 1-23.
- Hu, Haiyan 2009. A multilingual journey from East to West. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 209-220.
- Hufeisen, Britta 2005. Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues. In: Hufeisen, Britta & Robert J. Fouser (Hrsg.). *Introductory Readings in L3*. Band 1. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 31-45.
- Hufeisen, Britta & Ulrike Jessner 2009. Preface. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), vii.
- Hult, Francis M. 2009. Language Ecology and Linguistic Landscape Analysis. In: Shohamy & Gorter (Hrsg.), 88-104.
- Hunter, Amy 2009. Sprache als Schlüssel zur Integration – Was kann unser Bildungssystem dazu beitragen? Ein Plädoyer für ein neues Schulfach. In: *Politische Studien* 60 (426): 31-39.
- Hymes, Dell 1986. Models of the Interaction of Language and Social Life: Ethnographic Description and Explanation. In: Gumperz, John J. & Dell Hymes (Hrsg.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell, 38-43; 52-65 [Auszüge nachgedruckt in: Bratt Paulston & Tucker (Hrsg.) 2003, 30-47].
- 1972. On communicative competence. In: Pride, J.B. & Janet Holmes (Hrsg.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.
- Jessner, Ulrike 2008. A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. In: *The Modern Language Journal* 92 (ii): 270-283.
- 2006. *Linguistic awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 2003. A Dynamic Approach to Language Attrition in Multilingual Systems. In: Cook (Hrsg.), 234-246.
- Kamanga, Chimwemwe Mayinde Mystic 2009. The joys and pitfalls of multiple language acquisition: The workings of the mind of a simultaneous multilingual. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 115-131.
- Knapp, Karlfried 2004. Mehrsprachig kommunizieren. In: Knapp, Karlfried & Gerd Antos

- (Hrsg.). *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*. Tübingen: Francke Verlag, 363-451.
- Knapp, Karlfried & Christian Lehmann 2007. Sprachliche Kompetenz. In: *Neurolinguistik* 20: 81-98.
- Kowalski, Charles 2009. A “new breed” of American? In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 171-187.
- Kramersch, Claire 2007. The Multilingual Subject. In: De Florio-Hansen & Hu (Hrsg.), 107-124.
- Krumm, Hans-Jürgen 2009. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 233-247.
- 2003. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch et al. (Hrsg.), 120-126.
- Kymlicka, Will & Alan Patten (Hrsg.) 2003. *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, William & Joshua Waletzky 1967. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, June (Hrsg.). *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Seattle: University of Washington Press, 12-44 [Nachdruck in: Bratt Paulston & Tucker (Hrsg.) 2003, 74-104].
- Lambert, Wallace E. 1977. The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In: Hornby, Peter A. (Hrsg.). *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 15-27.
- LePage, Robert B. 1989. What is a language? In: *York Papers in Linguistics* 13: 9-24.
- Lenz, Peter 2004. The European Language Portfolio. In: Morrow (Hrsg.), 22-31.
- Leopold, Werner F. 1939. *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record. Volume 1. Vocabulary Growth in the First Two Years*. Evanston: Northwestern University Press [Nachdruck: 1954].
- Leung, Constant 2009. Mainstreaming: Language Policies and Pedagogies. In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 215-232.
- Leung, Constant, Roxy Harris & Ben Rampton 1997. The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. In: *TESOL Quarterly* 31 (3): 543-560.
- Levinson, Stephen C. 2003. *Space in Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, Angel M.Y. & Peter Martin (Hrsg.) 2005. *Decolonisation, Globalisation. Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Little, David & Radka Perclová 2001. *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lucius-Hoene, Gabriele 2010. Narrative Identitätsarbeit im Interview. In: Griese (Hrsg.), 149-170.

- Luke, Allan 2005. Foreword: On the Possibilities of a Post-postcolonial Language Education. In: Lin & Martin (Hrsg.), xiv-xix.
- Lüdi, Georges 2007. Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen & Hu (Hrsg.), 39-58.
- 2006. Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: Bühlig, Kristin & Jan D. ten Thije (Hrsg.). *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, 11-42.
- Maalouf, Amin 2000. *Mörderische Identitäten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Maas, Utz 2009. Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation.“ In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 145-161.
- Mackey, William F. 1962. The description of bilingualism. In: *Canadian Journal of Linguistics* 7: 51-85 [Nachdruck in: Wei (Hrsg.) 2000, 26-54].
- Makeba Laversuch, Iman 2008. Putting Germany's Language Tests to the Test: An Examination of the Development, Implementation and Efficacy of Using Language Proficiency Tests to Mediate German Citizenship. In: *Current Issues in Language Planning* 9 (3): 282-298.
- Martin-Jones, Marilyn 2007. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In: Heller (Hrsg.), 161-182.
- 2005. The development and consolidation of critical, interpretive approaches to language in bilingual education practice. In: Rodríguez-Yáñez et al. (Hrsg.), 39-49.
- Martin-Jones, Marilyn, Buddug Hughes & Anwen Williams 2009. Bilingual literacy in and for working lives on the land: case studies of young Welsh speakers in North Wales. In: *International Journal of the Sociology of Language* (195): 39-62.
- Martin-Jones, Marilyn & Suzanne Romaine 1986. Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence. In: *Applied Linguistics* 7 (1): 26-38.
- Meng, Katharina 2004. Russlanddeutsche Sprachbiographien – Rückblick auf ein Projekt. In: Franceschini & Miecznikowski (Hrsg.), 97-117.
- Milani, Tommaso M. 2009. At the intersection between power and knowledge. An analysis of a Swedish policy document on language testing for citizenship. In: *Journal of Language and Politics* 8 (2): 287-304.
- Möllering, Martina 2009. Citizenship Testing and Linguistic Integration in Australia and Germany. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14, 2: 13-27.
- Mondada, Lorenza 2007. Bilingualism and the analysis of talk at work: code-switching as a resource for the organization of action and interaction. In: Heller (Hrsg.), 297-318.
- Morrow, Keith (Hrsg.) 2004. *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Moyer, Melissa G. & Luisa Martín Rojo 2007. Language, migration and citizenship: new challenges in the regulation of bilingualism. In: Heller (Hrsg.), 137-160.
- Mühlhäusler, Peter 1996. *Linguistic ecology: language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.

- Muysken, Pieter 2007. Mixed Codes. In: Auer & Wei (Hrsg.), 315-339.
- Myers-Scotton, Carol 2006. *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Nekvapil, Jiří 2004. Sprachbiographien und Analyse der Sprachsituationen: zur Situation der Deutschen in der Tschechischen Republik. In: Franceschini & Miecznikowski (Hrsg.), 147-172.
- Nowak, Elke 2011. Nach dem linguistic turn – die neue Wissenschaft von der Sprache und die Sprachen. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 78: 83-96.
- O’Flaherty, Neil 2009. Roots, branches and seeds. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 223-238.
- Patten, Alan & Will Kymlicka 2003. Introduction – Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches. In: Kymlicka & Patten (Hrsg.), 1-51.
- Paul, Hermann & Wilhelm Wundt 1886. *Principien der Sprachgeschichte*. 2. Auflage Leipzig: Niemeyer [Nachdruck 1995. London: Routledge / Thoemmes Press].
- Pavlenko, Aneta 2008. Narrative Analysis. In: Wei & Moyer (Hrsg.), 311-325.
- (Hrsg.) 2006. *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, Alastair 2010. *Language as a Local Practice*. Abingdon: Routledge.
- 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perry, Theresa & Lisa Delpit (Hrsg.) 1998. *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston: Beacon Press.
- Pishwa, Hanna (Hrsg.) 2006. *Language and Memory. Aspects of Knowledge Representation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Poplack, Shana 1979/80. Sometimes I’ll start a sentence in English y termino en español: toward a typology of code-switching. In: *Linguistics* 18: 581-618 [Nachdruck in: Wei (Hrsg.) 2000, 221-256].
- Popovic, Radmila 2009. A long, adventurous road to (im)perfection. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 33-49.
- Pujolar, Joan 2007. Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In: Heller (Hrsg.), 71-95.
- Quetz, Jürgen 2003. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten. In: Bausch et al. (Hrsg.), 145-155.
- Rampton, Ben 2005. *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. 2. Auflage. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo, Anxo M. Lorenzo Suárez, Fernando Ramallo, Gabrielle Varro, F. Xavier Vila i Moreno & Ángel Huguet Canalis (Hrsg.) 2005. *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: LINCOM GmbH.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. 2. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Rothstein, Björn 2011. *Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten*. Tübingen: Narr Francke

Attempto Verlag.

- Schroeder, Christoph 2003. Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (1): 23-39.
- Seeman, Malwine 2009. *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sfard, Anna 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. In: *Educational Researcher* 27 (4): 4-13.
- Shohamy, Elana 2009. Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship? In: Hogan-Brun, Gabrielle, Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson (Hrsg.). *Discourses on Language and Integration*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 45-59.
- Shohamy, Elana & Durk Gorter (Hrsg.) 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York, Abingdon: Routledge.
- Shuy, Roger W. 1990. A Brief History of American Sociolinguistics 1949-1989. In: *Historiographia Linguistica* 23: 1-2, 184-202; 206-7 [Nachdruck in: Bratt Paulson & Tucker (Hrsg.) 2003, 4-16].
- Smitherman, Geneva 1998. Black English/Ebonics: *What It Be Like?* In: Perry & Delpit (Hrsg.), 29-37.
- Soysal, Yasemin Nuhoglu 1994. *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spolsky, Bernard 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevenson, Patrick 2011. Migration & Mehrsprachigkeit in Europa: Diskurse über Sprache und Integration. In: Eichinger, Ludwig M., Albrecht Plewina & Melanie Steinle (Hrsg.). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 13-28.
- Stickel, Gerhard, Ulrike Hass-Zumkehr, Werner Kallmeyer & Gisela Zifonun (Hrsg.) 2002. *Ansichten der deutschen Sprache: Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Stroud, Christopher 2007. Bilingualism: colonialism and postcolonialism. In: Heller (Hrsg.), 25-49.
- Suzuki, Takao 1978. *Words in context. A Japanese perspective on language and culture*. Tokyo: Kodansha International.
- Tappe, Heike M.E. 2009. My ways to Rome: Routes to multilingualism. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 75-90.
- Todeva, Elka 2009. Multilingualism as a kaleidoscopic experience: The mini universes within. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 53-72.
- Todeva, Elka & Jasone Cenoz 2009. Multilingualism: Emic and etic perspectives. In: Dies. (Hrsg.), 1-32.
- & ——— (Hrsg.) 2009. *The Multiple Realities of Multilingualism. Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tonkin, Humphrey 2009. Where art and nature meet. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 191-206.
- Tracy, Rosemarie 2009. Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des "Streitfalls." In: Gogolin & Neumann (Hrsg.), 163-196.
- Trask, Robert L. 1999. *Key Concepts in Language and Linguistics*. London: Routledge.
- Treichel, Bärbel 2004. Suffering From One's Own Multilingualism: Biographical Processes of Suffering and their Linguistic Expression in Narrative Interviews with Welsh Speakers of Welsh and English. In: Franceschini & Miecznikowski (Hrsg.), 47-74.
- Tsitsipis, Lukas D. 2007. Bilingualism, praxis and linguistic description. In: Heller (Hrsg.), 277-296.
- Veith, Werner 2002. *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wardhaugh, Ronald 2010. *An Introduction to Sociolinguistics*. 6. Auflage. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wei, Li 2000a. Dimensions of bilingualism. In: Ders. (Hrsg.), 3-25.
- 2000b. Methodological questions in the study of bilingualism. In: Ders. (Hrsg.), 475-486.
- (Hrsg.) 2000. *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Wei, Li & Melissa G. Moyer (Hrsg.) 2008. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Weinreich, Uriel 1953. *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Werlen, Iwar 1986. *Sprachbiographien von Ausländern der zweiten Generation. Arbeitsbericht zu einem soziolinguistischen Projekt*. Arbeitspapier 20. Bern: Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft.
- Wiese, Heike 2012. *Kiezdeutsch. Eine neuer Dialekt entsteht*. München: C.H. Beck.
- Wildsmith-Cromarty, Rosemary 2009. Incomplete journeys: A quest for multilingualism. In: Todeva & Cenoz (Hrsg.), 93-112.
- Williams, Colin H. 2008. *Linguistic Minorities in Democratic Context*. Cardiff: Palgrave Macmillan.
- Witkosky, David 2007. Weaving the linguistic fabric of a nation. Schools and bidialectism in Germany, 1960-2004. In: Schuster, Katherine & David Witkosky (Hrsg.). *Language of the Land: Policy, Politics, Identity*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 147-163.
- Wolfram, Walt 2000. On Constructing Vernacular Dialect Norms. In: Boyle, John P. & Arika Okrent (Hrsg.). *CLS 36: The 36th Meeting of the Chicago Linguistic Society, 2000*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 335-358 [Nachdruck in: Bratt Paulston &

- Tucker (Hrsg.) 2003, 251-271].
- Woolard, Kathryn A. 2004. Codeswitching. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 73-94.
- Wray, Alison, Kate Trott & Aileen Bloomer 1998. *Projects in linguistics. A practical guide to researching language*. London: Arnold Publishers.
- Wylegała, Anna 2010. Minority language as identity factor: case study of young Russian speakers in Lviv. In: *International Journal of the Sociology of Language* (201): 29-51.