mehrsprachig

Allianzen
alte Bundesrepublik
altern
Antisemitismusdefinition
B1
barrierefrei
Beziehungsanbahnung
Bruderland
citizenship
Dauerleihgabe
eckiger Tisch
Eigenheim
einsam
Einzugsgebiet
Engagement
erben
gesundheitliche Versorgungsstrukturen
gleichwertige Lebensverhältnisse
Grundsicherung
intersektional
Kneipe
Ko-
Kohleausstieg
Labor
Manifest
mehrsprachig
Mindestlohn
Mitte-Studie
moralisieren
Nebenklage
obdachlos
Plattformökonomie
politische Bildung
Privileg
Racial Profiling
repräsentativ
Schulbuch
Seenotrettung
soziale Mischung
soziale Reproduktion
strafen
Suchbarkeit
Tierwohl
trans
Umfrage

© 2025 Katharina Brizić, Publikation: Wallstein Verlag
DOI https://doi.org/10.46500/83535697-026 | CC BY 4.0
Literaturangaben zum Beitrag unter https://doi.org/10.46500/83535697-lit2

Katharina Brizić

mehrsprachig. Glanz und Differenzierung des Begriffs

Würde man den Begriff »mehrsprachig« fragen, wie es ihm gerade geht, so würde er wahrscheinlich antworten: »Bestens! Ob im Guten oder Schlechten, ich bin in aller Munde; ja für alles Mögliche werde ich gar als Verursacher in Betracht gezogen. Ich bin beliebt, verhasst, umkämpft – präsent!«

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht aber bedeutet mehrsprachig lediglich, dass mehr als eine Sprache im sozialen Raum vorhanden ist. Mehrsprachig können demnach nicht nur Individuen, Familien oder soziale Gruppen sein, die in ihrem Alltag mehrere Sprachen nutzen, sondern auch ganze Gesellschaften, Staaten oder Institutionen, wie z. B. Singapur, Kanada, das ehemalige Jugoslawien oder die Europäische Union: Hier standen bzw. stehen mehrere National- oder Amtssprachen gleichberechtigt nebeneinander. Von diesem Modell der offiziellen Mehrsprachigkeit ist indes die große Mehrheit der Sprachen der Welt ausgeschlossen, auch wenn sie, historisch betrachtet, ebenso alt oder älter sind als die offiziell anerkannten Sprachen. Es etablierte sich daher der Begriff der »historisch bedingten Mehrsprachigkeit« für diese ›alteingesessenen‹, aber nicht unbedingt offiziell anerkannten Regional- und Minderheitensprachen, die – je nach staatlichem Kontext – in manchen Fällen Rechte und Schutz genießen, in vielen Fällen aber nur ›geduldet‹ sind oder sogar mehr oder minder rigorosen Verboten unterliegen. Wieder anders gelagert ist die »migrationsbedingte Mehrsprachigkeit«, deren Status – auch in europäischen Migrationsgesellschaften wie Deutschland – trotz wachsender Sprecher*innenzahlen bislang umstritten ist (vgl. zur genannten Typologie Lüdi 1996; siehe auch Franceschini 2022, S. 17).

Mit mehrsprachig verbindet sich also in der Tat nichts weniger als ein Dasein in Gemeinsamkeit, geschweige denn Zusammenhalt – sofern wir Zusammenhalt als einen Prozess sehen, der die Erfahrungen *möglichst aller* Teile einer Bevölkerung *möglichst allen* Teilen dieser Bevölkerung zugänglich machen muss, sie also gegenseitig ›hörbar‹ machen muss, um ein sozial verträgliches Leben gemeinsam auszuhandeln (zu verwandten Definitionen von »Zusammenhalt« siehe Hartmann 2015, S. 21; Europarat 2010, S. 2). Gerade davon aber scheinen wir weit entfernt zu sein. Ganz im Gegenteil muss von derart fragmentierten Erfahrungswelten ausgegangen werden, dass es sich als schwierig erweist, die jeweils ›anders‹ mehrsprachige Erfahrungswelt hinreichend zu hören (vgl. u. a. Bade 2017, S. 157; Janmaat 2013; Macchia/Plagnol et al. 2019). Als Beispiel mag eine primär an offizieller Mehrsprachigkeit ausgerichtete Migrations-, Bildungs- und Spracherwerbsforschung dienen, die lange Zeit in der vielsprachigen Schüler*innenschaft Deutschlands dennoch beharrlich und ausschließlich die Nationalsprachen der elterlichen Herkunftsländer zu ›hören‹ meinte. Und so wurden etwa kurdischsprachige Schüler*innen in Deutschland regelmäßig als türkischsprachig etikettiert, Romani sprechende Schüler*innen als serbisch- oder kroatischsprachig usw. – nicht selten mit schwerwiegenden Folgen für den Bildungsweg dieser Schüler*innen (Brizić 2007; vgl. bereits Mehlem 1998).

Es macht somit für die je eigene Wahrnehmung der Welt, und gerade für die Tätigkeit als Forscher*in, einen gewaltigen Unterschied, ob man mit Nationalsprachen wie Deutsch, Englisch, Chinesisch oder Französisch aufgewachsen ist – Sprachen, die eine solche ökonomische Reichweite haben, dass sie auch als Fremdsprachen weltweit gelehrt werden; oder ob jemandes Familiensprache als Migrantensprache adressiert wird (dies ist in Deutschland z. B. für Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch der Fall – wobei diese Sprachen immerhin Nationalsprachen in den sogenannten Herkunftsländern sind); oder ob eine Sprache und die damit verbundene Mehrsprachigkeit gar nicht erst adressiert wird, weil es sich, wie bei Romani und Kurdisch, um ›unsichtbare‹ bzw. ›unhörbare‹ Sprachen handelt. Unhörbar gemacht wurden sie in der Kulmination von gegenwärtiger und auch historischer Migrations- und Minderheitensprachlichkeit, da diese Sprachen nie eine nationalstaatliche Stimme in der Weltpolitik besessen haben. Kurz und gut: Wir haben es in diesem vielstimmigen Getriebe mit mannigfaltigen, hier nur beispielhaft genannten Erfahrungswelten oder ›Stimmen‹ zu tun. Und diese Welten können sich so sehr unterscheiden, einander derart zuwiderlaufen, dass das auch die gegenseitige Wahrnehmung, das gegenseitige ›Hören‹ verzerrt, stört, ja geradezu verunmöglicht (Brizić/Şimşek et al. 2021).

unhörbar. Brüche und blinde Flecken des Begriffs

Genau dieses gegenseitige ›(Nicht-)Hören‹ ist es aber, zu dessen Betrachtung uns die mehrsprachige Realität geradezu zwingt, sofern wir an der gemeinsamen Aushandlung eines sozial verträglichen Lebens interessiert sind. Um nun festzustellen, wer oder was im mehrstimmigen Getriebe besonders ›unhörbar‹ ist, wird es wichtig sein, auch mehr oder weniger marginalisierte Positionen aufzusuchen. Das wird erneut beispielhaft geschehen, hier: am Beispiel dreier Brüche, die durch unser Hören verlaufen, und der daraus resultierenden blinden Flecken. Als marginalisiert definiere ich hierfür jene Positionen, die letztlich die Folgen der blinden Flecken zu tragen haben.

Der erste Bruch verläuft direkt durch die mehrsprachigen Praktiken in unserer Gesellschaft, und zwar geradezu losgelöst von individueller Kompetenz. Um das zu illustrieren, ziehe ich erneut beispielhaft zwei verschiedene sprachliche Kontexte heran: Mit der Familiensprache Englisch etwa lässt es sich sowohl sozial als auch geographisch sehr weit reisen, ohne neue Sprachen lernen zu müssen; es handelt sich also um ein sprachliches Repertoire bzw. Reisegepäck, das durch den sozialen und geographischen Raum hindurch ausgezeichnet transportabel ist, weil die Familiensprache zugleich eine global gelehrte Fremdsprache ist. Nichts dergleichen lässt sich dagegen von der Sprache Romani behaupten, und das, obwohl es sich gerade bei der Bevölkerung europäischer Roma und Sinti um hochgradig transnationale Familien und damit um Netzwerke mit hochgradig beweglichen Sprachkompetenzen handelt. Romani ist jedoch ein sprachliches Reisegepäck, das außerhalb der Familien, in den umgebenden Mehrheitsgesellschaften, so wenig Wertschätzung erfährt und dessen Sprecher*innen so marginalisiert sind, dass es z. B. kaum Lehr- und Unterrichtsmaterialien gibt, wie dies Yaron Matras in seiner Bestandsaufnahme von 2005 beschreibt. Eine Folge für Romani-Sprecher*innen ist die Notwendigkeit, auch alle jene Sprachen aus der Umgebung zu beherrschen, die in der sozialen Rangordnung ›höher‹ stehen, weil sich damit das soziale Fortkommen, der Bildungsweg oder gar das Überleben verbinden. Das

wiederum ergibt einen Familiensprachgebrauch, in dem sich sämtliche Sprachen der historischen Minderheitensituation sowie der Migrationsgeschichte einer Familie wiederfinden. Europäische Roma beispielsweise, die aus dem Balkanraum nach Deutschland migrierten, sind derart mehrsprachig, dass es der Begriff »*multilingual*« sehr viel besser trifft: Hier kommen zu Romani noch Deutsch (als Bildungssprache), Englisch (als schulische Fremdsprache), Rumänisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und/oder Mazedonisch (als Nationalsprachen der Herkunftsländer) sowie oft Ungarisch, Albanisch oder Türkisch (als Minderheitensprachen in einigen Balkanstaaten). Was für ein tiefer Bruch also zwischen der marginalen Anerkennung, dem geringen ›Gehör‹, das Sprecher*innen des Romani im sozialen Raum finden, und dem enorm weiten Radius, dem so vielsprachigen Handeln und ›Hören‹, das sie selbst als Individuen, Familien und Communities in diesem sozialen Raum leisten (müssen). Und was für ein Unterschied zwischen den Arten von mehrsprachigem Reisegepäck, je nachdem, ob dieses Reisegepäck gesellschaftliche Anerkennung, ja überhaupt Wahrnehmung erfährt oder nicht. Zusammenfassend sind also die Sprecher*innen mit dem vielsprachigsten Repertoire zugleich auch jene mit den ›unsichtbarsten‹ Kompetenzen, mit der ›unhörbarsten‹ Stimme.

Das setzt sich in einem zweiten Bruch fort, der sich bereits in den elementaren Bildungsinstitutionen des amtlich deutschsprachigen Raumes manifestiert: Schon an diesem frühen Punkt der Bildungskarriere bleibt das enorme Repertoire vieler Schüler*innen praktisch unerkannt (vgl. dazu erneut bereits Mehlem 1998). Vielmehr werden Kinder aus dem genannten Minderheitenkontext unter dominante Mehrheitsgruppen subsummiert, also einer einzigen (National-) Sprache zugeteilt (indem die Kinder z. B. nur als serbisch- bzw. kroatischsprachig verzeichnet sind), sodass ihr mehrsprachiger Handlungsradius (in Romani und vielen weiteren Sprachen) gar nicht erst zutage tritt – also nichts gilt. Doch mehr als das: Kinder aus diesem und ähnlichen Minderheitenkontexten werden sogar in ihrer gesellschaftlich ›hörbarsten‹ Sprache, dem Deutschen, signifikant häufiger als andere Schüler*innen mit den Prädikaten »defizitär«, »förderbedürftig« und »bildungsfern« versehen – und zwar überraschend unabhängig von der messbaren schulischen Leistung. Weil aber die Schulnote in Deutsch für den weiteren Bildungsweg

entscheidend ist, läuft der Weg dieser Schüler*innen vergleichsweise häufig Gefahr, in die Förderschule zu führen, wie zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben, darunter auch meine Studie *Der Klang der Ungleichheit* von 2022. Aus der Förderschule wiederum gibt es nur schwer ein Entrinnen, und die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn wird dadurch erheblich eingeschränkt, wie es etwa die Studie von Jonna Blanck aus dem Jahr 2020 belegt. Die Folgen sind allerdings auch gesamtgesellschaftlich bemerkenswert: Ausgerechnet diese vielsprachigsten Stimmen fehlen ja fortan nicht nur in der höheren Bildung, sondern anschließend auch in den zentralen Positionen und Diskursen unserer so vielsprachigen Gesellschaft und Zeit.

Vielen Lehrkräften wiederum gehen diese regelmäßigen Bildungsmisserfolge nahe, selbst wenn sie das konkrete mehrsprachige Reisegepäck ihrer Schüler*innen oft gar nicht kennen. In der Tat geben zahlreiche Lehrkräfte an, gerade deshalb Grundschullehrkraft geworden zu sein, weil sie, wie es eine von ihnen in meiner Studie ausdrückt, »[...] dieser unendlichen Vielfalt in ihrem ganzen Spektrum nachkommen« wollten. Eine solche Wahrnehmung von »Vielfalt« als »unendlich« scheint der vielsprachigen Realität also durchaus zu entsprechen. Es scheint, als wäre aufseiten vieler Grundschullehrkräfte ein ›Hören‹ vorhanden, das der mehrsprachigen Realität tatsächlich Rechnung trägt; und das, obwohl die Forschung wiederholt überzeugend belegt, dass sich die meisten Lehrkräfte für die vielsprachigen Klassenzimmer unserer Zeit nicht hinreichend ausgebildet fühlen. Noch dazu besitzt die Berufsgruppe der Grundschullehrkräfte im amtlich deutschsprachigen Raum nur eine geringe Reichweite, eine ›Stimme‹ mit geringem Prestige (verglichen etwa mit Gymnasiallehrkräften); und das, obwohl der Erfolg in der Grundschule über Wohl und Wehe des künftigen Bildungsweges der Schüler*innen entscheidet. Noch deutlicher wird der Bruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit dort, wo es sich um Grundschulen mit besonderer sprachlicher Vielfalt bei gleichzeitig großer sozioökonomischer Benachteiligung der Schüler*innenschaft handelt und wo sich folglich auch besonders viele Schüler*innen aus oben genannter Gruppe finden: Hier äußern Lehrkräfte ganz besonders den Wunsch, »jedem Kind das zu bieten, was es braucht« – und realisieren gleichzeitig, dass sie institutionell an ihre Grenzen stoßen und genau diese Kinder »zurücklassen müssen«. Sie äußern den Wunsch, der Leistung jedes dieser Kinder »gerecht zu werden« – und realisieren gleichzeitig, dass sie der Ungerechtigkeit nicht entkommen. Befunde

wie dieser aus meiner oben genannten Studie finden sich z. B. auch bei Meike Bonefeld et al. (2017), die migrationsbezogene Disparitäten in der lehrerseitigen Notenvergabe belegt haben. Um solcher Ungleichheit zu entkommen, äußern Lehrkräfte zunehmend die Forderung nach mehr Zeit – und realisieren gleichzeitig, wie wenig Wert ihre Forderung, ihre Stimme gesellschaftlich und politisch hat. Zusammenfassend scheint es, als würden im Konzert der Stimmen ausgerechnet jene Lehrkräfte mit den mehrsprachigsten Schüler*innen am wenigsten gehört.

Gehör finden Lehrkräfte zwar oftmals in den Sprach- und Gesellschaftswissenschaften, und doch tut sich hier ein weiterer, dritter Bruch auf: Es ist der uralte, so oft als überwunden beschworene und doch vielleicht unüberwindliche Spalt zwischen den Befunden qualitativer versus quantitativer Forschung, wobei das quantitative Paradigma in den Sozial- und Bildungswissenschaften die deutlich dominante Stellung einnimmt. Jedoch sind mehrsprachige Erfahrungswelten und institutionelle Mechanismen gerade quantitativ umso schwieriger zu befragen, je ›unhörbarer‹ sie sind bzw. je ›unsichtbarer‹ sie durch die Geschichte hindurch (gemacht) wurden – weshalb sie oft erst in aufwändigen qualitativen, auch partizipativen Studien hörbar werden (Brizić 2008; vgl. jedoch auch quantitative Studien, die die PISA-Ergebnisse kritisch beleuchten, z. B. Ağırdağ/Vanlaar 2018). Und so ist von den Visionen der genannten Lehrkräfte, ebenso wie von dem vielsprachigen Radius, der sprachlichen Beweglichkeit marginalisierter Gruppen keine Spur mehr in den großen Bildungsstudien zu finden; was bleibt, sind »die Schülerin und der Schüler mit Migrationshintergrund« und »nichtdeutscher Muttersprache«, die mit mehreren Sprachen, z. B. mit Deutsch, »konfrontiert« sind (z. B. Suchań/Höller et al. 2019, S. 21; S. 75) – so als wäre das eine Zumutung, eine Überforderung, gar irgendetwas Neues für diese Schüler*innen.

hörbar. Genese des Begriffs

Der Begriff »mehrsprachig« erweist sich vor diesem Hintergrund als weitgehend unausgelotet, verbergen sich in ihm doch zahlreiche Brüche und noch ›ungehörte‹ Aspekte. Trotzdem ist er zugleich omnipräsent in Schule, Gesellschaft und Forschung, also ›hörbar‹ in hohem Maß. Ein ›Hans Dampf in allen Gassen‹, könnte man sagen – oder, wie es Rita Franceschini formuliert: Der Begriff hat »eine deutliche Ausweitung und damit eine semantische Ausdünnung erfahren, die für eine spezifische Diskussion nicht unbedingt nützlich ist« (Franceschini 2022, S. 14). Sein Hin und Her zwischen ›unhörbar‹ und ›laut‹ macht den Begriff zudem durchaus unberechenbar: Wohin kann, wohin wird er sich als Nächstes wenden? Bevor wir das fragen, wollen wir aber wissen: Wo ist er denn schon – oder noch nicht – gewesen, der Begriff »mehrsprachig«?

In der europäischen und vermutlich auch globalen Menschheitsgeschichte war er zunächst wohl nur eines: absent. Offenbar schien es den Menschen »eine nicht weiter erwähnenswerte lebensweltliche Realität« zu sein, dass man verschiedene Sprachen sprach (Boas/Wiese 2023, S. 75; Putzo 2011). Und so kommt es, dass sich zum Beispiel das Nibelungenlied von ca. 1200 an keiner einzigen Stelle die Mühe macht, uns zu erklären, wie denn der niederländische Held Siegfried ohne Weiteres mit dem Hof von Burgund im heutigen Frankreich kommunizieren konnte; wie er anschließend umstandslos seinen Geschäften mit dem König von Island nachgehen konnte; und wie Siegfrieds Witwe später – offenbar ebenfalls frei von sprachlichen Wirrnissen – einen hunnischen König heirateten konnte, zumal Hunnisch allen möglichen Sprachfamilien angehört haben mag, aber ganz sicher nicht der germanischen; Überlegungen wie diese bei Classen (2013) nachzulesen, sei an dieser Stelle übrigens wärmstens empfohlen. Sprachen kamen also seit jeher in Vielfalt zusammen, und es kann angenommen werden, dass es Menschen gab, die einander nicht verstanden, und wieder andere, die übersetzten (Franceschini 2022, S. 33). Die Sprachenvielfalt zu thematisieren oder gar zu problematisieren, schien aber nicht nötig. Vielfach hatte man ohnehin bereits selbst ein breites Repertoire zur Verfügung, das man von Reisen zum Zweck des Handels, der Bildung oder vielleicht der Heirat mitgebracht haben mochte. Auch gab es Menschen, die schon, ohne zu reisen, mehrere Sprachen und Dialekte im Alltag verwendeten; die jüdische Gemeinde von Köln sei als ein Beispiel genannt (ausführlich z. B. in Boas/Wiese 2023, S. 76 ff.).

Was man also als ein mehr oder auch weniger friedliches, jedoch stets weitgehend unausgesprochenes Nebeneinander von Sprachen und Dialekten bezeichnen kann, veränderte seinen Charakter erst ab dem 16. Jahrhundert mit der Entstehung einer überregionalen deutschen Schriftsprache; denn diese leitete auch eine Vertikalisierung der vorhandenen Sprachenvielfalt ein (Reichmann 1988): Sie ordnete die Vielfalt in ein ›Oben‹ versus ›Unten‹, z. B. in Schriftsprache versus Dialekt, Standard versus Nonstandard, und folglich in ein akzeptierteres versus weniger akzeptiertes Sprechen. Auf dieser Wertung fußt im Übrigen jene Vorstellung, die uns bis heute vielfach begleitet: dass es nämlich nur *ein* ›richtiges‹ und somit ›einheitliches‹ Deutsch gäbe (ausführlich in Elspaß 2023, S. 48 f.); dieses avancierte außerdem mit der Nationalstaatenbildung im 18. und 19. Jahrhundert zur einzig legitimen Sprache einer ebenfalls als ›einheitlich‹ gedachten Nation. Das Paradigma »Ein Staat – eine Sprache« war geboren (Krüger-Potratz 2011, S. 51 und S. 54).

Jetzt gerieten Individuen und Gruppen, die andere Sprachen, Dialekte oder Soziolekte sprachen, unter enormen Anpassungsdruck sowie unter den Verdacht, nicht nur ›anders‹, sondern ›defizitär‹ zu sprechen. So wird auch verständlich, warum ausgerechnet die Sprachbarrierenforschung – im anglophonen Raum durch Basil Bernstein repräsentiert – eine treibende Kraft der Soziolinguistik des 20. Jahrhunderts wurde (genauer nachzulesen in Schlobinski 2022, S. 12). Denn erst die Vorstellung von sprachlicher Einheitlichkeit machte sprachliche Unterschiedlichkeit überhaupt zum Thema, überhaupt erst zu einer Barriere, die es zu überwinden galt. Die Begrifflichkeit war also noch weit davon entfernt, etwas mit einem »Mehr« zu tun zu haben. Viel eher war, wer mehrere Sprachen sprach, gezwungen, dies zu ›kompensieren‹, es also zu einem »Weniger« zu machen, um das Ideal der nationalen Einsprachigkeit zu verwirklichen. In Deutschland entsprach diesem kompensatorischen Ansatz die sogenannte Ausländerpädagogik, gedacht für die Kinder angeworbener ausländischer Arbeitskräfte der 1960er bis 1980er Jahre. Da für die Kinder und ihre Familien ohnehin die Rückkehr ins Herkunftsland vorgesehen war, hatte der Deutsch-Förderunterricht lediglich überbrückenden Charakter; und auch die Herkunftssprachen der Kinder wurden nur mit Blick auf diese Rückkehr

unterrichtet, sodass ein Zusammendenken beider Kompetenzen zu einer förderungswürdigen Zwei- oder Mehrsprachigkeit gar nicht erst in den Blick kam. Und noch in einer anderen Hinsicht schien Einsprachigkeit das Maß der Dinge zu sein: Lediglich die Staatssprachen der Herkunftsländer (z. B. Türkisch, Serbokroatisch) fanden Eingang in den herkunftssprachlichen Unterricht, während Minderheitensprachen (z. B. Kurdisch, Romani) außen vor blieben. Insgesamt lag also der Fokus auf der Problematik der Situation und ihrer Überbrückung; ein eventueller Gewinn oder eine Ausweitung Richtung Mehrsprachigkeit waren nicht angedacht. Die einzige Antwort des Schulsystems auf das durch Migration gewachsene »Mehr« an sprachlicher Diversität blieb somit das (Wieder-)Herstellen nationalstaatlicher Einsprachigkeit, nur dass das Paradigma »Ein Staat – eine Sprache« hier gleich doppelt angewendet wurde: auf Deutschland und auf das jeweilige Herkunftsland.

Gegenströmungen machten sich unterdessen in der Sprachwissenschaft bemerkbar: Inmitten einer defizitorientierten Epoche kann es als Wegscheide bezeichnet werden, dass Elizabeth Peal und Wallace E. Lambert in ihrer Studie von 1962 erstmals kognitive Vorteile bilingualer Menschen identifizierten; ein umfassender Überblick zu weiteren Meilensteinen der internationalen Bilingualismusforschung findet sich bei Ellen Bialystok. Und so wurde mit der Zweisprachigkeits- bzw. Bilingualismusforschung aus dem »ein-« immerhin das »zwei-«, jedoch noch immer kein »mehr-« an »-sprachig«. Der Begriff »mehrsprachig« ließ sich also durchaus Zeit mit seinem Erscheinen, so als wäre er etwas Besseres und müsse sich erst lange bitten lassen. Dabei war das, was schließlich den letzten Anstoß für sein Erscheinen gab, rein gar nichts Besonderes, sondern etwas, was auch schon alle bisherigen Begriffe ins Leben gerufen hatte – nämlich ein gravierendes Problem: »The vast majority of research conducted in cognitive science is carried out in English, using research participants who speak English [...]«. Und diese Bestandsaufnahme von Bialystok (2010, S. 559) erfasste bei Weitem noch nicht die ganze Problemlage. Zwar waren es in der Tat bis in die jüngste Vergangenheit praktisch nur Sprecher*innen von Nationalsprachen – außer Englisch auch Französisch, Russisch, Spanisch, Deutsch u. a. –, die in die Forschung Eingang fanden, aber hinzu kam noch, dass es sich zu allermeist auch um Angehörige von Bildungs-Eliten und/oder sprachlichen Mehrheitsbevölkerungen

handelte; selbst für die bahnbrechende Studie von Peal und Lambert gilt diese Einschränkung. Von jener vielsprachigen, marginalisierten, von Brüchen gekennzeichneten Realität der eingangs beispielhaft genannten Minderheiten, von der Mannigfaltigkeit migrationsbedingten Sprachgebrauchs, von transnationaler Verortung bei gleichzeitiger ›Unhörbarkeit‹ – von all dieser Komplexität waren die Bilingualismusforschung wie auch andere Forschungsgebiete allzu lange allzu weit entfernt.

Als die finnische Linguistin und Pädagogin Tove Skutnabb-Kangas schließlich 1988 unter anderem mit dem Aufsatz »Multilingualism and the Education of Minority Children« eine beispiellose Wende einleitete, indem sie sich einer nichtelitären, nicht der Mehrheitsbevölkerung angehörenden Gruppe von Schüler*innen zuwandte, und zwar weil deren minderprivilegierte Lage etwaige kognitive Stärken gar nicht erst in Erscheinung treten ließ – da war der Begriff »mehrsprachig« schließlich manifest und fortan nicht mehr wegzudenken (vgl. zu diesem Paradigmenwechsel auch de Cillia 2010). Jim Cummins, ein zu der Zeit führender Bildungsforscher, der selbst noch 1976 den Begriff »*bilingual*« verwendet hatte, gibt Einblick in die Motive, die das Adjektiv »*multilingual/mehrsprachig*« letztlich erforderlich machten, und in die damit intendierte Konnotation von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte als kompetente Subjekte:

> »The term ›multilingual‹ is increasingly used by educators to describe students from immigrant backgrounds who are in the process of learning the language of instruction at school. The term ›multilingual classrooms‹ is used to describe classrooms that have significant numbers of students who speak a variety of languages and who are learning the language of instruction. […] The goal of using a ›positive‹ term such as ›multilingual‹ is to define students in terms of their talents and potential linguistic accomplishments (speakers of multiple languages) rather than in terms of what they lack (proficiency in the school language).« (Cummins 2019, o. S.)

Eines der vielen Verdienste der Einführung des Begriffs »mehrsprachig« ist also der explizite Verweis, dass Sprachen in institutionelle und gesellschaftliche Machtverhältnisse eingeschrieben sind (vgl. Franceschini 2022, S. 16). Spricht daher die Forschung von »mehrsprachig«, dann setzt sie herrschenden Verhältnissen etwas

entgegen, ja sie kehrt diese geradezu um: Aufseiten der Individuen sucht sie jetzt Potenziale, während sie bei Institutionen und Mehrheitsgesellschaft machtvolle Versäumnisse benennt – zumal diese Versäumnisse besonders jene Individuen treffen, deren Lernen *trotz* prekärer oder erzwungener Migration, trotz Minderheitensituation oder anderer systematischer Schwächerstellungen funktionieren muss. Anders als früher interessiert es nun nicht mehr so sehr, welche Unterschiede es in der Kompetenz Ein- und Mehrsprachiger gibt, sondern welche Unterschiede es in der *Bewertung* von Ein- und Mehrsprachigen gibt, etwa in Form schulischer Noten (vgl. auch Dittmar 1997, S. 128 zum Verdienst von Pierre Bourdieu an dieser Fokusverschiebung). Die Begriffswahl »mehrsprachig« bedeutet folglich das Setzen eines ganz anderen Fokus als bisher: Die Analyse-Linse ist nun auch auf soziale Gerechtigkeit scharf gestellt.

mehrstimmig. Der soziale Ertrag des Begriffs

Und doch gewinnt man manchmal den Eindruck, das Attribut »mehrsprachig« ziere sich immer noch. Denn ganz im Gegensatz zur Umtriebigkeit, die wir dem Begriff zu Beginn unterstellt haben, ist er – wenn man genauer hinsieht – dann doch nicht an jedem Schauplatz zu finden. Ja, er macht sich sogar mancherorts richtig rar.

Besonders auffällig ist sein Fehlen in jenem Segment der Forschung, wo er eigentlich doch zu erwarten wäre: in großen internationalen Bildungsstudien wie PISA. Ziehen wir für Deutschland beispielsweise die Standardpublikation *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (Reiss/Weis et al. 2019) heran, so findet sich im Text keine einzige Erscheinungsform des Lexems »mehrsprach-«, weder als Adjektiv »mehrsprachig« noch als Substantiv »Mehrsprachigkeit« noch auch als Synonyme »*multilingual*« oder »Multilingualismus«. Vielmehr treffen wir mehrsprachige Schüler*innen zunächst nur als »Zuwanderungs-« bzw. »Migrationshintergrund« an (ebd., S. 129) oder auch in den »Jugendlichen, die zu Hause hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen« (ebd., S. 130). Offen bleibt die Frage: Warum der (Um-)Weg über die »andere Sprache als Deutsch«, die in »mehrsprachig« ja auf jeden Fall enthalten wäre? Und warum fehlt das Lexem »mehrsprach-« auch in den vielen anderen für diesen Beitrag gesichteten PISA-Publikationen, jedenfalls weitestgehend?

Weitestgehend – denn selten taucht es dann doch auf, wie etwa an einer einzigen Stelle des internationalen Ergebnisberichts *PISA 2018 Ergebnisse* (OECD 2019), und zwar bei der Erwähnung des Umstands, dass »[...] Zwei- und Mehrsprachigkeit viele Vorteile für Schüler haben [können], sodass sie gefördert werden sollten« (ebd., S. 92). Das ist nun interessant: In diesem einen Zusammenhang geht es nämlich um »Förderung« und um den »Vorteil«, den Mehrsprachige haben können – ein explizit positiver Kontext also. Im überwältigend größeren Teil von PISA geht es dagegen naturgemäß um das Bildungssystem, das, besonders in Deutschland, Schüler*innen »mit anderer Sprache zu Hause« signifikant schlechter stellt (vgl. z. B. Reiss/Weis et al. 2019, S. 151 ff.). Und es ist genau diese Schlechterstellung, die sich mit »mehrsprachig« nicht gut zu vertragen scheint. Tatsächlich taucht nämlich »mehrsprachig« nie in negativen Kontexten auf – in keiner der gesichteten Publikationen. Nirgendwo heißt es: »Mehrsprachige haben weniger Chancen.« Das Negative geht stets nur mit einer »Zuwanderungsgeschichte« bzw. einer »anderen Sprache« einher.

Warum nun die Scheu, »mehrsprachig« in die Nähe von Negativem zu rücken? Es scheint zunächst rein semantisch, dass das »Mehr« ein »Weniger« unglaubwürdig macht: »Mehrsprachig« und »schulisch wenig erfolgreich« passen nicht in denselben Zusammenhang. Zudem gibt es ja gesellschaftlich, etwa in Diplomatenfamilien oder dem Bildungsbürgertum, auch eine Mehrsprachigkeit, die hohes soziales Ansehen und ausgezeichneten Schulerfolg genießt; Kinder aus solchen Familien werden im Schulwesen in der Regel als unproblematisch, ja sogar als angenehm empfunden. Hier besteht folglich kaum je Anlass, ein »Mehr« an Sprachigkeit mit einem »Weniger« an Bildungserfolg in einem Atemzug zu nennen. Etwas überspitzt könnte man sagen: Elite-Mehrsprachigeit lässt sich nicht leicht diffamieren.

Eine ebenso große Abneigung gegen die Verbindung von »mehrsprachig« und »erfolglos« kommt aber auch aus der ganz anderen Richtung: von Cummins nämlich und seinem Engagement gegen ungleiche Chancen. Cummins definierte Mehrsprachigkeit ja explizit als Kompetenzen, als Können, als »*talents and accomplishments*« gerade auch marginalisierter Schüler*innen. Und genau diese begriffliche Ehrerbietung, die dem »mehrsprachig« innewohnt, dürfte bis heute, bis in PISA hinein, wirken. Es kann also sein, dass in der aktuellen Forschungsliteratur tatsächlich – wenn auch sehr implizit – *Wertschätzung* gegenüber marginalisierter Leistung stattfindet, und sei es auch nur durch das *Weglassen* des Attributs »mehrsprachig«, sobald ihm Schaden droht. Die initiale Vision von Cummins scheint bis heute lebendig. Der Begriff »mehrsprachig« ziert sich vor diesem Hintergrund sehr zu recht.

Umtriebig also und doch schwer zu fassen, so haben wir den Begriff insgesamt kennengelernt. Selbst in seiner Entstehungsgeschichte hat er sich lange bitten lassen, ehe er die Bühne betrat. Und wählerisch ist er immer noch, was aber, wie es scheint, zur Zeit kein Nachteil ist – immer gemessen an dem, worum es in diesem Beitrag ging: um das Hören auch marginalisierter Kompetenzen und um Zusammenhalt als eine Folge dieses Hörens, das den Erfahrungen *aller* Teile einer Bevölkerung gelten muss, um ein sozial verträgliches Leben gemeinsam auszuhandeln.

Ich danke meinem Kollegen Ulrich Mehlem (Goethe-Universität Frankfurt) für zahlreiche wertvolle Hinweise und die kritische Lektüre dieses Beitrags.